

Bilføreropplæring for fremmedspråklige

Hvordan kan bilføreropplæringen tilrettelegges for fremmedspråklige elever.

Hovedfagsoppgave i
yrkespedagogikk 2007

Olav Krogstad

Høgskolen i Akershus
Avdeling for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Da Statens Trafikklærerskole gikk over fra å være en videregående skole til å bli egen avdeling ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, fikk avdelingen behov for å heve kompetansen til fagpersonalet. I den sammenhengen ble jeg anbefalt å starte på hovedfagstudiet. Avdelingen la forholdene godt til rette for meg og jeg bestemte meg derfor for å starte opp.

Jeg startet på hovedfagstudiet i godt voksen alder. Da jeg startet opp var det med bange anelser fordi jeg var av de eldste i kullet og så for meg problemer av den grunn. Denne skepsisen viste seg å være uten grunn. Jeg var heldig som fikk denne muligheten og jeg har fått god hjelp og støtte fra mange hold underveis.

Jeg ønsker å rose min arbeidsgiver og mine kolleger ved TLU fordi de har lagt forholden godt til rette for meg og gjennomført arbeidsoppgavene med øket arbeidsbelastning fordi jeg har fått reise på samlinger i studiet og hatt et fravær på 18 dager hvert år i 4 år.

For å gjennomføre prosjektet var jeg avhengig av at studenter fra TLU ville stille opp i aksjonen. Jeg ønsker å takke dem for deres deltagelse og den entusiasme og glød de la for dagen.

Jeg vil også takke Stjørdal voksenopplæring for et godt organisatorisk og faglig samarbeid i forbindelse med å skaffe tilveie og forberede elever til aksjonen.

Jeg setter pris på det humør og lærevilje elevene som deltok i aksjonen viste og takker dem for det.

Jeg ønsker å takke mine medstudenter og veiledere ved Høgskolen i Akershus for det gode samarbeidet og vennskapet vi utviklet underveis.

Jeg vil takke Mette Høie for den engasjerende og positive måten hun har ledet studiet på for meg og mine medstudenter. Hun har sammen med Tove Lien vært en svært god støttespiller og veileder for oss gjennom hele studiet både gjennom ned- og oppturer.

Ingrid har vært til stor hjelp for meg gjennom dette arbeidet ved den støtte og overbærenhet hun har vist ved å akseptere at hun måtte overta flere daglige arbeidsoppgaver innen familien og hjemmet enn tidligere.

Olav

Det ligger et fjell i det indre av Newfoundland, det heter Halfway Mountain. Det rager opp i et nokså plant skogland og synes derfor kanskje høyere enn det er. Jeg har vært rundt det, og da la jeg merke til hvordan et slikt fjell er blitt noe helt annet hver gang en har beveget seg bare et lite stykke. Du kan få tusen beskrivelser av Halfway Mountain og alle er like riktige. Jeg kjenner en sterk trang til å si deg dette nu, at fjellet er stort, og det er mangesidet, men den som lå i lenker på jorden så bare Halfway Mountain fra det stedet der han lå.

Sandemose (1955, s. 495)

Innhold

Sammendrag	5
Summary	8
Kapittel 1 Innledning og bakgrunn for problemstillingen	11
1.1 Min bakgrunn.....	11
1.2 Bakgrunn for prosjektet.....	12
1.2.1 Problemstilling.....	13
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger.....	14
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	15
Kapittel 2 Teoretisk tilnærming til temaet	16
2.1 Historisk perspektiv på innvandring.....	16
2.2 Trafikksikkerhet og risiko.....	18
2.2.1 Trafikkopplæring for innvandrere.....	18
2.2.2 Ny læreplan for førerkort.....	21
2.2.3 Trafikksikkerhetstiltak.....	22
2.2.4 Trafikkopplæring for fremmedspråklige.....	24
2.3 Kultur og kulturforskjeller.....	27
2.4 Kommunikasjon.....	29
2.4.1 Fagspråk og begrensninger.....	30
2.4.2 Nonverbal kommunikasjon.....	34
2.5 Pedagogisk forankring.....	35
2.6 Tiltak som det er viktig å være klar over i tilrettelegging av kjøreopplæring for fremmedspråklige elever.....	38
Kapittel 3 Design og forskningstilnærming	39
3.1 Aksjonsforskning.....	39
3.2 Undersøkelser i tilknytning til prosjektet.....	39
3.3 Valg av metoder i datagenereringen.....	41
3.4 Gjennomføring og resultater fra forberedende undersøkelser.....	43
3.5 Plan for aksjonsforsknings prospektet.....	50

Kapittel 4 Beskrivelse av gjennomføring av aksjonen med vekt på min egen rolle i prosjektet.....	56
Kapittel 5 Evaluering av aksjonen og resultater.....	62
5.1 Resultater av elevprestasjonene.....	63
Kapittel 6 Drøfting av resultatene.....	67
6.1 Drøfting av resultatene av elevprestasjonene ved teoriundervisningene	67
6.2 Drøfting av elevprestasjonene ved undervisning i lærerbil.....	68
6.3 Drøfting av resultatene i undersøkelse av tidsbruk i kjøretimene.....	71
Kapittel 7 Studentenes læring.....	74
7.1 Drøfting av studentenes læring.....	75
Kapittel 8 Veien videre.....	78

Litteraturliste

Figurliste

Figur 1. Førstegenerasjon innvandrere i Norge pr.01.01.2002	s 18
Figur 2. Innvandrere som får direkte innbytte til norsk førerkort	s 19
Figur 3. Innvandrere som får innbytte til norsk førerkort etter bestått praktisk prøve	s 20
Figur 4. Antall ulykkesførere etter nasjonalitetsgrupper	s 23
Figur 5. Aksjonsforskningens faser og faser i pedagogisk utviklingsarbeid.	s 51
Figur 6. Sammenligning mellom faser i aksjonsforskning og faser i prosjektet.	s 51
Figur 7. Aktiviteter i første fase av aksjonen.	s 52
Figur 8. Aktiviteter i andre fase av aksjonen.	s 53
Figur 9. Aktiviteter i tredje fase av aksjonen.	s 54
Figur 10. Aktiviteter i fjerde fase av aksjonen.	s 55

Forkortelser

EØS	Europeisk økonomisk samarbeid
HIAK	Høgskolen i Akershus
HINT	Høgskolen i Nord-Trøndelag
INAP	I Institutt for Anvendt Pedagogikk
LPB	Læreplan for førerkort kl. B.
PP fjern	Power point
SEVO	Senter for voksenopplæring
STLS	Statens trafikklærerskole
SvV	Statens vegvesen Vegdirektoratet
TF	Trafikkforum
TLU	Avdeling for trafikklærerutdanning
TØI	Transportøkonomisk institutt

UNHCR	F.N's høykommissær for flyktninger
VOXF	Voksenopplæringen– Forskningsavdeling
VTI	Väg och Transportforskningsinstitutet

Liste over vedlegg

Vedlegg nr. 1	Spørreskjema til trafikkskoler
Vedlegg nr. 2	Svar på spørreskjema fra 12 trafikkskoler
Vedlegg nr. 3	Intervjuguide for gruppeintervju med 6 trafikklærere
Vedlegg nr. 4	Resultatene for 5 elevgrupper ved teoriprøver
Vedlegg nr. 5	Resultatene for 5 elevgrupper i lærebil
Vedlegg nr. 6	Registrert tidsforbruk av aktiviteter i lærebil
Vedlegg nr. 7	Modell for identitetsdannelse
Vedlegg nr. 8	Kommunikasjonsmodell
Vedlegg nr. 9	Viktige momenter i kommunikasjon i lærebil

Sammendrag

Fremmedspråklige elever bruker lang tid og mange timer i for å oppnå førerkort og de får senere en svært høy ulykkesfrekvens som sjåførere. Denne oppgaven tar fatt i dette problemet og omhandler tilrettelegginger i undervisningen for å bedre læringsprosessen for fremmedspråklige elever i trafikkopplæringen.

I et forprosjekt ble nåsituasjonen om hvilke tiltak trafikkskolene gjennomfører i dag undersøkt. Denne nåsituasjonen er et av grunnlagene for forskningen i dette prosjektet.

Målet med denne oppgaven, er å undersøke hvordan bilføreropplæringen kan tilrettelegges slik at opplæringen skal gi best mulig resultat for denne elevgruppen.

For å få innblikk i hvilke tiltak som er grunnlaget for nødvendige tilrettelegginger i undervisningen av fremmedspråklige elever, bygget jeg på teoristudier, tidligere forskning innen feltet og egne erfaringer.

Disse tiltakene omfatter nødvendig opplæring av fremmedspråklige elever før de kommer til trafikkskolen, tiltak trafikkskolen kan gjennomføre og tilrettelegginger som trafikklæreren kan gjennomføre i undervisningen. Utdanning av trafikklærerne for å øke deres kompetanse i å undervise denne elevgruppen, er også et vesentlig tiltak i denne sammenhengen.

For å fremskaffe nødvendige data har jeg brukt både en kvalitativ og en kvantitativ forskningstilnærming. I aksjonens forberedende fase undersøkte jeg gjennom spørreskjema til trafikkskoler og intervju med trafikklærere hvilke tiltak trafikkskolene har for å tilrettelegge undervisningen for fremmedspråklige elever.

Prosjektet ble gjennomført som aksjonsforskning og i aksjonsfasen undersøkte jeg hvordan læringseffekten til fremmedspråklige elever som fikk tradisjonell undervisning var, sammenlignet med læringseffekten til fremmedspråklige elever som fikk tilrettelagt undervisning.

Læringseffekten til disse gruppene fremmedspråklige elever, sammenlignet jeg med læringseffekten til norske elever som fikk undervisning på vanlig måte.

I aksjonen deltok 30 elever fordelt på 5 grupper à 6 elever. Noen av disse elevene fikk tradisjonell undervisning og noen fikk tilrettelagt undervisning.

Studentene som deltok i aksjonen, fikk noe innføring i pedagogisk tilrettelegging, kommunikasjon og kulturforståelse før aksjonen startet opp. I aksjonen underviste 38 studenter grupper med fremmedspråklige elever både på tradisjonell måte og med særlige tilrettelegginger for å undersøke læringsresultatet av opplæringen innen hver elevgruppe.

Resultatene av funnene i aksjonen viste at de norske elevene hadde den beste læringseffekten både i klasserommet og i bilen. De fremmedspråklige elevene som fikk tilrettelagt undervisning, fikk en overraskende god læringseffekt og hadde prestasjoner som var nær de norske elevenes prestasjoner. De fremmedspråklige elevene som fikk tradisjonell undervisning, skilte seg klart ut med prestasjoner som lå langt etter de andre gruppene. Det var en overraskende stor og entydig forskjell mellom de fremmedspråklige gruppene.

Resultatene viser at både elevenes generelle språkforståelse og forståelsen av fagspråket som brukes i trafikkopplæringen, er av vesentlig betydning for elevenes læringseffekt. Det samme gjelder elevenes forståelse av norsk kultur og trafikktradisjon.

Studentene uttalte at de gjennom forberedelsene, gjennomføringen og evalueringen av aksjonen, hadde fått en nyttig innsikt og erfaring med undervisning av fremmedspråklige elever. Denne innsikten og erfaringen var de glad for å ha ervervet seg og følte de hadde fått et godt grunnlag til å møte fremmedspråklige elever som trafikklærere ved trafikkskoler.

Forskningen i oppgaven ga mange svar i forhold til den problemstilling og de forskerspørsmål som var utgangspunktet for denne oppgaven. Samtidig ga resultatene grunnlag for et ønske om ny kunnskap ved videre forskning innen feltet. Dette kan omhandle temaer som utdanningen av trafikklærere, elevenes norskkunnskaper generelt og deres forståelse av fagspråket. Den innvirkning elevenes forståelse av norsk kultur og trafikktradisjon har for læringsprosessen er et spennende felt å få mer kunnskap om. En videre forskning kan også utvikle vår kunnskap om den betydning de tiltak og undervisningsformer trafikkskolene og lærerne legger opp til. Utarbeiding av læremateriell

for elevene og veiledning for lærerne som kan utvikle elevenes læringsprosess er en mangelvare i dag og et spennende felt å gå inn på.

Det er fortsatt mange uløste og spennende oppgaver innen dette feltet.

Summary

Foreign language pupils use a lot of time and many driving lessons to gain their driving licence in Norway however these drivers are frequently involved in accidents. This paper focuses on this problem and deals with adjustments in teaching, to improve the learning process of foreign language pupils in driving education.

In a project prior to this, the present situation was looked into in order to find out what actions are made by driving schools today. This was used as a foundation for the current project.

The aim of this paper is to examine in which ways driving education can be adjusted so that it achieves the best results possible for this group of pupils.

To gain an insight into the actions necessary for adjustments in teaching foreign language pupils, I used existing theory studies and previous research within this topic, along with my own experience.

These actions include appropriate education of foreign language pupils before they attend a driving school, what actions the driving school can accomplish and the adjustments made by the driving instructor. It is also essential to educate the driving instructor, to increase their teaching qualifications concerning foreign language pupils.

I used both qualitative and quantitative research methods to obtain the data required. To prepare for this research I carried out questionnaires at various driving schools and interviewed driving instructors, to discover how driving schools adjust their training for foreign language pupils.

The project was carried out as an action research project, and during this process I examined the level of learning of foreign language pupils who experienced traditional teaching, compared to those receiving adjusted teaching.

I also compared the process of learning for groups of foreign language pupils to that of Norwegian pupils, when all were taught in the traditional manner. There were 30 pupils participating in this action research, divided into five groups of six pupils. Some of these pupils received traditional teaching and some received adjusted teaching.

Driving instructor students participating in this project were given an introduction in pedagogical adjustment, communication and understanding of cultural differences before starting. In this process thirty-eight students taught groups of foreign language pupils both in the traditional way and with particular adjustments, to gain insight into the process of learning in those different groups of pupils.

Findings show that Norwegian pupils` learnt most effectively, both in the classroom and in the car. Adjusted teaching of foreign language pupils had a surprisingly high effect on learning and their achievements were almost as good as Norwegian pupils`. Those foreign language pupils who received traditional teaching stood out from the rest by having achievements far behind the other groups. There was a notable difference in learning between the two groups of foreign language pupils.

Findings also show that both pupils general knowledge of language and the technical terms used in driving education is important in the process of learning. This also concerns pupils understanding of Norwegian culture and road tradition.

Driving instructor students said that through preparations, accomplishment and evaluation of the process, they had gained valuable insight and experience concerning teaching foreign language pupils. They appreciated this opportunity and considered it a good foundation to build upon when they meet foreign language pupils as a driving instructor in the future.

Research in this paper gave a lot of answers concerning the approach to the problem and research question which was the starting point of this paper. At the same time, findings created a desire for new knowledge and new research on this topic. This could involve projects such as educating driving instructors, or improving foreign language pupils' competence in the Norwegian language in general and their understanding of technical terms.

An interesting field to focus on is how pupils' understanding of Norwegian culture and road traditions affect the process of learning. Further research can develop our knowledge about the signification of this, as well as actions and forms of instruction used by driving schools and instructors. To draw up both means of instruction to pupils and guidance for teachers to develop the process of learning, is a scarce practice today and an exciting field to delve into. There are still a lot of unsolved and intriguing tasks within this topic.

1 Innledning og bakgrunn for problemstillingen

Dette kapittelet beskriver hvordan min interesse for temaet oppsto og bakgrunnen for at dette temaet ble valgt i dette hovedfagsarbeidet. Arbeidet var en videreføring av et samarbeid mellom Utenriksdepartementet, Stjørdal kommune, A-etat, Voksenopplæringen og Høgskolen i Nord-Trøndelag hvor målet var å utdanne innvandrere til hjemmehjelpsarbeidere i kommunen. Dette arbeidet skapte grunnlag for videre forskning innen temaet om bilføreropplæring for fremmedspråklige elever. I kapittelet omhandles problemstillingen og forskerspørsmålene som ble utarbeidet ut fra elevenes behov for god opplæring og våre studenters behov for erfaring med slik undervisning. I kapittelet gis det en oversikt over de begrepsavklaringer og avgrensninger som gjelder i prosjektet. Her beskrives også hvordan oppgaven ble bygget opp.

1.1 Min bakgrunn

Jeg arbeidet som trafikklærer i Trondheim fra 1972 til 1988. De siste åtte årene drev jeg en egen trafikkskole med fem ansatte. Skolen hadde svært mange fremmedspråklige elever. De fleste hadde nettopp kommet til Norge og snakket lite norsk og undervisningen måtte i stor grad baseres på kroppsspråk hvor armer, bein og minespill ble vesentlige hjelpemidler i kommunikasjonen. Det var vanskelig å forstå og å bli forstått. Elevene brukte mange timer og hadde problemer med å bestå førerprøven innen den tid som var vanlig for norske elever. Dette ble et stress fordi de fleste fremmedspråklige elevene hadde et urealistisk forventningspress fra foreldre og familie om å ta førerkortet. For de fleste var førerkortet også ofte den eneste innfallsvinkel for å ha mulighet til jobb.

Jeg har fra 1988 arbeidet som øvingslærer ved Statens Trafikklærerskole (STLS) og fra 2002 ved Trafikklæreravdelingen (TLU) ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HINT). Statens Trafikklærerskole ble etablert på Stjørdal i 1972. Vi var og er fortsatt den eneste utdanningsinstitusjon for trafikklærere i Norge. Da Statens trafikklærerskole i 2002 ble en avdeling under høgskolen, ble utdanningen løftet fra å være en ettårig videregående skole til en toårig høgskoleutdanning.

Jeg jobbet også ved voksenopplæringa i Trondheim en tid. Der var jeg i et team hvor vi brukte temaet trafikk som utgangspunkt for å gi de nyankomne elevene en forståelse av norsk språk, kultur og tenkemåte.

Som fengselsbetjent ved Tunga fengsel, jobbet jeg noen år med å tilbakeføre norske og fremmedspråklige langtidsinnsatte til et liv i samfunnet etter soningen.

Jeg tok lærerutdanning i 1982 – 85 ved lærerhøgskolen i Trondheim. Der valgte jeg migrasjon som fordypning. Gjennom min yrkeserfaring og utdanning med fremmedspråklige asylsøkere og flyktninger, fattet jeg interesse for disse menneskenes livssituasjon.

1.2 Bakgrunn for prosjektet

Våren 2004 ble det inngått en avtale mellom Stjørdal kommune, Utenriksdepartementet, A-etat, Voksenopplæringen og Høgskolen i Nord Trøndelag om et prosjekt for fremmedspråklige elever. Hensikten med prosjektet var at elevene på lengre sikt skulle fullføre en utdanning som hjelpepleiere. Stjørdal kommune manglet hjelpepleiere, særlig innen hjemmesykepleien. De fremmedspråklige manglet både yrkesutdanning og jobb. For å kunne fungere som hjemmesykepleier er det nødvendig med førerkort.

Høgskolen i Nord Trøndelag har i studie- og intensjonsplanen for høgskolen 2004- 2009 vektlagt at studentene skal få erfaring med undervisning av fremmedspråklige elever. Studentene ved trafikklærerutdanningen hadde også behov for å få erfaring med undervisning av fremmedspråklige elever, noe de tidligere ikke fikk tilbud om.

Utenriksdepartementet forespurte om det var mulig å gjennomføre kjøreopplæringen av de fremmedspråklige elevene ved høgskolen. Jeg fikk oppgaven med å tilrettelegge for dette. Jeg gikk da i gang med å planlegge prosjektet og fikk planene godkjent. Resultatet ble at våre studenter fikk tilbud om, og sa seg villige til å undervise de fremmedspråklige elevene.

Trafikkskolene gir uttrykk for at deres fremmedspråklige elever bruker svært lang tid for å oppnå førerkortet. Innvandrere er også mer innblandet i trafikkuhell enn norske bilførere. Målet med dette hovedfagsarbeidet var å prøve ut tiltak i undervisningen som kunne bedre innlæringen i bilførerutdanningen for disse elevene og på best mulig måte få elevene tilpasset norsk trafikktradisjon med den kjøremåte og tankegang som ligger til grunn for denne tradisjonen. Jeg ønsket å sammenligne den læringseffekten de fremmedspråklige elevene oppnådde med tradisjonell undervisning med undervisning som fokuserte på tiltak for å lette innlæringen. Jeg ønsket også å undersøke hvordan læringseffekten til fremmedspråklige elevene var i forhold til norske elever. Våre studenter fikk kun erfaring med norske elever i praksisdelen av sin grunnutdanning. Det var derfor viktig for dem å få erfaringer med fremmedspråklige elever. Jeg ønsket også at studentene skulle få utprøve ulike arbeidsmåter og finne den form de følte de lyktes best med. Jeg formulerte følgende problemstilling og forskerspørsmål.

1.2.1 Problemstilling

Hvordan kan bilføreropplæringen tilrettelegges for fremmedspråklige elever for at opplæringen skal gi best mulig resultat?

Forskningsspørsmål

- a) Hva gjøres ved kjøreskolene for å tilpasse undervisningen til fremmedspråklige elever?
- b) Hvordan påvirkes de fremmedspråklige elevenes innlæring av at undervisningen er særlig tilrettelagt for dem i bilføreropplæringen?
- c) Hvordan er læringseffekten hos fremmedspråklige elever sammenlignet med norske elever i bilføreropplæringen?

d) Hvilket læringsutbytte har studentene ved Avdeling for trafikklærerutdanning (TLU) av å få undervisningserfaring med fremmedspråklige elever?

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger

”Innvandrer betegner en person som er bosatt i Norge, men som er født i utlandet.”

(Neegaard 1999, s. 19.)

Med fremmedspråklige personer mener jeg i denne oppgaven en innvandrer som er født i ”den 3. verden” med lav funksjonell tospråklighet.

Med ”den 3. verden” mener jeg Asia, Afrika og Sør – Mellom Amerika.

”Fremmedspråk er språk som brukes utenfor det landet en person har sin opprinnelse fra.”

(Neegaard 1999, s. 127)

”Andrespråk er det språket som en minoritetsperson primært tilegner seg gjennom direkte kontakt med det samfunnet der språket snakkes.” (Neegaard 1999, s. 127) Neegaard sier her også at ”sekundært læres språket gjennom undervisning i skolen”

”Funksjonell tospråklighet er ferdighet i å forstå, snakke, lese og skrive på to språk og å leve i to kulturer”(Neegaard 1999, s. 127)

”Asyl er et fristed for personer som med rette frykter forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, oppfatning eller tilhørighet til en spesiell sosial gruppe. (Neegaard 1999, s.15)

”Asylsøker er en utlending som kommer til Norge på eget initiativ og søker om asyl.”

(Neegaard 1999, s.16)”Flyktning er en person som fyller vilkårene i utlendingsloven for å få asyl.” (Neegaard 1999, s.16)

”Overføringsflyktninger er mennesker som får komme til Norge etter et organisert uttak i flyktingleire i samarbeid med F.N.’s høykommissær for flyktninger.” (Neegaard 1999, s.19)

”Migranter er inn – og utflyttere fra et land til et annet. Begrepet migrant omfatter vanligvis ikke studenter eller turister.” (Eriksen og Sørheim 2004, s. 269)

1.4 Oppbygging av oppgaven

I innledningen beskrives bakgrunnen for valg av tema og til at prosjektet kom i gang. Forskningsfeltet, problemstillingen og forskerspørsmål introduseres og planleggingen av forskningsarbeidet skisseres gjennom oppbyggingen av oppgaven.

Kapittel 2 omhandler en teoretisk tilnærming til temaet. Trafikksikkerhet, trafikkopplæring og trafikksikkerhetstiltak tas opp, videre kultur, kommunikasjon og teorier som gir en pedagogisk forankring til prosjektet.

Kapittel 3 beskriver forskningsdesign og redegjør for metodiske valg. Her beskrives hvilke undersøkelser som er gjennomført i prosjektet, resultater fra forberedende undersøkelser og plan for aksjonsforskningsprospektet.

Kapittel 4 beskriver gjennomføringen av aksjonen og min rolle i prosjektet

I kapittel 5 beskrives evaluering av aksjonen og resultatet av det læringsutbyttet elevene hadde av den.

I kapitlene 6 og 7 diskuteres resultatene og refleksjoner rundt dem og de erfaringene vi gjorde oss underveis. Disse resultatene og erfaringene blir vurdert opp mot problemstillingen og forskerspørsmålene i oppgaven. I drøftingsarbeidet blir det lagt vekt på å knytte teori sammen med funn. Rapporten avsluttes med refleksjoner rundt resultatene. Helt til slutt vises det til endringer arbeidet har ført til og hvilken betydning det kan få på kort og lengre sikt. Hvilke utfordringer og muligheter til videre forskning innen temaet arbeidet har ført til vurderes i kapittel 8 om veien videre.

2 Teoretisk tilnærming til temaet

I dette kapittelet beskriver jeg hvordan innvandringen til Norge har utviklet seg i løpet av de siste 50 årene, hvor mange innvandrere som har kommet hit og hvor de kommer fra. Situasjonen innen trafikksikkerhet og risiko i Norge, innvandrernes ståsted i dette bildet beskrives, og de utfordringer kjøreskolene står overfor i denne sammenhengen vurderes.

Det settes fokus på hvordan mennesker blir påvirket av den kulturen de har vokst opp med og hvordan vi har en tendens til å oppfatte mennesker fra andre kulturer. Kulturforskjellene er ofte store mellom den kulturen innvandrere er vokst opp med, og den kulturen som møter dem når de kommer til Norge. I kapittelet beskriver jeg hvordan dette ”kultursjokket” kan påvirke mennesker og deres identitet.

Kapittelet tar opp verbal og nonverbal kommunikasjon. Mangel på felles språk og kultur gjør kommunikasjonen generelt vanskelig. Mangel på forståelse av fagspråk er en sperre for mange innvandrere til å delta funksjonelt innen et fagfelt. Dette kommunikasjonsproblemet settes i kapittelet i sammenheng med det fagspråk som brukes i trafikkopplæringen. I kapittelet beskrives det også hvordan fagspråk innlæres og hvilken betydning det har at fagspråket oppfattes og forstås når det brukes i bilføreropplæringen.

2.1 Historisk perspektiv på innvandring

Gjennom tidene har det vært mange store folkevandringer på kloden. Millioner av mennesker har blitt fordrevet fra sine hjem på grunn av overbefolkning, mangel på mat og drikke, politisk undertrykkelse, stridigheter og kriger. Mange har også utvandret fra Norge. (Neegaard 1999, s. 16) I løpet av 100 år fra 1830 til 1930 utvandret mer enn 900.000 nordmenn til Amerika på grunn av sult og vanskelige levevilkår. Fra 1940 til 1945 flyktet mer enn 50.000 nordmenn til Sverige fordi de ble forfulgt av tyskerne under siste verdenskrig.

UNHCR (F.N.s høykommissær for flyktninger) har ca. 14 millioner mennesker som kommer inn under deres mandat. I tillegg finnes det ca. 4 millioner palestinske flyktninger

og ca. 25 millioner mennesker som er på flukt innen sine egne land (Eriksen og Sørheim 2004, s. 272-274). Til sammen regner de med at over 40 millioner mennesker er på flukt i verden.

Det er fattige land i Asia, Afrika og Latin–Amerika som både produserer og mottar den største delen av flyktningene. 80 % av alle flytninger er kvinner og barn og over halvparten av disse er barn og ungdom.

Fra 1950 og fram til i dag har Norge tatt imot ca. 70.000 mennesker med flyktningbakgrunn og 20.000 familiemedlemmer til flyktningene. Pr. 1.januar 2005 bodde det ca. 350.000 personer med innvandrerbakgrunn i Norge. Dette er svært få sammenlignet med våre naboland Sverige og Danmark.

I Norge (Eriksen og Sørheim 2004, s. 269) var det pr. 1. januar 2002 ca. 260.000 førstegenerasjonsinnvandrere. Halvparten kommer fra Europa. Sverige og Danmark utgjør de to største innvandrernasjonene til Norge. Fram til 1960 årene (Neegaard 1999, s. 15) var det svært lite innvandring til Norge. I løpet av 1960 årene økte innvandringen sterkt. De første store gruppene som kom, var fra Pakistan og Vietnam. Siden har det kommet grupper med flyktninger fra andre steder i verden. De fleste har kommet fra land som Irak, Iran, Bosnia – Hercegovina, Somalia, Chile, Marokko og Sudan. I 1975 ble den såkalte ”innvandringsstoppen” innført for å begrense arbeidsinnvandringen. (Neegaard 1999, s. 17). Den ble opphevet i 1986 og fra da av økte antallet asylsøkere sterkt. Over 60 % av innvandringen etter 1986 har bestått av asylsøkere. Tabell 1 angir de ti største nasjonalitetsgruppene av førstegangsinnevandrere i Norge pr. 1. januar 2002. (Eriksen og Sørheim 2004, s. 269)

Tabell 1: Førstegenerasjon innvandrere i Norge pr. 01.01. 2002

Førstegenerasjon innvandrere	Antall
I alt	259.221
Sverige	22.900
Danmark	17.800
Pakistan	14.000
Irak	12.200
Bosnia-Herzegovina	11.800
Jugoslavia	11.800
Vietnam	11.500
Iran	10.400
Tyskland	10.400
Somalia	8.700

Forholdet mellom antall innvandrere fra de forskjellige landene har endret seg de siste 3 årene etter at EU åpnet grensene for ”fri flyt” av arbeidskraft. Fra 2003 har vi hatt en stor arbeidsinnvandring fra Europa. Det er særlig folk fra fattigere land som Polen, tidligere Øst- Tyskland, Estland, Latvia og Litauen som har fått arbeidstillatelse i Norge. Jeg har ikke funnet noen oversikt over hvor mange arbeidsinnvandrere som er i Norge, men i Utenriksdepartementet fikk jeg opplyst at tallet skal være mellom 50.000 og 70.000 mennesker og av disse jobber ca. 35.000 i byggebransjen. Fordi vi mangler arbeidskraft i Norge har Regjeringen også antydnet at de vil åpne for arbeidsinnvandring fra Romania og Bulgaria når disse landene om kort tid blir EU medlemmer. Det er da sannsynlig at antallet arbeidsinnvandrere vil øke.

2.2 Trafikksikkerhet og risiko

2.2.1 Trafikkopplæring for innvandrere

I offentlig regi er det satset svært lite på trafikkopplæring for innvandrere. Etter opplysninger Utlendingsdirektoratet gir, skal en asylsøker på et asylmottak gis informasjon om regler for førerkort, bilbeltebruk og trafikksikkerhet.

Norskopplæring med samfunnskunnskap er det desidert viktigste opplæringstilbudet for voksne innvandrere i Norge. Dette opplæringstilbudet omfatter mange tema som for eksempel transportmidler, feriereiser og varekjøp. Selv om tilbudets omfang er fra 250 og opp til 3000 timer alt etter den skolegang innvandreren har fra sitt hjemland, nevnes ikke

trafikkopplæring eller kunnskaper, holdninger og ferdigheter i trafikken. Det er et tankekors at innvandrere ikke får noen input om norsk trafikktradisjon og hvordan trafikken her fungerer før de kommer til trafikkskolen og skal starte kjøreopplæringen. Dersom de fremmedspråklige hadde fått mer kunnskap om dette før de kom til kjøreskolen, ville de sannsynligvis ha lettere for å akseptere de kravene og den omfattende opplæringen de blir stilt ovenfor. Slik det fungerer nå er det trafikkskolene som får ”skylda” for at de må gjennom en opplæring som samsvarer med læreplanen for føreropplæringen og som er mer omfattende enn elevene trodde før de kom til skolen. Mange blir irriterte på trafikkskolene fordi de tror at det er skolene selv som kan bestemme innholdet i opplæringen og stiller kravene for å tjene mest mulig penger på dem. Dette forholdet kan være en sperre for å skape et tillitsforhold mellom skolene og elevene og vanskeliggjøre trafikklærernes jobb i opplæringen av denne gruppen elever.

En innvandrer som kommer til Norge får ikke alltid byttet direkte inn sitt utenlandske førerkort til et norsk. Forskriften (FOR 1979 – 02 – 23 nr. 4) regulerer dette. Dersom en person har førerkort fra et annet land, kan han søke om innbytte til norsk førerkort. Innbytte må skje innen ett år etter at innehaveren har tatt fast bopel i Norge. Ved innbytte skilles det mellom EØS og ikke EØS – land. Innvandrere som kommer fra et EØS- land med gyldig førerkort derfra, får byttet til norsk førerkort uten krav om opplæring eller prøving. Innvandrere som kommer fra ikke EØS land, blir delt inn i tre grupper. Innvandrere fra ”gruppe 1 land” får direkte innbytte. Innvandrere fra ”gruppe 2 land” må avlegge en ny praktisk prøve. Innvandrere fra ”gruppe 3 land” må gjennomføre glattkjøringskurs og ny teoretisk og praktisk prøve.

Gruppe 1 land. Innvandrere som får direkte innbytte til norsk førerkort.

Australia	Canada	Israel
Japan	Monaco	New Zealand
San Marino	Sveits	USA

Gruppe 2 land. Innvandrere som får innbytte til norsk førerkort etter bestått praktisk prøve.

Albania	Algerie	Argentina	Bosnia-Hercegovina
Brasil	Bulgaria	Chile	Colombia
Tidligere Jugoslavia	Montenegro	Kosovo	Serbia
Egypt	Estland	Filippinene	Grønland
Hong Kong	Hviterussland	Indonesia	Tidligere Sovjetsamveldet
Sør-Afrika	Taiwan	Tsjekkia	Tidligere Jugoslavia
Tunis	Ukraina	Ungarn	Venezuela

Gruppe 3 land omfatter alle land og stater som ikke er nevnt i gruppe 1 eller gruppe 2. Innvandrere får innbytte til norsk førerkort etter gjennomført glattkjøringskurs og bestått teoretisk og praktisk prøve.

Utom EØS land er det innvandrere fra kun 9 land som får direkte innbytte av sitt førerkort fra hjemlandet. Innvandrere fra 28 land må avlegge en praktisk prøve for å få byttet til norsk førerkort. Alle innvandrere fra andre land må gjennomføre glattkjøringskurs og full førerprøve i teori og praksis for å få bytte til norsk førerkort.

Innvandrere uten førerkort likestilles med norske personer som skal erverve førerkort, og må gjennomføre opplæring på vanlig måte.

Jeg har erfaring med at svært få innvandrere som har førerkort fra sitt hjemland og som må avlegge praktisk eller både teoretisk og praktisk førerprøve, klarer dette ved egen hjelp. De må derfor likevel gjennomføre opplæring ved trafikkskoler. I en del tilfeller viser det seg at innvandrere som kan fremvise førerkort fra sitt hjemland ikke er i stand til å kjøre bil og det virker sannsynlig at mange av disse aldri har sittet bak et ratt.

Trafikkskolene må gi opplæring både til innvandrere som ikke har hatt førerkort og som har gyldig førerkort fra sitt hjemland.

2.2.2 Ny læreplan for førerkort

En ny læreplan for førerkort kl B (LPB) ble innført i 2004. Bakgrunnen for behovet for ny læreplanen finner vi i Nasjonal Transportplan 2002-2011 (NTP) og i undersøkelser som viser at uerfarne førere er særlig utsatt for ulykker. I innledningen i LPB understrekes det at det er ønskelig at førerne får den nødvendige erfaringen gjennom trafikkopplæringen. Satsingen på en bedre trafikkopplæring er et viktig bidrag til å fremme nullvisjonen, som sier at ingen skal drepes på norske veier og målsettingen er å få redusert ulykkene ytterligere. I den generelle delen i LPB beskrives kompetanse som de kunnskaper, ferdigheter og egenskaper som en person må ha for å løse oppgaver.

Om trafikal kompetanse står det også:

Den som skal føre et kjøretøy på sikker måte må ha en omfattende kompetanse. En forutsetning er at føreren behersker kjøretøyet rent teknisk. Men føreren må også kunne samhandle med andre trafikanter, forutse hvordan disse vil handle og forutse hvordan trafikksituasjoner kan utvikle seg. For å kjøre sikkert må føreren forstå hva som kan være, eller utvikle seg til, farlige situasjoner. Føreren må også forstå hvordan egen atferd innvirker på sikkerheten og ha vilje til å handle slik at kjøringen blir sikker. Trafikal kompetanse kan betraktes som et samlebegrep for den kompetansen som kreves for å løse alle disse oppgavene. (LPB 2004, s.7)

Læreplanen er delt inn i 4 trinn:

Trinn 1 er hovedsakelig rettet mot elevens risikoforståelse og trafikksystemet. Denne delen er obligatorisk og må gjennomføres før kjøreopplæringen starter. Trinn 1 omfatter trafikal grunnkurs, førstehjelp og mørkekjøring.

På trinn 2 skal eleven lære å mestre bilen rent kjøreteknisk. God kjøreteknisk ferdighet er nødvendig for å få utbytte av den trafikale treningen på trinn 3 og 4. Eleven skal gjennomføre en obligatorisk veiledningstime som avslutning på trinn 2. I denne timen skal elev og lærer vurdere om eleven har god nok teknisk ferdighet til å flytte oppmerksomheten fra bilen til samhandling med andre trafikanter. Her kreves det selvinnsikt fra eleven og at han kan se sine ferdigheter i relasjon til å mestre trafikale utfordringer. Eleven skal ha evne til slik refleksjon.

På trinn 3 er målene rettet mot elevens læring og kjøring ute i trafikken. Eleven skal beherske kjøring i varierte trafikkmiljøer og må ha kunnskap om aktuelle bestemmelser i vegtrafikkloven. Ved avslutningen av trinn 3 skal elevens ferdighet være nær det nivået hvor eleven kan kjøre selvstendig. Nå skal eleven gjennomføre en ny veiledningstime. Her skal elev og lærer sammen ta stilling til om eleven har tilstrekkelig kompetanse til å kjøre selvstendig i variert trafikkmiljø. Eleven skal være i stand til å reflektere over egen kjøring i forhold til de krav som stilles til trafikal ferdighet.

Trinn 4 er obligatorisk og målene er hovedsakelig rettet mot elevens risikoforståelse og selvinnsikt. Undervisningen på trinn 4 omfatter 13 timer fordelt på ca. 5 timer i klasserom og 8 timers kjøreundervisning. Etter undervisningen kan eleven fremstille seg til førerprøve dersom kjøreferdighetene tilfredsstillende de krav som stilles i læreplanen for å oppnå førerkort.

Mange av målene i læreplanen omhandler elevens risikoforståelse, selvinnsikt og refleksjon over egen ferdighet i forhold til de krav som stilles, i tillegg til kravene om kjøreteknisk kvalitet og forutseenhet og samhandling med andre trafikanter.

Fremmedspråklige elever som mangler kunnskap om norsk trafikktradisjon og de krav som stilles, vil ha problemer med å tilegne seg målene i læreplanen om den selvinnsikt, refleksjon over egen ferdighet og forutseenhet og planlegging av trafikale situasjoner som kreves. Språkproblemer hemmer også denne delen av opplæringen. Det blir vanskelig for læreren å vite hvilke kunnskaper, holdninger og tanker som ligger til grunn for elevens handlinger. Det blir vanskelig for læreren å fokusere den helheten i kunnskaper, holdninger og ferdigheter norsk trafikkopplæring bygger på fordi han ofte ikke får andre signaler å bygge på enn de handlinger han ser eleven utfører.

2.2.3 Trafikksikkerhetstiltak

I Norge har trafikken økt sterkt de siste 30 årene og vi har nå ca. to millioner registrerte biler på veiene. Antallet drepte i trafikken er for høyt selv om antallet i løpet av de 30 siste årene er redusert fra ca. 500 til ca. 300 pr. år. De siste 5 årene har antall drepte vært stabilt

på ca. 300. Denne positive utviklingen skyldes i hovedsak en bedre trafikkopplæring og en sterk fokusering fra myndighetene på å redusere trafikkulykkene. Vegnettet utbygges og blir stadig sikrere å kjøre på og bilene blir sikrere i oppbyggingen og blir utstyrt med godt sikkerhetsutstyr. Bilføreropplæringen er bedret og har fått mer fokus på samhandling og trafikal forståelse enn før. De siste årene har myndighetene lansert 0 – visjonen som en ledetråd i trafikkisikkerhetsarbeidet. Denne visjonen sier at ingen skal drepes på norske veier og målsettingen er å få redusert ulykkene ytterligere. Tiltak for å leve opp til denne visjonen og målsettingen er iverksatt. Ulykkesutsatte veistrekninger oppgraderes eller får lavere fartsgrenser. Vinterfartsgrenser er også innført på noen strekninger. Bøter for fartsoverskridelser og andre trafikkforseelser er økt kraftig og prikkbelastning på førerkortet er innført slik at kortet kan inndras også ette flere mindre lovbrudd.

Innvandrere er en gruppe bilførere som er innblandet i mange alvorlige trafikkulykker. Undersøkelser som väg och transportforskningsinstitutet (VTI) har gjort viser at denne gruppen har en ulykkesfrekvens som er mellom to og tre ganger høyere enn det etniske svensker har.

Tabell 2 viser antall ulykkesførere inndelt etter nasjonalitetsgrupper for personbilførere.
 Tabell 2. Antall ulykkesførere i Sverige etter nasjonalitetsgrupper (Yahya, tabell 26)

Nasjonalitetsgruppe		Antall ulykkesførere pr. 1000 førerkortinnehavere
	Midtøsten og Nord-Afrika	13,3
	Afrika sør for Sahara	10,4
	Sør- og Midt-Amerika	7,2
	Middelhavslandene i Europa	7,2
	Tidligere Øst-Europa	7,0
	Asia og Oseania	6,7
	Tidligere Sovjetunionen.	5,7
	Vest-Europa	3,5
	Sverige	3.1

I denne undersøkelsen kommer det frem at det er folk fra Afrika og Midtøsten som er de desidert mest ulykkesutsatte bilførerne, mens folk fra Vest – Europa er minst ulykkesutsatt. Svenske bilførere har den laveste ulykkesutsattheten. Årsakene til dette kan være mange. Språk og kulturforskjeller kan ha stor betydning for å kunne forstå og akseptere premissene som gjelder i trafikken i Sverige. Koden for atferd og holdninger som gjelder i trafikken ser ut til å være vanskelig å knekke. Innvandrere fra Afrika og Midtøsten har en ulykkesutsatthet som er ca. 430 % høyere enn svenske bilførere. Innvandrere fra Vest – Europa har til sammenligning ca. 112 % høyere utsatthet. Det er innvandrerne som kommer fra landene som er nærmest oss geografisk, i trafikal utvikling, språklig og kulturelt som klarer seg best i den svenske trafikken.

Forsker Mohamed – Reza Yahya ved VTI tror at det er i førerkortopplæringen årsaken til innvandrernes høye ulykkesrisiko finnes.

Med bakgrunn i denne undersøkelsen vil norske myndigheter granske innvandrernes kjøreopplæring i Norge for å se om den er god nok.

I en artikkel i Aftenposten fra 13.10. 02 kom følgende uttalelser:

Forskningsleder Rune Elvik ved avdeling for sikkerhet og miljø ved Transportøkonomisk institutt (TØI) mener det er et tankekors at vi vet så lite om denne gruppen bilførere og at det er all grunn til å ta tak i eventuelle problemstillinger.

Underdirektør Jan Edvard Isachen ved kontoret for trafikkpedagogikk i vegdirektoratet sier at vi ikke vet nok om føreropplæringen for innvandrere og at det er for tidlig å si noe om eventuelle tiltak.

2.2.4 Trafikkopplæring for fremmedspråklige

Av tidligere forskning innen feltet innvandrere og trafikkopplæring finnes rapporten ”Kulturkollisjoner bak rattet” (2003). Denne rapporten er utarbeidet av VOX Forskningsavdelingen (VOXF) etter oppdrag fra Statens vegvesen Vegdirektoratet (SvV). Rapporten belyser språklige og kulturelle utfordringer knyttet til føreropplæring og

førerprøve for kandidater med begrensede norskkunnskaper. Den bygger på observasjoner av opplæring i bil og førerprøver, supplert med intervjuer og dokumentstudier. Rapporten slår fast at elevenes tekniske kjøreferdigheter umiddelbart kan observeres i handling. Den konkluderer med at trafikklæreres kompetanse blir utfordret når de skal legge til rette for læring og vurdere kandidaters trafikale kompetanse. Kulturkunnskap og kommunikativ kompetanse vil kunne gi beredskap for å møte utfordringene.

Da jeg første gang fikk tilgang til rapporten og leste gjennom den fant jeg den noe på siden av hovedfagsoppgaven min. Rapporten baserte seg på relativt få observasjoner og jeg mente funnene pekte på tendenser og ikke var konkrete nok til at de var interessante i forbindelse med prosjektet mitt. Etter som aksjonen i forskningen min endret noe karakter og fokuserte studentenes læring mer enn det jeg forutså da vi startet, ble rapporten mer interessant. Da jeg leste den på nytt så jeg at den støttet godt opp om de funn og resultater som fremkom i prosjektet mitt. Rapporten fokuserer mest lærernes situasjon og bygger på dokumentstudier i tillegg til observasjoner av språksituasjoner og intervju.

I rapporten slås det fast at innvandrere ikke deltar på teorikurs. Den peker på et sentralt spørsmål om hvordan man greier å lære seg teorien dersom man knappest leser norsk og heller ikke deltar på kurs. Oversettelser av lærebok til annet enn engelsk foreligger ikke.

I forundersøkelsene til aksjonen kom det frem at trafikkskolene har problemer med å tilrettelegge teoriundervisningen for fremmedspråklige elever fordi svært få i denne elevgruppen møter på teorikursene. Det er en vanlig situasjon at det kun er en eller to fremmedspråklige elever i en gruppe på 12-15 elever og da blir resultatet at undervisningen legges opp på tradisjonelt vis for de norske elevene. Lærerne får ofte liten kontroll på hva de fremmedspråklige elevene lærer.

Prosjektstaben ved VOX valgte å følge språksituasjoner på nært hold ved å være tilstede og observere naturlige situasjoner i bilen under kjøring og i samtaler før og etter kjøring for å se om, og på hvilken måte, språkutfordringen preger opplæringen.

”Under kjøringen ga læreren ofte korte og poengterte beskjeder av typen ”kjør Narvik”, ”kjør sentrum” og ”til venstre”. Mye av samtalene hadde preg av *overflatekommunikasjon*, og situasjoner ble i liten grad satt ord på, verken før eller etter hendelser”(VOX 2003, s. 37).

”Den begrensede kommunikasjonen hadde klare konsekvenser for kvaliteten på læringssituasjonen. Det var ofte ikke mulig å gi støtte til elevene under kjøringen i form av å *forberede elevene på trafikksituasjoner* de snart kom til å stå midt oppe i.

Læreren ventet heller til situasjonen var et faktum”.

”Normalt sett (med norske elever) ville jeg ved Dalen (situasjon der eleven ventet på å krysse motgående kjørefelt for å svinge til venstre) bedt eleven om å kjøre lenger inn i krysset. Men det gjorde jeg ikke, for da ville jeg fått problemer med at han hadde begynt å tolke betydningen av hva jeg sa. Så jeg venter heller til situasjonen er der”. (VOX 2003, s. 38)

Dermed blir det å handle i situasjoner heller enn å forberede for situasjoner en hovedpraksis. På denne måten blir ikke situasjoner som helhet kontekstualisert, og korte avgrensede budskap heller enn helheten blir det eleven skal forholde seg til under kjøringen.

Det som er spesielt med disse elevene er at jeg ikke kan spørre: ”Hva tenker du nå?” når de kjører. Jeg får ikke kontrollert hva elevens kunnskaper og holdninger er. Jeg får bare sett ferdighetene, og jeg kjenner ikke elevens begrunnelser for hva han gjør. (VOX 2003, s. 39)

Et typisk trekk ved kjøreopplæringen er at situasjoner kommer fortløpende og læreren gir korte beskjeder for å avhjelpe slik at farlige situasjoner ikke oppstår.

I slike situasjoner har læreren begrenset mulighet til å støtte eleven til videre refleksjon rundt atferden i konkrete trafikale situasjoner.

De språklige utfordringene var et felles tema som alle trafikklærerne som var informanter i rapporten var opptatt av.

Rapporten konkluderer også med:

I en situasjon der hele trafikkopplæringen skal styrkes og der trafikklærerutdanningen utvides, vil det være naturlig å styrke både trafikklærernes og sensorenes opplæring slik at aktørene står bedre rustet for oppgaven. Både sensorer og trafikklærere vil ha behov for kvalifikasjoner med hensyn til:

- 1) *Pedagogisk tilrettelegging, herunder ulike målgruppers behov i opplæringen.*
- 2) *Kommunikativ kompetanse, blant annet ulike strategier for å kommunisere.*
- 3) *Kulturkunnskap slik at trafikklærere og sensorer har kunnskap om hva det innebærer å betrakte det norske samfunnet utenfra. (VOX 2003 s. 89)*

Rapporten slår fast at trafikklærerne og andre aktører i opplæringen ved å fokusere på tilrettelegging og kommunikasjon med denne gruppen kandidater, samtidig vil kunne utvikle refleksjoner over egen praksis, og at dette, vil ha verdi for alle typer opplæring de står overfor (VOX 2003, s. 89).

2.3 Kultur og kulturforskjeller

Kulturpåvirkning

Den engelske antropologen Edward Tylor definerte i 1871 kultur slik:

”Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som et som et medlem av et samfunn.” (i Eriksen og Sørheim 2004, s. 37)

Det betyr at de forholdene vi lever under vil forme oss inn i en kultur som er ulik den kulturen som oppstår der mennesker lever under andre forhold. Disse forskjellene i kunnskaper og ferdigheter er ikke medfødt, men innlærte og er derfor kulturelt betinget. Menneskene i disse samfunnene har tilegnet seg de ferdigheter og kunnskaper som er viktig for dem i deres livssituasjon. De fungerer godt uten ferdigheter og kunnskaper som er livsviktige for mennesker i andre samfunn.

Ved at kulturen i et samfunn utvikles i forhold til geografiske, økologiske, historiske, og samfunnsmessige forhold endres den over tid. Dermed endres også verdisynet i samfunnet.

I alle samfunn(Sand, 1997) finnes det både formelle og uformelle måter å føre nye medlemmer inn i samfunnets kultur på. Slik tilegner de seg kunnskaper, normer for atferd og verdier. Samhandling med andre mennesker gjør at de gradvis vokser inn i kulturen, gjør den til sin egen og dermed bli en del av samfunnet. I denne prosessen er mennesket ikke bare en passiv mottaker, men er aktivt med på å tilegne seg og å påvirke samfunnets normer.

Mennesker som hører til en etnisk minoritet må forholde seg til to ulike kulturer. Når de samhandler med andre medlemmer av sin gruppe befinner de seg i sin egen etniske sfære hvor det gjelder ett sett med kulturelle normer og regler. Når de beveger seg inn i den offentlige sfæren må de forholde seg til et annet sett (Long, 1992). Å ha en positiv identitet vil i hovedsak avhenge av to ting. Det ene er i hvilken grad de blir funksjonelt tokulturelle og det andre er i hvilken grad de føler tilhørighet. Det som er viktig er å ha nødvendig kompetanse til å mestre dagliglivet og ha et sosialt nettverk som gir en anerkjennelse og trygghet.

Identitetsdannelse

Om identitet i forhold til kultur og etnisitet skriver Sand:

Sosialisering og identitetsdannelse er sosiale prosesser som foregår i en bestemt kulturell og en bestemt etnisk kontekst. Kulturelle fenomener påvirker altså identitetens utvikling. (Sand 1997, s. 29)

Sand skriver videre at et samfunns syn på individets plass i samfunnshierarkiet i forhold til familie, utdanning og yrke kan være ett eksempel på det. Vietnamesiske normer som understreker at individet er sekundært i forhold til familien og slekten, at eldre mennesker, høyt utdannede og foresatte skal æres og alltid vises respekt, vil påvirke identiteten på en annen måte enn norske normer, som legger mer vekt på individets egenverd, selvstendighet, selvrealisering og likestilling.

Sands modell for identitetsdannelse (Sand 1997, s. 27) viser at et menneskes identitet påvirkes utenfra av de egenskapene andre tilskriver det og av menneskets egne erfaringer og opplevelser av seg selv. Identiteten påvirkes videre av et bevisst og et ubevisst selvbilde. Det bevisste selvbilde dannes ut fra hvordan mennesket tror andre ser på seg og hvordan det ser på seg selv. Det ubevisste selvbildet påvirkes av ubevisste strukturer og prosesser (vedlegg nr. 6).

Gruppetilhørighet er viktig for vår identitet. Både andre gruppede medlemmer og utenforstående forteller oss hvordan denne bestemte gruppen er eller bør være. Vi opplever oss selv som gruppede medlemmer både i forhold til andre gruppede medlemmer og utenforstående. Slik blir vår identitet påvirket av våre opplevelser som individer og av våre erfaringer som gruppede medlemmer.

Uansett hvilken kultur vi hører til, må vi forholde oss til dens normer og identifisere oss mer eller mindre med dem. Disse normene gir mening og trygghet i tilværelsen. De hjelper oss til å mestre hverdagen og til å føle tilhørighet til vår kulturelle gruppe. De andre i gruppen forstår oss og vi forstår dem. (Hoem 1978 i Sand 1997) sier at vi ikke bare blir knyttet til de signifikante (betydningsfulle) andre som tilfredsstillende våre behov og sosialiserer oss, men at vi opplever selve samværet som et gode som blir til ” den gode situasjon”. Positive opplevelser med foreldrene og andre i nærmiljøet blir til slike ”gode situasjoner” og fører til verdietablering i ulike sammenhenger. Gjennom denne verdietableringen skjer det også følelsesmessige tilknytninger. Vi knyttes til vårt hjemsted, til menneskene der og til gruppens kjente og fortrolige verden.

Tilhørighet til vår etniske gruppe er en viktig faktor i sosialiseringprosessen og identitetsdannelsen. Ethnos betyr folk, mennesker av ens egen sort. Det er mennesker som har den samme geografiske opprinnelsen, som deler en felles historie og en felles kultur. Etnisitet er et fenomen som har å gjøre med både subjektiv og objektiv identifisering av en gruppe mennesker som i samhandling med andre grupper betrakter seg som et eget folkeslag, og av andre blir betraktet som et eget folkeslag. (Barth 1969 i Sand 1997) Medlemmer av en etnisk gruppe betrakter seg som like i forhold til andre grupper, men innefor gruppen kan det likevel forekomme store forskjeller i atferds - og verdinormer.

2.4 Kommunikasjon

Intrakulturell og interkulturell kommunikasjon

Ordet kommunikasjon skriver seg fra det latinske ordet *communicare* som betyr ”å gjøre felles”. Menneskene har evnen til å kommunisere verbalt i et utviklet språk. Dette er et særtrekk som skiller oss fra andre dyr. På jordkloden har vi en mengde forskjellige språk hvor hvert enkelt språk er uforståelig for de andre. Mange mennesker forstår ofte ikke andre enn sitt eget språk. Selv mennesker som bruker samme språk kan ha problemer

med å forstå hverandre dersom de har forskjellig bakgrunn. To personer fra samme sted, som kjenner hverandre godt og som har vokst opp sammen trenger ikke mange ordene for å forstå hverandre. De har ofte felles dialekt, kultur og verdisyn. De er intrakulturelle. Dersom en kineser og en nordmann møtes må de bruke mye tid og mange ord for å forstå hverandre. Selv om de behersker felles ord har de ulik bakgrunn og tenkemåte. Det blir et interkulturelt møte. Jo større avstanden er mellom mennesker i kultur, tenkemåte og livserfaringer desto vanskeligere vil det være for dem å forstå hverandre.

”Det må arbeides med å bygge bruer over de ulike kulturkløfter som finnes”. (Strand, 1997, s. 50)

Dette kommunikasjonsproblemet illustrerer Hjertaker ved hjelp av en metamodel (i Ståsett m fl. 1991, s. 123) (vedlegg nr. 7).

Når to mennesker observerer den samme virkeligheten, kan de oppfatte den ulikt. Vår oppfattelse, eller persepsjon, av virkeligheten vil være styrt av vår bakgrunn og tidligere erfaringer. Når du skal snakke med andre mennesker, uttaler du deg på grunnlag av din virkelighetsmodell. Det er ordene, språket, du bruker for å formidle din virkelighetsmodell til andre. Vi gjør ofte den feilen at vi antar at mottakeren har den samme oppfattelsen av virkeligheten som oss selv. Dette er grobunn for mange misforståelser. Den verbale kommunikasjonen er vanskelig nok selv om man tenker seg at det kun er språket som er problemet for forståelsen. De ordene som brukes blir ikke presise nok til fullt ut å beskrive det vi prøver å formidle. Denne forenklete modellen viser at to personer samtaler. De bruker språket til å sende og motta informasjon. De samtaler begge ut fra sin virkelighetsoppfattelse. I en interkulturell kommunikasjon kan personenes virkelighetsmodeller være svært ulike. Dersom språkforståelsen personene imellom i tillegg er svak forsterkes kommunikasjonsproblemen.

2.4.1 Fagspråk og begrensninger

I trafikkopplæringen brukes fagspråk, eller yrkesspråk, som i de fleste andre profesjonelle yrkesgrupper. En definisjon på fagspråk er at det dreier seg om en variant av norsk som beherskes og brukes av fagfolk innenfor gitte fag og at det fungerer som et adekvat kommunikasjonsmiddel innenfor disse gitte fagområdene (Greek og Mangerud 1997)

Yrkesspråk omfatter teorier, modeller og felles antakelser som en yrkesgruppe håndterer og uttrykker. Det handler om språklig praksis mer enn spesielle uttrykk. Yrkesspråket er et verktøy som gjør det mulig for yrkesutøveren å formidle sin egen hverdag, sin egen praksis eller teoretiske konstruksjoner til andre og det er måten fagspråket uttrykkes på. (Colnerud og Granstrøm 1994 i Askerøi 1999, s. 177)

I prosjektet kommuniserer yrkesstudenter med elever. Her vil grenseoppgangen til betegnelsen ”fagspråk” være utydelig slik det brukes i lingvistisk forskning. I føreropplæringen vil dette dreie seg mer om ord og begreper som brukes ofte og som for utenforstående kan virke fremmed, spesialisert eller skille seg vesentlig fra allmennspråket. Når slike ord og begreper brukes, vil dette oppfattes som å være svært likt ”fagspråk”.

Jeg velger å bruke betegnelsen fagspråk for å markere at det dreier seg om ord, begreper og uttrykk som vanligvis ikke forekommer i allmennspråket. Dette er ord som fremmedspråklige elever må mestre i tillegg til dagligtalen. Overgangen fra et fagspråk til et yrkesspråk og utviklingen fra novise til ekspert som Askerøi (1999) tar utgangspunkt i er relevant for studentene ved trafikklæreravdelingen som deltar i prosjektet. Den vekt hun legger på betydningen av å fokusere på å lære begrep – og å knytte slik læring til både praktiske og teoretiske situasjoner, er av stor betydning for læringseffekten til våre fremmedspråklige elever.

Fagspråk utvikler seg innenfor et spesialisert arbeidsområde. Dette fagspråket består igjen av en mengde begreper. (Colnerud og Granstrøm 1994 i Askerøi 1999). Det språket eksperten utøver om arbeidet forutsettes å være forankret i et begrepshierarki som bygger på fagspråkstermer. (Askerøi 1999, s. 183). Forskere med fremmedspråksopplæring som forskningsområde har i rapporter redegjort for hvor viktig et godt utviklet begrepsapparat er for språkforståelsen. (Øzerk1992, Imsen 1998, Golden 2000)

Ifølge Ausubel (1968 i Askerøi1999) er den mest avgjørende faktoren i læring hva den lærende allerede vet. Han sier at ” learning and knowing” (læring og kunnskap) ikke er det samme. Han hevder at læring er personlig og særegen mens kunnskap er offentlig og delt. Utdanning er den prosessen som sikter mot å endre betydningen av erfaringen. Læring betyr at det har foregått en endring i erfaringens betydning for den enkelte (Askerøi 1999).

Antonsen (2002) skriver om Institutt for Anvendt Pedagogikk (INAP). Her konsentrerte dr. philos. Magne Nyborg seg om forskning om hvordan tilrettelegging av læring skulle hjelpe elever til å forstå og oppnå sammenheng i det de lærer. Dette kan også være en metode som kan hjelpe fremmedspråklige elever til å tilegne seg det nødvendige fagspråket i en læringssituasjon.

Ved INAP ble det hevdet at det i første omgang var viktig å sette navn på ting og hendelser, senere også ved at en leser og forstår det som leses. De mente at det grunnleggende ved dette er at gjennom utviklingen av tale og skriftspråk har ord, tall og mye annet gjennom tidene blitt brukt som symboler. Dette gjelder ikke bare for enkeltstående og spesielle fenomener, men også for klasser av fenomener (for eksempel klassen av ulike trær, med navnet tre eller trær). For å forstå disse symbolene må man ha lært begreper og systemer av begreper. For å lære begreper av klasser, av ord og begreper, må en lære om delvise likheter om ellers ulike medlemmer av klassen.

Ved f. eks. å bruke en praksisplass kun til det formål å innlære fagspråket vil ord og begreper kunne innlæres på en helt annen måte enn man har muligheter til i et klasserom. I autentiske situasjoner vil språket få et innhold med mening, og begrepene knyttes opp mot noe konkret og håndfast.

” å lære ord er en prosess som kan deles i tre deler; forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen ”. (Golden 2000, s. 114)

Skal vi lære et ord, må vi få tilgang til ordet ved at vi hører eller leser det. Det kan kalles input av ordets form. Forståelsesprosessen starter ved at det knyttes et innhold til ordet. Ofte kan man forstå betydningen av ordet gjennom konteksten ordet står i. Et ord kan ha mange betydninger og man må jobbe for å forstå ordet. Da må man prøve seg fram ved å analysere orddelene, sammenligne ordet med andre ord, trekke slutninger fra annen kunnskap, slå opp i en ordbok eller få hjelp av andre som kjenner ordet.

Å lære et begrep, hevder Gagnè (i Imsen 1998, s.180), vil si å la et verbalt uttrykk stå i stedet for en gruppe ting eller hendelser som har noe felles.

Som eksempel fra trafikkopplæringen kan jeg nevne ordet kjøretøy som omfatter alle typer fremkomstmiddel som er beregnet på vei. Begrepet kan stå for bil, traktor, moped, sykkel, hestekjøretøy, veiarbeidsmaskiner m. fl.

Noen eksempler på ord og begreper fra trafikkopplæringen som kan være vanskelige for fremmedspråklige elever:

Bremsekraftforsterker	Forskrifter	Bremseberedskap
Lyshorn	Forkjøørskryss	Fartstilpassing
Kopling	Forskriftsmessig	Overholde vikeplikt
Bevegelsesenergi	Blending	Fletteregel
Ulykkesomfang	Sperrefrist	Observasjonsteknikk
Selvoppretting	Varsellinje	Avvikling
Skrens	Aktsomhet	Oppfattelse

Imsen skriver at innlæring av begreper kan settes opp slik:

1. Abstrahering. Å kunne trekke ut de felles egenskapene fra mange eksempler og ignorere ulikhetene.
2. Symbolisering. Å kunne sette navn på de felles egenskapene. (verbal assosiasjon)
3. Diskriminering. Å kunne skille mellom hva som hører med og hva som ikke hører med til begrepet.
4. Generalisering. Å kunne overføre begrepskriteriene (de felles egenskapene) til nye situasjoner. Å kunne kjenne igjen begrepet.

(Imsen 1998, s. 180)

Etter Gagnès (i Imsen 1998, s. 183) oppfatning gjelder begrepslæring forståelse av enkeltordene og deres meningsinnhold. I muntlig kommunikasjon settes begrepene

sammen til meningsfylte setninger og det kreves god språkforståelse for å forstå helheten i setningen.

2.4.2 Nonverbal kommunikasjon

I kommunikasjon mellom mennesker er det imidlertid ikke bare ordene og språket som formidler informasjon. Nonverbal kommunikasjon vil også spille en rolle; ansiktsuttrykk, kroppsholdning, og tonefall er eksempler på dette. Utsagnet ” jeg skal lære deg” kan oppfattes som hjelpsomhet eller en trussel alt etter hvilket tonefall det sies i. Gjennom momenter som vår grad av interesse, tålmodighet, anspenhet og pustetempo gir vi tegn som vurderes i tolkingen av det vi sier. Hjertaker (i Stålsett m. fl. 1991) hevder at ordene vi sier bare utgjør 10 % av budskapet som formidles mens følelser og tonefall står for 20 %. Kroppsspråket utgjør de resterende 70 % og blir det viktigste elementet i budskapet. Dette gjelder når sender og mottaker kommuniserer på et felles språk. Dersom mottakeren ikke behersker norsk, er det ikke tilstrekkelig å bare tolke utsagnet ut fra tonefall og kroppsspråk. Mottakeren forstår om senderen er vennlig eller uvennlig innstilt, glad eller sint. Dette hjelper imidlertid ikke dersom mottakeren ikke forstår ordene. Budskapet blir uten mening. Dersom det ikke er samsvar mellom ordene og kroppsspråket vi bruker, sender vi ut et dobbeltbudskap som det er vanskelig å forholde seg til. Da ser det ut til at mottakeren fester mest tillit til det budskapet senderen viser i form av tonefall og kroppsspråk. Vi må også være klar over at i vår kultur vektlegges ordenes betydning i et budskap mer enn i de fleste andre kulturer. Det betyr at mange mennesker fra andre kulturer vektlegger det nonverbale språket mer enn det som er vanlig i vår kultur.

2.5 Pedagogisk forankring

Hovedmålet med prosjektet er å undersøke hvordan undervisningen i bilføreropplæringen kan tilrettelegges slik at fremmedspråklige elever kan bli i stand til å opptre i trafikken på premisser som bygger på norsk tradisjon og tenkemåte. Fremmedspråklige elever er ikke en homogen gruppe. De har sin bakgrunn i helt forskjellige kulturer. I løpet av læringsprosessen er det ett mål at elevene skal bli bevisst på egen integrering og tenkemåte i den norske trafikkkulturen. Dette kan også gjøres ved at elevene får oppgaver som de først skal takle for så å reflektere rundt hvordan oppgaven ble løst.

” Å lære er å oppdage.” (Grenstad 1986, s.88)

Gjennom sine erfaringer og refleksjoner ønsker man at eleven skal oppdage elementer som er viktige å ta vare på. For at den nye kunnskapen skal virke inn på elevenes forståelse og holdninger, er det viktig at de får et personlig forhold til stoffet det gjelder. (Grenstad 1986). Gjennom refleksjon over egne handlinger, der eleven blir nødt til å ta stilling til sin egen ferdighet og reaksjonsmønster, vil eleven få et personlig forhold til dette. Liv Mjelde (2002) refererer til Moll som påpeker at kunnskap bare kan gi mening og skape motivasjon dersom den går inn som en del av en helhet.

I prosjektet får elevene trafikale oppgaver som alle bygger på sikkerhet, hensynsfullhet og aktsomhet som en helhetlig fundamentering i samhandlingen mellom bilføreren og alle trafikantgrupper fra tyngre kjøretøy til myke trafikanter generelt og barn spesielt.

Nielsen og Kvale vektlegger å lære gjennom imitasjon og identifikasjon:

Vi kan lære en aktivitet ved å observere og imitere andre som mestrer aktiviteten. Læring skjer ved eksemplets makt, der mesteren legemliggjør de faglige ferdigheter som de lærende prøver å tilegne seg. Viktige former for læring kan finne sted uten verbal instruksjon. Imitasjon er en form for læring som bygger på at vi er i stand til å lære komplekse handlingsmønstre ofte uten at vi selv er bevisst om det. I tillegg til en intendert imitativ læring finner det ofte sted en medlæring også, der en bestemt form eller stil overtas. Mens imitasjon omfatter spesifikke og åpenlyse sider ved mesterens atferd, innbefatter identifikasjon også modellens holdninger, moral, smak og intensjoner.

(Nielsen og Kvale 1999, s. 206)

Nielsen og Kvale sier videre:

”Det imitative er ofte forutsetningen for at vi i det hele tatt er i stand til å reflektere over den problemstillingen vi står overfor, ved at vi allerede har tilegnet oss en rekke grunnleggende ferdigheter”(Nielsen og Kvale 1999, s. 206).

I undervisningen av fremmedspråklige elever kan vi på grunn av språkproblemene i svært liten grad benytte verbal instruksjon. Jeg legger vekt på at vi benytter ordboka, tegninger, visninger og video i klasserommet og i stor grad demonstrasjoner i bilen. Hensikten er at elevene skal få et helhetlig bilde av det de skal prøve å tilegne seg. Særlig er det demonstrasjon av trafikal atferd som er viktig for å skape forståelse for kjøreprosessen som en helhet i kjøringen. Samtidig får elevene den innsikten som skal til for senere å kunne reflektere og selv vurdere sin prestasjon.

Uttrykket læringsbaner beskrives av Akre og Ludviksen (1999) som forandring til voksende kompetanse. De ser for seg en ”minibane” for innlæring av en spesifikk ferdighet og en ”stor” bane som inneholder helheten av et voksende antall ferdigheter.

Som eksempel siterer de en kirurgisk turnuskandidat som beskriver hvordan hun lærer seg nye ferdigheter:

*Da liker jeg først å se en erfaren utøve den ferdigheten.
Ta for eksempel spinalpunksjon. Jeg liker å se den utført, Så vil jeg gjerne utføre den med en erfaren til stede, og så vil jeg utføre den alene så ofte som jeg kan – så fort som mulig etterpå. Da føler jeg at den kommer inn, og sånn skjedde det jo med radiusfrakturer (underarmsbrudd). Først så jeg det, og så gjorde jeg det med påholden hånd, holdt jeg på å si, og så gjorde jeg det selv, og mange ganger. Det var kjempefint, ideell lærings situasjon.*

(Akre og Ludviksen 1999, s. 108)

Akre og Ludviksen (1999, s. 108) kommenterer sitatet slik:

Den uerfarne legen beskriver en typisk praktisk situasjon der de tekniske håndgrepene er sentrale. Hun identifiserer tre trinn i læringsprosessen: 1) se en erfaren utføre ferdigheten, 2) utføre den selv under supervisjon, 3) Så gjøre det alene.

Turnuskandidaten understreker at det her er liten tid mellom observasjon og utførelsen av oppgaven og at det er viktig med mange gjentakelser. Akre og Ludviksen skriver at disse tre trinnene kan forstås som en ”minibane” knyttet til en spesifikk ferdighet. Denne ”minibanen” vil føre til endring i hvordan den lærende ser på seg selv avhengig av om han er observatør, utfører ferdigheten under supervisjon eller utfører den selv. Etter hvert som legen fungerer som selvstendig utøver av et voksende antall ferdigheter vil dette bli gjenspeilet i den ”store” læringsbanen.

På samme måte vil en elev i kjøreopplæringen kunne bygges opp ved først å se læreren utføre en trafikal handling, etterpå å utføre den med hjelp og til slutt utføre handlingen selvstendig. En slik innlæring av en type trafikal situasjon gjennom disse 3 trinnene kan sees på som en ”minibane” i læringsprosessen. Når eleven har lært å mestre flere typer trafikale situasjoner på denne måten, vil han kunne se sammenhengen og helheten i kjøringen. Dette vil da bli gjenspeilet i den ”store” læringsbanen.

Johnsen (1999) skriver om observasjon og loggskrivning. Hun understreker at det er viktig å skille mellom observasjon og tolking.

”Noe av det grunnleggende for en observatør og veileder er å lære seg å skille mellom observasjon og tolking” (Johnsen 1999, s. 11).

Hun sier at observasjon er hva vi ser og registrerer og tolking er en subjektiv tankemessig oppfatning, forestilling eller antakelse om det en observerer. Hun gir et eksempel på skillet mellom observasjon og tolking:

Observasjon: Jeg ser at en gutt ligger bøyd over bordet med hodet i hendene.

Mulige tolkinger: Jeg antar at han er trøtt eller jeg går ut fra at han kjeder seg eller jeg tror han gjør det for å provosere instruktøren eller jeg forestiller meg at undervisningen er for vanskelig for ham eller jeg forestiller meg at han er lat, eller uhøflig, eller likeglad.

Johnsen beskriver to former for tilbakemelding som er viktig å skille mellom (Johnsen 1999, s. 6):

Den ene er beskrivende tilbakemelding. Her gjengir observatøren det han har sett og hørt uten å tolke eller vurdere.

Den andre er vurderende tilbakemelding. Her tolker og vurderer observatøren hva som er godt eller dårlig, riktig eller galt osv.

2.6 Tiltak som det er viktige å være klar over i tilrettelegging av kjøreopplæring for fremmedspråklige elever

Det er viktig at innvandrerne får innsikt i norsk trafikktradisjon og føreropplæring før de kommer til trafikkskolen. Å implementere trafikkunnskap i ”norsk og samfunnskap” for voksne innvandrere vil styrke føreropplæringen for fremmedspråklige elever.

Trafikkskolene kan tilrettelegge for fremmedspråklige elever ved å gi informasjon før de starter opplæringen om de kravene som stilles til elevene for å få førerkort i Norge, hvordan undervisningen organiseres og gjennomføres osv. Skolene kan sette opp faste prosedyrer på slike informasjonsmøter både før og under føreropplæringen.

I teoriundervisningen er det viktig å fokusere på å lære elevene vanskelige ord og uttrykk.

Ved undervisning i lærebil er det viktig å demonstrere øvelsene istedenfor å forklare.

I den generelle verbale kommunikasjonen er det viktig å fokusere på å snakke sakte og legge inn pauser mellom ordene, bruke få og enkle ord, korte setninger, bruke et normalisert språk, unngå småord som da og nå osv.

Det er viktig å fokusere på lærerrollen ved at læreren er bestemt, stiller krav og følger opp kravene. En ettergivende og myk måte å opptre kan bli oppfattet som snillisk eller svak.

Læreren må være bevisst på hvordan han stiller spørsmål til eleven ved å spørre om hva eleven forstår istedenfor å spørre om eleven har forstått for å få kontroll på hva eleven har oppfattet.

Det foreligger ikke lærebøker som er oversatt til andre språk enn engelsk. Det er heller ikke utviklet lærebøker på norsk som fremmedspråklige elever er i stand til å tilegne seg innholdet i. Ved å få oversatt lærebøker til noen sentrale språk, som for eksempel urdu (som er morsmålet til den største innvandrerguppen i Norge) vil de fleste innvandrere kunne lese lærebøker på morsmålet sitt. Et annet alternativ er å utvikle en lærebok på norsk som er tilrettelagt fremmedspråklige elever.

3 Design og forskningstilnærming

Kapittelet gir en oversikt over forskningsdesignet og de undersøkelser som ble gjennomført. Både forundersøkelser og undersøkelser i aksjonen beskrives. Min forskerrolle i prosjektet og i selve aksjonen tas opp og samhandlingen mellom meg og andre aktører beskrives. Valg av metoder i datagenereringen beskrives og begrunnes. Planen for aksjonsforskningsprosjektet og aktivitetene i de ulike aksjonsfasene beskrives.

3.1 Aksjonsforskning

Jeg ser på dette prosjektet som aksjonsforskning fordi jeg bygde videre på tidligere forskning jeg har gjennomført for å få mer kunnskap innen feltet og fordi jeg har kontinuerlig kontakt med både lærerne og elevene som er aktører i prosjektet. Jeg deltok selv som deltager i aktiviteten. Jeg levde i prosjektet. Prosjektet dannet grunnlag for ny aksjon som nå er under planlegging. Aksjonen fikk også som resultat at undervisningen av fremmedspråklige elever ble en del av den ordinære praksisundervisningen for studentene. Bruken av praksisdagbok som jeg innførte i aksjonen, ble etter forslag fra studentene som deltok i aksjonen innført i all praksis ved trafikklæreravdelingen. Videre beskrivelse av aksjonsforskningsprosjektet følger i kapittel 3.

3.2 Undersøkelser i tilknytning til prosjektet

Problemstillingen i prosjektet går ut på å undersøke hvordan bilføreropplæringen kan tilrettelegges for fremmedspråklige elever slik at opplæringen kan gi best mulig resultat.

I tilknytning til problemstillingen har jeg satt opp følgende forskningsspørsmål:

- a) Hva gjøres ved trafikkskolene for å tilpasse undervisningen til fremmedspråklige elever?
- b) Hvordan påvirkes de fremmedspråklige elevenes innlæring av at undervisningen er særlig tilrettelagt for dem?
- c) Hvordan er læringseffekten hos fremmedspråklig elever sammenlignet med norske elever?
- d) Hvilket læringsutbytte har studentene ved TLU av å få undervisningserfaring med fremmedspråklige elever?

I forbindelse med prosjektet har jeg gjennomført følgende forundersøkelser:

1) For å finne svar på forskningsspørsmål a) ble en kartleggingsundersøkelse av kjøreskolenes praksis i forhold til fremmedspråklige elever gjennomført ved hjelp av spørreskjema (vedlegg nr. 1) til 12 kjøreskoler.

Det kom inn svar fra alle. Svarene (vedlegg nr. 2) viste at det ble gjort overraskende lite ved disse skolene for å tilpasse undervisningen til fremmedspråklige elever. Svarene var så overraskende at jeg ønsket å vite mer om bakgrunnen til dette før aksjonen ble endelig planlagt og satt i gang.

2) Jeg bestemte meg for å gjennomføre et gruppeintervju med trafikklærere for å undersøke deres syn på undervisning av fremmedspråklige elever og hvordan de opplever undervisningen av denne elevgruppen slik den blir gjennomført på trafikkskolene de arbeider (vedlegg nr. 3). Til intervjuet stilte 6 trafikklærere som tok videreutdanning ved TLU for faglige ledere.

Disse to forundersøkelsene ble foretatt før aksjonen for å få nødvendig innsikt før aksjonen ble endelig planlagt.

For å få svar på forskningsspørsmål b og c ble følgende undersøkelser gjennomført i forbindelse med elevenes læring:

3) Undersøkelser av tid som ble brukt til ulike aktiviteter i løpet av en kjøretime ved hjelp av fortløpende observasjoner og registreringer i de 540 kjøretimene som ble gjennomført (vedlegg nr 6). Vi målte tiden som ble brukt til innledning og avslutning av timen, til forklaring / demonstrasjon, til reforklaringer eller nødvendige presiseringer og til effektiv elevøving.

4) Teorikunnskapene ble målt etter 12 og 25 timers undervisning. 30 elever gjennomførte til sammen 60 teoriprøver med til sammen 90 spørsmål som elevene besvarte (vedlegg nr. 4).

5) I kjøretimene førte vi opplæringskort for alle de 540 timene og leste av hvor langt i progresjonen i læreplanen de 30 elevene var kommet etter 18 timers undervisning. Her kom det frem hvor lang tid elevene brukte for å tilegne seg ferdigheter til å bruke bilen og til å mestre trafikale situasjoner (vedlegg nr.5)

6) I opplæringskortet for undervisning i bil noterte vi kvaliteten på elevenes prestasjoner og leste av resultatene (velegg nr.5). Her kom det fram med hvilken kvalitet i automatikk, tempo og flyt elevene mestret øvelser og momenter i læreplanen.

7) Gjennom kontinuerlige samtaler og evalueringsmøter med elevene fikk studentene og jeg informasjon på en mer uformell måte om hvordan elevene vurderte undervisningen de fikk og sin læring underveis.

8) For å kunne svare på forskningsspørsmål d) om hvilket læringsutbytte studentene hadde ved TLU av å få undervisningserfaring med fremmedspråklige elever gjennomførte studentene og jeg evalueringsmøter underveis. I tillegg hadde vi kontinuerlige samtaler både om planlegging av aksjonen og veiledninger for undervisningen underveis. Disse samtalene og evalueringsmøtene resulterte i mindre nødvendige justeringer av aksjonen for at læringsutbyttet til studentene skulle bli så bra som mulig.

3.3 Valg av metoder i datagenereringen

I min forundersøkelse ønsket jeg å vite hva som ble gjort ved trafikkskolene for å tilpasse undervisningen til fremmedspråklige elever. Jeg valgte en kvantitativ tilnærming ved å bruke spørreskjema for innhenting av data. Spørreskjemaet hadde lukkede spørsmål slik at de skulle gi eksakte data og var konstruert ut fra forskerspørsmål a.

Halvorsen (2003) sier at dataene er kvantitative dersom de er målbare og kan uttrykkes i antall eller mengder.

Spørsmålene var delt inn i kategorier slik at de skulle være lette å bearbeide og slik at resultatene skulle gi en eksakt oversikt over tiltakene.

Svarene fra spørreskjemaet ga de svarene jeg ønsket, men de ga også grunnlag for en utdyping om hvorfor situasjonen ved trafikkskolene var slik. For å få denne utdypingen kombinerte jeg spørreskjemaundersøkelsen med en intervjuundersøkelse

Halvorsen (2003) sier at mange av de svakhetene som hefter ved kvantitative data kan oppveies av de sterke sidene av kvalitative data, og omvendt. Dette tilsier at vi som forskere ofte vil være tjent med å bruke en metodetriangulering ved å kombinere kvantitative og kvalitative datainnsamlingsmetoder for å belyse samme problemstilling. Kvalitative undersøkelser kan brukes som oppfølging av kvantitative. Siktemålet kan her være å benytte en kvalitativ metode som gruppesamtale, for å trenge dypere ned i materialet enn det en spørreskjemaundersøkelse gir mulighet for. En kan derfor oppnå en utdyping og nyansering av sine kvantitative data.

Kvale (1992) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en metode for å innhente viten om den menneskelige livsverden. Holme og Solvang (1996) skriver at styrken i de kvalitative intervjuene ligger i at undersøkelsessituasjonen er så tett opp til hverdagssituasjonen og samtalen som mulig.

Kvale skriver om gruppeintervju.

Interaksjonen mellom intervjupersonene frembringer ofte spontane og følelsesladde uttalelser om temaet som blir diskutert. Interaksjonen i gruppen reduserer imidlertid intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen, og prisen kan være en relativt kaotisk datainnsamling, hvor det kan bli vanskelig å foreta en systematisk analyse av alle de overlappende stemmene. Intervjuer med eliter kan medføre tilgangsproblemer for intervjueren, og krever at intervjueren har et godt grep om intervjuemnet slik at han kan gjennomføre en velinformert samtale.
(Kvale 2001, s. 58)

I mitt intervju av trafikklærere var det deres holdninger og meninger om det å undervise fremmedspråklige elever jeg ønsket å få viten om. Dette intervjuet var ment som en oppfølging av svarene trafikkskolene ga i spørreundersøkelsen som ble gjennomført.

Min erfaring med intervju av fremmedspråklige elever som behersker norsk dårlig, er at informasjonen ikke blir presis nok. Ord og begreper må forklares med enklere ord, noe som

kan gjøre informasjonen lite reliabel. Slik informasjon blir vanskelig å forholde seg til fordi man ikke kan være sikker på at den er korrekt eller presis nok. Derfor bestemte jeg meg for å skaffe data på en slik måte at jeg kan stole på dem og dermed ha et grunnlag for å fremskaffe sikre resultater. I dette prosjektet har jeg skaffet data ved å registrere prøveresultater i teoriundervisningen. I prøvene valgte jeg å bruke ord og uttrykk som jeg vet elevene er fortrolige med. Det samme gjelder svaralternativene elevene skulle velge mellom. I tillegg var studentene til stede for å hjelpe til. De presiserte spørsmålene og svaralternativene for elevene. Jeg følte det var nødvendig å gi muligheter til slik hjelp for å få sikrest mulige data, og det viste seg å være noe behov for slik hjelp.

I bilen fikk jeg fremskaffet data gjennom observasjoner og direkte registreringer ved hjelp av opplæringskortene som ble ført. Noen av observasjonene i undersøkelsene i oppgaven var beskrivende og det ble viktig å fokusere på å gjengi og ikke prøve å tolke eller vurdere det som ble sett eller hørt (Johnsen 1999). Andre observasjoner var vurderende og tilbakemeldingene var i form av en diskusjon mellom aktørene for å fremme læring. Her ble tolking og vurderinger av aktivitetene sentrale.

Av oppføringskortene gikk det frem hvilke øvelser og momenter elevene jobbet med i timene. Her gikk det også frem hvor mange øvelser elevene har lært og med hvilken kvalitet de var i stand til å gjennomføre øvelsene. Dette gir konkrete data som er klart etterspørbar gjennom opplæringskortet, registreringene og teoriprøvene. Etterspørbarhet i aksjonen og datainnsamlingen er det viktigste for å få gyldige og troverdige resultater (Høie 2005).

3.4 Gjennomføring og resultater fra forberedende undersøkelser

Jeg gjennomførte en spørreundersøkelse med 12 trafikkskoler for å undersøke hvordan trafikkskolene organiserte og gjennomførte undervisningen av fremmedspråklige elever. Dette gjorde jeg for å undersøke om det var behov for en videreutvikling og oppdatering i yrket.

Spørreskjemaet (vedlegg 1) ble sendt til trafikkskoler i forskjellige deler av landet og til skoler som lå i storbyer, småbyer og tettsteder for å undersøke om det var ulik praksis i behandlingen av fremmedspråklige elever på de ulike stedene.

Spørreskjemaet var delt inn i 4 emner og inneholdt generelle opplysninger om skolene, hvor mange lærere de hadde ansatt og hvor stor andel av fremmedspråklige elever de hadde. Videre var det spørsmål om skolen gjennomførte generelle tiltak utom undervisningen for fremmedspråklige og om skolen ønsket å ha fremmedspråklige elever ved skolen. Spørreskjemaet inneholdt også spørsmål om hvordan undervisningen i klasserom og i lærevogn ble gjennomført.

Da svarene forelå var det kommet inn svar fra alle de 12 trafikkskolene skjemaet var sendt til.

Antallet lærere som var ansatt ved skolene varierte mellom 2 og 9 og andelen fremmedspråklige elever varierte mellom 10 % og 50 %.

På spørsmål om hvordan undervisningen i klasserommet var lagt opp svarte alle skolene at de brukte forelesning hvor elevene kunne stille spørsmål. 2 av skolene svarte at de brukte mer gruppearbeid enn med norske elever. 9 av skolene la ikke vekt på å forklare vanskelige ord og uttrykk, mens 3 skoler svarte de la "litt" vekt på dette. 8 av skolene brukte ikke mer visuelle hjelpemidler enn vanlig, 2 skoler brukte mer video og overhead og 2 skoler brukte flere visuelle hjelpemidler. På spørsmål om det ble iverksatt andre tiltak ved undervisningen svarte 8 skoler nei, 1 skole brukte russisk tolk, 2 skoler brukte noe lengre tid på teoriundervisningen og 1 skole tilbød kurs med egne klasser for fremmedspråklige elever.

På spørsmål om undervisningen i bil svarte alle skolene at det ble brukt verbal forklaring før elevøvingen. 3 skoler svarte at de tegnet mer enn til norske elever ved forklaringen. 1 skole svarte at de demonstrerte "litt" for fremmedspråklige elever før elevøvingen i trinn 2. Ved alle skolene ble tilsigelser og ordrer gitt på norsk. 1 av skolene svarte at lærerne i tillegg til å si høyre og venstre brukte å peke. 9 av skolene la ikke opp til samkjøring slik at elevene kunne sitte på med hverandre og observere kjøringen. 3 av skolene svarte at slik samkjøring ble praktisert dersom elevene selv tok initiativ til å spørre om de kunne sitte på med hverandre.

Ingen av skolene ønsket at ledsagere eller familiemedlemmer av eleven, ofte et muslimsk familieoverhode, skulle observere kjøretimene..

Ingen av skolene la opp til andre tiltak for fremmedspråklige elever enn det de konkret hadde svart på ellers i skjemaet.

På spørsmål om skolen ønsket å ha fremmedspråklige elever svarte 7 skoler nei, 1 skole ja og 4 skoler at det var ”ok.” med fremmedspråklige elever.

Resultatet av undersøkelsen viste at skolene gjør lite for å tilrettelegge undervisningen for fremmedspråklige. Jeg hadde en førforståelse av situasjonen om at holdningen til å undervise fremmedspråklige elever ikke var positiv ved skolene. Svarene i spørreundersøkelsen viser imidlertid en overraskende og mye mer negativ holdning enn jeg hadde forestilt meg.

Disse resultatene ga et klart svar på at prosjektet jeg planla kunne være et innspill til diskusjon og utprøving i yrket.

Jeg ønsket mer informasjon før jeg fastsatte mål og problemstilling i prosjektet mitt og det ble interessant å få mer viten om bakgrunnen til disse samsvarende resultatene fra spørreundersøkelsen. Derfor bestemte jeg meg for å intervju trafikkklærere om dette (vedlegg nr. 3). De 6 trafikkklærerne jeg intervjuet var under utdanning til faglige ledere ved de skolene hvor de arbeidet og jeg anså dem som godt kvalifisert til å reflektere rundt det som ble gjort ved trafikkskolene for å tilrettelegge for fremmedspråklige elever. Dette var lærere som jeg kjente gjennom at de tidligere var studenter ved avdelingen og ved noe kontakt i ettertid. Jeg mente at de var så trygge på seg selv, på hverandre og på meg at de ikke var skeptiske på å uttale seg i hverandres påhør. I dette intervjuet var jeg interessert i å få en dialog rundt noen tema. Derfor la jeg opp til et gruppeintervju hvor respondentene kunne uttale seg og utfylle hverandre. Jeg valgte å bruke en semistrukturert intervjuform hvor jeg valgte ut noen tema jeg ønsket å vite mer om fordi vi da også kunne få refleksjoner rundt temaene. Temaene valgte jeg ut fra svarene i spørreskjemaene fra trafikkskolene for å få mer viten om hvorfor situasjonen ved trafikkskolene var slik spørreskjemaene viste.

Kvale (1997) sier at gruppeintervju med eliter krever at intervjueren har et godt grep på intervjuemnet for å kunne gjennomføre en velinformert samtale. Jeg er også trafikkklærer og har god erfaring med undervisning av fremmedspråklige. Jeg anså at et slikt gruppeintervju både var utfordrende og egnet til formålet. Selv om datainnsamlingen kunne

bli kaotisk og analysen vanskelig å systematisere, kunne jeg likevel få slike betraktninger og vurderinger som jeg ønsket.

Da jeg skulle sette opp intervjuguiden med tema for samtalen, fant jeg ut at det ville være naturlig å bruke de samme temaene som i spørreskjemaet fordi det var disse jeg ville ha refleksjon og diskusjon rundt.

Først satte jeg opp tema om generelle aspekter ved undervisning av fremmedspråklige elever.

Videre satte jeg opp tema rundt klasseromsundervisningen og tema rundt undervisningen i lærebil.

Til slutt satte jeg opp et helt åpent ”annet” som tema for å få informasjon om momenter som ikke ble berørt av de andre temaene.

Det var 2 kvinner og 4 menn som stilte til intervjuet. De hadde arbeidet som trafikklærere fra 5 til 10 år og var mellom 29 og 43 år gamle. 4 av respondentene arbeidet i ulike store byer og 2 i mindre byer. Trafikkskolene de arbeidet ved var spredt fra Telemark i sør og til Finnmark i nord og jeg anså dem som godt kvalifiserte yrkesutøvere.

De sa alle ja til å stille på intervjuet da jeg spurte dem. Samtidig informerte jeg dem om prosjektet og lovet dem full anonymitet. Jeg tilbød dem å lese korrektur på svarene de ga før de kom på trykk, men bare en av respondentene var interessert i det. En av respondentene ønsket ikke at intervjuet skulle tas opp med lyd. Flere andre sa seg enig. De ville snakke fritt uten å tenke på måten de uttrykte seg på. Vi avtalte at jeg skulle notere stikkord ut fra det som ble sagt.

De fikk intervjuguiden til gjennomsyn slik at de kunne forberede seg til intervjuet som ble avtalt to dager senere. Siden de tok videreutdanning ved TLU avtalte vi å møtes i et grupperom på avdelingen etter skoletid.

Da vi møttes for å gjennomføre intervjuet ble vi sittende en god stund og prate om endringer i yrket og et seminar flere av oss hadde vært på for en kort stund siden. Da vi startet intervjuet, var det i en god atmosfære hvor jeg følte respondentene var trygge på hverandre og på meg.

Intervjuingen gikk greit for seg, men jeg fikk erfare at datainnsamlingen til tider kunne føles kaotisk som Kvale (1997) uttrykte det. Respondentene hadde alle erfaringer med undervisning av fremmedspråklige og var stort sett enige. Ulike synspunkt kom allikevel frem og da ble diskusjonen noe mer følelsesladd og intens. Det var ikke nødvendig for meg å delta mye i samtalen utover å stille noen spørsmål for å konkretisere hva det ble spurt om og varsle når vi kunne gå fra et tema til det neste.

Resultatene fra intervjuet ble:

En av respondentene sa at fremmedspråklige elever kun var ønsket av lærerne av økonomiske grunner. ”I alle fall slik som det er nå” uttalte han. Han forklarte: ”De aller fleste fremmedspråklige kommer til oss uten å ha lært nok norsk til at de forstår hva vi sier. Ikke kan de mange norske ord heller, slik at det ofte kun blir enveiskommunikasjon. Det er vanskelig å vite hva de oppfatter av kommentarer og advarsler som vi gir. Noen ganger ser det ikke ut til at de har forstått hva vi forklarer dem selv om de sier ja. Når de etterpå skal øve på dette, gjør de ofte det stikk motsatte selv om de bekrefter at de har forstått. Dette er farlig og vi må være årvåkne hele tiden for vi må ofte gripe inn med å bremsere eller ta over rattet. Mange maser hele tiden om å få førerprøve selv om de nesten ikke kan noen ting. Det virker som om de tror det er antall timer de kjører og ikke hva de presterer som avgjør om de kan få førerkortet. De har store problemer med teorien og trinn 2, (bil beherskelse), men det verste er at de ser ikke trafikale situasjoner før det er for seint. Å undervise på slike premisser krever en tålmodighet uten grenser og vi sliter oss ut. Vi føler oss hjelpeløse. Det er som såpestykket som glir unna dersom du prøver å feste et grep på det”.

De andre respondentene sa de kjente igjen mye i denne situasjonsbeskrivelsen, men var enige om at den var provoserende negativ. Det var ikke alltid slik, ble det sagt, men tendensen i denne retningen er så stor at ”ingen” hadde ønske om å starte opplæringen av en fremmedspråklig elev uten å vite at personens norskkunnskaper var gode nok til at kommunikasjonen i bilen kunne fungere.

Respondentene var enige om at skolene hvor de arbeidet ikke hadde lagt opp til noen tiltak for å informere eller forberede fremmedspråklige elever til opplæringen ved skolen. Fire av respondentene mente kontorpersonalet hadde i oppgave å ta seg av fremmedspråklige elever uten at oppgaven var spesielt definert. Alle respondentene var imidlertid enige om at

intensjonene med å hjelpe de fremmedspråklige på best mulig måte var tilstede. I denne sammenhengen mente de det var uheldig at fremmedspråklige elever oppsøkte skolen som individer på samme måte som andre. Kunne man starte opp med grupper ville det være enklere å invitere de fremmedspråklige elevene til informasjonsmøter, organisere egne teorikurs og andre ting.

På spørsmål om de hadde samarbeidspartnere nevnte ingen voksenopplæringen. To av respondentene svarte at i de i noen tilfeller benyttet mulighetene til å drive en form for ledsagerstøttet undervisning og at ”hjelpelæreren” var med i lærebilen for å få informasjon om hva han skulle la eleven øve videre på til neste time. En av disse to respondentene sa hun hadde gode erfaringer med dette, mens den andre var mer i tvil om nytten av dette opplegget.

På spørsmål om de kunne tenke seg å delta i et videreutdanningskurs for å øke sin kompetanse om undervisning av fremmedspråklige var de positive til dette. 3 av respondentene svarte umiddelbart ja. 2 av respondentene mente kostnadene for skolen ble for store. De trodde imidlertid at behovet var i ferd med å melde seg fordi antallet fremmedspråklige elever har økt merkbart den siste tiden. De trodde også de hadde noe å lære på et slikt kurs. En av respondentene var mer i tvil om nytten av et slikt kurs. Han mente det var bedre at de fremmedspråklige lærte seg norsk før de kom til trafikkskolen.

Om undervisningen i klasserom svarte en av respondentene at nesten ingen av de fremmedspråklige elevene møtte på teoriundervisningen. I en klasse på 12 – 15 elever kunne det være 1 eller 2 fremmedspråklige. De andre respondentene sa seg enige i dette. De mente at slik situasjonen var måtte de legge opp undervisningen etter de norske elevenes utgangspunkt for læring og håpe på at de fremmedspråklige forsto så mye at de hadde utbytte av undervisningen. De sa at det var en selvfølge at læreren forklarte ord og uttrykk dersom det ble spurt om det. Forelesning ble derfor brukt for det meste, men i noen emner ble visuelle hjelpemidler og noe gruppearbeid brukt. Respondentene var enige om at undervisningen ble lagt opp på samme måte enten klassen besto av bare norske elever eller om det var noen fremmedspråklige tilstede.

På spørsmål om de hadde samarbeid med andre skoler for å kunne sette sammen grupper av fremmedspråklige elever svarte alle respondentene nei. 3 av respondentene sa at det hadde vært planer om dette, men at det ikke hadde blitt organisert og gjennomført. En av respondentene sa at hun tidligere hadde arbeidet på en skole der dette var prøvd, men at få

slike kurs ble gjennomført. Det var fortsatt for få fremmedspråklige elever til å få kontinuitet i dette. Hun trodde dette samarbeidet hadde opphørt. Alle respondentene var enige om at fremmedspråklige elever hadde svært store problemer med å bestå teoriprøvene, selv om de fikk språklig hjelp ved prøvene.

Da det ble spørsmål om undervisningen i bilen svarte en av respondentene at dette i mange tilfeller føltes som en farse. Han fortsatt og sa at elevene lærte lite og hadde nesten alltid en lav grad av automatikk i det de skulle gjøre. Det var vanlig at det de fremmedspråklige elevene jobbet med i en time var glemt til den neste og dermed stoppet fremdriften opp. De andre respondentene sluttet seg til dette og noen mente det virket som om disse elevene i mindre grad enn norske elever forsto at det de lærte måtte mestres hele tiden og ikke bare den timen de jobbet med dette.

Jeg spurte om respondentene brukte demonstrasjon i stedet for eller i tillegg til forklaringen. 4 av respondentene svarte nei. De følte at det fratok elevene tid. Den ene av disse respondentene uttrykte at en demonstrasjon medførte et unødvendig avbrekk i undervisningen dersom demonstrasjonen medførte at læreren måtte bytte plass med eleven. En av respondentene viste til at de i utdanningen til trafikklærere ved STLS hadde lært at demonstrasjon var den minst brukte læreraktiviteten. Han fikk inntrykk av den skulle fungere som en "reserve" i tilfelle andre læreraktiviteter ikke førte fram. 3 andre respondenter ga ikke full støtte til denne uttalelsen, men mente de i utdanningen jobbet med å forklare, mens demonstrasjon ikke ble vektlagt. De understreket likevel at de i utdanningen kun hadde med norske elever å gjøre som hadde språklig grunnlag til å forstå det som ble forklart. 2 respondenter mente utdanningen hadde lite med dette å gjøre, men at "fremmedspråklige elever" ikke var noe tema ved STLS da de gikk der.

Alle respondentene baserte seg på å forklare elevene øvelsene før elevøvingen. De sa imidlertid at de ofte måtte forklare på nytt eller presisere momenter i forklaringen som det var tydelig at eleven ikke hadde fått med seg. To av respondentene svarte at de demonstrerte for elevene på trinn 2 dersom forklaringen mislyktes i å få eleven til å forstå hva han skulle prestere i kjøringen. De mente de hadde god erfaring med dette. Ingen av respondentene brukte demonstrasjon i stedet for forklaring i utgangspunktet.

Alle respondentene sa de ga tilsigelser og ordrer på norsk. 2 av respondentene sa de praktiserte å peke retningen i tillegg til å si hvor eleven skulle kjøre.

Å lære eleven å kjøre selvstendig etter skilt for å finne frem til bestemte steder mente respondentene var vanskelig og 4 av respondentene sa at dette målet i læreplanen ofte ble

utelatt. 2 av respondentene sa de prøvde å jobbe med dette målet. Selv om elevene sa at han klarte å lese skiltene fikk de ofte inntrykk av at elevene ikke leste skiltene, men husket etter noen forsøk hvor de skulle kjøre for å komme dit de hadde fått beskjed om.

En av respondentene oppsummerte sitt inntrykk av opplæring av fremmedspråklige elever slik:

Å misslykkes for ofte skaper ikke generelt den store entusiasmen og troen på et godt samarbeid mellom elev og lærer, men håpet om dette er der selvfølgelig hver gang.

3.5 Plan for aksjonsforskningsprosjektet

Høie (2005) skriver at det er stor grad av overlapping og i prinsippet bare glidende overganger mellom pedagogisk utviklingsarbeid, aksjonslæring og aksjonsforskning. Aksjonsforskning kan sammenlignes med pedagogisk utviklingsarbeid. Hensikten for pedagogisk utviklingsarbeid og aksjonslæring er å skape forbedringer i praksis. Slikt arbeid foregår gjerne som en del av det daglige arbeidet og dokumenteres i varierende grad. For aksjonsforskningen er også hensikten å skape forbedringer i praksis, men kunnskapsutviklingen gjennom endring av sosiale systemer har et tosidig siktemål; å teoretisere og å handle.

Fordi det er snakk om kontinuerlig utvikling av aksjonen vil innsamling og bearbeiding av materialet hele veien danne grunnlag for refleksjon og videre planlegging, og ikke minst for at dokumentasjon skal gi et grundig bilde av det arbeidet som gjøres og hva man lærer av det (Høie 2005).

Høie sier at aksjonsforskning også kan bli kalt ”handlingsrettet forskning”.

Forskingen gjennomføres av et team som består av profesjonelle aksjonsforskere og medlemmer av en organisasjon eller et lokalsamfunn i den hensikt å forbedre deres situasjon. Aksjonsforskning fremmer bred deltagelse i forskningsprosessen og støtter handlinger som leder til en mer rettferdig eller tilfredsstillende situasjon for de involverte. Det å plassere erfaring i en sammenheng, stimulere fantasi og bruke ulike metoder for å øke undersøkelses- og læringskapasiteten hos mennesker i organisasjoner og samfunn er grunnleggende for aksjonsforskere (Høie 2005 s. 150).

Jeg organiserte forskingen med tett samhandling med studentene ved generering av data, dette ga både kvantitative og kvalitative data. Kvantitative data fremkom av lukkede spørreskjema, aktivitetsrapporter i aksjonen og elevenes prøveresultater. De kvalitative data fremkom fra intervjuer, observasjoner, diskusjoner evalueringsmøter og samtaler underveis i aksjonen.

Tabell 1 viser en sammenligning mellom aksjonsforskningens faser og faser i pedagogisk utviklingsarbeid (Høie 2005, s. 154).

Tabell 1. Aksjonsforskningens faser og faser i pedagogisk utviklingsarbeid

Aksjonsforskningens faser	Faser i pedagogisk utviklingsarbeid
<ul style="list-style-type: none"> • Aksjonsforberedende fase • Aksjon • Evaluere • Utvikle ny aksjon 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kartlegge nåsituasjonen 2. Kartlegge rammer og muligheter 3. Utforme mål 4. Planlegge tiltak 5. Gjennomføre tiltak 6. Evaluere 7. Revidere 8. Dokumentere

Høie sier om denne sammenligningen at vi grovt sett kan forstå pkt. 1- 4 i pedagogisk utviklingsarbeid som presiseringer av de aksjonsforberedende trinn. Pkt. 5 tilsvarer aksjonen og pkt. 7 og 8 innebærer det å utvikle ny aksjon på bakgrunn av resultatene fra den foregående aksjonen.

Tabell 2: Sammenligning mellom faser i aksjonsforskning og faser i prosjektet.

Faser i aksjonsforskning	Aksjonsfaser i prosjektet
<p>Aksjonen forberedes Aksjonen utføres</p> <p>Ny aksjon utvikles Aksjonen evalueres</p>	<p>Forberedelser. Jeg valgte et tema som interesserte meg</p> <p>Jeg søkte etter tidligere forskning og undersøkte nåsituasjonen innen feltet</p> <p>Jeg utarbeidet mål, problemstilling og plan for aksjonen</p> <p>Jeg fikk forankret prosjektet i høgskolen og inngikk avtale om fri bruk av nødvendig utstyr.</p> <p>Jeg leste litteratur med tilknytning til feltet</p> <p>Jeg valgte ut og utformet innholdet og arbeidsmåtene i undervisningen</p> <p>Jeg produserte og utviklet de tilpassningene i undervisningen som jeg fant relevante</p> <p>Jeg skaffet lærere og elever til aksjonen Jeg foretok en spørreundersøkelse til 12 trafikkskoler</p> <p>Jeg gjennomførte et gruppeintervju av 6 trafikklærere</p>

Tabell 3 viser aktiviteter i første fase av aksjonen

Første fase. Aksjonen forberedes	Aktiviteter og milepæler i første fase
<pre> graph TD A[Møter for å skaffe aktører til prosjektet] --> B[Aksjonen forberedes Fra mars 05 til september 05] B --> C[Utforming av mål og problemstilling] B --> D[Valg av tema] B --> E[Forankring i høghskolen og praksisundervisningen] B --> F[Skaffe nødvendig utstyr til aksjonen] B --> G[Skissering av nå-situasjonen] B --> H[Lete opp og skissere tidligere forskning] B --> I[Forberedelse av studentene] F --> J[Utforming av plan for aksjonen] G --> K[Velge og utforme innhold i undervisningen] H --> L[Utforme design for aksjonsforskning] J --> M[Utvikle særlige tiltak i undervisningen] K --> N[Planlegging under veis i aksjonen] L --> O[Forberede forskningen] M --> P[Undersøkelse Lærere ved trafikkskoler] </pre>	<p>I valg av tema var det naturlig for meg å forske videre for å utvikle og utprøve tiltak som kan fremme læringen til fremmedspråklige elever i føreropplæringen.</p> <p>Nåsituasjonen vurderes ut fra tidligere forskning og kunnskap innen feltet. Den la grunnlaget for videre arbeid med prosjektet.</p> <p>Etter valg av mål og problemstilling konstruerte jeg innholdet i forskningen og valgte aksjon som innfallsvinkel. Involvering av studenter for undervisning av fremmedspråklige elever ble valgt for å fremskaffe relevante data</p> <p>Jeg utformet en plan for gjennomføring av aksjonen</p> <p>I møte med trafikklæreravdelingens ledelse fikk jeg prosjektet godkjent og forankret i høghskolen. Fri bruk av klasserom, biler og annet nødvendig utstyr ble avtalt</p> <p>Jeg valgte ut og utformet innholdet og arbeidsmåtene i undervisningen</p> <p>Jeg produserte og utviklet de tiltakene som jeg fant relevante</p> <p>I møter med en representant for Stjørdal voksenopplæring og fremmedspråklige elever der fikk jeg skaffet elever og informert disse om undervisningen og prosjektet</p> <p>I møter med studentene fikk jeg skaffet lærere til undervisningen og i samarbeid med dem justerte vi gjennomføringen etter deres behov og ønsker.</p> <p>Jeg valgte en egnet tid for oppstart av prosjektet og satte opp tidsplan for undervisningen i bil og klasserom med innhold for hver time i teoriundervisningen.</p> <p>Jeg utformet designet for denne aksjonsforskningen</p> <p>Jeg underviste studentene i 7 timer for å forberede dem på oppgavene i undervisningen. 2 timer ble brukt til relevante rollespill om undervisning av fremmedspråklige elever i bil og 1 time i klasserom.</p>

Tabell 4 viser aktiviteter i andre fase av aksjonen

Andre fase. Aksjonen utføres	Aktiviteter og milepæler i fasen
<pre> graph TD A[Aksjonen utføres Fra september 05 til april 06] --> B[Annet] A --> C[Aksjonen konstitueres] A --> D[Aksjonen gjennomføres] A --> E[Sluttvurdering av aksjonen fra studentene] A --> F[Samarbeidspartene blir kjent med hverandre] A --> G[Slutføring av aksjonen] A --> H[Nødvendige endringer i aksjonen] A --> I[Generering av data] </pre>	<p>Aksjonen fortsatte med undervisning i teori og kjøring. Lærerne vekslet på arbeidsmåtene med elevene som avtalt. Opplæringskort ble ført etter alle timene i bilen. Studentene førte også praksisdagbok etter all undervisning de gjennomførte.</p> <p>Etter 12 timers teoriundervisning gjennomførte vi en prøve for elevene.</p> <p>Studentene og jeg hadde kontinuerlig kontakt og aksjonen fungerte godt første halvdel.</p> <p>Vi hadde et evalueringsmøte halvveis. Det var behov for å justere litt på tidspunktet for undervisningen og studentene ønsket å skite på teamene for å få variasjon. Ingen av endringene hadde innvirkning på aksjonen og de ble gjennomført. Studentene var fornøyd med situasjonen og vi avtalte at aksjonen fortsatte slik den var planlagt</p> <p>Mot slutten av aksjonen måtte vi endre noe på arbeidsformen i teoriundervisningen i den ene elevgruppen fordi elevene ønsket dette.</p> <p>Undervisningen ble avsluttet da elevene hadde fått 25 timers undervisning i teori og 18 timers undervisning i bil. Vi gjennomførte en ny prøve i teoristoffet.</p>

Tabell 5 viser aktiviteter i tredje fase av aksjonen

Tredje fase. Aksjonen evalueres	Aktiviteter og milepæler i fasen
<pre> graph TD A[Evaluering av aksjonen Fra april 06 til juni 06] --> B[Utsiktede resultat av aksjonen] A --> C[Generering av data] A --> D[Grunnlag for videre aksjon] A --> E[Vurdere mine funn ut fra prosjektets mål] A --> F[Vurdering av aktiviteten] A --> G[Vurdere mine funn opp mot annen forskning] </pre>	<p>Studentene og jeg gjennomførte evalueringsmøte med elevene.</p> <p>Jeg gjennomførte evalueringsmøte med studentene.</p> <p>Jeg samlet inn alle data og analyserte dem</p> <p>Jeg vurderte våre funn opp mot målet for prosjektet, annen forskning og kunnskap innen feltet</p> <p>Jeg vurderte om aksjonen hadde ført til andre resultater enn det som var planlagt</p> <p>Jeg vurderte om resultatet av funnene kunne gi grunnlag for videre aksjon</p>

Tabell 6 viser aktiviteter i fjerde fase av aksjonen

Fjerde fase. Status og grunnlag for ny aksjon	Aktiviteter og milepæler i denne fasen
<pre> graph TD A[Status og grunnlag for ny aksjon Fra august 06 til -----] --> B[Evaluering av aksjonsfasen] A --> C[Status] A --> D[Grunnlag for ny aksjon] A --> E[Skrive og publisere rapport] A --> F[Refleksjoner rundt mulig ny aksjon] G[Utilsiktete resultat av aksjonen] --> A </pre>	<p>Jeg evaluerte aksjonsfasen. Hva gikk bra og hvordan kunne aksjonen gitt oss et bedre resultat? Fikk vi de funn og resultater som var planlagt?</p> <p>Jeg vurderte ringvirkninger av aksjonen som ikke var planlagt og fikk implementert noen positive momenter inn i praksisundervisningen ved høgsolen</p> <p>Jeg satte opp status etter at prosjektet var avsluttet. Utgangspunktet var å vurdere hvor vi står nå og hvilke veier kan vi gå videre for å følge opp denne aksjonen.</p> <p>Jeg satte opp mine refleksjoner rundt mulighetene for ny aksjon</p> <p>Jeg er nå i ferd med å skrive rapport om prosjektet og har planer om å slutføre arbeidet ca. 1.januar 07.</p>

4 Beskrivelse av gjennomføring av aksjonen med vekt på min egen rolle i prosjektet

Om forskerens rolle sier Høie (2005) at i konstruktive forskningsopplegg hvor hensikten er å finne frem til tiltak som vil forbedre en situasjon er det vesentlig å definere forskerens og de involvertes roller.

Min forskerrolle i planlegging av aksjonen

Jeg hadde valgt et felt som også går på forskning i egen arbeidssituasjon og ønsket derfor å forankre prosjektet til høgskolen og praksisundervisningen der. Derfor kontaktet jeg avdelingens ledelse. Jeg fikk full aksept for prosjektet. Jeg fikk også avtale om at jeg kunne disponere de undervisningslokaler, biler og andre hjelpemidler som var nødvendig for å gjennomføre prosjektet. Det var også ønskelig fra ledelsen at studentene ble involvert og fikk undervisningserfaring med fremmedspråklige elever.

Jeg arrangerte et møte med studentene for å sjekke om de var interesserte i å delta på frivillig basis. Jeg la frem en foreløpig grovskisse om hvordan prosjektet var tenkt gjennomført. 38 studenter sa seg villige til å delta.

Jeg avtalte og gjennomførte et møte med Stjørdal voksenopplæring for å skaffe elever til prosjektet. På forhånd visste jeg at elevene der hadde etterspurt et slikt tilbud fordi de kjente til at elever fra voksenopplæringen fikk bilføreropplæring skoleåret før gjennom det første prosjektet mitt. Representanten for Stjørdal voksenopplæring godkjente planene og ville bidra med nødvendig transport av og tilrettelegging for at elevene kunne delta. 24 elever melte seg på for å delta i prosjektet.

Jeg satte opp mål, problemstilling og forskerspørsmål for prosjektet. Dette resulterte i at prosjektet skulle utprøve effekten av å tilrettelegge undervisningen på elevenes premisser. Studentene skulle undervise elevene med ulike arbeidsmåter for å undersøke om en særlig tilrettelegging har effekt på læringen.

Jeg hadde planlagt å dele elevene inn i to grupper hvor den ene fikk tradisjonell undervisning og den andre fikk tilrettelegging. I møte med studentene kom det frem at de

ønsket at hver student mest mulig skulle få utprøve ulike undervisningsformer både i klasserommet og i bilen.

Studentene satte opp et forslag til inndeling av elevene. Dette forslaget justerte vi sammen og resultatet ble at elevene ble delt inn i 4 grupper og at hver student skulle undervise i alle gruppene i klasserommet og i to grupper i bilen. Dette ble organisert slik for at elev og lærer skulle bli så godt kjent med hverandre at den nødvendige tillit mellom elev og lærer kunne oppstå og at de kunne føle tilhørighet til hverandre. Konklusjonen var at det er viktig at elevene får en så stabil lærersituasjon som mulig i bilen.

Jeg ønsket å sette opp en sammenligningsgruppe med norske elever for å kunne sammenligne de fremmedspråklige elevenes prestasjon med de norske elevenes prestasjon. De norske ville få tradisjonell undervisning i de samme emnene, av de samme studentene og til samme tid som de fremmedspråklige elevene. Denne gruppen valgte jeg ut blant de ordinære elevene som studentene underviste i den vanlige praksisundervisningen i grunntidningen. Disse elevene fikk samme undervisning og til samme tid som alle andre elever i grunntidningen.

Jeg gjennomførte et informasjonsmøte med de fremmedspråklige elevene hvor jeg forklarte om prosjektet og hvordan det var tenkt gjennomført. Deres rolle i prosjektet ble klargjort og jeg lovet dem anonymitet i oppgaven. Elevene sa seg positivt innstilt til gjennomføringen.

Videre arrangerte jeg et møte med den norske elevgruppen og spurte om de ville stille som sammenligningsgruppe i prosjektet. Dette ville medføre at jeg kunne bruke prøveresultatene deres fra teoriundervisningen og progresjonen deres fra undervisningen i bilen til å sammenligne disse med prestasjonene til de fremmedspråklige elevene. Jeg lovet elevene anonymitet i oppgaven. De sa seg villige til å delta.

Jeg gjennomførte 6 timer undervisning med studentene for å forberede dem på utfordringene i prosjektet. 4 av timene foregikk i klasserom og 2 av timene ble brukt til utprøving i bilen. Emnene i klasserommet var om kommunikasjon, kulturforskjeller og tilakene vi skulle undersøke som pedagogisk tilrettelegging. Her brukte jeg mye tid til å gi eksempler på uventede reaksjoner ut fra annen tenkemåte hos mennesker som er vokst opp under helt andre vilkår enn hos oss. Eksempler brukte jeg også for å belyse hvordan andre

mennesker ser på oss og vårt samfunn. Videre fokuserte jeg på hvilke særlige utfordringer de måtte regne med å møte i undervisningen av fremmedspråklige elever. Jeg forberedte studentene på de arbeidsmåtene og undervisningsformene de skulle benytte i undervisningen. Vi gjennomgikk og diskuterte hva tilrettelagt undervisning innebar. Studentene fikk biler og 2 timer til rådighet for å trene og innstille seg på situasjonen. Vi arrangerte et rollespill der studenten underviste hverandre. Studenten som ble undervist reagerte som om han forsto lite av hva læreren uttrykte verbalt.

Min forskerrolle i aksjonen.

I aksjonen ble min rolle å ha kontroll på organiseringen, bistå studentene med veiledning og tilbakemeldinger, delta i aksjonen på lik linje med studentene og samle inn dataene etter hvert som de forelå. Jeg hadde mange samtaler og evalueringsmøter med studentene som sikret kvaliteten i aksjonen og som resulterte i noen endringer for å øke studentenes læring.

Jeg fikk et nært forhold til alle aktørene. Jeg organiserte aktiviteten og var til stede mens den foregikk. Jeg veiledet studentene før undervisningen og deltok i tilbakemeldingene studentene ga hverandre og fikk samlet inn data fortløpende. Jeg deltok også i undervisningen på lik linje med studentene. Likevel fikk studentene en slik selvstendig og fri rolle i aksjonen som det var planlagt. Det ble undervist i 4 klasserom og 3 biler samtidig 2 kvelder pr. uke. Til sammen var 30 studenter i aksjon samtidig med undervisning eller observasjoner hver kveld. Gjennom aksjonen hadde jeg kontinuerlig kontakt med studentene gjennom samtaler og evalueringsmøter. Dette førte til at vi endret noe på organiseringen i aksjonen etter forslag fra studentene. De ønsket i større grad enn planlagt at hver enkelt student skulle få utprøve de forskjellige tiltakene i undervisningen. Jeg tror dette var positivt for aksjonen fordi de fikk et bra eierforhold til aksjonen og fordi jeg ble klar over at jeg burde fokusere studentenes læring i aksjonen mer enn opprinnelig planlagt.

Jeg delte elevene og studentene inn i grupper og satte opp en tidsplan for undervisningen. Videre måtte jeg sette opp innholdet i hver time i teoriunderundervisningen fordi det var mange studenter som vekslet på å gjennomføre undervisningen. I kjøreundervisningen satte jeg bare opp tidsplanen fordi elevene ville få ulik progresjon. Som hjelpemiddel for å få kontinuitet i undervisningen førte studentene et opplæringskort som viste hva elevene øvde på. Her kom det frem hva elevene skulle jobbe med fra en time til den neste. Dette kortet viste hva eleven har lært en time og kvaliteten på hans prestasjon. Dette opplæringskortet

var studentene fortrolig med fra den ordinære praksisundervisningen. I tillegg utformet jeg en praksisdagbok som studentene skulle føre etter hver time for å bevisstgjøre seg sin læring og sine opplevelser av undervisningen ut fra at elevene var fremmedspråklige. Føring av praksisdagbok var nytt for studentene. Jeg utformet den derfor så enkel som mulig slik at det ikke skulle by på problemer å bruke den. Informasjonen fra praksisdagboka fungerte også som et godt hjelpemiddel når en student, etter en undervisningstime, skulle forberede en annen på undervisningen den neste timen.

Gjennomføring av aksjonen

Fra september 2005 til april 2006.

Aksjonen ble satt i gang i slutten av september 2005. Da hadde hver student gjennomført ca. 30 timer med undervisning av norske elever og vært observatører i like mange timer i praksisundervisningen. Jeg mente derfor at de hadde erfaringsgrunnlag nok til å delta i aksjonen. Studentene hadde da i den ordinære praksisundervisningen gjennomgått innholdet og de øvelsene i teoriundervisningen og kjøreundervisningen som var aktuelle i prosjektet. De mente de hadde dette klart slik at dette ikke ville være noe problem i aksjonen. De hadde også fått mye øvelse i nødvendig inngripen for å ha kontroll over sikkerheten når elevene kjørte bilen. De hadde også god trening i de vanlige arbeidsmåter i undervisning i bil og klasserom som jeg i dette prosjektet kaller for tradisjonell undervisning.

Studentene hadde fått trening i og var fortrolig med å jobbe 2 og 2 hvor den ene studenten underviste mens den andre var observatør og skulle gi en veiledet tilbakemelding gjennom en samtale mellom studentene etter timen. Dette var i perioder en vanlig prosedyre i den ordinære praksisundervisningen ved TLU. Elevene var på denne måten vant til å ta ansvar for sin egen læring.

Studentene fikk lite merarbeid med generelt forarbeid og gjennomføring av timene fordi var de kjent med faginnholdet i undervisningen og arbeidsprosessen i temaene. Denne undervisningen ga dem en ekstra mengdetrening og opplevelser med nye utfordringer. Alt dette gjorde at jeg følte meg trygg på at jeg kunne sette i gang aksjonen med så stor selvstendighet og ansvar som studentene fikk. Selv om jeg planla å delta så mye som mulig i timene og stille meg til rådighet som veileder ville mye av gjennomføringen av aksjonen bli lagt på studentenes skuldre.

Den praktiske gjennomføringen av undervisningen startet opp med 2 kvelder teorikurs a 3 timer. Etterpå ble teoriundervisningen og kjøreopplæringen samkjørt. Teorikursene ble arrangert slik at alle elevgruppene fikk undervisningen samtidig. Da brukte vi 5 små klasserom. Studentene samarbeidet 2 og 2 og hadde ansvaret for en økt med undervisning i en elevgruppe. Aktiviteten til studentene ble fordelt slik at de underviste og var observatører i like mange timer. Studentene rullerte i elevgruppene slik at alle studentene var i aktivitet i alle elevgruppene. Av de 4 fremmedspråklige elevgruppene fikk en gruppe kun tradisjonell undervisning, en gruppe fikk kun tilrettelagt undervisning og 2 grupper ble undervist på begge måter. Den norske sammenligningsgruppen fikk tradisjonell undervisning. Før hver teoribolk hadde jeg et møte med studentene hvor vi ble enige om arbeidsoppgavene og hvordan de skulle gjennomføres i hver elevgruppe. Jeg var til stede i bygget mens undervisningen foregikk og var innom alle klasserommene i løpet av kvelden. Jeg gjennomførte også noe undervisning i elevgruppene der studentene var usikre på gjennomføringen. Etter teoribolkene møttes studentene og jeg for oppsummering og erfaringsutveksling.

Undervisningen i bil ble lagt opp etter samme mal som i klasserommet. En fremmedspråklige elevgruppe fikk tradisjonell undervisning, en fikk tilrettelagt undervisning og 2 ble undervist på begge måter. Den norske sammenligningsgruppen fikk tradisjonell undervisning på lik linje med andre norske elevgrupper i grunnutdanningen.

De to studentene som samarbeidet planla undervisningen sammen og sto begge ansvarlig for gjennomføringen uavhengig av hvem som underviste. Før og etter timene hadde studentene og jeg samtaler om gjennomføringen. Før timen ble vi enige om innhold og strategi for gjennomføringen. Etter timen diskuterte vi hvordan det hadde gått og om vi kunne se om eventuelle endringer kunne forbedre undervisningen i neste time. For hver time fylte studentene sammen ut opplæringskortet med innhold, progresjon og vurdert kvalitet på elevens prestasjoner. For hver time skiftet de 2 studentene roller. Den som underviste en time fungerte som observatør og veiledningspartner den neste.

I teoriundervisningen foretok vi en planlagt prøve etter 12 timer. Etter 25 timer ble teoriundervisningen avsluttet med en prøve fra innholdet i de 13 siste timene. Dette ble gjennomført med alle 5 elevgruppene.

I kjøreundervisningen ble prosjektet avsluttet som planlagt da alle elevene hadde fått 18 timers undervisning. Etter prosjektet fortsatte de norske elevene sin kjøreopplæring med

studentene i grunnutdanningen og merket ikke noe til overgangen fordi undervisningen var lagt opp på samme måte for dem i aksjonen som i den ordinære grunnutdanningen.

De fremmedspråklige elevene skal fortsette føreropplæringen hos oss fra september 2006. Da vil en ny gruppe fremmedspråklige elever starte opp. Til sammen vil da etter planen 52 fremmedspråklige elever få føreropplæring i grunnutdanningen hos oss.

Etter at all undervisning var gjennomført, hadde studentene og jeg et oppsummeringsmøte hvor vi diskuterte den undervisningen de hadde gjennomført og de erfaringene vi kunne høste. Studentene uttalte seg positivt om erfaringen med å undervise fremmedspråklige elever som de fikk og om at de fikk utprøve tilretteleggingene for fremmedspråklige elever. De mente det var interessant og lærerikt å delta i aksjonen selv om de til tider følte det var ”utrolig vanskelig” å nå frem med sitt budskap. De uttrykte at den erfaringen de fikk gjennom aksjonen var en god ballast å ha med seg ut i yrket. De var også stolte over å ha gjennomført undervisningen og ha fått elevene såpass langt i opplæringsløpet som de hadde.

5 Evaluering av aksjonen og resultater

Organisatorisk ser jeg på aksjonen som vellykket. 30 elever møtte til timene sine og var positive og greie å ha med å gjøre. Jeg opplevde at de som gruppe hadde en humor og et engasjement som skapte en stemning utom det vanlige med en norsk elevgruppe. De gikk løs på oppgavene sine og viste en lærevillighet som gjorde det lett for studentene å undervise dem. Ingen av dem kunne mye norsk og det var her utfordringen til studentene ble størst.

Studentene vurderte aktiviteten som lærerik for dem. De var overrasket over at de fikk så stort ansvar for gjennomføringen av aksjonen. De hadde forventet mer styring og kontroll fra min side, men følte de hadde fått nødvendig hjelp dersom de sto fast med noe. De sa at de fikk et godt eierforhold til aksjonen og at de fikk en større forståelse av sine oppgaver i aksjonen fordi de var med i planleggingen av organiseringen og gjennomføringen. At de fikk et så stort ansvar for gjennomføringen førte til at de måtte tenke gjennom sin funksjon i aksjonen og ble bevisste på de arbeidsmåtene de brukte overfor elevene.

Studentene fikk i samarbeid med meg være med på å tilrettelegge aksjonen innen de rammene som var målet for forskingen. De kom med relevante forslag som var gjennomtenkte og gjennomførbare. De forslagene som jeg presenterte i planleggingsfasen ble noe justert ut fra studentenes ønsker uten at jeg kunne se at det hadde innvirkning på målsettingen i prosjektet. Også underveis gjorde vi noen organisatoriske justeringer etter forslag fra studentene som de mente ville øke læringen for dem. Studentene hadde en vanskelig oppgave ved at de hele tiden måtte ha kontroll på hvilke arbeidsmåter de skulle bruke overfor hver elev. 38 studenter gikk løs på sine oppgaver på en forbilledlig måte og det var en fryd å samarbeide med dem.

Gjennomføringen av undervisningen gikk som planlagt. Teoriprøvene elevene besvarte, var prøver som også brukes i vanlig undervisning på trafikkskolene. De inneholder en del fagord og uttrykk som kan være vanskelig og forså. Elevene fikk prøvene på norsk og fikk bruke lengre tid enn det norske elever vanligvis bruker. Studentene var til stede under prøvene og alle elevgruppene fikk slik hjelp at de var klar over hva det ble spurt om og var klar over innholdet i svaralternativene. Elevene fikk ingen hjelp til å finne frem til rett

svaralternativ. Jeg føler meg trygg på at prøvene målte elevenes kunnskap i stoffet og ikke ble påvirket av manglende norskkunnskap eller lesedyktighet.

Undervisningen i bilen gikk også som planlagt. Studentene gjennomførte undervisningen i elevgruppene slik vi var enige om. Studentene var alltid to i bilen. Den ene underviste og den andre observerte, registrerte og noterte data i registreringsskjema og opplæringskort. Studentene hadde også faglige tilbakemeldingsoppgaver ovenfor hverandre. Jeg deltok også i planlegging, gjennomføring og evaluering av timene. Gjennomføringen gikk greit både med hensyn til det faglige og til måten data ble samlet inn på. Det ble notert hvor mye tid som ble brukt til ulike aktiviteter i timene, hvilken øvelse elevene jobbet med og kvaliteten på elevprestasjonene. Studentene ga uttrykk for at de etter hvert måtte skjerpe seg for å gjennomføre undervisningen som avtalt. Til å begynne med var det mest naturlig for dem å forklare øvelsene for elevene før øvingen slik de var vant til fra grunnutdanningen. Det var uvant å demonstrere og de var redde for å mislykkes med elementer i demonstrasjonen. Etter hvert ble dette forholdet endret. De oppdaget at elevene oppfattet sine oppgaver bedre og studentene brukte mindre tid på å korrigere misforståelser. De fikk også bedre selvtillit og frykten for å feile i demonstrasjonen forsvant etter som de ble vant med at den ble en naturlig del av timene. De ble også mer avslappet etter hvert som de ble mer kjent med elevene.

5.1 Resultater av elevprestasjonene

Studentene og jeg gjennomførte et evalueringsmøte med elevene etter at undervisningen var avsluttet. Her kom det frem at elevene for det meste var fornøyde med den undervisningen de hadde fått. Elevene som kun hadde fått tilrettelagt undervisning mente kommunikasjonen ikke var et stort problem. De syntes den hadde fungert godt både i klasserommet og i bilen. Elevene som hadde fått tradisjonell undervisning sa de hadde problemer med å forstå arbeidsoppgaver og forklaringer i bilen. I klasserommet oppfattet de kommunikasjonen som lettere, men de ga uttrykk for at det var mange fagord læreren

brukte som de ikke forsto selv om læreren forklarte ordene dersom de spurte om det. Det ble mange slike ord og de følte de ikke kunne spørre om alle. De norske elevene mente undervisningen hadde vært ”grei” og uttrykte at de ikke hadde hatt noen særlige problemer underveis.

Det elevene ga uttrykk for, virket naturlig sett i sammenheng med resultatene. De fremmedspråklige elevene som fikk tradisjonell undervisning fikk imidlertid et resultat som tyder på at de hadde større problemer underveis enn de var klar over. Resultatene i denne elevgruppen var langt dårligere enn i de andre gruppene.

Resultater av elevprestasjonene fra teoriundervisningen: (vedlegg nr. 4)

Prøveresultatene til elevene i teoriundervisningen viste at de fremmedspråklige elevene som fikk tilrettelagt undervisning i snitt hadde 6,5 feil og de som fikk tradisjonell undervisning hadde 15,6 feil i snitt. Elevene som fikk tradisjonell undervisning hadde godt over dobbelt så mange feil som de elevene som fikk tilrettelagt undervisning. De norske elevene kom best ut og hadde 4,9 feil i snitt.

De fremmedspråklige elevene med tradisjonell undervisning hadde en feilprosent på 34,6%, de fremmedspråklige elevene med tilrettelagt undervisning hadde en feilprosent på 14,4% og de norske elevene hadde en feilprosent på 10,8%.

For å sikre meg mot at eventuelle språklige eller faglige forskjeller mellom de fremmedspråklige elevene kunne påvirke resultatet, fikk en gruppe elever tradisjonell undervisning fram til den første prøven og tilrettelagt undervisning fram til den andre. En annen gruppe fikk tilrettelagt undervisning fram til den første prøven og tradisjonell undervisning fram til den andre prøven. Resultatene i disse gruppene viser samme tendens som i de andre gruppene. På den første prøven fikk de elevene med tradisjonell undervisning 13,1 feil og de med tilrettelagt undervisning 6,8 feil. Gruppens feilprosent var henholdsvis 29,1 % og 15,1 %. På den andre prøven fikk de fremmedspråklige elevene med tradisjonell undervisning 16,3 feil og de med tilrettelagt undervisning 7,3 feil. I denne gruppen ble feilprosenten henholdsvis 36,2 % og 16,2 %. Tendensen er den samme i alle gruppene med fremmedspråklige elever og viser at de elevene som fikk tilrettelagt undervisning fikk et langt bedre resultat enn de som fikk tradisjonell undervisning. De

norske elevene hadde på den første prøven 4,7 feil med en feilprosent på 10,4 % og på den andre prøven 5,0 feil med en feilprosent på 11,1 %.

Det kom tydelig frem at de fremmedspråklige elevene som fikk tilrettelagt undervisning kom langt bedre ut enn de som fikk tradisjonell undervisning med fokus på fagstoffinnlæring.

Resultater av elevprestasjonene fra undervisningen i bil (vedlegg nr. 5).

I undervisningen i lærebil ble det undersøkt hvor mye stoff de samme elevgruppene tilegnet seg på 18 undervisningstimer og kvaliteten på prestasjonene deres.

Av de 18 timene hver elev kjørte i aksjonen brukte de norske elevene i snitt 8,3 timer på trinn 2 og oppnådde å kjøre 9,7 timer på trinn 3. Prestasjonskvaliteten var 2,5 i trinn 2 og 2,7 i trinn 3.

Gruppen med fremmedspråklige elever som fikk tilrettelagt undervisning brukte i snitt 12,1 timer på trinn 2 og fikk kjøre 5,9 timer på trinn 3. Prestasjonskvaliteten var 1,8 i trinn 2 og 1,7 i trinn 3.

De fremmedspråklige elevene som fikk tradisjonell undervisning brukte i snitt 17 timer på trinn 2 og fikk kjøre 1 time på trinn 3. Prestasjonskvaliteten var 1,5 på trinn 2 og 1,5 på trinn 3.

I den gruppen fremmedspråklige elever som fikk tilrettelagt undervisning i trinn 2 og tradisjonell undervisning i trinn 3 brukte elevene i snitt 12,5 timer på trinn 2 og fikk 5,5 timer på trinn 3. Prestasjonskvaliteten var 1,8 på trinn 2 og 1,5 på trinn 3.

Den elevgruppen fremmedspråklige elever som fikk tradisjonell undervisning i trinn 2 og tilrettelagt undervisning i trinn 3 brukte i snitt 16,8 timer på trinn 2 og fikk 1,2 timer på trinn 3. Prestasjonskvaliteten var 1,5 på trinn 2 og 2,3 på trinn 3.

De fremmedspråklige elevene som fikk tilrettelagt undervisning fikk undervisning i fagord og uttrykk som ble brukt i bilen. Øvelsene ble demonstrert i stedet for å bli verbalt forklart før elevene skulle trene på øvelsene. Vi fokuserte på at læreren brukte et så enkelt og forståelig språk som mulig.

Vi foretok observasjoner og tidsregistreringer i kjøretimene for å undersøke hvor mye tid som gikk med til ulike aktiviteter i timene (vedlegg nr.6).

Resultatene ble slik:

I gruppen med fremmedspråklige elever som fikk tradisjonell undervisning ble det brukt 6 min. til klargjøring og avslutning av timen, 12 min. til forklaring og 8 min. til nødvendig reforklaring og presisering av gjennomføringen av elevøvingen. Disse elevene fikk 19 min. til effektiv øving.

I gruppen med fremmedspråklige elever som fikk tilrettelagt undervisning ble det brukt 6 min. til klargjøring og avslutning av timen, 6 min. til demonstrasjon og 2 min. til nødvendige presiseringer. Disse elevene fikk 31 min. til effektiv elevøving

I gruppen med norske elever ble det brukt 5 min. til klargjøring og avslutning av timen, 6 min. til forklaring og 2 min. til nødvendige presiseringer. Disse elevene fikk 32 min. til effektiv elevøving.

6 Drøfting av resultatene

6.1 Drøfting av resultatene av elevprestasjonene ved teoriundervisningen

Elevne som hadde tilrettelagt undervisning sa de hadde utbytte av teoriundervisningen fordi de lærte ord som de forsto lettere når disse ble brukt i bilen og fordi de klarte å lese selv i læreboka. Det viste seg at mange i denne elevgruppen dannet ”studiegrupper” som jobbet med innholdet i læreboka. Arbeidsbok ble også brukt i dette arbeidet. Å jobbe i studiegrupper på denne måten var en idé elevene gjennomførte uten at det ble anbefalt av meg eller studentene.

De elevgruppene som fikk tradisjonell undervisning var også positive til teorikurset. Ingen av disse elevene brukte læreboka i vesentlig grad. De forsto ikke alt, men mente studentene var greie til å forklare ord og uttrykk dersom noen spurte om dette. Ingen av disse elevene nevnte noe om at det de lærte på teorikurset var til hjelp for dem ved undervisningen i bilen.

Prøvene elevene avla var konkrete og jeg tror de gir et bra inntrykk av hva elevene hadde tilegnet seg av stoffet. Resultatene var overraskende for meg. Jeg hadde ventet meg at prøveresultatene var jevnere mellom elevgruppene. Resultatene viste at de elevene som fikk tilrettelagt undervisning i snitt hadde 13,0 feil til sammen på de to prøvene og elevene som fikk tradisjonell undervisning hadde et snitt på 31,2 feil. Det er en forskjell på 18,2 feil. Elevgruppen med tilrettelagt undervisning hadde bare 41,6 % av det antall feil gruppen med tradisjonell undervisning hadde.

De elevgruppene som fikk prøve begge undervisningsformene havnet resultatmessig midt mellom de to andre gruppene og hadde i snitt 20,5 og 23,2 feil. I disse gruppene forsterkes tendensen med den store forskjellen i resultat mellom undervisningsformene. Resultatene viser at elevene hadde ca. dobbelt så mange feil på prøven etter å ha fått tradisjonell undervisning som på prøven etter å ha fått tilrettelagt undervisning.

Den norske elevgruppen kom best ut med et snitt på 9,7 feil til sammen på de to prøvene.

Dette er et uvanlig godt resultat, men de hadde bare 3,3 feil færre enn den fremmedspråklige gruppen som hadde tilrettelagt undervisning. Prøveresultatene til disse to

gruppene var overraskende bra. Prøveresultatet til den elevgruppen som fikk tradisjonell undervisning var mer som forventet.

Ved INAP (Antonsen 2002) ble det forsket på hvordan tilrettelegging av læring skulle hjelpe elever til å forstå og oppnå sammenheng i det de lærer. De hevdet at det var viktig å sette navn på ting og hendelser slik at en senere kunne lese og være i stand til å forstå det som ble lest. Askerøi (1999) vektlegger betydningen av å fokusere på å lære begrep og å knytte slik læring til både praktiske og teoretiske situasjoner. Gagnè (1985) hevdet at begrepslæring gjelder forståelse av enkeltord og deres meningsinnhold.

Det at de fremmedspråklige elevene som fikk tilrettelagt undervisning fikk et så godt resultat tyder på at undersøkelsen underbygger disse teoriene. Disse elevene fikk undervisning med fokus på innlæring av ord og uttrykk knyttet til læring til praktiske og teoretiske situasjoner. Der ble lagt vekt på å innlære ord og begreper slik at elevene kunne bli i stand til å selv å lese læreboka og forstå innholdet. Resultatene viser at disse tilretteleggingene i teoriundervisningen ga svært positive utslag for elevene.

6.2 Drøfting av elevprestasjonene ved undervisning i lærebil

I den fremmedspråklige elevgruppen som fikk tilrettelagt undervisning klargjorde vi for de øvelsene elevene skulle gjennomføre i bilen på forhånd i teoriundervisningen. Disse elevene fikk demonstrert øvelsene isteden for å få dem forklart på vanlig måte.

I den andre fremmedspråklige gruppen og for de norske elevene la vi opp til tradisjonell undervisning med klargjøring for øvelsen og forklaring i kjøretimen.

Alle elevene sa seg fornøyd med den undervisningen de fikk, men la ikke skjul på at de hadde problemer med å få med seg tilsigelser, ordrer og kommentarer fra læreren tidsnok til å utnytte dette som de ønsket. Dette ble uttrykt fra alle de fremmedspråklige elevgruppene. For studentene og meg var det overraskende at dette var så likt i elevgruppene uavhengig av om de fikk tradisjonell undervisning eller tilrettelagt undervisning.

Ut fra opplæringskortene leste vi av hvor mange øvelser elevene lærte og hvilken kvalitet på prestasjonene de oppnådde i løpet av 18 kjøretimer. Her var det overraskende resultater.

I den fremmedspråklige elevgruppen som fikk tradisjonell undervisning var resultatet som forventet. Etter 18 timer jobbet 4 av elevene fortsatt på trinn 2 og 2 elever hadde oppnådd å kjøre henholdsvis 1 og 2 timer på trinn 3. Prestasjonskvaliteten var lavest med 1,4 i denne gruppen. Det tilsa lav grad av automatikk i handlinger og at behovet for mer mengdetrening var til stede før det var mulig med videre progresjon etter læreplanen.

I den fremmedspråklige elevgruppen som fikk tilrettelagt undervisning var situasjonen en helt annen. Alle elevene oppnådde å gjøre seg ferdig med trinn 2 med 12,1 timer i snitt og med en prestasjonskvalitet på 1,8. De gjennomførte i snitt 5,9 timer i trinn 3 med en prestasjonskvalitet på 1,7. Forskjellen mellom disse gruppene er svært stor og overraskende. Jeg forventet noe forskjell i læringseffekten men ikke at disse elevene skulle komme om lag dobbelt så langt som den andre gruppen i læreplanen og med en avgjørende bedre prestasjonskvalitet som sannsynliggjør at de får en fin progresjon videre når undervisningen fortsetter.

Denne tendensen ble forsterket av resultatene til de to gruppene som fikk undervisning både på tradisjonell måte og med tilrettelegging. Den gruppen som fikk tilrettelagt undervisning på trinn 2 gjennomførte undervisningen på trinnet på samme måte som gruppen som bare fikk tilrettelagt undervisning. Resultatene var svært like. Disse to gruppene hadde samme prestasjonskvalitet på 1,8. I denne gruppen ble også alle elevene ferdige med trinn 2 med 12,5 timer i snitt. De fikk da 5,5 timer på trinn 3. I denne gruppen sank prestasjonskvaliteten til 1,5 etter kjøring på trinn 3 og vil sannsynligvis tape noe terreng i begynnelsen av videre undervisning.

I den elevgruppen som fikk tradisjonell undervisning i trinn 2 og tilrettelagt undervisning i trinn 3 oppnådde 3 elever å komme til trinn 3, mens 3 elever ikke ble ferdig med trinn 2. I denne gruppen var prestasjonskvaliteten 1,5 i trinn 2. Dette samsvarer godt med den andre gruppen som fikk tradisjonell undervisning på trinn 2. De 3 elevene som gjennomførte trinn 2 fikk til sammen 7 timer på trinn 3. De hadde en prestasjonskvalitet på 2,3 på trinn 3.

I den norske elevgruppen gjennomførte alle elevene trinn 2. De brukte i snitt 8,3 timer på trinn 2 og hadde en prestasjonskvalitet på 2,5. De fikk i snitt 9,7 timer på trinn 3 og de bedret prestasjonskvaliteten til 2,7 i trinn 3.

Resultatene i denne gruppen er svært gode dersom vi sammenligner dem med resultatene til de fremmedspråklige elevene. De fremmedspråklige elevene som fikk tradisjonell

undervisning brukte ca. dobbelt så mange timer på trinn 2 og hadde en prestasjonskvalitet på 1,5. De elevene som kom til trinn 3 maktet heller ikke å høyne prestasjonskvaliteten sin. Disse elevene må gjennom noe mengdetrening før de kan oppnå videre progresjon i læreplanen.

De fremmedspråklige elevene som fikk tilrettelagt undervisning brukte 3, 8 flere timer på trinn 2 enn de norske elevene og hadde en lavere prestasjonskvalitet. Mens de norske elevene bedret prestasjonskvaliteten sin fra trinn 2 til trinn 3 sank den noe hos de fremmedspråklige. Denne utviklingen er så marginal at jeg ikke kan tillegge den noe vekt i sammenligningen.

Resultatmessig ble det den samme utviklingen ved elevprestasjonene i bilen som i klasserommet. De norske elevene kom som forventet best ut. De er overraskende at forskjellen mellom de fremmedspråklige elevene som fikk tradisjonell undervisning og de som fikk tilrettelagt undervisning var så stor. Det er både progresjons-hastigheten og prestasjonskvaliteten som var svakere hos de elevene som fikk tradisjonell undervisning. Det er særlig grunnlag for bekymring at prestasjons-kvaliteten her var så lav. Jeg forventet at videre progresjon vil gå seint fordi behovet for mengdetrening i det som allerede var innlært var stort og nødvendig for å mestre de utfordringene som ligger i den videre progresjonen.

De fremmedspråklige elevene som fikk tilrettelagt undervisning presterte bedre enn forventet både sammenlignet med den andre fremmedspråklige gruppen og de norske elevene. De hadde en prestasjonskvalitet som sannsynliggjør en god progresjon videre og de lå overraskende nære de norske elevene både i progresjonen og prestasjonskvalitet.

Grenstad (1986) hevder ”å lære er å oppdage”. Han sier at eleven skal oppdage elementer det er viktig å ta vare på gjennom erfaringer og refleksjoner.

Nielsen og Kvale (1999) vektlegger å lære gjennom imitasjon og identifisering. Aktiviteter kan læres ved å observere og imitere andre som behersker aktiviteten. De hevder at viktige former for læring kan finne sted uten verbal instruksjon.

Akre og Ludvigsen (1999) beskriver uttrykket læringsbaner som forandring til voksende kompetanse. I minibanen innlæres en spesifikk ferdighet og i den store banen læres helheten av et voksende antall ferdigheter. De beskriver hvordan en kirurgisk

turnuskandidat ønsker å lære seg nye ferdigheter. Han liker først å se en erfaren utøve ferdigheten, så utføre den selv med hjelp av en erfaren og etterpå utføre ferdigheten selv. I VOX-rapporten (2003) ble det hevdet at kommunikasjonen i lærebilen bar preg av overflatekommunikasjon fordi læreren kun hadde kontroll på elevens handlinger, men ikke tanker og holdninger som ligger bak disse handlingene.

De fremmedspråklige elevene som fikk tilrettelagt undervisning i lærebilen fikk innlæringen gjennom imitasjon etter lærerens demonstrasjon. Samtidig fikk de identifisert de viktigste momentene i øvelsene og lærerens kjørestil som tydeliggjør hans tanker og holdninger.

Med bakgrunn i fagordinnlæringen og demonstrasjonen disse elevene fikk var de i stand til å oppdage viktige element i kjøringen gjennom sine erfaringer med egen kjøring og å kunne reflektere rundt dem.

Jeg tror de i mange sammenhenger klarte å se sammenhengen i hvordan øvelsene bygger på hverandre og danner helheter i kjøringen.

De positive resultatene disse elevene oppnådde underbygger disse teoriene. Den overflatekommunikasjonen VOX-rapporten påpeker ble godt redusert i undervisningen av de fremmedspråklige elevene som fikk tilrettelagt undervisning, men kom tydelig frem i den fremmedspråklige elevgruppen som fikk tradisjonell undervisning.

6.3 Drøfting av resultatene fra undersøkelse av tidsbruk i kjøretimene

Av registreringene av tidsbruk til aktiviteter i kjøretimene kom det frem at de fremmedspråklige elevene som fikk tradisjonell undervisning fikk 19 min. pr. kjøretime til øving. Dette var langt mindre enn den andre fremmedspråklige gruppen og de norske elevene som fikk henholdsvis 31 og 32 min. til øving. Tiden som gikk til klargjøring for timen og avslutning av timen var tilnærmet lik for alle gruppene. Det viste seg at forklaringen til de norske elevene tok 6. min. og demonstrasjonen til de fremmedspråklige elevene med tilrettelagt undervisning tok 6 min. Her skilte det bare 1 min. Forklaringen til

de fremmedspråklige med tradisjonell undervisning tok 12 min. og det er ca. dobbelt så lang tid som til forklaringen til de norske elevene og til demonstrasjonen til de fremmedspråklige elevene med tilrettelagt undervisning. Tiden som ble brukt til reforklaring eller nødvendig presisering av forklaringen var 2 min. i gruppen med norske elever og den fremmedspråklige gruppen med tilrettelagt undervisning. I den fremmedspråklige gruppen med tradisjonell undervisning ble det brukt 8 min. Det er en firedobling av tiden som bli brukt i de andre gruppene. Tiden elevene fikk til øving var 32 min. i gruppen med norske elever og 31 min. i gruppen med fremmedspråklige elever med tilrettelagt undervisning. I den fremmedspråklige gruppen med tradisjonell undervisning ble bare 19 min. brukt til elevøving. Denne forskjellen er vesentlig. I løpet av de 18 timene elevene kjørte i aksjonen fikk de norske elevene og de fremmedspråklige elevene med tilrettelagt undervisning henholdsvis 12,6 og 12,8 timers elevøving, mens den fremmedspråklige gruppen med tradisjonell undervisning bare fikk 7,6 timer til elevøvingen. Det er ca. 5 timer mindre enn de to andre gruppene. Det betyr at denne gruppen bare fikk ca. 60 % av den tiden gruppen fremmedspråklige elever med tilrettelagt undervisning og de norske elevene fikk til rådighet til elevtrening.

Det var innlysende at den elevgruppen som fikk minst trening ikke kunne holde følge med de andre når forskjellen var så stor. Grunnen til at denne gruppen fikk så lite tid til trening var at forklaringen tok lang tid. I tillegg ble det brukt mye tid til å forklare på nytt og til å presisere arbeidsoppgavene etter forklaringen. Jeg vet ikke om dette var hovedgrunnen til at disse elevene kom så dårlig ut resultatmessig eller om det var andre momenter som påvirket resultatet og hvor mye disse momentene betydde for resultatet. Jeg registrerte at forklaringen til de fremmedspråklige elevene med tradisjonell undervisning tok vesentlig lengre tid enn demonstrasjonen til elevgruppen med tilrettelagt undervisning. Noe av årsaken til dette kunne ligge i at øvelsene og ord i fagspråket som ble brukt ved gjennomføring av øvelsen ble tatt opp og klargjort i teoriundervisningen for de elevene som fikk tilrettelagt undervisning. Det kunne også være en medvirkende årsak at demonstrasjonen viste helheten og den presisjon i øvelsen som det var nødvendig at eleven kjente til og brukte som mal for gjennomføringen og mål for sin egen prestasjon i øvingen. Det var tydelig at en forklaring ikke på samme måten ga et like relevant bilde av øvelsen og hvordan den skal gjennomføres. Det at nye forklaringer og presiseringer fra læreren tok mye tid i timen tydet på at eleven enten oppfattet noe feil eller ikke fikk med seg vesentlige momenter i øvelsen.

7 Studentenes læring

Jeg gjennomførte et evalueringsmøte med studentene etter aksjonen. Studentene uttrykte at det hadde vært lærerikt å delta i aksjonen. Særlig syntes de det hadde vært interessant og utviklende å bruke andre arbeidsmåter enn de brukte i den ordinære praksisundervisningen. I aksjonen fikk de utprøve både vanlige arbeidsmåter og uvante arbeidsmåter i forbindelse med den tilrettelagte undervisningen. De fikk en større innsikt i å planlegge arbeidsmåter ut fra rammer og mål som de ikke fikk i den ordinære praksisundervisningen. De trodde også at mye av de tilretteleggingene vi hadde utprøvd med fordel godt kan nyttes også på vanlige norske elever. De så for seg at metodene var særlig aktuelle ved undervisning av elever med lærevansker. Mange av studentene sa at de på forhånd følte seg utrygge med tanke på å skulle undervise fremmedspråklige elever. De var positivt overrasket over den innsatsen og viljen til å jobbe med stoffet elevene hadde vist. De karakteriserte undervisningssituasjonen som hyggelig og med fokus på lærevilje. De sa også at de opplevde undervisningen som krevende og at tålmodigheten ble satt på prøve når elevene misforsto eller måtte få gjenta øvelser uvant mange ganger før det var mulig å kunne gå videre i progresjonen.

Studenten ga uttrykk for at det ikke bare var om undervisning de lærte av å delta i aksjonen. Fordi de måtte demonstrere øvelsene i bilen ble de selv faglig sikrere og utviklet sin egen kjøredyktighet ytterligere.

Studentene sa at de hadde reflektert over lærerrollen og fått erfare hvor viktig det er for læringen at læreren er bestemt og følger opp de kravene han stiller til elevene. De mente de hadde fått et viktig input om lærerrollen.

7.1 Drøfting av studentenes læring

Mange av studentene likte ikke ideen med å demonstrere så mye fordi de ikke stolte nok på egen dyktighet til å lykkes hver gang. De uttrykte imidlertid at de lyktes bedre i undervisningen med dette enn med tradisjonell undervisning med forklaring og arbeidsfordeling mellom lærer og elev før elevøvingen i kjøretimen. Dette ble vanskelig og tok lang tid fordi elevenes språkforståelse var svak.

Studenten sa de i utgangspunktet var skeptiske til å fokusere på å forklare ord og uttrykk i stedet for å jobbe med innlæring av stoffet slik de er vant til å gjøre med norske elever. Den samme innstillingen hadde de også til å bruke tid på teorikurset til å forberede elevene på øvelsene de skulle gjennomgå i bilen. Studentene følte de mistet noe av kontrollen med hva elevene ble tilført av det teoretiske stoffet. Etter hvert oppdaget studentene at elevene heller ikke lærte så mye som de trodde ved å gjennomgå stoffet. Elevene i disse gruppene ble stillere og stemningen sank noe slik at studentene måtte jobbe mer med å holde aktivitetsnivået oppe.

Studentene oppdaget at interessen og aktiviteten blant elevene som fikk tilrettelagt undervisning holdt seg høy gjennom hele kurset. Det var lettere å jobbe med disse elevgruppene. Utover i kurset sa studentene at det følte lettere og ble mer naturlig å jobbe i disse gruppene. De ble fortrolig med og mestret denne undervisningsformen bedre etter hvert. Dette, sammen med at tiltroen til denne arbeidsmåten økte, var sannsynligvis en medvirkende årsak til at de lyktes. De ga også uttrykk for at de opplevde teoriundervisningen som mer interessant når teorien slik som her ble satt i sammenheng med kjøreeøvelsene elevene skulle øve på i bilen. Det ble en mer direkte sammenheng mellom teori og praksis som opplevdes positiv og engasjerende.

Studentene har i utdanningen tidligere fått undervisning i egen kjøredyktighet og gjennomgått øvelsene i læreplanen for elevene både i teori og praksis. Ved at de i aksjonen selv måtte demonstrere kjøringen for elevene måtte de reflektere over øvelsene og kjøremåten sin. De oppdaget at de måtte skille ut og vektlegge viktige momenter i kjøreeøvelsene. Dette var også momenter de tidligere ikke fullt ut forsto rekkevidden av, men som de nå ble tvunget til å reflektere over og videreutvikle i sin egen kjøring.

Studentene sa de hadde fått nye tanker og erfaringer om lærerrollen. Som student og fersk i lærerrollen var det naturlig at de ønsker et godt forhold til elevene sine. På grunn av dette og noe usikkerhet ble de fleste for aksepterende og godtok for lett elevenes handlinger. De stilte ikke strenge nok krav og fulgte ikke nok opp kravene til at læringen ble effektiv. Gjennom utprøving i aksjonen der et av tiltakene var å fokusere på lærerrollen ble studentene bevisst på dette. De sa de oppdaget at et godt forhold til elevene ikke berodde på å fire på kravene, men måten læreren korrigerer elevene på. De sa at det var en god følelse å få en positiv atmosfære i bilen samtidig med at elevene jobbet med å oppnå kravene som ble stilt til dem. De følte de utviklet seg som lærere.

VOX- rapporten slo fast at innvandrere ikke møtte til teorikurs og stilte spørsmål om deres forståelse av nødvendig teoretisk kunnskap. I forundersøkelsene til aksjonen kom det frem at teoriundervisningen ved trafikkskolene ikke ble tilrettelagt for språksvake elever. Den fokuserte på stoffinnlæring for språksterke elever. Aksjonen underbygger VOX- rapporten. Studentene opplevde at de fremmedspråklige elevgruppene som fikk slik tradisjonell undervisning lærte lite og at interessen og engasjementet hos disse elevene sank betraktelig utover i kurset. Det er sannsynlig at disse elevene ikke ville deltatt i et ordinært frivillig kurs. Vi erfarte at situasjonen var helt annerledes i de fremmedspråklige elevgruppene som fikk tilrettelagt undervisning. De lærte vesentlig mer og beholdt interessen og engasjementet gjennom hele kurset. Det er sannsynlig at disse elevene ville møtt på frivillige teorikurs dersom lignende tilrettelegginger var gjennomført der.

I VOX- rapporten ble det slått fast at den begrensede kommunikasjonen hadde klare konsekvenser for lærings situasjonen ved at det ofte ikke var mulig å gi støtte til elevene under kjøring for å forberede elevene på trafikksituasjoner de snart kom til å stå midt oppe i. I aksjonen opplevde studentene at dette problemet ble minimalisert i den fremmedspråklige elevgruppen som fikk tilrettelagt undervisning. Fagord og uttrykk som ble brukt i undervisningen ble forklart før kjøringen og øvelsene ble demonstrert med vektlegging på de situasjonsforberedende leddene i kjøreprosessen. VOX- rapporten sier ikke noe om undervisningsformen som ble brukt i de observasjonene de gjorde. I forundersøkelsene til aksjonen kom det frem at undervisningen i bil nesten uten unntak ble lagt opp på tradisjonelt vis med verbal forklaring før elevøvingen. Vi erfarte VOX- rapportens konklusjon om problemene med å forberede elevene på situasjoner i de

fremmedspråklige elevgruppene som fikk slik tradisjonell undervisning. Problemene studentene hadde med å lære disse elevene å se og å planlegge situasjoner tidsnok underbygger VOX- rapportens observasjoner om dette.

VOX- rapporten konkluderte med at trafikklærere ved å fokusere på tilrettelegging og kommunikasjon med fremmedspråklige elever samtidig vil kunne utvikle refleksjoner over egen praksis, og at dette, vil ha verdi for all type opplæring de står overfor.

Denne konklusjonen ble underbygd av studentene i aksjonen ved at de reflekterte over de ulike arbeidsmåtene de brukte i undervisningen. De ga uttrykk for at de så at mange av de tilretteleggingene vi gjennomførte med fremmedspråklige elevgrupper med fordel kunne overføres til undervisning av norske elever. Dette var noe de ville utprøve i den ordinære praksisundervisningen av norske elever.

I forundersøkelsene til aksjonen kom det tydelig frem at trafikklærerne ønsket å heve sin kompetanse når det gjelder undervisning av fremmedspråklige elever. Studentene sa de lærte mye om undervisning av å delta i aksjonen og at de derfor ønsket at slik undervisning skulle inngå som en del av den ordinære praksisen ved TLU.

Dette underbygger VOX- rapporten når den konkluderte med at det var behov for å utvide trafikklærerutdanningen for å styrke trafikklærernes opplæring slik at de står bedre rustet for oppgaven med å undervise fremmedspråklige elever.

Konklusjonen til studentene var at de hadde lært mye om planlegging av undervisning og arbeidsmåter i undervisningen. De hadde også utviklet sin egen kjøredyktighet og ble sikrere i lærerrollen. De ga uttrykk for at de fikk et videre perspektiv på hva det betyr å undervise ved å jobbe med og å få erfaring med tilretteleggingene vi gjennomførte i aksjonen.

8 Veien videre

Etter aksjonen behandlet jeg funnene fra datainnsamlingen, satte opp resultatene fra disse og gjorde refleksjoner rundt resultatene. Resultatene ga uventet mange muligheter for videre forskning innen dette feltet og jeg gjorde vurderinger om veier videre innen slik forskning.

Det ble viktig for meg å få resultatene av denne forskningen ut til trafikkskoler og andre aktører i trafikkopplæringen slik at de endringstiltakene jeg fant positive blir kjent og kan utprøves og benyttes. Uten slik spredning vil dette prosjektet ha liten betydning. Jeg er i god posisjon til å få dette gjennomført. Dette skjer gjennom den innsikt og erfaring som studentene fikk i aksjonen og som de har med seg ut til de trafikkskolene de får arbeid ved. Denne formen for spredning vil fortsette fordi TLU viderefører slik undervisning av fremmedspråklige elever. Vi har fått arbeidskrav om dette inn i studieplanen slik at dette nå er en del av den obligatoriske praksisen til studentene. Teoretisk innføring i emnene pedagogisk tilrettelegging i undervisning av fremmedspråklige elever, kommunikasjon og kulturkunnskap er jeg i ferd med å videreutvikle som en undervisningsbolk eller et fag som skal integreres i studentenes utdanning.

Jeg planlegger å gjennomføre desentraliserte kurs for trafikklærere for å få etablerte trafikklærere til å utprøve og benytte tiltakene i sin undervisning.

I vårsemesteret 2007 vil jeg presentere tiltakene i artikler i fagblad innen yrket.

Gjennom voksenopplæringen i Stjørdal vil jeg øve påtrykk på bestemmende myndigheter for å få trafikkkunnskap inn som et emne i ”norsk med samfunnskunnskap” for voksne innvandrere.

Resultatene av forskningen i denne oppgaven viser at det fortsatt er mye vi ikke vet og at det er mange muligheter for videre forskning innen dette feltet.

I aksjonen ble det ikke undersøkt hvilken effekt tiltakene med opplæring av språk og norsk trafikkultur før innvandrerne kommer til kjøreskolen har. Alle de fremmedspråklige elevene som deltok i aksjonen fikk slik opplæring ved voksenopplæringen i Stjørdal. Mine antagelser om betydningen av dette er basert på teori og egne erfaringer.

Undersøkelsene i aksjonen gir svar på effekten av summen av de tilretteleggingene vi gjennomførte, men ikke hvilken betydning hvert enkelt tiltak har.

Det er også store muligheter for forskning generelt om hvilken betydning innvandreres språkforståelse, innsikt i norsk kultur og integrering har for deres trafikkopplæring og atferd som bilførere på norske veier.

Det er viktig å få mer viten innen dette feltet for å bedre situasjonen for innvandrere i trafikkopplæringen slik at de får forståelse av norsk trafikk og en sikker atferd som bilførere i tråd med våre norske trafikktradisjoner.

I dette hovedfagstudiet har jeg vært gjennom en interessant læringsprosess som jeg har lært mye av. I studiet ble det lagt stor vekt på erfaringsutveksling og kunnskapsdeling og mindre vekt på forelesninger. Samarbeidet med andre studenter og veiledere har vært lærerikt og erfaringene fra dette har vært gode å ha med seg videre.

I større grad enn tidligere ser jeg verdien av å knytte teori og praksis sammen. Jeg føler at jeg gjennom studiet har ervervet meg et mer helhetlig overblikk når det gjelder pedagogisk arbeid.

I hovedfagsarbeidet er kanskje min viktigste lærdom bevisstgjøringen på hvor viktig det er å få en god dokumentasjon på det en finner frem til i forskningen. Vi lærere har en tendens til bare å gå rundt å ”syns” ting uten at det blir dokumentert. Da blir det vanskelig å gå inn i en situasjon for å forbedre den. Gjennom forskningen i hovedfagsarbeidet mitt har jeg gjennom teori og aksjon fått dokumentert hvordan situasjonen er for fremmedspråklige elever i trafikkopplæringen og hvordan enkle tiltak kan bedre opplæringen av denne elevgruppen. Gjennom denne dokumentasjonen har jeg fått et redskap til å gå inn i denne situasjonen og til å arbeide videre for å forbedre den.

Litteraturliste

- Antonsen, T. (2002)
Fagspråktilegnelse hos minoritetsspråklige.
Høgskolen i Akershus. Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk
- Akre, V og Ludvigsen, S. R (1999):
Hvordan læreres medisinsk praksis?
Gjøvik. Ad Notam Gyldendal A.S.
- Askerøi, Else (2003):
Mastergradshåndbokaen i Akershus: Læremidler for profesjonsutdanning 2/2003
- Askerøi, E (1999):
Fag og yrkesspråk. Læring gjennom praksis og tekst. S 175-195
- Askerøi, E og Høie, M.
Les og lær? Lærebokas rolle i yrkesfag.
Oslo, Tano Aschehoug
- Bjørnsrud, H. (2005):
Rom for aksjonslæring.
Dimograf, Polen. Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Eriksen, T og Sørheim T (2003):
Kulturforskjeller i praksis.
Gjøvik, Ad Notam Gyldendal A.S.
- Gagnê, R. (1985):
The condition of learning theory. Om undervisningsmetoden.
Institutt for Anvendt Pedagogikk.
- Golden, A. (2000):
Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrearsperspektiv.
Gjøvik. Ad Notam Gyldendal.
- Greek, M og Mangerud, T (1997)
Norsk fagspråk for innvandrerstudenter
HiO-notat 1997 nr. 18.
- Grenstad, N, M (1986):
Å lære er å oppdage.
Didakta norsk forlag a.s.
- Halvorsen, K. (2003):
Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode
Oslo, J.W. Cappelens as Forlag
- Holme, I.M og Solvang, B. K. (1996):
Metode og metodebruk.
Oslo. Tano Aschehoug.
- Høie, M. Aksjonsforskning. Side 150-162.
Høgskolen i Akershus, Allkopi.
- Imsen, G (1998):
Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi.
Oslo, Tano Aschehoug.
- Johnsen, B (1999):
Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?
Høgskolen i Akershus

- Kvale, S (1997):
Det kvalitative forskningsintervju.
Gjøvik. Ad Notam Gyldendal.
- Mjelde, L. (2002):
Yrkenes pedagogikk. Fra arbeid til læring- fra læring til arbeid.
Oslo. Yrkeslitteratur as. Ad Notam Gyldendal as.
- Neegaard, G. (1998):
Flerkulturell handbook.
Oslo. Kommuneforlaget.
- Nielsen, K og Kvale, S (1999):
Artikkel nr. 13. Landskap for læring.
Gjøvik. Ad Notam Gyldendal.
- Rismark, M. m. fl. (2003)
Kulturkollisjoner bak rattet.
Trondheim, Tapir uttrykk.
- Sand, T (1997):
Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn.
Oslo, Cappelen Akademisk forlag AS.
- Øzerk, Z.K. (1992):
Tospråkelige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk.
Oris Forlag.

Andre dokumenter:

Aftenposten 2006:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article417093.ece>

Statens vegvesen, Vegdirektoratet. For. 1979-02-23 nr.04. Forskrifter om førerkort og førerprøve m.v.

Statens vegvesen (2004) Håndbok nr. 252. Læreplan Førerkortklasse B og BE.
Trykkpartner

Stortingsmeldning nr. 24, 2003-2004.

Nasjonal Transportplan 2006-211:

Stortingsmelding nr. 46 (1999-2000): Nasjonal transportplan 2002-2011.

Akademika A.S. avdeling for offentlige dokumenter.

Yaha, Mohamed-Resa (2001) Innvandrere och trafiksäkerhet. En analys av tillgängliga data i Sverige. VTI meddelande 907 – 2001. Lindköping. Väg och transportforskningsinstitutet.

Vedlegg:

Vedlegg nr. 1

Spørsmål i spørreskjema til trafikkskoler.

- Spørsmål 1: Hvor mange lærere er ansatt ved skolen?
- Spørsmål 2: På hvilken type sted ligger skolen?
- Spørsmål 3: Hvor stor andel fremmedspråklige elever har skolen?
- Spørsmål 4: Praktiserer skolen at elevene sitter på med hverandre i kjøretimene?
- Spørsmål 5: Praktiserer skolen at familiemedlemmer til eleven sitter i bilen i kjøretimene?
- Spørsmål 6: Gjennomfører skolen andre generelle tiltak for å tilrettelegge for fremmedspråklige elever?
- Spørsmål 7: Ønsker skolen å ha fremmedspråklige elever?
- Spørsmål 8: Fokuseres det å forklare fremmedspråklige elever vanskelige ord og uttrykk i stedet for stoffgjennomgang i klasseromsundervisningen?
- Spørsmål 9: Brukes det mer visuelle hjelpemidler for fremmedspråklige elever enn for norske elever i klasserommet?
- Spørsmål 10: Hvilken undervisningsform brukes i klasseromsundervisningen?
- Spørsmål 11: Brukes det andre tiltak i klasserommet for å tilrettelegge for fremmedspråklige elever?
- Spørsmål 12: Praktiseres det verbal forklaring før elevøving med fremmedspråklige elever?
- Spørsmål 13: Brukes det mer tegninger ved forklaringen for fremmedspråklige elever enn for norske?
- Spørsmål 14: Praktiseres det å demonstrere for fremmedspråklige elever før øving?
- Spørsmål 15: På hvilket språk gis beskjeder og tilsigelser?

Vedlegg nr. 2

Svar på spørreskjema fra trafikkskoler

Sp.m		S. N.	M. N.	M. N.	N.N.	V. N.	V. N.	M. N.	M. N.	V. N.	N. N.	S. N.	S. N.
1	Antall Lærere	4	9	3	3	4	6	2	4	3	5	5	6
2	Sted	Småby	storby	Tettsted	Tettsted	Storby	Storb y	Småb y	tettste d	Storb y	Storb y	Storb y	Sto rby
3	Andel Fr.spr. i %	35	30	20	20	25	40	15	10	40	50	40	50

4	Samkjøring	Nei	nei	Om ønske	Om ønske	Nei	Nei	Om ønske	nei	Nei	Nei	nei	Nei
5	Fam Medl.	Nei	nei	Litt	nei	Nei	Nei	nei	nei	Litt	Nei	nei	Nei
6	Andre Tiltak	Nei	nei	Nei	nei	Nei	Nei	nei	nei	Nei	Nei	nei	Nei
7	Ønskes fr.spr?	Nei	ok	Nei	Ja	Nei	Nei	ok	Ok	Ok	Nei	Nei	Nei

8	Sært.t Ikl.rom	Nei	nei	Nei	Russ. Tol	Nei	Nei	Nei	Mer tid	Mer tid	Egne klass.	Nei	Nei
9	Fokus Ordf.	Nei	nei	Nei	Litt	Nei	Nei	Nei	nei	Litt	Litt	Nei	Nei
10vis n.	Mer Vis.	Video o.h.	nei	Video m.m.	o.h.	Nei	Nei	Nei	nei	Vide o m.m.	Nei	Nei	Nei
11I	u. form	Foreles. Sp./sv ar	Foreles. Sp/sva r	Foreles. Sp/sva r	Foreles. sp./sva r + Gr.ar.	Foreles. Sp./sv a	Fore. Sp. / Svar	Forel. Sp.m / svar	Fori. Sp.m. / svar	Forel. + Gr.ar	Forel. Sp.m. / svar	Forel. Sp.m / svar	Forel. Sp.m / Sva r

12	Demo	Litt	nei	Nei	Nei	Nei	Nei	nei	nei	Nei	Nei	Nei	Nei
13	Tegning	Nei	Ja.	nei	Ja	Nei	Nei	litt	nei	Ja	Nei	nei	Nei
14	Beskje d	No	No	No	No + Peke	No	No	no	No	No	No	No	No
	Forkl. Verbal	Ja	ja	Ja	Ja	Ja	Ja	ja	Ja	Ja	Ja	ja	Ja

I rad 1 vises i hvilken landsdel trafikkskolene har beliggenhet:

S.N står for Sørnorge

M.N står for Midtnorge

V.N står for Vestnoege

N.N står for Nordnorge

Vedlegg nr. 3

Intervjuguide for gruppeintervju med trafikklærere.

Temaene i den generelle delen var:

- 1.) Om fremmedspråklige ønskes som elever ved skolen.
- 2) Tiltak skolene gjør for fremmedspråklige elever utom undervisningen.
- 3) Tiltak skolene gjør angående samarbeidspartnere.
- 4) Ønsker lærerne et utdanningstilbud for å få økt kompetanse i undervisning av fremmedspråklige elever?
- 5) Andre generelle momenter

Temaene om klasseromsundervisningen var:

- 1) Undervisningsformen – annerledes enn for norske elever?
- 2) Hvordan fokuseres forklaringen av ord og begreper?
- 3) Brukes visuelle hjelpemidler mer enn vanlig?
- 4) Brukes gruppearbeid mer enn vanlig?
- 5) Andre momenter

Temaene om undervisning i lærebil var:

- 1) Brukes forklaring før elevøving?
- 2) Brukes demonstrasjon før elevøving?
- 3) Hvordan innvirker språkproblemene på undervisningen?
- 4) Hvordan oppfatter elevene kommentarer, leding og ordrer?
- 5) Andre momenter

Vedlegg nr 4

Resultater for 5 elevgrupper fra teoriprøver etter teoriundervisning.

Gruppe 1 som fikk tradisjonell undervisning

Elev nr.	Resultat av prøve etter 12 timer	Resultat av prøve etter 25 timer	Sum Begge prøver
1	12 feil	12 feil	24 feil
2	13 feil	14eil	27feil
3	14 feil	14 feil	28 feil
4	12 feil	23 feil	35 feil
5	16 feil	19 feil	35 feil
6	15 feil	23feil	38 feil
Snitt	13,7 feil	17,5 feil	31,2 feil

Her viser det seg at elevene har mange feil på oppgavene. Ingen av elevene ville bestått dersom dette hadde vært en reell tentamen eller eksamen. Maksimum antall feil for å bestå er 8, mens ingen av elevene hadde færre enn 12 feil. Gjennomsnittet er 15,6 feil. Totalt hadde gruppen 187 feil. Her hadde elevene 82 feil på den første prøven og 105 på den andre.

Gruppe 2 som fikk tilrettelagt undervisning

Elev nr.	Res. 12t.	Res. 25 t.	Sum ant. Feil
1	3	2	5
2	3	3	6
3	6	5	11
4	7	5	12
5	12	9	21
6	10	13	23
Snitt	6,8	6,2	13.0

I denne gruppen har elevene et bra resultat. Her ville 4 av de 6 elevene bestått en tentamen eller eksamensprøve. Gjennomsnittet er 6,5 feil. Totalt hadde gruppen 78 feil på de to prøvene. Elevene hadde 41 feil på den første prøven og 37 på den andre.

Gruppe 3 som fikk tilrettelagt undervisning de første 12 timene og tradisjonell undervisning de siste 13 timene.

Elev nr.	Etter 12t.	Etter 25 t	Sum Ant. Feil
1	4	8	12
2	6	12	18
3	5	14	19
4	8	12	20
5	8	24	32
6	10	28	38
Snitt	6,8	16,3	23,2

I denne gruppen er det et variert resultat. På den først prøven ville 5 av elevene bestått en tentamen eller eksamensprøve. På den andre prøven ville en elev fått bestått prøve. Totalt hadde denne gruppen 139 feil. Elevene hadde 41 feil på den første prøven og 98 feil på den andre prøven

Gruppe 4 som fikk tradisjonell undervisning de første 12 timene og tilrettelagt undervisning de 13 siste timene

Elev nr.	Etter 12 t.	Etter 25 t.	Sum Ant. Feil
1	4	4	8
2	10	7	17
3	12	5	17
4	17	8	25
5	16	10	26
6	20	10	30
Snitt	13,1	7,3	20,5

I denne gruppen var det også et variert resultat. I den første prøven ville en elev bestått og i den andre ville 4 elever bestått en tentamen eller eksamensprøve. Totalt hadde gruppen 138 feil. Elevene hadde 79 feil på den først og 44 på den andre.

Gruppe 5 med norske elever som fikk tradisjonell undervisning.

Elev nr.	Etter 12 t.	Etter 25 t.	Sum Ant. Feil
1	2	1	3
2	3	3	6
3	3	4	7
4	4	4	8
5	6	11	17
6	10	7	17
Snitt	4,7	5,0	9,7

I denne kontrollgruppen med norske elever var resultatet meget bra. 5 av elevene ville bestått dersom prøven hadde vært en formalisert tentamen eller eksamensprøve. Totalt hadde gruppen 58 feil. De hadde 28 feil på den første prøven og 30 på den andre.

Vedlegg nr. 5

Resultater av elevprestasjoner i lærebil

Gruppe 1 som fikk tradisjonell undervisning

Elev nr.	Timer totalt	Kval trinn 2	timer Trinn 2	kval trinn 3	Timer trinn 3	læreplan
1	18	1	18		0	2.7.3
2	18	2	16	1	2	3.4.1
3	18	2	14	2	4	3.4.2
4	18	1	18		0	2.8.2
5	18	1	18		0	2.7.7
6	18	2	18		0	2.9.2
Snitt	18	1,5	17,0	1,5	1	

I denne gruppen var det 2 elever som gjorde seg ferdig med trinn 2. Disse kjørte 2 og 4 timer på trinn 3 og fikk så vidt påbegynt sin trafikale kjøring. De 4 andre jobbet fortsatt på trinn 2. En elev kom til slutfasen av trinn 2 mens 3 elever enda hadde en del timer igjen på trinn 2. Snitt kvaliteten på deres prestasjoner var 1,5 på trinn 2 og 1,5 på trinn 3.

Gruppe 2 som fikk tilrettelagt undervisning

elev nr.	timer totalt	Kval trinn 3	timer trinn 2	kval trinn 3	timer trinn 3	læreplan
1	18	2	12	2	6	3.5.2
2	18	2	15	1	3	3.4.3
3	18	1	10	2	8	3.5.4
4	18	2	11	1	7	3.5.2
5	18	2	12	1	6	3.4.2
6	18	2	13	3	5	3.4.5
Snitt	18	1,8	12,1	1,7	5,9	

I denne gruppen fikk alle elevene jobbet seg inn i trinn 3. I snitt brukte de 12,1 time på trinn 2 og fikk jobbet 5,9 timer i trinn 3. Ingen av dem kom til slutfasen av trinn 3. Kvaliteten på deres prestasjoner var i snitt 1,8 på trinn 2 og 1,7 på trinn 3.

Gruppe 3 som fikk tilrettelagt undervisning i trinn 2 og tradisjonell undervisning i trinn 3.

Elev nr.	Timer tot.	Kval. Tekn.	Timer tekn.	Kval tr. 3	Timer tr. 3	I lærepl.
1	18	2	12	1	6	3.4.2
2	18	1	14	1	4	3.4.3
3	18	2	15	2	3	3.4.1
4	18	3	16	3	2	3.4.1
5	18	1	8	1	10	3.4.5
6	18	2	10	1	8	3.5.2
Snitt	18	1,8	12,5	1,5	5,5	

I denne gruppen gjorde alle elevene seg ferdig med trinn 2. De brukte i snitt 12,5 timer på trinn 2 og fikk 5,5 timer på trinn 3. 5 av elevene kom til begynnerfasen av trinn 3 og en elev til midtfasen av trinn 3. Kvaliteten på deres prestasjoner var 1,8 på trinn 2 og 1,5 på trinn 3.

Gruppe 4 som fikk tradisjonell undervisning i trinn 2 og tilrettelagt undervisning i trinn 3.

Elev nr.	Timer tot.	Kval. Tr. 2	Timer tr. 2	Kval. Tr. 3	Timer tr. 3	I lærepl.
1	18	3	17	3	1	3.4.1
2	18	1	18		0	2.6.5
3	18	1	18		0	2.7.3
4	18	2	15	2	3	3.4.2
5	18	1	15	2	3	3.4.1
6	18	1	18		0	2.7.1
Snitt	18	1,5	16,8	2,3	1,2	

I denne gruppen kom 3 elever til trinn 3. Ingen av dem kom lenger enn at de så vidt fikk påbegynt den trafikale innlæringen. De fikk i snitt 1,2 timer på trinn 3. De 3 andre elevene kom til midtfasen av trinn 2. Kvaliteten på prestasjonene var i snitt 1,5 på trinn 2 og 2,3 på trinn 3.

Gruppe 5 med norske elever som fikk tradisjonell undervisning.

Elev nr.	Timer totalt	Kval. Tr.2	Timer tr.2	Kvaltr.3	Timer tr.3	Lærepl.
1	18	2	6	2	12	3.8
2	18	3	7	3	11	3.8
3	18	3	8	3	10	3.8
4	18	2	8	2	10	3.7.4
5	18	2	9	3	9	3.6.10
6	18	3	12	3	8	3.6.13
Snitt	18	2,5	8,3	2,7	9,7	

I denne gruppa kom alle elevene til trinn 3. De brukte i snitt 8,3 timer på trinn 2. De fikk dermed i snitt 9,7 timer på trinn 3. 4 av elevene kom helt til slutfasen av trinn 3 og 2 av elevene kom til midtfasen av trinn 3. Kvaliteten på prestasjonene var i snitt i denne gruppen 2,5 på trinn 2 og 2,7 på trinn 3.

Vedlegg nr. 6

Registrert tidsforbruk av aktiviteter i kjøretimene.

Aktiviteter i kjøretimen	2 Tidsforbruk. Norske elever	Tideforbruk. Fremmedspråklige elever med tilrettelagt undervisning	Tidsforbruk. Fremmedspråklige elever med tradisjonell undervisning
3 Klargjøring for time 4	5 2 min.	6 3 min.	7 3 min.
8 Forklaring/ demonstrasjon 9	10 6 min.	11 6 min.	12 12 min.
13 Nødvendig forklaring/ presisering 14	15 2 min.	16 2 min.	17 8 min.
18 Avslutning av time 19	20 3 min	21 3 min.	22 3 min.
23 Elevøving 24	25 32 min.	26 31 min.	27 19 min.

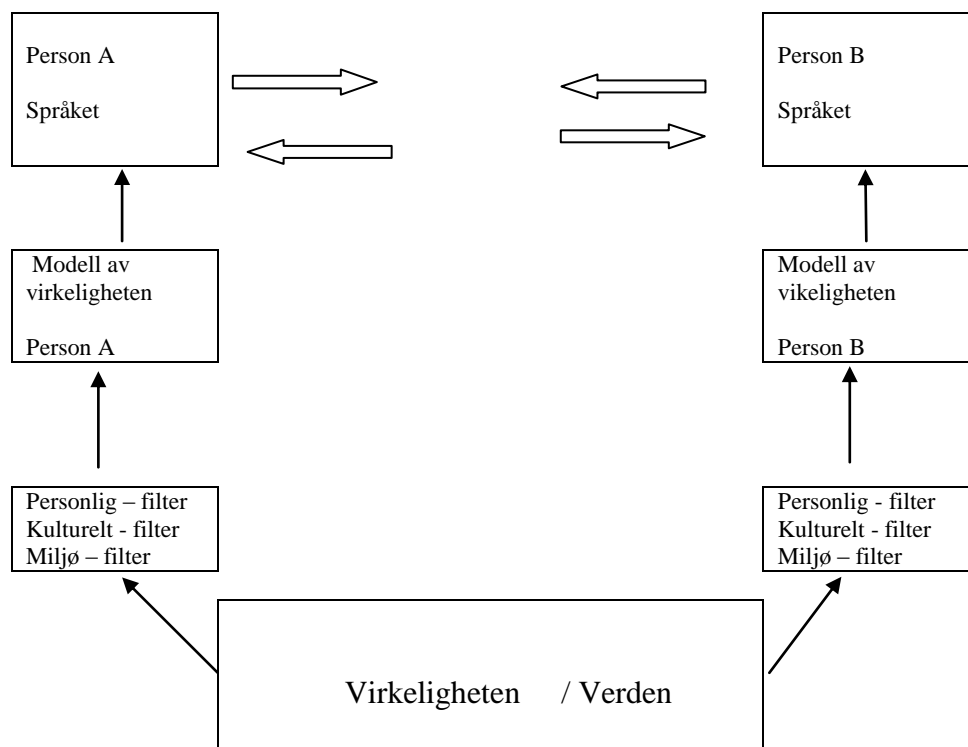
Vedlegg nr. 7

Modell for identitetsdannelse (Sand 1997, s. 27)

Tilskrivning av egenskaper gjennom andre				Mine erfaringer og opplevelser av meg selv
		Jeg / min identitet. Jeg som tenkende, handlende og følende menneske		
Mitt bevisste selv bilde				Mitt ubevisste selv bilde
Slik jeg ser meg selv og slik jeg tror andre ser meg				Mine ubevisste personlighetstrekk

Vedlegg nr 8

Kommunikasjonsmodell.(Hjertaker, fra Stålsett m. fl. 1991, s. 123)



Vedlegg nr. 9

De hovedmomentene undervisningen i prosjektet besto av:

Teoriundervisningen:

Tema 2.1 – Førerkort og trafikkopplæring

1. Oversikt over opplæringen i klasse B – liten bil
2. Førerkortklassene
3. Vilkår for å erverve førerkort
4. Vilkår for å kunne øvingskjøre

Tema 2.2 – Bilens oppbygging med tanke på sikkerhet og miljø

1. Aktiv og passiv sikkerhet
2. Forsvarlig og forskriftsmessig stand
3. Sikkerhetskontroll
4. Miljøbelastninger og økonomisk kjøring

Tema 2.3 Ansvar for kjøretøyets stand og bruk, økonomisk ansvar, offentlige reaksjoner og plikter ved trafikkuhell

1. Fører og eiers ansvar
2. Registrering og eierforhold
3. Bruk av bil med og uten tilhenger
4. Tauing av kjøretøy
5. Dokumenter
6. Rusmidler, tretthet, sykdom og bilkjøring
7. Forsikring og økonomisk ansvar
8. Offentlige reaksjoner
9. Tiltak og plikter ved trafikkuhell

Tema 2.4 – Menneskets kapasitet og trafikkens krav

1. Forholdet mellom trafikkens krav og menneskets kapasitet
2. Faktorer som virker inn på bilføreren
3. Barns kapasitet og muligheter for sikker opptreden i trafikken

4. Kjøreprosessen, bearbeiding av informasjon og automatisering

Tema 3.1 – Trafikksystemet, trafikantgrupper, og interessekonflikter og privatbilismen i et miljøperspektiv

1. Trafikksystemet
2. Trafikkmiljø
3. Trafikant
4. Kjøretoy
5. Trafikant grupper og interessekonflikter
6. Miljøkonsekvenser av privat bilismen
7. Alternative løsninger som er miljøvennlige

Tema 3.2 – Veg, veg - oppmerking, skilt og annen trafikkregulering

1. Definisjoner
2. Anlegg i vegen
3. Veg - oppmerking
4. Skilt
5. Lysregulering
6. Anvisninger

Tema 3.3 Atferd i trafikken

1. Vegtrafikkloven
2. Grunnregler
3. Samhandling
4. Signal og tegn
5. Fartsavpassing
6. Veggrep
7. Plassering
8. Vikeplikt
9. Rygging og vending
10. Stans og parkering
11. Planovergang
12. Motorveg
13. Kjøring i kø og ved flaskehals

14. Kjøring i tunnel

15. Forbikjøring

De øvelsene elevene skal trene på og mestre i bil etter læreplanen for førerkortklasse B som elevene i prosjektet skulle gjennomføre:

Tema 2.5 – Å gjøre seg klar til kjøring.

1. Sittestilling
2. Innstilling og bruk av speil og andre observasjonsmuligheter
3. Innstilling og bruk av ratt, pedaler, gir og andre betjeningsorganer
4. Tilpassing og bruk av bilbelte og hodestøtte
5. Start og stopp av motor
6. Sikre bilen etter stans

Tema 2.6 – Igangsetting og stans.

1. Observasjon og tegn ved igangsetting og stans
2. Kontrollert og behagelig igangsetting på flat vei
3. Krypekjøring
4. Igangsetting og stans i medbakke
5. Igangsetting og stans i motbakke med og uten parkeringsbrems
6. Kort stans – ny start på flat vei
7. Kort stans – ny start i motbakke

Tema 2.7 – Giring, akselrasjon, styring, og bremsing

1. Behagelig opp – og nedgiring på flat vei, i med – og motbakke
2. Normalbremsing fra 60 km. / t.
3. Stans ved angitt sted fra forskjellige hastigheter.
4. Forberede ny igangsetting ved å velge 1. gir like før stans
5. Hard nedbremsing for å kunne stanse før en hindring
6. Normalakselrasjon opp til 60 km. / t.
7. Valg av riktig gir i forhold til fart
8. Lange og sikre rattbevegelser
9. Sving til høyre i veikryss

10. Sving til venstre i veikryss

Tema 2.8 – Rygging og vending

1. Sittestilling og observasjon ved rygging
2. Rygging på rett veg og rundt sving
3. U – sving og andre måter å snu på

Tema 2.9 – Grunnleggende kjøretøybehandling ved sammenhengende Kjøring

1. Sammenhengende kjøring i liten trafikk
2. Riktig bremsemåte i trafikale situasjoner
3. Observasjon og tegngiving ved sideveis forflytning av bilen
4. Bruk av gir som gir økonomisk og miljøvennlig kjøring

Tema 2.10 – Sikkerhetskontroll av bilen

Bremser

1. Hjul og dekk
2. Styring
3. Lys
4. Sikt
5. Driftssikkerhet
6. Sikkerhetsutstyr
7. Varselinnretninger

Tema 2.11 – Obligatorisk veiledningstime

1. Evalueringstime for måloppnåing i trinn 2
2. Elev og lærer skal ta stilling til i hvilken grad målene i trinn 2 er nådd

Tema 3.4 – Systematisk og automatisk informasjonsinnhenting

1. Grunnleggende seteknikk
2. oppdage veikryss, andre trafikanter, hindringer og skilt i god tid
3. Kjøring inn, mot og gjennom veikryss

4. Kjøring mellom veikryss
5. Tilpassing av fart og valg av plassering ut fra sikt og trafikkforhold

Tema 3.5 – Kjøring i bolig – tettsteds- og bymiljø

1. Helhetlig overblikk
2. Fartstilpassing, tegngiving og plassering ut fra vegtype og trafikkforhold
3. Vikeplikt, stoppeplikt plikt til å gi fri vei
4. Kjøring i forhold til skilt og oppmerking
5. Forutse og oppfatte særlig risiko angående myke trafikanter, dyr, kjøretøy på to hjul og tyngre kjøretøy.
6. Handlingsberedskap når dette er nødvendig
7. Tydelig og presis kjøremåte

Tema 3.6 Kjøreteknikk på høyhastighetsveg

1. kursstabilitet og fartsvalg
2. Plassering og kurvekjøring
3. Plass og feltskifte
4. Normal og rask akselrasjon fra 0 til 80 km/t.
5. Normal og nød-bremsing fra 80 km/t.
6. Kjøring inn på større veg
7. Tilpassing av trafikkrytmen etter innkjøring
8. Avkjøring fra større veg

Tema 3.7 Effektiv, økonomisk og miljøvennlig kjøring i god samhandling med andre trafikanter.

1. Tydelig kjøring ved tegn, fart, plassering og annen informasjon
2. Flyt og avvikling ved å utnytte luker i vegkryss og ved skifte av kjørefelt
3. Forutse, oppfatte og motvirke risiko for møteulykker
4. Handlingsberedskap
5. Kjøring gjennom flaskehals
6. Å bli forbikjørt og å kjøre forbi

