

Reflekterende team som metode i Trafikklærerutdanningen

Et praktisk utviklingsprosjekt

Av

Toril Sandvik og Hilde Kjelsrud

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København/
Danmarks Pædagogiske Universitet for graden
Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2008

FULLMAKTSERKLÆRING – MASTERAVHANDLING

Sett ett kryss:

- Jeg ønsker at min avhandling skal være allment tilgjengelig
- Min avhandling må bare lånes ut etter samtykke i hvert enkelt tilfelle
- Min avhandling inneholder taushetsbelagte opplysninger og er derfor ikke tilgjengelig for andre

Dato: 27.08.08

Navn: Toril Sundvik Hilde Kjetland

Forord

Så er vi her, ved enden av vårt masterstudie i kunnskapsledelse. Vi har nådd en milepæl, masteroppgaven er ferdig. På veien til målet har vi hatt mange kunnskapsrike parallelle prosesser.

Veien har ikke vært fri for hindringer, og vi, som har forsket ved trafikklærerutdanningen, har hatt behov for mer enn førerkort og trafikale kunnskaper. Vi har forsket på refleksjon og reflekterende team, vi har også selv reflektert mye. Vi har tatt omveier og ofte gått et stykke tilbake for å komme oss videre. Vi har gått bratte motbakker, men også hatt stunder hvor vi kunne ta en stopp underveis, for å nyte utsikten og landskapet vi har passert. Det er vel under disse stoppene med ”reflection in- og on action” at utfordringene har kommet til syne, utfordringer som har krevd aksjon fra vår side. Vi har grublet og reflektert, puffet hverandre opp kneikene og holdt på bremsen i bratte hellinger.

Når er vi ved veis ende, og vi vil takke mange som har hjulpet oss på veien. Tre år med oppturer og nedturer, samlivsbrudd og beinbrudd, konfirmasjonsforberedelser og ”40-årskriser” har krevd noe av våre omgivelser også. Familien, i form av tålmodighet. Venner og kollegaer, som i mange tilfeller er en og samme sak, i form av overbærenhet, støtte og gode faglige diskusjoner. Medstudenter for gode bidrag til et fruktbart studiemiljø. De 9 førsteårsstudentene ved HiNT, avdeling for trafikklærerutdanning, som velvillig stilte opp. Sist men ikke minst takk til veilederen vår, Kåre Lines, for tålmodighet og gode innspill.

Å skrive er å være i prosess. En spennende og krevende prosess. En tre år lang prosess som har vært spennende og krevende er snart slutt, eller er den det?

Masteroppgaven er slutført, men vår prosess fortsetter...

Toril og Hilde

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Innholdsfortegnelse	2
Figurer og tabeller	4
Sammendrag	5
Summary	6
Kapittel 1 Presentasjon av tema og problemstilling	7
Kapittel 2 Trafikklærerutdanningen som kunnskapsarena	10
2.1 Trafikklærerutdanningen i et historisk perspektiv	10
2.3 Trafikklærerutdanningen, organisering og innhold	14
2.4 Trafikklærerutdanningen i et kunnskapsperspektiv	16
Kapittel 3 Teoretisk rammeverk for reflekterende team	19
3.1 Kunnskap og læring	19
3.2 Refleksjon	25
3.3 Det reflekterende team	28
3.4 Ulike læringsmodeller	31
3.5 Omsorg	33
3.5.1 Gjensidig tillit	36
3.5.2 Aktiv empati	38
3.5.3 Adgang til hjelp	41
3.5.4 Pågangsmot	41
3.5.5 Ingen fordømmelse	42
Kapittel 4 Metode og Design	44
4.1 Eget Ståsted	44
4.2 Designet	45
4.3 Etske og praktiske avveininger med tanke på vår master.	48
4.4 Observasjon som metode i vår masteroppgave.	50
4.5 Egne refleksjoner rundt opplegget	51
Kapittel 5 Funn og Analyse	54
5.1 Funn	54
5.2 Analyse	57
5.2.1 Analyse med fokus på kunnskap og læring	57
5.2.2 Analyse med fokus på refleksjon	62

5.2.3 Analyse med fokus på det reflekterende team.....	70
5.2.4 Analyse med fokus på omsorg	74
Kapittel 6 Konklusjoner og anbefalinger	87
6.1 Konklusjoner	87
6.1.1 Hvordan kan reflekterende team være en metode til bruk i utdanning av trafikkklærere?	87
6.1.2 På hvilken måte kan refleksjon og reflekterende team være et hjelpemiddel til opparbeidelse av selvinnsett og derigjennom fremme læring?	88
6.1.3 Hvilken betydning har omsorg i etablering av reflekterende team?	88
6.2 Anbefalinger og utfordringer.....	89
6.3 Avsluttende ord	89
Litteraturliste	91
Vedlegg	93
Vedlegg 1	93
Vedlegg 2	94
Vedlegg 3	97
Vedlegg 4	98

Figurer og tabeller

Fig. 1 Trafikksystemet	13
Fig. 2 GDE-rammeverket: Peräaho, Keskinen og Hattaka	16
Fig. 3 Kunnskap i et verdihierarki, Gottschalk	23
Fig. 4 Joharis vindu	26
Fig. 5 Trekant med tre dimensjoner, Sewerin	30
Fig. 6 Kolbs læringsmodell, fritt etter Rennemo	31
Fig. 7 Læringstrappa. Tiller	32
Fig. 8 Empatisk lytting, Irgens	40
Fig. 9 Didaktisk Relasjonsmodell	46
Fig. 10 Skjematisk fremstilling av prosessen	47
Tabell 1. Strukturelt og prosessuelt perspektiv	21

Sammendrag

”Hvordan kan reflekterende team bidra til å fremme trafikklærerstudentens læring?”

Trafikklærerutdanningen ble et toårig høgscholetilbud ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) fra januar 2004. Trafikklærerutdanning er et viktig satsningsområde for myndighetene når det gjelder trafikksikkerhetsarbeid. Det blir stilt høye kvalitetskrav til utdanningen, der det er et overordnet mål å integrere teori - og praksisundervisning ved høgskolen. Som et ledd i dette blir praksis gjennomført i høgskolens egen integrerte trafikkskole. Som masterstudenter i kunnskapsledelse har vi fokus på kunnskap og læring, og vi ønsker gjennom vår avhandling å se nærmere på om trafikklærerutdanningen kan ta i bruk en ny metode for å imøtekomme kvalitetskravene på utdanningen.

Vi har utviklet og prøvd ut en metode der et overordnet mål er å bedre trafikklærerstudentens evne til selv å reflektere over egen og andres handlinger; reflekterende team. Vi gjorde en kvalitativ tilnærming i praksisundervisningen ved HiNT våren 2008, gjennom et pilotforsøk og 6 praksistimer med studenter har vi utviklet og tilpasset reflekterende team til trafikklærerutdanningen. Vi har gjennom prosessen kommet frem til et teoretisk rammeverk for vår forskning som bygger på kunnskap og læring.

Resultatene av vår empiri og tolkning av funn viser at studentene opplever det å bruke reflekterende team som et verdifullt tillegg i trafikklærerutdanningen. Vi har vurdert data opp imot teorirammeverket vårt og funnet noen barrierer for å gjennomføre metoden. Omsorg i gruppa er viktig. Tryggheten og evnen til aktiv empati, samt viljen til å reflektere over handlinger, følelse og tanker påvirker kvaliteten på det reflekterende teams arbeid. En utfordring videre vil være å implementere metoden ved HiNT's avdeling for trafikklærerutdanning. Dette vil kreve støtte fra ledelsen, involvering av kolleger ved høgskolen samt å integrere metoden i teorifagene.

Vi har lagt frem prosjektet ved en internasjonal forskerkonferanse på Island i august 2008 og fått positive tilbakemeldinger og interesse fra andre som er engasjert i feltet (Vedlegg 3).

Summary

"How can reflecting teams contribute to enhance driving teacher students learning"

The driving teacher education became a two year university college programme in 2004, at Nord-Trøndelag University College. Educating driving teachers is an important issue for the authorities when it comes to road safety work. There are high quality demands concerning the education. One main issue is to integrate theoretical and practical subjects at the university college. To cover this aspect the university college has its own integrated driving school. As we are master-students in knowledge management our main focus is on knowledge and the process of learning, and we wish through our project to find out if the university college can use this method in educating driving teachers to comply with the quality demands of the education.

The focus in our master project is to develop and try out an additional method to help driving teacher students to reflect on their own, and others actions; by using reflecting team. We have done a qualitative approach to the field at the university college during spring 2008. Through a pilot project and six driving lessons we have developed and adjusted reflecting team as a method. During this process we have come up with a theoretical framework which will support our focus on knowledge and the learning process.

Results from our empirical research and interpretation of data and information shows that students have experienced the use of reflecting teams as a valuable addition to driving teacher education. We have found some hindrances that are important to consider if this method shall have the effect it is supposed to have. A caring atmosphere is quite important in the group. To feel safe and the ability to use active empathy, and the will to reflect on actions, emotions and thoughts will affect the quality of the work of the reflecting team. An additional challenge is to implement this method at the university college, this requires support from the management and other colleagues in addition to implementing it into the theoretical subjects of the education.

We have presented this project at an international scientific conference in Island in August, and responses have been quite positive (attachment 3).

Kapittel 1 Presentasjon av tema og problemstilling

Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) er en kunnskapsorganisasjon. Det er kunnskap som produseres og utvikles. Vi har i vår masteravhandling valgt å legge vårt forskningsprosjekt til HiNT, avdeling for trafikklærerutdanning. Gjennom vårt arbeid har vi utviklet og prøvd ut en pedagogisk metode som benevnes reflekterende team, der to studenter reflekterer over en tredje student som skal gjennomføre en kjøretime. Vårt fokus er relasjonen mellom studentene og studentens læring. Vi ønsker å finne ut om reflekterende team kan brukes som en metode i opplæringen av trafikklærere. Reflekterende team har ikke tidligere blitt brukt i trafikklærerutdanningen og vi betrakter den empiriske delen av masteren som et eksperiment; kan det la seg gjøre å bruke reflekterende team som en del av det metodiske/pedagogiske opplegget i trafikklærerutdanningen?

Vi vil først legge frem problemstillingen og våre forskningsspørsmål. Vi har ikke funnet relevant forskning som sier noe om hva som skal til for å bruke reflekterende team i en systematisk opplæringssituasjon. Vi har heller ikke funnet teori som direkte kan knyttes til temaet. Vi har derfor drevet utforskning i praksis og i forhold til å finne relevant teori. Gjennom utvikling og utprøving har vi funnet teori innen fagområdet kunnskapsledelse som treffer vårt fokus og som kan belyse problemstillingen gjennom analysen. Denne utviklingsprosessen har ført oss inn i en egen læringsprosess. Som et resultat av studentenes refleksjoner og vår egen undring har våre forskningsspørsmål vokst frem, og hjulpet oss til å belyse problemstillingen, som er:

”Hvordan kan reflekterende team bidra til å fremme trafikklærerstudentens læring?”

Hvorfor fokusere på læring? I et samfunnsmessig perspektiv så eksisterer også trafikklærerutdanningen i et mulig konkurransepreget samfunn i fremtiden. Slik det er nå er det den eneste av slikt slag i Norge. Dette kan lett blitt en sovepute, men det er ikke ønskelig, derfor ønsker man å forsterke alle ledd slik at det fortsetter å være en konkurransedyktig trafikklærerutdanning. Studentene har en viktig rolle i dette, der HiNT ikke bare har en overlevelsestrategi men også en forbedringsstrategi. Forbedringsstrategien legger vekt på å skape ny kunnskap og bruk av nye metoder for å nå slik kunnskap.

Formålet med vår undersøkelse er å finne ut om reflekterende team kan benyttes som en metode i trafikklærerutdanningen, og om dette kan gi trafikklærerne et bedre utgangspunkt for egen læring. Ut fra de rammefaktorer trafikklærerutdanningen har i dag, med et økende antall studenter pr. nærveileder, som er praksisveilederen for den enkelte student, er det viktig å sikre at kvaliteten på utdanningen ikke forringes. Det kan derfor være nødvendig å finne nye metoder for å sikre at læring skjer og at kvaliteten på utdanningen tilfredsstillende de studieplaner utdanningen er tuftet på.

Våre 3 forskningsspørsmål har utkrystallisert seg underveis i prosessen og er viktig å finne svar på i forhold til om reflekterende team er en metode som videre kan benyttes i trafikklærerutdanningen.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan reflekterende team være en metode til bruk i utdanning av trafikklærere?
2. På hvilken måte kan refleksjon og reflekterende team være et hjelpemiddel til opparbeidelse av selvinnsikt og derigjennom fremme læring?
3. Hvilken betydning har omsorg i etablering av reflekterende team?

For å få svar på disse spørsmålene har vi utviklet og prøvd ut reflekterende team som metode gjennom et pilotforsøk og 6 praksistimer med studenter.

Oppgavens oppbygging har vi gjort på følgende måte:

I kapittel 2 ser vi på trafikklærerutdanningen som kunnskapsarena. Ved å prøve en ny metode ønsker vi å finne svar på om vi kan berike praksisfeltet. Kan metoden reflekterende team brukes i utdanningen av trafikklærere etter vårt forsøk? Hvordan kan dette la seg gjøre? For å få til dette ser vi på trafikklærerutdanning og reflekterende team i flere perspektiver, historisk, samfunnsmessig, organisering/innhold og kunnskapsperspektiv. I tillegg vil vi i dette kapitlet beskrive hvordan den nåværende praksistimen foregår for å ha en referanse til vårt prosjekt.

I kapittel 3 ser vi på et teoretisk rammeverk for reflekterende team. Vi har brukt teori som vi har funnet relevant for vår problemstilling og den forskningen vi har gjort. Her er det flere områder/begreper som i utgangspunktet ikke har en entydig forståelse, så vi har redegjort for vår tolkning av disse og begrunnet hvorfor teorien er relevant i forhold til vår forskning. Dette kapitlet har vi delt opp i underpunkter, som vi vil relatere funn og analyse til i kapittel 5.

I kapittel 4 beskriver vi metoden vi har brukt og design på vårt prosjekt, herunder vårt ståsted og etiske og praktiske avveininger vi har gjort i oppgaven, samt en del om observasjon som metode og våre egne refleksjoner rundt opplegget.

I kapittel 5 vil vi presentere våre funn, og gjøre en analyse av disse ved bruk av sitater fra studentene, egne refleksjoner, teoretisk støtte fra litteratur og koble dette opp i mot vår problemstilling, med samme oppbygging som teorikapittelet.

I kapittel 6 vil vi komme med våre konklusjoner og videre anbefalinger og utfordringer ut fra de funn og refleksjoner vi har gjort. Til slutt kommer noen egne refleksjoner rundt prosessen med å skrive en masteroppgave .

Kapittel 2 Trafikklærerutdanningen som kunnskapsarena

Høgskolen i Nord-Trøndelag er den eneste utdanningsinstitusjonen for trafikklærere i Norge. Dette gir en naturlig avgrensing av vårt empiriske felt. I dette kapitlet ser vi trafikklærerutdanningen i ulike perspektiver for å gi en forståelse av hvilken arena vi beveger oss på. Dette ser vi på som viktig for å gi et innblikk i noen av de relevante faktorer som påvirker vårt forskningsprosjekt, og for å belyse hvilke hensyn som må legges til grunn for en implementering av metoden i trafikklærerutdanningen.

2.1 Trafikklærerutdanningen i et historisk perspektiv.

Her tar vi et historisk tilbakeblikk på trafikklærerutdanningen, med fokus på personbilopplæringen. Hvor og hva startet det med? Trafikklærerutdanningen har vokst frem som et resultat av et samfunn i sterk utvikling og behov for kommunikasjonsmidler og muligheter for å forflytte seg. Trafikklæreren utdanner disse førerne, så det er etter vår mening viktig å fokusere på utdanningen av disse trafikklærerne og deres rolle i samfunnet. Kvaliteten på trafikklæreren og dennes arbeidsmåter kan ha stor påvirkning på hvilke bilførere vi får i Norge og hvordan ulykkessituasjonen utvikler seg.

Den Norske bilføreropplæringen har en relativt lang historie, den ble etablert i Oslo i 1908 (Torsmyr, 2007), da førerkortsøkeren i 1913 måtte legge frem attest for å ha tatt undervisning. I 1965 innføres særskilt godkjenning av enhver som driver med føreropplæring mot vederlag, dette i følge den nye vegtrafikkloven. En nemdprøveordning innføres i 1968, der kjørelæreren skal avlegge en prøve for en tremannsnemd av personer sammensatt av trafikkyndighet, motorteknisk- og pedagogisk innsikt. Før dette ble prøven for kjørelærere avlagt for en bilsakkyndig (fra 1930) og to bilsakkyndige (fra 1964).

På seksti-og syttitallet var ulykkestallene uforholdsmessig høye i Norge, og politikere ble bekymret for tilstanden. Det at det i hovedsak så ut til at mennesket selv var hovedårsaken til at ulykkene skjedde, førte til at trafikantopplæring ble et viktig samfunnsoppdrag for å senke de høye ulykkestallene. Men i lys av dette har det hele tiden vært retningsgivende at

personbilførerkortet ikke må bli for dyrt og for vanskelig å oppnå, dette kan sees i kontrast til et ønske om å utdanne dyktige bilførere.

I 1969 oppnevner Kirke- og undervisningsdepartementet et utvalg til å utrede spørsmålet om offentlig kjørelærerutdanning, dette blir senere kalt Boe-utvalget (Torsmyr, 2007. Boe-utvalget gir en oversikt over opplæringen som tilbys kjørelærerne og foreslår detaljerte planer for opprettelse av kjørelærerutdanning i offentlig regi. Utvalget tilrår også å bruke tittelen trafikklærer for de som har gjennomgått ettårig førstegangsutdanning istedenfor kjørelærer og kjøreinstruktør.

1970-tallet ble en periode med etablering av trafikklærerutdanning og bilføreropplæring i offentlig regi. Dette var sårt tiltrengt, da antallet drepte nådde en topp på 560 i 1970. Bilen hadde fått status som et selvfølgerlig velferdsgode, og førerkort var noe som alle skulle ha, en form for menneskerett. Kirke- og undervisningsdepartementet støttet seg på Boe-utvalgets innstilling, og opprettelsen av Statens Trafikklærerskole var et faktum i 1971. Dette var et skifte av ansvar, der trafikklærerutdanningen gikk fra å være et privat anliggende til et statlig ansvar. Yrkesutøverne fikk en ett-årig utdanning, der trafikklæreren har fått sin formellutdannelse slik at status og tittel sikres. Skolen ble først lokalisert i Oslo, for så å danne sine røtter i Stjørdal. Det første kullet ble uteksaminert i Stjørdal i 1974 og opptakskravet var 9-årig grunnskole eller tilsvarende, samt førerkort for personbil i 3 år. I 1974 ble det utdannet 30 trafikklærere og i 1978 var det gradvis økt til 72, pr. juni 2008 uteksaminerer vi 84 trafikklærere, men målet i nær fremtid er 100 pr år.

Faglig sett så inneholdt læreplanen for ettårig utdanning kjøretøyets konstruksjon og virkemåte, trafikkjus, bilkjøringens fysiske lover, trafikkpsykologi, arbeidsfysiologi og førstehjelp. Pedagogikk som fag hadde dog hovedtyngden. Dette skulle integreres i fagene lærerdyktighet og kommenterende egenkjøring. Pedagogisk sett så hadde denne perioden fokus på kunnskaper og ferdigheter. Dette ble effektivt gjennomført, men det ble mindre tid til å arbeide med holdninger.

Når det gjelder detaljerte forskrifter for den praktiske og teoretiske opplæringen av førere i Norge, så ble disse samlet i "Normalplan for kjøreskole" i 1969. Dette skulle styre kjøreskolene til å gi en likens opplæring på landsbasis. Etter dette kom det flere revisjoner av normalplanene. 1980-årene førte med seg ny normalplan for kjøreskolene, og tiåret etter;

1990 og frem til 2000, blir preget av vurdering av hva som kom ut av revideringene på 80-tallet. Dette så ut til å bli skuffende resultater, elevene var fornøyde med tilbudet, men man kunne ikke se påviselige endringer i kandidatens holdninger. Så da ble det igjen foretatt utredninger, der også utgiftene til hver enkelt for å få førerkort kom i fokus. Fokuset blir tatt bort fra opplæring, mens fokus på førerprøve blir styrket. I dette tiåret ble det brukt en del ressurser på å utrede trafikklærerutdanningen. I det samme blir det understreket at det er et behov for å utvikle kjøreskolene som pedagogiske virksomheter. Konfluent pedagogikk, der hensynet til elevens ønsker og behov kom i fokus, var den nye trenden. Dette skapte nye utfordringer i lærerdyktigheten til trafikklærerstudenten.

Dagens læreplan har forskriftfestet teoretisk og praktisk opplæring og ny sterk økning av obligatorisk innhold. Denne læreplanen ble bygd på det europeiske GADGET-prosjektet og GDE-matrisen (GDE: Goals for Driver Education) (Peraaho et al 2003) med fokus på holdninger, refleksjoner og selvinnsikt, som vi vil omtale under trafikklærerutdanningen i et kunnskapsperspektiv.

Det nye årtusenet førte med seg klarhet i at trafikklærerutdanningen skulle oppgraderes fra videregående nivå til høgskolenivå. Resultatet blir at Trafikklærerutdanningen får et toårig kandidat-løp, Statens Trafikklærerskoles 30-årige eksistens forsvinner inn som en egen avdeling i Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) fra 2004. Hvis vi skal se litt over til våre naboland så er det kun Norge og Finland som har organisert trafikklærerutdanningen som ett nasjonalt utdanningssenter.

I forbindelse med denne store omveltningen av utdanningen av trafikklærere ble utdanningstiden fra ett til to år, elevene blir studenter og arbeidsmåter ble endret. Det ble i denne fasen også viktig å beholde utdanningens egenart, det vil si med fokus på praksis og tett integrering av teori og praksis i utdanningen. Faren kunne være at utdanningen ble akademisert bort fra sin tradisjonelt yrkesfaglige profesjon. Det var også et viktig anliggende å etterutdanne de trafikklærerne som allerede var i yrket, derfor ble etter- og videreutdanning tilbudt til denne gruppen i 2003 for å oppgradere deres kompetanse til høgskolenivå.

2.2 Trafikklærerutdanningen i et samfunnsperspektiv

Som presentert i begynnelsen så ønsker vi fokus på utdanning av trafikklærere, men i samfunnet og trafikken generelt så er det mange aktører, der lovgivning, veg, bil, mennesket og opplæringen spiller viktige roller i et integrert samspill.

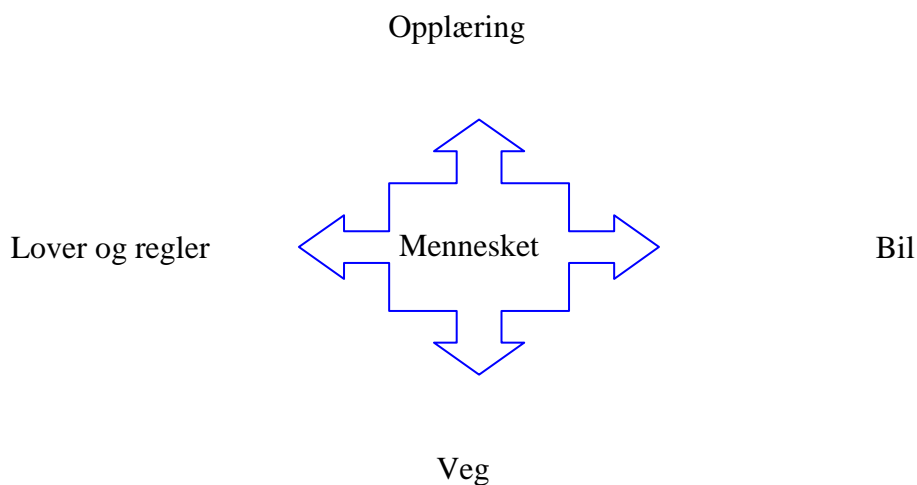


Fig. 1 Trafikksystemet

Vi ser på mennesket som den viktigste aktøren i trafikksystemet (fig.1). Videre er det viktig å se mennesket og trafikksystemet som en del av samfunnet for øvrig, en "aktør" som blir stadig viktigere. Befordring av mennesker og varer er en av bærebjelkene i samfunnet, og en viktig faktor i landets økonomi. I vårt langstrakte land må bosetting og kommunikasjonsmuligheter sees som en helhet, og veinettet får en stor betydning, ikke minst når det gjelder sikker ferdsel langs veiene. Hva har trafikklærerutdanning og reflekterende team med dette å gjøre?

Trafikksikkerhet er et fokusområde i samfunnet. Antall drepte og skadde har gått ned de siste årene, mens bilantall og folketall har steget kraftig fra 1960 og frigivelse av bilen. På tross av at det har gått ned så er det fortsatt 233 drepte og nærmere tretten tusen skadde i 2007. (SSB.no). Den menneskelige svikten fokuseres som årsak til ulykkene. Kanskje kan det stilles

spørsmål til ansvarsbevisstheten til førerne? Trafikkantopplæringen blir plassert på kartet og sett på som en viktig del av ulykkesbekjempelsen.

Samfunnet er preget av et krav om effektivitet. Det er et gjenkjennbart dilemma som handler om kvantitet eller kvalitet, dette gjelder de fleste områder hvor det produseres varer og tjenester. Trafikklærerutdanningen har økt sin kapasitet, studieåret 2008/2009 taes det inn ca.100 nye studenter. Det er ikke et ønske at en økning i antall studenter skal gå utover kvaliteten på produktet, som er ferdig utdannede trafikklærere. For å sikre dette ser vi muligheten for bruk av reflekterende team som et verktøy til å forbedre kvaliteten på de praksistimene studentene skal ha. Det handler om å få mer kunnskap/læring ut av den tiden de faktisk sitter i baksetet når medstudenter har kjøretimer.

2.3 Trafikklærerutdanningen, organisering og innhold

Vi vil i denne delen presentere korte trekk ved innhold i utdanningen og organisering av praksis ved HiNT avdeling for trafikklærerutdanning. Dette setter søkelyset på behovet for flere pedagogiske arbeidsmetoder i trafikklærerutdanningen, som for eksempel bruk av reflekterende team.

Trafikklærerutdanningen i Norge er på to år; fulltid, og det tilsvarer 120 studiepoeng. Tittelen er trafikklærer (høgskolekandidat), med mulig påbygging til bachelor. I grunnutdanningen på to år har vi fokus kunnskaper, ferdigheter og andre egenskaper en person må ha for å løse en oppgave. Det vil si en del forskjellige kompetanser en trafikklærer trenger:

- Faglig kompetanse
- Pedagogisk kompetanse
- Sosial kompetanse
- Yrkesetisk kompetanse
- Endrings- og utviklingskompetanse

Hvordan trener studentene på trafikklærerrollen?

Høgskolen i Nord Trøndelag har sin egen trafikkskole som tar inn elever etter søknad og hjelper dem frem til å kunne avlegge førerprøve. Dette løpet tar ca.2 år. HiNT har 15 biler og er samlokalisert med egen trafikkskole, noe som forenkler integrering av teori og praksis. Studentene er delt i grupper og trener lærerdyktighet med elevene i bil og klasserom. Det er

10 nærveiledere tilknyttet veiledet undervisningspraksis (praksisfaget), og disse har til sammen 183 studenter, fordelt på 99 1.klassinger og 84 2.klassinger.

En dag i uken har studentene veiledet undervisningspraksis, dette foregår i hovedsak i bil. De øvrige dagene har de teoriundervisning som f. eks, pedagogikk, trafikken i samfunnet, psykologi, jus, bilteknikk og fysikk. Veiledet undervisningspraksis er obligatorisk og første semester arbeides det med egen kjøredyktighet, de resterende tre semester prioriteres lærerdyktigheten. Egen kjøredyktighet og lærerdyktighet går en del i hverandre i løpet av de fire semestrene. I kjøredyktigheten legges det vekt på kjøretøykompetanse, trafikal kompetanse, sosial kompetanse og samfunnskompetanse. I lærerdyktigheten trenes undervisningskompetanse, sosial – og samfunnsetisk kompetanse, endrings – og utviklingskompetanse og selvfølgelig fagkompetanse.

Vi vil her beskrive hvordan den praktiske gjennomføringen av studentenes trening foregår, slik at man lettere kan sette seg inn i hva som er forskjellen på hva som vanligvis gjøres og hva vi har gjort i vårt forsøk.

Nærveileder er med på mange av kjøretimene som gjennomføres. Når nærveileder er med i bilen så sitter denne ofte sammen med en student eller to i baksetet, foran sitter en student som gjennomfører kjøretimen med en reell elev. Nærveileder har før-veiledning/leser planleggingsdokument før timen, gir råd og hjelp i løpet av timen ved behov og har etterveiledning med studenten som har gjennomført kjøretimen. Noen ganger er ikke nærveileder med i bilen, og da er det alltid med en med-student, noen ganger er det med to. I disse tilfellene er det med-student som har med-ansvaret for faglig og pedagogisk dialog før og etter kjøretimen. Det er blant annet her vi mener det reflekterende team kan representere en videreutvikling og fornying av eksisterende praksis.

Kanskje kan vi også prøve ut denne metoden i flere sammenhenger, som f.eks flere studenter i det reflekterende team, bruk i forbindelse med teorikurs, flere nærveiledere i det reflekterende team, nærveileder og student som reflekterende team? Det er mange muligheter. Dette vil vi ikke prøve ut i vårt prosjekt da det blir litt omfattende, men vi ser ikke bort fra at vi kan bruke det i etterkant.

2.4 Trafikklærerutdanningen i et kunnskapsperspektiv

For å illustrere kompleksiteten i trafikklærerutdanningen vil vi vise frem rammeverket som er grunnlaget for den nye modellen for den norske føreropplæringen i alle førerkortklasser. Det er et rammeverk som vil være for omfattende å gå inn på i detalj i denne oppgaven. Det er et finsk forskningsprosjekt for utvikling av førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv, med konsekvenser for føreropplæringen. Dette er utarbeidet ved Universitetet i Åbo, Trafikkforskningen (Peraaho, M., Keskinen, E., Hattaka, M., 2003)

		Lærestoff		
		Kunnskaper og ferdigheter	Risikøkende faktorer	Selvurdering og selvinnsikt
N I V Å	Overordnet nivå Generelle handlingstendenser og måter å se omverden på	Generell kunnskap om mennesket. Personlighet, livsstil, verdier, normer, alder og atferdstendenser. Informasjonsbearbeiding 10	Spenningsøking og risikotaking Holdninger og motiv Selvhevdelse Gruppepress Rusmidler Livsmål og verdier 11	Personlige vurderings-, reaksjons- og handlingstendenser/ mønster i ulike situasjoner. 12
	Strategiske nivå Valg og forhold knyttet til reiser/turer	Reisemåte, reisetidspunkt og reisetid Hensikt og motiv for turen Nødvendighet Tretthet, rusmidler Gruppepress m.v. 7	Tid og tidspunkt Tretthet Ruspåvirkning Personlige motiver Passasjerer Type tur 8	Egne evner til å lage og følge planer Personlige motiver og mål for kjøringen 9
	Taktiske nivå Valg og kjøremåter i trafikale situasjoner	Generell regel- og trafikkunnskap Generelle trafikale ferdigheter Sikkerhetsmarginer Risiko i trafikken 4	Mangelfulle Trafikale kunnskaper og ferdigheter Regelbrudd Vanskelige kjøreforhold Risikoforståelse 5	Egne sterke og svake Regelkunnskap Kjørestil Selvstendighet Risiko- persepsjon og forståelse 6
	Manøvrerings nivå Manøvrering av kjøretøyet	Grunnleggende tekniske ferdigheter Kjøretøykontroll og kunnskaper om kjøretøyets egenskaper og virkemåte, fysiske lover m.m. 1	Mangelfulle kunnskaper og ferdigheter Liten grad av automatisering Kjøretøyeegenskaper Friksjonsforhold m.m. 2	Egne sterke og svake sider når det gjelder: Teknisk kjøreferdighet Kjøretøy- kunnskap og kontroll Fysiske lover o. l. 3

Fig 2 GDE-rammeverket: Peraaho, Keskinen og Hattaka, 2003, (Norsk oversettelse 2004)

GDE-rammeverket (GDE:Goals for Driver Education) har sin opprinnelse innen trafikkpsykologi. GDE-rammeverket er godt anerkjent innen det europeiske trafikkforskningsmiljøet som et fruktbart, teoretisk utgangspunkt for utvikling av trafikkopplæring. Land som blant annet Østerrike, Finland, Sverige, Norge, Nederland og

Sveits har bygd på dette rammeverket ved endring av læreplaner for førerkort. Det er et krevende rammeverk å sette seg inn i, dette ser vi helt klart også hos våre trafikk lærerstudenter.

Bilkjøring er en kompleks oppgave når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og risikovurdering (lærestoff i matrisen). Dette har det også tidligere vært mye fokus på, men GDE-rammeverket har i tillegg er en kolonne (lengst til høyre) for selvvurdering og selvinnsett. Mål og motiver på høyere nivåer vil alltid overstyre ferdigheter og vurderinger på lavere nivåer. For at trafikk lærerstudentene våre skal ha mulighet til og få elevene sine til å nå slike nivåer, så må de være svært dyktige selv. Uten selv å kunne reflektere over eget og annens ståsted, hvordan kan de da klare å nå læreplanmålene når de kommer ut på trafikkskolene?

Vi tror at det reflekterende team kan være en arbeidsform som kan komme i tillegg til og videreutvikle den eksisterende praksisen for å øke den refleksive kompetansen blant trafikk lærerstudenter. Dette kan lett kobles opp i mot arbeidsmåtene i læreplanene i de forskjellige førerkortklassene i Norge. Her er et lite utdrag som viser krav til trafikk læreren:

”Undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å samarbeide i trafikken. Den skal påvirke elevens bevissthet, oppfatning og holdning til risiko, vilje til å ta ansvar og til å ta forhåndsregler og velge kjøremåter som reduserer risiko for ulykke eller uhell”

(Statens vegvesen, læreplan førerkortklasse B og BE, 2004:12)

Store deler av grunntanken for å få førerkort i Norge bygger på et konstruktivistisk perspektiv på læring. Det vil bli for omfattende å gå dypt inn på konstruktivismen i denne masteroppgaven, så vi vil kun kort beskrive hva som kjennetegner retningen og hvorfor vi ser det som viktig å presentere den her i vårt prosjekt.

I konstruktivistisk læring er den grunnleggende tanken at læring er en aktiv vedvarende prosess der studenten bygger og utvider sitt fundament av kunnskaper og ferdigheter. I og med at kunnskapen er tett koblet til hver enkelts personlighet, sanser og erfaringer (Maturana 1987, i Von Krogh, 2005) konstruerer hvert menneske verden på en måte som er unik for dem. Det konstruktivistiske syn definerer læring svært omfattende, der læring ikke er et isolert fenomen, men noe som er nært sammenvevd og i samspill med andre områder i studentens liv

og verden. Læring omfatter oppfattelse, motivasjon, erindring, tenkning og valg og har sammenheng med elevens motiver, kulturelle og sosiale omgivelser og forbindelser. Denne prosessen bygger på og blir ledet av de kunnskaper studenten allerede har. Studenten er i sentrum av læreprosessen, og fokus er på selve læreprosessen og ikke så mye på selve fakta. Kunnskap blir ikke overført uendret fra lærer til student, eller fra trafikkklærer til elev, for studenten/eleven vil konstruere eller forme sin tolkning på grunnlag av det som allerede foreligger av kunnskap, erfaring og forutsetninger.

Denne korte presentasjonen av konstruktivistisk læring er med for å sette søkelyset på grunntanken til læreplanene for de forskjellige førerkortklassene, da trafikkklæreren må forholde seg til dette i utdanningen og når han kommer ut i arbeidslivet. Men vi har også sett at flere av de bøkene vi har med i vår litteraturliste, blant annet Von Krogh et al (2005:47) har denne retningen som grunntanke. Det stemmer også godt med vårt eget syn på læring og bruk av det reflekterende team. Dermed kan vi se sammenheng mellom elevens læringsprosess, studentens læringsprosess og vår egen læringsprosess i masterstudiet, der læring er en aktiv vedvarende prosess der den lærende bygger og utvider sitt fundament av kunnskaper og ferdigheter. Kanskje ved hjelp av et reflekterende team?

Det å kjøre bil kan sies å være en selvregulerende oppgave. Det er bilføreren som selv ut fra sine handlinger bestemmer kvaliteten på kjøreoppgaven. To viktige faktorer for god kvalitet på kjøreoppgaven er ytelsesfaktoren – hva bilføreren kan gjøre, og motivasjon og holdninger – hva bilføreren er villig til å gjøre. Litt tøft sagt så kan vi overføre disse uttrykkene til trafikkklærerstudenten: Hva kan trafikkklæreren gjøre i sin lærerdyktighet og hva er han villig til å gjøre? Selvevaluering på det høyeste nivået er et spørsmål om å trekke forbindelsen mellom en handling og resultatet av den samme handlingen. Her kommer vår refleksjon inn, studentene reflekterer i og over handling i det reflekterende team.

Vi har sett på trafikkklærerutdanningen og reflekterende team i flere perspektiver, for å vise en helhetlig sammenheng mellom vår masteravhandling og de ytre rammefaktorer som påvirker dette. Å bruke refleksjon og reflekterende team som metode må sees i et helhetlig perspektiv. Reflekterende team som metode må tilpasses rammebetingelsene, og vi vil gjennom vår forskning forsøke å finne ut om det kan la seg gjøre.

Kapittel 3 Teoretisk rammeverk for reflekterende team

I dette kapitlet har vi sett på teori som vi mener er relevant for vår oppgave med å se på hvordan vi kan bruke reflekterende team. Det reflekterende team er en metode vi har utviklet og utprøvd for å utvikle trafikkklærerstudentens læring. Vi har plukket ut begreper og modeller som vi har fått kunnskap om i løpet av studiet i kunnskapsledelse. Disse vil vi utdype og bruke som grunnlag for analysen av våre funn.

Vi vil først se på kunnskap og læring i og med at et overordnet mål er at studentene skal lære. Deretter vil vi redegjøre for begrepet refleksjon, da dette er et mye anvendt begrep i vår oppgave og mye av empirien har som mål å få frem refleksjon. Som en del av teorigrunnet vil vi også belyse hva som menes med et reflekterende team, da dette er metoden vi forsker på. For å se litt på hvordan vi mennesker lærer vil vi også vise til noen læringsmodeller i dette kapitlet. Sist men ikke minst vil fokuset komme på omsorg, med hovedtema innen trygghet og aktiv empati.

3.1 Kunnskap og læring

Hvordan oppnår man (ny) kunnskap? Bevissthet om dette er nødvendig, som kunnskapsledere og forskere. Selv om vi her klarerer vårt eget ståsted, er det ikke dermed sagt at vi kan utelukke andre måter å forstå verden og kunnskap på. Det er snarere et fundament for å kunne utvide våre horisonter, med andre perspektiver. Å være trygg på eget ståsted vil gjøre oss mer reflektert i forhold til forståelsen av andres oppfatning, og åpne nye dører i forhold til andre måter å se verden på.

Alle mennesker besitter kunnskap - de fleste vet at himmelen er blå, at hester har fire ben, at Eiffeltårnet står i Paris, at jorden går i bane rundt solen, at det er galt å stjele og at dersom man skal opp til en eksamen, må man arbeide med faget for å oppnå en god karakter. Men hvordan oppnår man kunnskap? Det er dette spørsmålet epistemologien arbeider med. Epistemologi kalles også ofte for erkjennelsesteori.

Ordet kunnskap er tydeligvis ikke entydig. Skal man se på kunnskapsbegrepet må man gå litt tilbake i tid og se kort på historien. Vi kan se på paradigmeskiftet som vendte seg fra et kapitalbasert næringsliv til et kunnskapsbasert næringsliv. Her er det noen grunnleggende forskjeller; hvis du deler kapital med noen så vil du ha tilsvarende mindre tilbake, hvis du

deler kunnskap vil du ikke sitte igjen med mindre kunnskap selv. Det reflekterende team deler kunnskapen seg i mellom, for at summen av kunnskap og selvinnsikt blir større enn hva hver enkelt sitter inne med.

Når det gjelder definisjon av kunnskap, er mye litteratur basert på Polanyi's arbeid (1962, i Newell et. al 2002), der Plato's originale definisjon er "justified true belief" (rettferdiggjort sann overbevisning). Jenssen, Mønsted og Olsen (Jensen et al 2004) viser til Japan, hvor definisjonen av kunnskap er "justified belief"(rettferdiggjort overbevisning). Dette på bakgrunn av at den erfaringsbaserte kunnskap er mer i sentrum, og basert på forståelsen av at den skapes i en dynamisk prosess, og ikke gir en absolutt sannhet. Anette Baches definisjon er "*Viten er en sammenblanding af erfaring, værdier, kontekst information, og ekspertindsigt, der gør det muligt at vurdere og inkorporere nye erfaringer og informasjoner*" (Nordhaug 2006:249).

Det er uendelige muligheter av definisjoner. Kunnskapsbegrepet er uklart og tvetydig, men det oppfattes i dag gjerne som innsikt man tror på, og som det er stor grad av enighet om. I følge Nonaka (2005) er det betydningsaspektet på informasjonen som skaper kunnskap, avhengig av kognitiv kapasitet og tolkende skjema. Derfor er det mest sannsynlig, mener Nonaka (2005), at mennesker ender opp med forskjellig kunnskap basert på samme informasjon. Dette er også interessant i vårt forsøk, der alle tre studenter og vi har vært med i samme situasjoner, men har vi oppfattet dem likt?

Det skilles ofte mellom forskjellige typer kunnskap: taus og eksplisitt kunnskap. Den tause kunnskapen er inni mennesket og er vanskelig å verbalisere. Den eksplisitte kunnskapen er kodifiserbar/kommuniserbar. Ved hjelp av refleksjon kan vi kanskje få den tause kunnskapen eksplisitt og bevisst, slik at den kan deles og kodifiseres. Dette for å dele kunnskap, men også for å få frem mer reflekterte trafikklærere. Den tause kunnskapen trenger ikke være vanskelig å sette ord på, men det kan være slik at den tas for gitt av den som besitter den, og dermed forblir taus for de andre. Polyanis (1962, i Newell et al 2002) begrep om den tause dimensjon knytter seg til formuleringen "at vi vet mer enn det vi kan fortelle om". Det kreves trening og bevisstgjøring for å sette ord på denne tause kunnskapen. Ved å aktivt engasjere medstudenter gjennom det reflekterende team kan det være enklere å få frem den kunnskap hver student i utgangspunktet besitter. De andre kan oppdage og stille seg undrende til ting studenten ikke

selv er bevisst. Dette kan være en jobb for medstudenter i form av det reflekterende team, samt også for studentens nærveileder.

Vi vil her fokusere på noen rammer for å forstå forskjellige typer kunnskap; strukturelt og prosessuelt perspektiv. Strukturalistene mener at kunnskap er noe menneskene eier. Menneskene handler på grunnlag av bevisste valg ved hjelp av rasjonelle vurderinger. Prosessperspektivet vektlegger at kunnskap er sosialt konstruert, dvs. i grunnen sosialt og forankret i praksis. Dette kan også forstås som ”den første vei” og ”den andre vei”, slik som Bente Elkjær skriver om i sin artikkel (Elkjær 2004). I tabellen viser vi til noen forskjeller mellom hvordan disse to perspektivene ser på kunnskap.

Strukturelt perspektiv	Prosessuelt perspektiv
Kunnskap er et særskilt kognitivt vesen som mennesker og organisasjoner har	Kunnskap har rot i praksis, handling og sosiale relasjoner
Kunnskap er objektiv og statisk	Kunnskap er dynamisk–prosessen å vite (knowing)like viktig som kunnskap (knowledge)
Kunnskap eksisterer på individuelt og kollektivt nivå	Kunnskap eksisterer gjennom samspill mellom individuelt nivå og kollektivt nivå
Forskjellige typer av kunnskap dominerer i spesielle typer organisasjoner	Organisasjoner vil bli karakterisert ut i fra forskjellige typer av kunnskap og viten i praksis
Kunnskap blir skapt ved hjelp av spesielle sosiale prosesser	Å vite oppstår ved sosiale prosesser

Tabell 1 (Newell et.al. 2002:8)

Hovedtyngden av vårt kunnskapssyn ligger nok på høyre side av tabellen, men vi er i tillegg opptatt av hvordan våre følelser påvirker kunnskapsprosessen, noe som fører oss til Elkjærs ”tredje vei”. (Elkjær 2004)

Vi forstår den første vei til å ligge nært det strukturelle perspektivet; at individuelle egenskaper og kunnskap erverves i og gjennom organisasjonen som system. Her sees individ og organisasjon på som to separate enheter, som må forstås på delvis ulike måter.

Den andre vei ser på individene som deltakere i organisasjonen og at læring skjer gjennom individuell deltakelse i praksisfellesskap, slik vi også forstår det prosessuelle perspektivet. Kunnskap er resultatet av en aktiv produksjonsprosess, bestemt av de mønstre som finnes i praksisfellesskapet og organisasjonslæring blir en sosial aktivitet. Kunnskapen er ”embodied” og situert i praksisfellesskapet. Det er likevel vanskelig å se hvordan læring skjer i praksisfellesskapet

Den tredje vei vektlegger samspillet mellom individer og organisasjon, det er en pågående og gjensidig prosess i den sosiale verden organisasjonen er. Utvikling av erfaring og kunnskap skjer gjennom undersøkelser eller refleksjon i sosiale verdener som holdes sammen av forpliktelser. En av de praktiske følgene av ”den tredje vei” er å bringe intuisjon og følelser fram i organisasjonens utvikling og læring. Dette er også vårt fokus når vi ønsker å prøve ut reflekterende team som en pedagogisk metode i læringsprosessen.

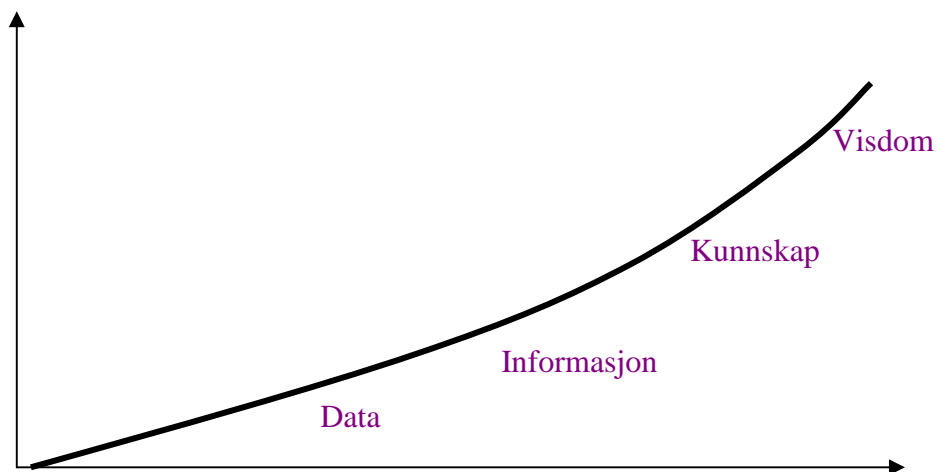
Nonaka (1994, i Newell mfl. 2002) forklarer en mulig prosess som lager kunnskap og hvordan kunnskapen kan brukes i organisasjonen. Nonakas rammeverk har fokus på 4 forskjellige prosesser der kunnskap blir laget (SECI-modell). Dette kan være interessant å ta med for å bli bevisst på hva man skal reflektere over, er det kunnskapen, handlingen, følelsene eller tankene? Klarer vi gjennom reflekterende team å få deler av den tause kunnskapen eksplisitt?

1. taus/taus, gjennom en prosess av sosialisering, ny taus kunnskap (socialization)
2. få taus kunnskap eksplisitt, gjennom en prosess av ytre påvirkning (externalisation)
3. eksplisitt/eksplisitt, gjennom en prosess av kombinasjonen få frem ny eksplisitt kunnskap av å kombinere eksplisitt kunnskap. (combination)
4. eksplisitt/taus gjennom prosess av indre påvirkning, den eksplisitte kunnskapen blir igjen taus og ”sitter i ryggmargen” (internalisation)

Kritikken av Nonakas rammeverk går på at Nonaka ikke redegjør for forskjellige typer taus viten (Stephen Gourlay 2002, i Siggard Jensen et al. 2004) og at all taus viten ikke kan

omsettes til eksplisitt viten. Det presiseres at SEKI-modellens eksternalisering ikke er det samme som å gjøre en ikke-reflektert praksis til en refleksiv praksis, da taus viten ikke bare handler om abstrakte generaliseringer som enda ikke er verbalisert, men er en del av vår personlige væremåte i samspill med en fysisk omverden. Gourlay (2002, i Siggard Jensen et al 2004) mener individuell tenkning spiller en viktig rolle i skaping av kunnskap og at kunnskaping kun kan oppstå på individnivå. Organisasjonell kunnskap som har samme mening for alle kan ikke eksistere.

Hva er egentlig forskjellen på data, informasjon, kunnskap og visdom? Holder det at vi kun har informasjon og data for å bli gode til å reflektere? Gottschalk (2004) gir en forklaring på skille mellom data, informasjon, kunnskap og visdom, og sier samtidig at kunnskapen ikke kan lagres i datamaskiner, men det kan data og informasjon. Kunnskapen kan kun lagres i hjerner, men at vi er avhengige av et godt samspill mellom menneske og maskin for at informasjonen fra datamaskinen kan lagres i menneskehjernen. Data må gjøres noe med for å gi mening, altså bli til informasjon. Informasjon er således tolkede data. Når denne informasjonen kombineres med erfaring, kontekst, forståelse og refleksjon blir den omdannet til kunnskap. Kunnskap utløser dermed handling eller ikke handling: visdom.



Figur 3. kunnskap i et verdihierarki (Gottschalk 2004:24)

Dette hierarkiske perspektivet fra data til visdom har blitt kritisert, der det er forslag om å snu rekkefølgen, hvor det er kunnskap som utløser informasjon. (Alavi og Leider, 2001, i Gottshalk, 2004)

Hvordan konstrueres denne kunnskapen, og forhåpentligvis vitene i oss mennesker?

Sewerin (1996) hevder at vi mennesker i det daglige blir styrt av et indre kart som hjelper oss å forstå hvordan ting henger sammen. Mye av kunnskapen vi bruker for å skape mening kan være kunnskap vi ikke er bevisst. Ved hjelp av de indre kart blir vi styrt til å ta beslutninger.

I følge Rennemo (2006) kan det være greit å bruke et skille mellom uttrykt teori og bruksteori (Argyris, Putnan og Smith, 1985, i Rennemo, 2006) for å skille handlingsstrategier. Uttrykt teori er den vi sier ligger til grunn for våre handlinger mens bruksteorien er den vi kan se etter at handling har skjedd. Den reflekterte praktiker bør jobbe med å avdekke avstanden mellom uttrykt teori og bruksteori både for seg selv og de han skal hjelpe, for mange ganger er det ikke overensstemmelse mellom de to. Studenten kan for eksempel på forhånd forklare hvordan han vil gå frem som trafikklærer i en kjøretime, men i handling så gjør han noe annet. Det reflekterende team kan lettere avdekke dette misforholdet for trafikklæreren. Det er også interessant å koble denne bruksteorien opp i mot GDE-matrisens (se kap 2) overordnede nivå, der målet er å se på generelle handlingstendenser og måter å se omverdenen på. Det skal i kjøretimen jobbes med selvvurdering og selvinnsett, så det vil her være bra om studentene kan skille mellom det elevene sier de skal gjøre og hva de virkelig gjør.

Bruksteorier kan vi dele inn i to typer; modell I og modell II. Modell I har slike antakelser i bunn (ha kontroll): vær målrettet, definer hensikt og mål, det er enten vinn eller tap, følelser må undertrykkes, tenke og handle rasjonelt. Modell II har slike antakelser i bunn: bred deltagelse i definering av hensikt og mål, søk vinn-vinn-løsninger, uttrykk følelser, undertrykk de rasjonelle handlingsstrategiene. Antagelsene i Modell II-teorien støtter det vi ønsker av det reflekterende team. Der de ved samtale kan komme frem til enighet om hensikt og mål, ta tak i handlinger i kombinasjon med følelser og tanker og søke vinn-vinn løsninger.

Tiller (1999) skriver i sin bok om å få læringen fra overflatenivået og begynne der aktørene er, for så å trappe opp trinnvis. Han bruker begrepene "uttrykt" og "faktisk" læreplan, hvor uttrykt læreplan er den man snakker om offentlig og de verdier man tilkjenner, mens faktisk læreplan er den som faktisk brukes. Tiller skriver videre at det man finner når man undersøker dette i praksis, er en betydelig forskjell på det man sier og det man gjør. Herfra kan vi dra parallellen til uttrykt teori og bruksteori.

For å utvikle seg som menneske og reflekterte praktiker kan man forholde seg på flere måter til den nye kunnskapen. Her er flere forklaringsmodeller, bl.a. Argyris og Schön's teori om enkelt- og dobbeltkretslæring (1978, i Rennemo, 2006). Vi velger her å benytte Piagets (1968, i Rennemo, 2006) begreper "assimilasjon" og "akkomodasjon" som ligger nært opp til dette. Hvis vi velger å ta de nye erfaringene inn i vårt eksisterende tankekart (assimilere) og tilpasse dem til våre eksisterende indre skjema, får vi bekreftet den kunnskap vi har; kvantitativ ny læring. Hvis den nye kunnskapen gjør at vi må endre våre indre skjemaer (akkomodere), endring i grunnleggende antakelser, skjer det en annen type læring; akkomodasjon. Vi mener at det er dette den reflekterte praktiker ønsker; å forflytte seg selv og organisasjonen ved hjelp av refleksjon som kan føre til utvikling og innovasjon.

Vi kan se på læring som induktiv eller deduktiv. Den tradisjonelle retningen er deduktiv, der teori kommer først, deretter prøver man det ut i handling. Den induktive retningen peker mer i retning av Action Learning (Coghlan og Brannick 2005), der praksis kommer før teoretisering. Action Learning er basert på to prinsipper: "there can be no learning without action and no (sober and deliberate) action without learning" og "Those unable to change themselves cannot change what goes on around them" (Revans 1998, i Coghlan og Brannick 2005:15).

Innen Action Learning-tradisjonen finner vi en gruppe forskere med sterk vekt på erfaringens betydning. Den erfaringsorienterte og kritisk reflekterte tradisjonen er opptatt av hvordan læringen kan drives frem ved hjelp av gode spørreteknikker og personlig utvikling. Ut i fra dette vil vi senere i oppgaven se på flere læringsmodeller opp i mot våre observasjoner og refleksjonsnotater. Studentene er av egen fri vilje med på vårt prosjekt og de virker svært engasjerte. Dette styrker troen på en positiv læringssituasjon i et aksjonsbasert utviklingsprogram der studentens forståelse av egen virkelighet og ønske om forbedring danner grunnlaget for læring.

3.2 Refleksjon

Begrepet "refleksjon" (av lat., jf. reflektere) er sentralt i vårt prosjekt og betyr tilbakekasting, avspeling (Caplex.no). Det handler om å tenke, tenke over det man gjør, skal gjøre og har gjort. Refleksjon kan gjøre at vi oppnår en bedre forståelse av noe vi selv har vært delaktig i. Faglig refleksjon kan bidra til å gjøre den tause kunnskapen litt mindre taus, det å verbalisere

praksisen vil øke forståelsen av hvorfor vi gjør som vi gjør. Det kan stimulere oss til å tenke i nye baner og utfordre handlingsmønsteret vårt, og våre indre kart (jfr. Piaget). Vi ser en tett kobling til begrepet læring. Å være en reflektert praktiker er å være i prosess – en læreprosess, hvor kunnskap og utvikling står i fokus.

Joharis vindu er en modell utviklet av de amerikanske forskerne Luft og Ingham, og brukt av Gottvassli (2007). Det er en modell som gir et bilde på vår selvinnsett og tar utgangspunkt i to forhold, det jeg selv kjenner til/er bevisst på og det andre kjenner til om meg. Vinduet har fire ruter/områder. Disse områdene er bevegelige i forhold til hverandre, avhengige av situasjon og de involverte. Hovedpoenget er at kommunikasjon og refleksjon kan endre størrelsen på de ulike områdene.

Det åpne området	Det blinde området
Det skjulte området	Det ukjente området

Fig. 4 Joharis vindu

Modellen sier noe om at vi utvikles sammen med andre og at kommunikasjon mellom mennesker er viktig for vår forestilling om oss selv og den andre. Den kan gi inntrykk av en persons åpenhet og vilje til å motta feedback fra andre. Vi forstår den som en relasjonell modell, hvor en er avhengig av å stå i en relasjon; det er når en får tilbakemeldinger fra andre at en kan endre sin selvinnsett og ”åpne vinduet”.

Det åpne og skjulte området kjenner vi selv til. På det åpne området foregår kommunikasjon på et ”ufarlig” nivå. Vi snakker om ting vi selv og den andre kjenner til. Vi snakker og lytter. Det skjulte området styrer vi mer selv, det vi ikke vil at andre skal kjenne til, lar vi være å bringe inn i samtalen. Det blinde området ser vi ikke selv, men kan, og bør, gjennom tilbakemeldinger og refleksjon gjøres kjent for oss. Det forutsetter at vi lytter og lar andre komme med sine tanker. Det ukjente området kan gi oss selvinnsett, hvis vi åpner for ærlige tilbakemeldinger fra de vi har tillit til, og reflekterer over disse. Dette området kan være ”litt

skummelt” hvis vi ikke føler oss trygge i situasjonen, vi må ha mot til å ta de tilbakemeldinger som kommer, selv om de kan oppleves ubehagelige. Forutsetningen for denne kommunikasjonen bringer oss til omsorgens dimensjoner; som vi kommer tilbake til.

Den reflekterte praktiker har både mot, kunnskap og vilje til å utfordre seg selv og sine ”blinde områder”, slik at en kan forflytte seg fremover. Forandring og utvikling krever en bevegelse fremover, men bevegelse fremover krever også bevegelse bakover, bruk av erfaringer. Slik vi gjør når vi kaster en ball; vi tar ett skritt tilbake for å få kraft til å kaste fremover. Refleksjon betyr da også å kaste tilbake, eller avspeile.

Reflekterende team kan være en arena for å utvide det blinde området og for å avdekke skjulte områder. Hvor befinner kunnskapen seg og spesielt den tause kunnskapen i dette?

Hvis vi ser på Joharis vindu i et maktperspektiv, vil vi kunne bruke det skjulte området til å skjule kunnskap. Da vil vi selv sitte med en fordel som ikke de andre får ta del i.

I vår forståelse av kunnskap; at den blir større ved å deles, bør vi legge mest mulig i det åpne området. Den tause kunnskapen kan befinne seg i det blinde området. Kunnskap vi har, som vi ikke har uttrykt verbalt, men som de andre ser, og til en viss grad kan sette ord på.

Det ukjente området kan også inneholde taus kunnskap, og her ligger utfordringen i å hente den frem, både for oss selv og de andre. Dette kan vi ikke klare alene, vi må ha hjelp. Det reflekterende team kan være et hjelpemiddel i å hente frem den kunnskap vi besitter, som vi ikke er klar over, gjennom refleksjon og tilbakemeldinger på ting de andre aktivt går innfor å se/finne.

Å bli en reflektert praktiker handler om å rette blikket innover på seg selv, samtidig som en retter blikket ut i omgivelsene, og i de ytre påvirkninger rundt organisasjonen i samfunnet for øvrig.

Den reflekterte praktiker må ha en motivasjon, et ønske om å lære og å undre seg. Det finnes mange teorier og modeller som belyser hvordan læring foregår, noen er nevnt i punkt 3.4. I tillegg har vi lært om flere metoder for å tilegne seg kunnskap. I den aksjonsbaserte tenkningen er den reflekterte praktiker sentral, alle aktører må se seg selv i en lærende prosess. Handling og refleksjon er fundamentet for tenkningen. Vi har i vårt eksperiment å gjøre med studenter ved en høyskole, som i utgangspunktet har en motivasjon for å delta; tilegne seg ny kunnskap for å bli trafikklærere. Vi skaper forutsetninger for dette ved å legge

til rette en arena hvor de får tid og rom til å reflektere. Denne arenaen er konstruert for å se om det kan øke studentenes læringsutbytte. Det er likevel nødvendig at deltakerne i et reflekterende team i utgangspunktet er åpen for ny kunnskap/læring, og motivert for å reflektere rundt sine handlinger i en læringssituasjon. De må sette Joharis vindu ”på gløtt”.(Joharis vindu, i Gottvassli, 2007).

Innen aksjonsforskning (Coghlan&Brannick, 2006, og Rennemo, 2006) omtales to typer refleksjon; in-action og on-action, hvor det er et viktig moment å avdekke bruksteorien. Reflection-in-action er refleksjon som går parallelt med handlingen, og som vi anser som krevende, fordi du må ha fokus på det du faktisk gjør(bruksteori) og ikke det du har rutine på, som du tror du gjør(uttrykt teori). Reflection-on-action vil si at en reflekterer over det en har utført i etterkant. Da handler det om å sette av tid og å ha de nødvendige verktøy tilgjengelige.

Rennemo beskriver refleksjon som en kunst og gir oss kjennskap til flere typer verktøy eller metoder for å beherske denne kunsten (Rennemo, 2006). Eksempler er refleksjonsboka, den tillatende ball og reflekterende team. Bruk av verktøy vil være avhengig av handlingens art.

Hvis du har en vanskelig samtale med en ansatt/kollega eller med-student, vil det kanskje være nødvendig å reflektere både i, for å justere handlingen underveis, og etter handlingen. I aksjonsbasert forskning som fenomen er det et mål å løse et problem og tilføre feltet ny kunnskap gjennom et samspill mellom forskeren og feltet. Elementet samspill fører til at vi må være villige til å se oss selv som relasjonelle vesener.

3.3 Det reflekterende team

Å skrive teori om det reflekterende team i seg selv, er en krevende øvelse. Vi har ikke funnet noe teorigrunnlag som kan defineres direkte opp mot reflekterende team i vår forståelse av dette. Vi har forsøkt å knytte teori som vi finner relevant til temaet, og redegjør for dette her. Vi vil se på det reflekterende team, som en pedagogisk metode i en utdanningsituasjon, for å utvikle studentenes selvinnsikt og for å implementere tanker og følelser i en praktisk læresituasjon. Situasjonen er tilrettelagt slik at tilbakemeldinger skal virke konstruktivt, ikke meningspådyttende, muliggjøre samtale og forhold som kan endres. Det reflekterende teamet har sterk fokus på det å skape selvinnsikt, forståelse og tid til å lytte til andres oppfatninger av

det som har skjedd. På denne måten kan vi selv endre vår tenkning og handling ut fra de opplysninger vi får fra de andre.

Begrepet reflekterende team ble vi selv kjent med gjennom studiet, og det ble blant annet brukt i sentral litteratur i modulene. Vi har ”googlet” begrepet ”reflekterende team” og funnet det beskrevet i artikler innen psykiatrien som terapeutisk verktøy, behandlingsform og at den kan tilpasses bruk i veiledning. Også innenfor pedagogiske miljøer har metoden blitt brukt, til veiledning av lærere.

Rennemo viser i sin bok (Rennemo, 2006) til læringsfilosofien til Management i Lund, hvor refleksjon er sett på som et viktig, og avgjørende, element. ”Det er den reflekterte erfaringen som gir læring, ikke handlingen i seg selv”. Det vises til behovet for et verktøy for refleksjon.

Vi har valgt å ta utgangspunkt i Rennemos (2006) beskrivelse av reflekterende team, og tilpasset dette til vår situasjon ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Vi vil benytte metoden, til å fremme kunnskap hos studenter. Vi har brukt begrepet om måten vi har organisert en refleksjonsgruppe på, dette er beskrevet i metodekapittelet. Som pragmatiske forskere skaper vi en arena og tilrettelegger for situasjonen. Vi forbedrer den prosessuelle læresituasjonen ved å gjøre strukturelle tilpasninger. Det vi gjør innbefatter mer enn bare dette; vi tror at viten skapes i sosiale prosesser (prosessuelt perspektiv), og vårt utgangspunkt er at intuisjon og følelser er viktige elementer i hvordan læring skjer (den tredje vei, Elkjær 2004). Det reflekterende team er en arena for læring, men de viktigste aktørene for at læring skal skje, er studentene, og det er på dem vi har hatt vårt fokus.

Målet er å få deltakerne i teamet til å belyse en praksissituasjon fra ulike synspunkter. Å lytte til den andre blir vesentlig for egen læring. Det reflekterende team er en arena for å gi tankene frihet; deltakerne får høre hva de andre tenker om en praksissituasjon de selv har deltatt i, det reflekterende team og trafikklæreren får mulighet til å ta det inn og tenke på det. Hva de gjør med tankene, er opp til dem selv. Det er ikke meningen at trafikklæreren skal argumentere for den handlingene han har gjort, men ta seg tid til å reflektere rundt dem.

En observasjon vi gjorde, var at de to studentene som utgjorde reflekterende team fokuserte på trafikklæreren og trodde dette var målet med timen; å gi trafikklæreren tilbakemeldinger.

Det som var mest interessant for oss, var hvordan de to i baksetet reflekterte, og på hvilken måte de to fikk noe læring ut av timen for sin egen del. Her hadde vi ulike utgangspunkt for innhold og observasjoner.

Fordelen med å være den som blir reflektert over, er at hun ikke trenger å argumentere eller forsvare seg, men kan sitte og høre hvordan de andre opplever og forstår situasjonen. Det reflekterende team har et annet perspektiv enn den som har vært i fokus i situasjonen, noe som er med og belyser situasjonen fra andre ståsted. Det gir rom for nye dimensjoner. For oss som forskere er det spennende å observere hvor teamets fokus er; på tanke, handling eller følelse.

Thomas Sewerin (Sewerin, 1996) skriver i sin bok "En plass i stolen" om de tre dimensjonene tanke, følelse og handling, og plasserer dem i hvert sitt hjørne av en trekant.

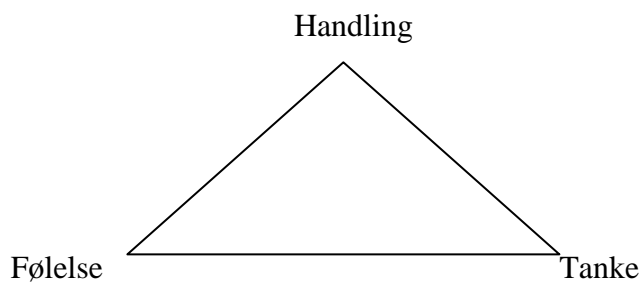


Fig 5 Trekant med tre dimensjoner

I området mellom disse tre kommer ulikhetene mellom mennesker frem. Det beste er å kunne kombinere tanke, følelse og handling i en balansert atferd, men de fleste av oss er nok preget mer av en dimensjon enn av de andre. Eksempelvis kan vi si at noen er "følelsesmennesker" andre er mer "handlingsorientert".

Vårt eksperiment og de som deltar kan utvikles til reflekterte praktikere, ved hjelp av å bruke de tilgjengelige verktøy og alle de tre aspektene tanke, følelse og handling. Disse tre aspektene vil vi kjenne igjen under beskrivelsen av begrepet empati.

3.4 Ulike læringsmodeller

Ønsket om læring kan variere blant studentene, det vil derfor være viktig med en avklaring av forventninger og syn på læring i denne prosessen. Læringssituasjonen må her bygge på deltagerens opplevelse og forståelse av egen virkelighet og ønsket om å forbedre denne. Teori kommer av gresk; å se på, granske (Caplex.no) og representerer en formalisering av kunnskap gjennom data. Læringsmodeller er en teoretisk fremstilling av virkeligheten. Vi har valgt to modeller som vi finner anvendelige i vårt forskningsprosjekt: David Kolbs læringsmodell (Rennemo, 2006) og Tom Tillers læringstrapp (Tiller, 1999).

Rennemo (2006) viser til David Kolbs læringsmodell. Modellen illustrerer dynamikken i læreprosessen.

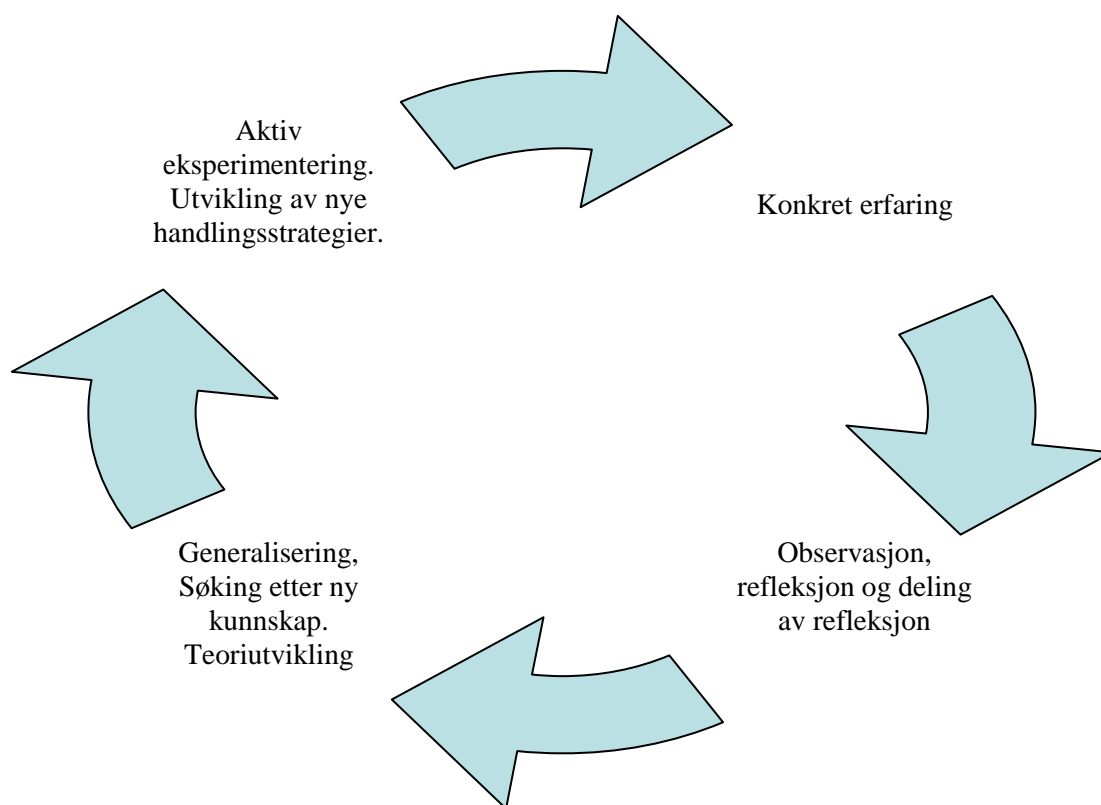


Fig.6. Kolbs læringsmodell (Fritt etter Rennemo; 2006)

Denne modellen er et godt bilde på den prosessen man befinner seg i som reflektert praktiker. Gjennom de konkrete erfaringene i hverdagen gjør man seg observasjoner og refleksjoner, som utløser spørsmål og undring, hvor det er nødvendig å søke ny kunnskap, som blir grunnlag for nye handlingsstrategier, som eksperimenteres og prøves ut i praksis, som igjen

gir nye erfaringer. "Reflection is the critical link between the concrete experience, the interpretation and taking new action" (Coghlan & Brannick, 2006;35). Vår tolkning er at det i denne modellen foregår en refleksjon i etterkant av handling; reflection-on-action.

Den reflekterte praktiker går den samme veien, stopper opp underveis, og reflekterer over sin anvendelse av kunnskap og forståelse, til å endre praksis i tråd med de refleksjoner hun gjør seg. Denne refleksjonen kan skje både i og etter handling; "reflection on/in action" (Coghlan & Brannick, 2006).

Tom Tiller (1999) bruker begrepet erfaringslæring, og nivåer for refleksjon. Tillers modell av læringstrappa gir oss et bilde på hvor langt praktikerens går i forhold til den reflekterte praktiker.

Læringstrappa;

Tom Tiller setter analytisk skille mellom fire hovedstadier i erfaringslæring. Dette kan vi tenke oss i form av ei trapp.

Erf. knyttes til teori

Erfaringene kobles|

Erfaringene ordnes|

Løst prat om erfaringer

Fig. 7 Læringstrappa

Læringstrappa har fire trinn; 1. Løst prat om erfaringer, 2. erfaringene ordnes, 3. erfaringene kobles og 4. erfaringene knyttes til teori. Hvis praktikerens prater med sine kolleger om de erfaringer hun har gjort, vil det være viktig i en sosial dimensjon, men det utløser ikke mye læring. Ved å gå videre ordnes og kategoriseres de ulike erfaringene, det lages noen mønstre med mer eller mindre fininnstilte begreper. Eks. intensjoner og realiteter, samt mer fininnstilte som mål, arbeidsmåte og evaluering. I den tredje fasen /trappetrinnet kobles disse erfaringene opp mot hverandre analytisk, denne fasen ligger lengre bort fra erfaringene i tid. Det er vesentlig å ha blikk for samspillet mellom individ og omverden.

Det øverste trappetrinnet er tilknytning, der erfaringene knyttes til teori som er dyrket frem gjennom forskning. Erfaringene kan belyse den generelle kunnskapen, men den teoretiske kunnskapen kan vekke våre erfaringer og skape nye kategorier og koblinger. Dette nivået øker den analytiske kraft, ved å knytte erfaringer til teori.

Vi bruker begrepet refleksjon om disse bearbeidingene av erfaringer. Refleksjon blir det viktige leddet mellom fortid og fremtid.

Vår tolkning er at den reflekterte praktiker går videre; sorterer erfaringene, kobler dem til tidligere erfaring og kunnskap og knytter dem opp mot eksisterende forskning og teorier. Tillers trapp slutter der, men vi vil føye til ett trappetrinn til; utvikling av ny teori og/eller ny/endret praksis. Hva skal vi med den nye kunnskapen/innsikten, hvis den ikke fører oss videre? Selv om vi har flere sirkulære modeller som representerer prosesser og sirkularitet, liker vi trappa som metafor; som Thomas Sewerin sier det;

Alt foregår i ei trapp, en metafor for kunnskapens utvikling (Sewerin, 1996;186).

Hvilken innstilling har studentene til å lære? Der er nok vi i en heldig situasjon i og med at de frivillig har gått inn i en opplærings situasjon. Men dette betyr ikke at alle er like innstilt på å lære, eller at filteret for læring er like åpent for alle. Med filteret mener vi blant annet viljen til å lære og kontekstuelle forhold; altså barrierer i form av individuell og kontekstuell art. Vår utfordring er å gå fra innlæring og reproduksjon av kunnskap til kunnskapsutvikling. Også i trafikklærerutdanningen finnes det pedagogiske prosesser med sterkt innslag av strukturelt perspektiv, som fokuserer på innlæring og reproduksjon, som for eksempel jus. Vi vil ikke si at dette ikke er nødvendig, men at det er byggesteiner for å komme videre i læringsprosessen. Det å nærme seg å bli en reflektert praktiker krever også evne til å utvikle kunnskapen, altså å bearbeide og bygge videre på det som er innlært for så å bruke kunnskapen. For å kunne bruke kunnskapen ligger det også en del kriterier til grunn: tillit og miljø i blant studentene, holdninger til endring, hierarkiet i gruppa, samt tid og tilrettelegging av andre ressurser. Videre i denne oppgaven ser vi på omsorg som et svært viktig kriterium for godt fungerende reflekterende team.

3.5 Omsorg

Vi ønsker å fokusere på de mellommenneskelige relasjonene. Dette ønsker vi å gjøre gjennom vårt prosjekt med reflekterende team. Å tørre å trekke frem de relasjonelle sidene

ved seg selv, kan være en utfordring, men kan hjelpe oss til å oppdage nye dimensjoner ved tilværelsen. Det å ha mot, er en av omsorgens 5 dimensjoner jfr. Von Krogh, Ichijo og Nonaka (Von Krogh mfl. 2005). Omsorg i seg selv, er et begrep som vi knytter opp mot følelser; mot til å vise omsorg, til å eksperimentere, til å tenke kreativt uten redsel for å bli ledd av og til å bry seg om den andre. Det gjelder også mot til å åpne seg og mot til å lytte. Den reflekterte praktiker vil forsøke å utvide sin selvvinnsikt, gjennom å søke tilbakemeldinger på egen praksis fra sitt nettverk. Nettverket i vårt prosjekt har vært det reflekterende team, altså med-studenter.

Von Krogh et. al (2005) hevder at kunnskapsutvikling fordrer spesielle krav til relasjonene i en organisasjon, og at det er viktig å ha en grunnleggende basis av omsorg. Dette har med kultur å gjøre, eller ”fjøslukt”; hvordan har vi det hos oss? Er kulturen preget av grunnleggende tillit, og et miljø hvor det er trygt å være? Vi tenker da på om det er lov å gjøre ”dumme ting” uten at det blir fordømt. Rom for prøving og feiling kan være et godt utgangspunkt for kunnskaping. I denne sammenheng vil vi snakke om kunnskapshjelpende kontekst i disse små gruppene på 4-5 studenter. Hvordan kan vi hjelpe til å få frem denne kunnskapshjelpende konteksten, og hva er det? Konteksten kan vi blant annet kalle felles møtesteder, der det er åpent for å utvikle gode relasjoner. Dette er mye i fokus når studentene begynner på Høgskolen i Nord-Trøndelag, det å sette sammen grupper, samt skape rom og tid for at disse gruppene skal skape gode relasjoner seg i mellom. Von Krogh et. al (2005) vektlegger fem kunnskapsutviklende skritt:

1. Dele den tause kunnskapen
2. Utvikle begreper
3. Rettferdiggjøre begreper
4. Utforme en prototype
5. Forsterke kunnskapen og gjøre den tverrfaglig

Målet med disse skrittene er å skape et håndgripelig uttrykk for gruppas kunnskap, slik at den kan brukes og deles med flere. Det å dele kunnskap krever at studenten kan dele sine personlige tanker og følelser om en situasjon med de andre i gruppa, og man må rettferdiggjøre sin egen overbevisning ovenfor medstudentene. Denne rettferdiggjørelsen, forklaringen, overtalelsen og nære kontakten med de andre studentene viser hvor skjør prosessen med å skape kunnskap er. Ved å bruke reflekterende team søker vi å trygge denne

prosessen, der man kan dele med hverandre i små fellesskap, samt at trafikklærerstudenten unngår presset om å rettferdiggjøre og forklare seg og kan bruke all sin kapasitet på å lytte.

Studenter som skal dele og utveksle personlig kunnskap og utføre kjøretimer med medstudenter som observatører må stole på hverandre og være åpen for hverandres ideer. Gode relasjoner mellom studentene gjør det tryggere å stole på at et reflekterende team 'vil dem vel' og ikke er ute etter å finne feil og mangler. I Von Krogh, Ishito og Nonakas bok (Von Krogh et. al. 2005:64) finner vi utsagn som at *"Et ekstremt konkurrerende arbeidsmiljø er med andre ord så langt du kan komme fra en kunnskapsutviklende kontekst"*. Hvis konkurransen mellom studentene om å bli best og få best resultater er ekstrem, så vil ikke dette fremme en kunnskapsutviklende kontekst og man blir mest opptatt av seg selv og egne prestasjoner. Dette er nok en større utfordring i mer konkurransepregede organisasjoner enn blant studentene i vårt prosjekt. Dette på tross av at vi til tider kunne se at det var litt konkurranse om å fortelle om sin egen fortrefelighet fremfor å være opptatt av medstudenter. Det å fremme andre sine gode sider og sette seg inn i hvordan andre oppfatter ting kan føre til at man må ta seg selv ut av fokus for en stund og dette var nok en utfordring for det reflekterende team. Vi kan summere det opp som et skille mellom støttende og konkurrerende miljøer.

I følge Von Krogh, Ichijo og Nonaka (Von Krogh mfl. 2005:65) sa filosofen Milton Mayerhof at: *"Omsorg for andre vil si å hjelpe dem å lære, å øke deres oppmerksomhet om viktige begivenheter og konsekvenser, å nære deres personlige kunnskap og samtidig dele deres innsikter"*. Omsorgen kan skje på individnivå, men omsorg i blant trafikklærerstudenter er svært avhengig av at nærveileder deler denne filosofien om viktigheten av omsorg. Ikke bare viktigheten av kunnskap. Nærveilederen har mange behov å tilfredsstillere og det ene kan ofte gå på bekostning av det andre. Hun må forstå individets behov, men dette kan i verste fall gå på bekostning av bedriftens behov. Det kan være behov for å produsere trafikklærere og elever med fokus på kvantitet fremfor kvalitet. Eller samfunnets behov for flere nyutdannede fra utdanningsinstitusjonen på bekostning av ansattes behov for mer tid til kunnskapsdeling. Er man villig til å bruke tid på omsorg? Vi så også i vårt prosjekt at det reflekterende team tok lang tid. Er det vel verdt tiden?

Von Krogh et. al. (2005) beskriver fem dimensjoner av omsorg i forbindelse med kunnskapsutvikling i organisasjoner;

1. Gjensidig tillit
2. Aktiv empati
3. Adgang til hjelp
4. Pågangsmot
5. Ingen fordømmelse

Vi mener omsorgens fem dimensjoner kan sees i sammenheng med bruk av reflekterende team, og vil se på hver enkelt av disse dimensjonene.

3.5.1 Gjensidig tillit

For å kunne skape et klima for refleksjon og meningsutveksling, er det en forutsetning å ha en trygg atmosfære. Hvis noen føler at de må holde tilbake tanker og meninger, vil det bli en hemsko for fri refleksjon. Det finnes flere kilder til usikkerhet og risiko i samarbeidssituasjoner: bla rykte, finansielle ressurser, kommunikasjon og selvfølelse (Newell et al. 2002). For å skape tillit anbefaler Von Krogh et al. (2005:81) tre handlinger:

1. skape en følelse av gjensidig avhengighet,
2. gjøre tillitskapende atferd til en del av prestasjonsvurderingene og
3. å øke den individuelle påliteligheten ved å utforme et ”forventningskart”.

Det er også her viktig at leder fremhever hvor viktig tillit er, både i ord og handling, (uttrykt og bruksteori) som for eksempel å ta det med i strategiske planer samt i praksis å vise tillit til ansatte.

I et reflekterende team bør det jobbes for å fjerne barrierer. Tankene må komme fritt, og så får en selv ta stilling til de tilbakemeldinger en får. I en slik atmosfære må tillit være tilstede. I møtet mellom mennesker, oppstår tillit, såfremt en føler at den andre vil seg vel. Slike tillitsforhold kan være sårbare, særlig ved etableringen av forholdet kan det være lite som skal til for å få et tillitsbrudd. Dette er en gjensidig relasjon; det handler om å gi og få. Jeg ønsker å gi av min kunnskap slik at du kan ta det inn i ditt eget ”læringslandskap”, og utvikle deg. Og det handler om at du vet at jeg ønsker å tilføre deg noe som er bra for deg. Jeg ønsker å hjelpe deg videre.

Tillit handler om å takle usikkerhet og om å akseptere sårbarhet (Newell et.al, 2002). For et team som skal jobbe tett fysisk sammen er dette en forutsetning for utvikling og vekst. Vi vil understreke at et høyt tillitsnivå er nødvendig for å komme på et kommunikasjonsnivå som er nødvendig for å kunne dele taus kunnskap, og for å skape læring og kunnskapsutvikling. Men vi vil påpeke at selv om tillit er nødvendig, er det ikke nødvendigvis lett å skape/etablere.

Det finnes ulike definisjoner av tillit, i ulik litteratur, men det er to momenter som går igjen; at tillit handler om risiko og usikkerhet, og at det handler om å akseptere sårbarhet. Det er også tale om ulike typer tillit, avhengig av hvilket grunnlag tillit er skapt/etablert på; ulike kilder til tillit eller ulike prosesser for etablering av tillit.

Sako (Sako, 1992, i Newell et. al, 2002) beskriver ulike grunner til at det er mulig å utvikle tillit;

1. en ”kontraktsfestet” enighet som binder partene relasjonelt
2. en tro på kompetansen blant de som er involvert
3. en tro på ”goodwill” hos de involverte (ønske om å gjøre andre godt)

Ring and Van de ven (Newell et. al. 2002) skiller mellom ”fragile” (svak/lett) tillit som er lett å etablere/utvikle men også lett å bryte og ”resilient” (seig) tillit som er tyngre å vinne, men også vanskeligere å bryte. Tillit må etableres hvis studentene skal åpne seg i det hele tatt.

Her kommer en oversikt over typologien som handler om tillit (Newell et. al. 2002):

”Companion-trust” er utviklet over tid og basert på åpenhet og ærlighet. Den er preget av empati og toleranse, men brytes denne tilliten kan det skape dype sår.

”Competence -trust” er basert på antagelsen om at de andre har den nødvendige kompetansen som trenges for å fullføre oppgaven. Den behøver ikke å være basert på individuelle relasjoner, men like godt på selskapets renomè eller yrkestittel. Denne tilliten kan utvikles raskt, men kan brytes like raskt, såfremt personen ikke innfrir forventninger.

”Commitment trust” er tilliten basert på de kontraktsfestede enighetene mellom partene; ”jeg betaler deg, du gir meg noe tilbake”. Det er forventning om gjensidig nytte av relasjonen, og denne formen er en mellomting av de to første, når det gjelder etablering og opphør. Hvis du ikke ”leverer” ved første kontakt vil du bli holdt utenfor ved neste prosjekt.

Å sette ulike studenter fra ulike miljøer og kulturer sammen, vil ikke automatisk gi de resultater en forventer når det gjelder å skape kunnskap. Det kreves tid, og jo mer ulike de er, jo mer tid kreves for skape felles forståelsesramme, slik at tillit kan utvikles. Det å dele forventninger og avklare disse kan være en god start for å bygge tillit; en forventningsavklaring.

3.5.2 Aktiv empati

For å kunne hjelpe den andre til å hjelpe seg selv, må en først forstå hvordan den andre har det, eller hvor den andre er. Det handler om å sette seg selv i den andres sted. Jeg må VILLE forstå den andre.

Igjen har vi funnet et begrep som ikke har en entydig definisjon, men som er et begrep med mange fasetter. Det vi kan finne igjen i ulik litteratur, er at det handler om en evne til å sette seg inn i andres situasjon eller andres ståsted, eller sagt med ett ord; innlevelse. Empati har som mål å gi tilgang til den andres behov, leve seg inn i hva den andre trenger.

Von Krogh, Ichijo og Nonaka (Von Krogh et al. 2005) har aktiv empati som en av omsorgens dimensjoner og bruker begrepet om å proaktivt forsøke å forstå den andre. Proaktivt vil si at man ikke bare venter passivt på informasjon om den andre, men at man faktisk aktivt søker informasjon.

Det er en underliggende forutsetning at empati kan læres, dette vil vi ikke gå inn å diskutere her, men legge til grunn for vår forståelse av empati. I tillegg mener vi at vår evne til å forstå andre er preget av vår egen erfaring og ”egne kart” (Piaget), samt hvordan vi selv har mottatt empati.

Vi ønsker å sette empati inn i en kunnskapshjelpende kontekst, gjennom bruk av reflekterende team. Empati henger nøye sammen med begrepene omsorg og tillit. Dette vil vi komme tilbake til i vår analyse.

Selv om empati handler mye om å føle, er det også viktig å ha med tanke-/handlingsaspektet. Vår evne til empati, handler etter vårt skjønn også om å knytte tidligere erfaringer til det du føler. Vi bærer med oss tanker og kunnskaper inn i følelsesaspektet. For å forstå den andre, bruker du den kunnskapen du har om vedkommende fra før, knyttet til det du opplever /får

kunnskap om her og nå, og reagerer med følelsene dine. Du kan ”kjenne på” eller kjenne igjen de følelsene vedkommende har.

I læringsprosesser handler det ofte om følelser, både gode og dårlige. Vi kan oppleve at vi ikke forstår eller mestrer det vi burde, og det genererer dårlige følelser. På den andre siden kjenner vi den gode følelsen når vi opplever å forstå; når vi får en ”aha-opplevelse”.

Å akseptere den andres følelser kan være viktig i utvikling av gode relasjoner, og videre i å fremme en kunnskapsfremmende kontekst. Det er viktig å presisere at det ikke bare er snakk om gode følelser. Som Von Krogh, Ichijo og Nonaka (Von Krogh et al. 2005:70) sier det; *”Noen ganger kan man utløse styrken i taus kunnskap ganske enkelt ved å lufte følelser og tanker som kan virke negative”*. Her ser vi at behovet for omsorg og tillit vil være en viktig faktor for å utløse dette.

Aktiv empati kan gjøres gjennom våken observasjon og aktiv spørsmålsstilling. Det skal ikke bære preg av utspørring, men mer i form av en samtale. Dette kan også forstås som aktiv lytting. Vi finner to handlingsmåter å øke den aktive empatien på. For det første kan en øves opp til å bli bedre lyttere; lære å leve med i stedet for å betrakte fra avstand. For det andre bør en læres til å sette pris på bruk av aktiv empati.

Slik vi forstår dette er det ikke bare opp til den enkelte å utvikle kunnskap, men det handler om meningsbærende interaksjon mellom mennesker. Her ser vi det reflekterende team som et mulig hjelpemiddel. En strukturell ramme med rom for å øve opp sin empatiske evne, men også en arena til å utvikle sine empatiske egenskaper.

Billedlig sier Irgens (2007) at empati vil si å ta på seg den annens sko, å tenke med en annens hode, og føle med en annens hjerte! I ansikt til ansikt-situasjoner vil du kunne se en nødvendig start på empatiens kunst, er det reflekterende team reelt interessert i å høre på hverandres følelser og tanker? Er trafikklæreren reelt interessert i å få med seg hva de sier og ikke minst lese deres kropps-språk?

Vi vil koble det reflekterende team og trafikklæreren opp i mot Irgens empatiske lytting som spenner over seks forskjellige nivåer:

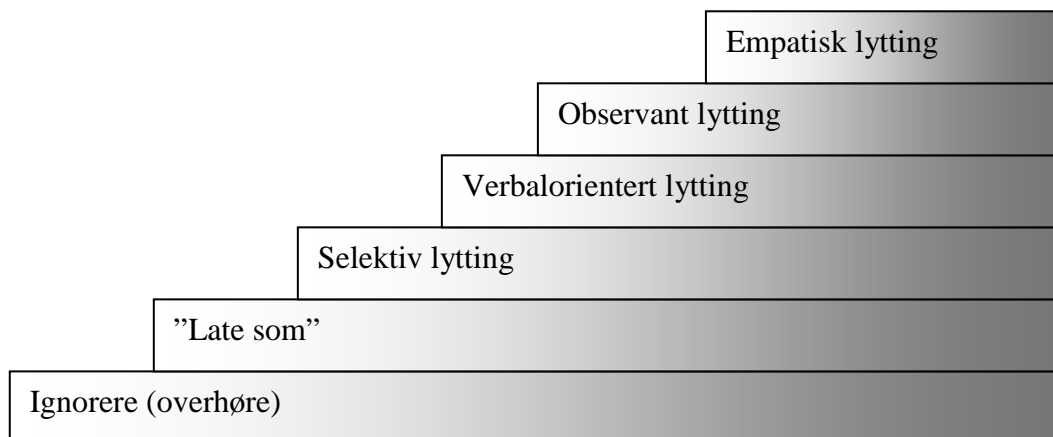


Fig. 8, Irgens 2007:106

Det vil her være spørsmål om det er det reflekterende team som bør ha empati eller om det er trafikklærerens empati vi er ute etter? Her vil vi ta for oss det reflekterende team. På hvilken måte viser de hverandre oppmerksomhet? For å anskueliggjøre litt vil vi kort gi eksempler på hvert trappetrinn, før vi kommer tilbake til denne modellen i analysen. Det reflekterende team kan ignorere eller overhøre hverandre, eller være så distré og opptatt av noe annet enn situasjonen at den andre parten gir opp. Begge eller en av partene i det reflekterende team kan late som han hører på den andre, men egentlig så er tankene et helt annet sted. Selektiv lytting er også et steg i trappen, der man hører kun det man ønsker å høre, noen kan i verste fall være "selektivt-feilsøkende-lytter", der man leter etter feil hos andre. Verbalorientert lyttere lytter til meningsinnholdet i ordene som blir sagt, men ser ikke resten av det som tilhører kommunikasjonen, som f.eks: kroppsspråk, tonefall og ansiktsuttrykk. Men det begynner å likne litt på interesse fra lytteren nå, og kommer vi opp på neste trinn så har det reflekterende team begynt og fått med seg nyansene, for i det nest øverste trinnet finner vi observant lytting, der man både leser verbale og non-verbale signaler. Partene i det reflekterende team lytter til hverandre og leser non-verbale signaler, men de er passive når det gjelder innspill og mental forflytting. På det høyeste trinnet finner vi empatisk lytting og mental forflytting. Dette vil si at man gjennomfører observant lytting men at man i tillegg prøver å forflytte seg mentalt ved å forsøke å sette seg inn i den andres personens situasjon, dette krever oppmuntringer og oppfølgings spørsmål ovenfor den andre parten. Det er et mål å prøve å forstå den andre før du prøver å bli forstått.

Det å sette seg inn i posisjonen til den andre parten i det reflekterende team er krevende, men om man klarer det så vil det være nærmest umulig, mener Irgens (2007) å returnere til den posisjonen du var i før du fikk dette innblikket. Og kaller vi dette en ny posisjon for oss selv, så har vi også selv fått ny innsikt og muligens lært noe! Kanskje kan man si at man har sett og opplevd verden med andres øyne, andres sko og andres hjerte, dermed er det vanskelig å ikke ha endret sitt egen verdensbilde også. Vi kan da koble dette opp i mot endring og læring ved hjelp av empati og ser klare sammenhenger med læring som akkomodasjon.(kap 3.1 ovenfor))

3.5.3 Adgang til hjelp

For å kunne utvikle meg selv, må jeg i mange tilfeller ha adgang til hjelp. Hjelp kan være så mangt, ut fra de behov en definerer at en har, for å utvikle seg og komme videre. I dette tilfelle for å kunne utvikle seg og utvikle kunnskap. Et reflekterende team og nærveileder kan være adgang til hjelp. ”Adgang til” betyr ikke nødvendigvis at en benytter seg av den hjelpen en kan få. Det blir opp til hver enkelt å gjøre dette, men i en organisasjon som er opptatt av adgang til hjelp, vil hjelpen være tilgjengelig i praksis også, ikke bare på papiret. Hvis det reflekterende team skal føle seg trygge på hvordan de skal arbeide uten å svekke tryggheten i gruppa, må nærveileder være tilgjengelig. Kanskje mer i begynnelsen enn når man har prøvd ut metoden noen ganger. Et av målene med det reflekterende team vil også være at man ikke er avhengig av å ha med nærveileder hele tiden, men at man blir dyktig nok på metoden til at man kan søke hjelp ved behov og at nærveileder observerer og hjelper til i prosessen med jevne mellomrom. Til syvende og sist vil dette kunne ende opp i at trafikklærerstudenten kan se på det reflekterende team som en verdifull adgang til hjelp i sin læringsprosess.

3.5.4 Pågangsmot

Pågangsmot vektlegges i denne sammenheng fordi man må ha mot til å eksperimentere selv, samt mot når andre eksperimenterer. Man må tørre å vise frem det man har tenkt til andre, med fare for negativ tilbakemelding. Det er i denne sammenheng verken bra med for lite kritikk eller for mye. Ved hele tiden å få ”å så bra”-kommentarer vil det bli lite kritiske vurderinger og motargumenter som kan forbedre, forsterke eller forkaste noe nytt.

Det bør være en motivasjon for å kunne tilegne seg ny kunnskap og til å ta den inn i sine egne referanserammer. Motivasjonen vil ha stor betydning for hvordan prosessen utvikler seg. Er det noen i organisasjonen som pålegger meg å ta et kurs eller videreutdanning, eller er det jeg selv som føler behovet og har et inderlig ønske om egenutvikling? Dette vil ha betydning,

men i omsorgsdimensjonen tror vi at pågangsmotet kommer innenfra med nettverket som tilbakemeldere. Pågangsmot ligger i omsorgens natur, det er noe godt og positivt.

3.5.5 Ingen fordømmelse

Det må være lov å prøve ut ting, som ikke går så bra, og likevel ha anerkjennelse i organisasjonen. Det kan ikke være en kultur preget av fordømmelse. Da faller omsorgsdimensjonene fra hverandre. Et reflekterende team må gi trafikkklærerstudenten mulighet til å eksperimentere, og ikke alltid følge ”oppskriften”. Det å gjøre feil skaper også refleksjon, men det er viktig å ha en god balanse mellom å lykkes og ikke lykkes, slik at motivasjon opprettholdes. Det er også lett å ta over eller overstyre om man ikke er enig med den som gjennomfører kjøretimen, eller for oss master studenter om det reflekterende team ikke gjør akkurat slik vi selv ville ha gjort. En ”omsorgsekspert” forstår hvor viktig eksperimentering er og unngår å blande seg inn om det ikke er helt nødvendig.

Tillit, empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse kan betegnes med begrepet kultur. En positiv kultur gir grobunn for omsorg, omsorg for medstudenter og for å dele med hverandre. En motsetning til dette er en kultur preget av maktkamp, hvor det å besitte kunnskap, blir et middel til å oppnå makt med. Ordspråket ”Kunnskap er makt” kan både tolkes positivt og negativt. Makt er bra om den brukes i en positiv forstand, men kan være negativ om den brukes for å oppnå egne fordeler. Et eksempel kan være å velge å holde kunnskapen for seg selv, for hvorfor dele kunnskap, hvis dette er akkurat det som gir deg belønning og som gjør det mulig å oppnå gode karakterer.

I følge Irgens (2007:65) hevder sosialpsykologen Paul Moxnes at utvikling handler om valg i spenningsfeltet mellom trygghet og vekst. Vi står alltid ovenfor valg, både bevisste og ubevisste, og valgene vi gjør er ganske bestemmende for våre muligheter for læring. Vi kan velge å lære eller vi kan velge det bort. Dette kommer frem som en viktig sak i forhold til våre studenters refleksjonsnotat. De vektlegger trygghet i situasjonen med reflekterende team. Men hvis vi alltid, eller svært ofte skal velge den trygge vei, slik de ønsker, hvordan går det da med læringen? Det å alltid velge trygt og kjent i situasjoner velger bort muligheten for refleksjon fra en helt ukjent student. Kanskje denne studenten har noe mer å tilføre slik at man går fra en trygg periode, innom en litt utrygg fase for så å føle seg tryggere når man har lært noe nytt?

Dette med trygghet er ganske innfløkt, man skal være trygg for å kunne velge annerledes og utrygt! Fokuset er ikke å hele tiden søke etter det utrygge men det å få hjelp av det reflekterende team til å bli bevisst på de valgmulighetene man har, slik at man selv kan bli i stand til å vurdere om man skal ta trygge eller nye spor. Vi kan her se i forhold til trekanten som vi har fokusert på før, angående tanke, handling og følelser. Hvis man alltid velger den, for seg, trygge vei mellom tanke og handling, så trenger man kanskje noen til å belyse at det er følelser som også er med og styrer. Dette kan være ganske trygt så lenge man slipper å ”forsvare” seg. Dette frigjør litt trygghet med tanke på metoden med det reflekterende team.

Til slutt, for å illustrere kompleksiteten i det å jobbe sammen og forholde seg til hverandre vil vi kort illustrere hvordan antallet i gruppen påvirker hvor mange relasjoner vi må ta hensyn til. Hvor store grupper har vi å jobbe med i det reflekterende team? Slik vi har arbeidet nå så har vi tre studenter som har relasjoner til hverandre. Vi kan bruke en formel for å se hvor mange relasjoner vi har i en slike grupper (Irgens 2007:93):

$$\frac{n \times (n-1)}{2}$$

Der n står for antall personer. Ut i fra denne formelen finner vi at det i våre grupper er kun 1 relasjon i det reflekterende team (to personer), 3 relasjoner når vi tar med trafikklæreren (tre personer), men vi er oppe i 15 relasjoner om vi skal ta med oss to masterstudenter og eleven (6 personer). Dette er mange relasjoner å ta hensyn til og forholde seg til, og vil være av stor betydning om man skal utvide det reflekterende team.

Vi har nå beskrevet kunnskap og læring, refleksjon, reflekterende team, læringsmodeller og omsorg ut fra teoretiske kilder og egen forståelse av dette. Videre i oppgaven vil vi komme tilbake til disse begrepene og bruke dem opp mot vårt forskningsprosjekt på reflekterende team.

Kapittel 4 Metode og Design

Vi vil i dette kapitlet redegjøre for metodevalg, bakgrunn for valget og beskrivelse av hva vi har gjort i vår prosjekt. Aller først vil vi si noe om vårt ståsted, hvilket påvirker metodevalget, deretter vil vi legge frem designet på hva vi har gjort, etiske og praktiske avveininger med tanke på vår master-oppgave, observasjon som metode og til slutt egne refleksjoner rundt metodevalget.

4.1 Eget Ståsted

Ordet ontologi er gresk og betyr ”slik ting faktisk er”. Og hvordan er ting egentlig? Debattene som er interessante i vår sammenheng er om mennesket er rasjonelt eller om det er styrt ut i fra normer, følelser og omgivelser. Vi mener at rasjonaliteten er viktig, men at våre handlinger i større grad blir styrt av normer, følelser og omgivelser. Men dette er ikke svart-hvitt, det er ikke enten eller, bare mer tyngde på det ene enn det andre. Er det lovmessigheter vi studerer eller er alt unikt? Slik vi ser det så er kunnskapen hvert enkelt menneske tar opp i seg temmelig unik fordi den er tidsavgrenset og avhengig av konteksten. Dette synet påvirker metodevalget vårt, og dermed vår måte å innhente informasjon i forbindelse med vår problemstilling: Hvordan kan reflekterende team bidra til å fremme trafikklærerstudentens læring?

Det ser vanskelig ut å finne klare generelle lovmessigheter i synet på bruk av det reflekterende team i trafikklærerutdanningen, men vi kan finne det spesielle eller unike hver enkelt student kan få ut av en slik metode, og samle det i noen generelle betraktninger, slik at denne metoden kan bli et ekstra pedagogisk verktøy i trafikklærerutdanningen.

Er det mulig å samle inn studentenes syn på reflekterende team? Hvordan vi finner kunnskap om virkeligheten kalles epistemologi, og sier noe om i hvor stor grad det er mulig å tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Slik vi ser det finnes det ikke en objektiv virkelighet. De samme studentene oppfatter samme situasjon på forskjellige måter. Kanskje finnes det bare forskjellige forståelser av virkeligheten, og at vi forskere må sette oss inn i hvordan hver enkelt student fortolker og legger mening i de praksis-situasjoner de har vært en del av. Dette er en fortolkningsbasert tilnærming. Det ikke så viktig akkurat hva som skjer men hvordan studentene tolker det. Og vi føyer oss inn i rekken av de som har fokus på det subjektive fremfor det objektive i situasjonene.

4.2 Designet

I kapittel 2 beskrev vi hvordan en ”vanlig” læringssituasjon foregår ved trafikklærerutdanningen på Høgskolen i Nord-Trøndelag. Vi vil her beskrive hva vi har gjort i vårt forskningsprosjekt, selve undersøkelsesdesignet. Prosjektet går ut på å utarbeide og prøve ut reflekterende team som en metode for kunnskapsdeling, opparbeidelse av selvinnsett og læring blant trafikklærerstudenter.

Hilde, som ansatt ved Høgskolen, forhørte seg hos sine ledere og kollegaer, og fikk klarsignal til å gjennomføre prosjektet. Da klarsignal var gitt, begynte den praktiske planleggingen; hvordan skulle vi få til dette? Det var flere momenter å ta hensyn til, som eksempel at vi er to, som skal kombinere full jobb med studier. I tillegg var en viktig rammefaktor at studentene hadde en timeplan å forholde seg til. Det var derfor en utfordring å få logistikken til å stemme, spesielt med tanke på at vi var avhengige av å ha en bil tilgjengelig som kunne romme alle; både elev (førerkoraspiranten), trafikklærer (studenten), reflekterende team (2 studenter) og to masterstudenter (oss). Ett visst tidspress hadde vi også, i forhold til at trafikklærerstudentene skulle ha sine lesedager og eksamener før studieårets slutt våren 2008. Trafikklærerstudentene jobber i grupper med 4-5 personer i hver gruppe, det er 99 studenter på første-året. Vi valgte å bruke to av disse gruppene til vår studie, det vil si 9 studenter.

Vi trengte tre studenter til hver ”time”; to skulle være det reflekterende team, og en skulle være trafikklærer. De studentene som var med på flere timer, byttet på de ulike rollene. Vi begynte med å gjennomføre en ”pilot-time”, hvor vi ville prøve ut om dette kunne fungere. Den timen begynte Toril med å informere studentene om hva vi skulle gjøre og hvorfor. Vi valgte at Toril skulle ta informasjonen da hun ikke er tilknyttet HiNT som ansatt, og dermed ikke ville la seg farge av hvordan kjøretimene vanligvis blir gjennomført. Studentene fikk utdelt et informasjonsskriv til gjennomlesning (se vedlegg 1) og fikk anledning til å stille spørsmål. Informasjonsskrivet omhandlet hvem vi masterstudentene var, hva ”piloten” gikk ut på og hvorfor vi gjorde dette forsøket. Det ble informert om at det var frivillig å delta.

Hilde hadde en liten påminnelse om den didaktisk relasjonsmodellen (se fig 9), som er et viktig hjelpemiddel for studenten ved planlegging av kjøretimer. Denne modellen er i forkant nøye gjennomgått i teoriundervisningen ved trafikklærerutdanningen. Dette for å lage en ramme om hva man kunne reflektere over og integrere teoriundervisning og praksis på høgskolen.

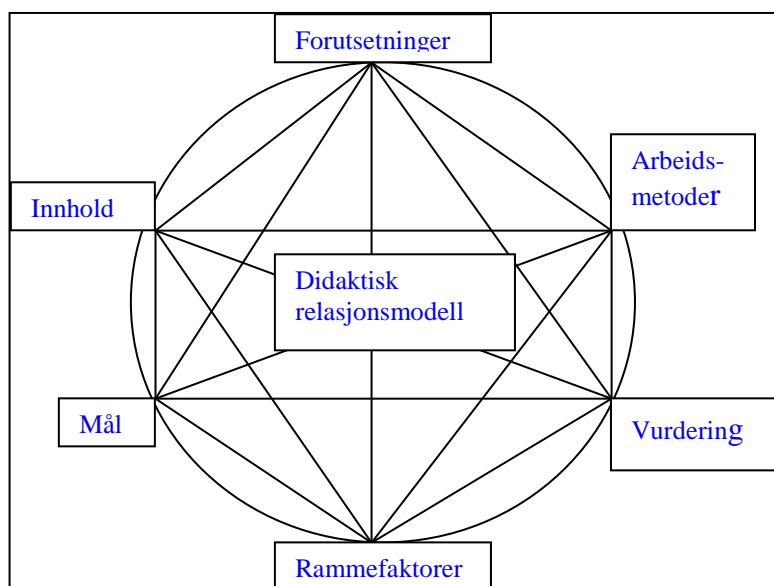


Fig. 9, Didaktisk Relasjonsmodell

Videre ble det holdt en kort presentasjon av planen for kjøretimen, ved trafikklærer. Her kom det frem hva trafikklæreren ønsket fokus på og hva hun ville ha tilbakemelding på.

Kjøretimen startet etter at alle hadde fått plass i bilen. De to som utgjør reflekterende team sitter rett bak trafikklæreren og eleven. Timen forløper som vanlig i fremsetet, og de to studentene i baksetet noterer flittig. Da ca. halve timen var gått, tok vi en pause, hvor det reflekterende team og masterstudentene gikk ut av bilen. Det reflekterende team tar en kort prat om det de har sett, og går så tilbake til bilen. Kjøretimen fortsetter.

Etter timen går deltagerne i det reflekterende team og trafikklæreren tilbake til grupperommet sammen med masterstudentene. Trafikklæreren blir plassert fysisk i bakgrunnen, i et hjørne. Det reflekterende teamet bruker ca. 20 minutter på å reflektere /snakke om timen, det de har sett og observert i forhold til de forberedelsene som ble gjort. Trafikklæreren får ikke kommentere underveis. Etter at det reflekterende team har kommet med det de ville si, får trafikklæreren si hvordan hun opplevde å sitte stille mens det reflekterende team hadde kommentert hennes mål og handlinger. Deretter ba vi alle tre studentene om å skrive ned noen refleksjoner rundt det de hadde vært med på. Disse notatene samlet vi inn og de brukes i analysekapittelet.

Skjematisk hva vi gjorde:

Proessen

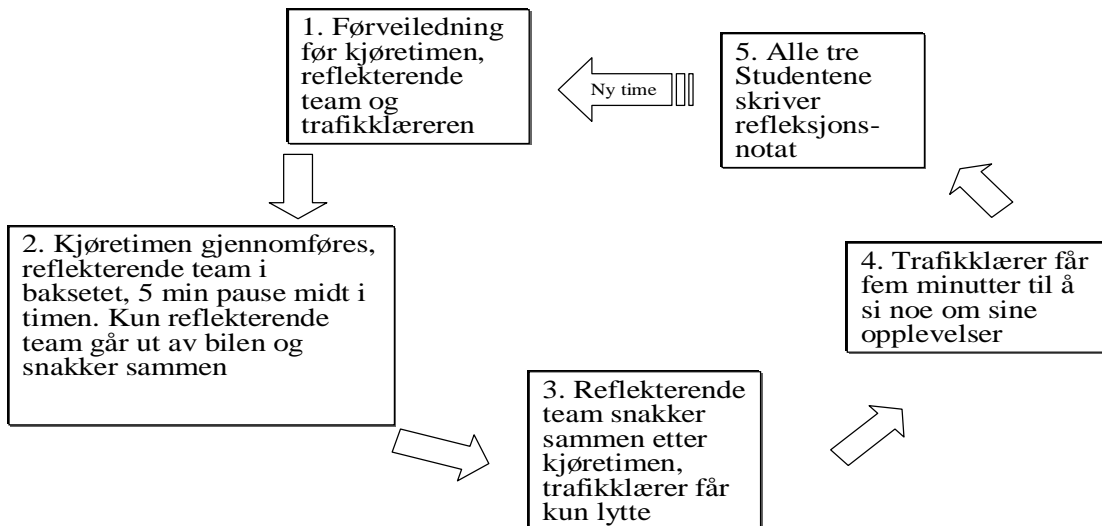


Fig. 10, Skjematisk fremstilling av prosessen

Etter at studentene hadde avsluttet, tok vi masterstudenter en kort oppsummering, og ble enige om å skrive hvert vårt refleksjonsnotat før vi møttes igjen. Vi var også enige om at vi måtte justere litt på opplegget. Studentene ble forespurt om å delta videre etter pilotprosjektet var gjennomført, og sa ja til dette. Eleven var kun med på kjøretimen, ikke i refleksjonsarbeidet før eller etter timen.

Tidsskjema vi på forhånd hadde satt opp var romslig. Hvis vi bruker samme gruppe vil introduksjonen bli grundig første gang, og så ville opplegget være kjent i de neste timene. Den faglige påminnelsen om den didaktiske relasjonsmodellen virket nødvendig, samt at trafikklærer deler ut sin disposisjon/plan for timen til det reflekterende team i forkant. En kort pause midt i kjøretimen ville vi fortsette med, for de brukte denne tiden aktivt. Plassering av studentene under refleksjonen måtte vi være bevisste på, og trafikklærerens tanker rundt gjennomføringen i etterkant ville vi fortsette med. Den skriftlige refleksjonen var et klokt trekk, men vi følte behov for å styre den mer. Vi laget to spørsmål på et ellers blankt ark, som vi ville dele ut etter den muntlige delen.

De neste seks kjøretimene med reflekterende team ble gjennomført med mindre endringer. Vi presiserte at det vi ønsket av tilbakemeldinger, var basert på ærlighet, og ikke på hva de trodde at vi ville høre om. Trafikklæren la stort sett fram sin skriftlige disposisjon for timen, som det reflekterende team fikk diskutert og avklart. Eleven som skulle ha kjøretime med sin trafikklærerstudent ble på forhånd forespurt om å delta i prosjektet, og samtykket til dette. Eleven fikk informasjon om at de i baksetet ikke skulle ha fokus på eleven, men på trafikklærerstudenten.

Det reflekterende team noterte underveis, og hadde en ivrig diskusjon under den korte stoppen halvveis i timen. Tilbake på grupperommet, gjorde vi som piloten; trafikklæreren ble plassert litt ute av synsfeltet til det reflekterende team. Dette var med hensikt, slik at de to som reflekterte ikke skulle bli distraheret av trafikklærerens kroppsspråk. Da den muntlige refleksjonen og trafikklærerens tanker rundt situasjonen var gjennomgått, delte vi ut refleksjonsskjema. Studentene fikk sitte i ubegrenset tid å skrive, masterstudentene forlot rommet, i fall studentene ønsket å diskutere friere seg imellom mens de skrev. Vi master studenter tok en kort oppsummering av timen, og skrev hvert vårt refleksjonsnotat til bruk i analysen. Hele seansen tok ca. 2 timer.

4.3 Ethiske og praktiske avveininger med tanke på vår master.

I vår undersøkelse har det ikke vært av interesse å skjule hensikten med undersøkelsen, da vi ikke mente dette ville ha avgjørende betydning for verken reliabilitet eller validitet. Vi meldte inn vårt prosjekt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS for å undersøke om prosjektet hadde melde- eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven. Prosjektet var ikke meldepliktig og vi fikk klarsignal for å gjennomføre det (vedlegg 4). Det at studentene visste at de ble observert av oss påvirket dem nok litt, i følge deres egne utsagn, men ikke mye.

Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt er utgangspunktet for forskeretikk i Norge. Vi vil se på disse tre faktorene opp i mot vår undersøkelse:

Det første punktet er informert samtykke. Våre studenter deltok frivillig og fikk vite hvilke farer og gevinster deltagelsen kunne medføre, men det at de kanskje følte litt gruppepress kunne ta bort litt av frivilligheten. Også det at vi spurte dem direkte og at en av oss tidligere har vært deres praksisveileder. Kanskje følte de seg litt forpliktet til å delta? Det er vanskelig

å si hvor frivillig det ble, for de hadde obligatorisk praksis noen av de dagen de var med oss, og måtte derfor ha kjøretimer. Men når det er sagt så kom de også på ettermiddagstid da de egentlig hadde fri, uten at vi pressa dem til det. Det er vanskelig å si at dette var helt frivillig, men vi var veldig klare på at de måtte si ifra om de ikke ville. Vi snakket også med studentene om at de måtte være ærlige og ikke svare det de trodde vi ville ha, men det de virkelig opplevde. Vi ga dem tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens hovedhensikt og hvordan resultatene skulle benyttes; altså å prøve ut en ny arbeidsmåte som kan bidra til å utvikle trafikklærerstudentens lærerdyktighet. Vi var også bevisst på å ikke gi studentene for mye informasjon for vi ville ikke påvirke dem i noen spesiell retning.

Anonymitet vil si at ingen skal være i stand til å identifisere deltagernes respons.

Konfidensialitet vil si at det kan identifiseres enkeltmennesker men at det garanteres at det ikke blir gjort. Når det gjelder å anonymisere så har vi i vårt refleksjonsnotat skrevet ”trafikklærere” og ”reflekterende team” øverst på skjemaet, og vi har dato, så det er ikke helt anonymisert, men studentene har ikke skrevet navn på refleksjonsnotatene og de har blitt lovt at sitater og resultater skal anonymiseres. Men kanskje er det riktigere å kalle det konfidensielt heller enn anonymt, det vi har gjort i vår undersøkelse, da vi kan finne tilbake til hvem som har skrevet og sagt hva. Dessuten har vi en kvalitativ undersøkelse av kun 9 informanter, slik at utvalget gjør identifisering enklere.

Når det gjelder selve presentasjonen av data, så kan vi ikke sitere eller gjengi alt studentene har skrevet eller sagt, men det er viktig at det vi plukker ut ikke får en helt annen mening når det kommer i en annen kontekst. Vi bruker derfor en del direkte sitater fra refleksjonsnotatene i analysen.

Vi vil også kort se på avhengigheten mellom samfunn, master student, oppdragsgiver og trafikklærerstudent i vårt tilfelle. En av oss masterstudenter er betalt av sin arbeidsgiver, men valget av innhold er valgt av masterstudent, dermed har arbeidsgiver liten påvirkning på gjennomføring og resultat, på tross av at arbeidsgiver har den økonomiske belastningen. Avhengigheten mellom masterstudent og trafikklærerstudenter er litt nærmere og kanskje av betydning, da mest i form av autoritetsperson og det å tørre å være ærlig, da deres meninger kan oppfattes som kritikk av trafikklærerstudiet. Vi har prøvd å klargjøre for at det er viktig at studentene er ærlige, ellers vil ikke vi få resultater som kan brukes senere.

Den ene av oss er ansatt i annen organisasjon, og har registrert at kommunikasjonen endres når den ansatte (masterstudent) kommer inn i rommet. Dette er litt interessant, for vi undres jo da på om det er riktig av oss å være med i prosessen hele tiden begge to. Men vi ser at det er viktig at vi er der begge to, for kvalitetssikring av det faglige, observasjon og innsamling av data, så vi velger i mest mulig grad å være tilstede begge to. Men vi har bevisst valgt å la den som ikke er ansatt i Høgskolen informere om prosjektet, slik at det blir lagt frem på en nøytral måte.

Spørsmålene som vi stiller oss bør i utgangspunktet være verdifrie, men er de det? Vi har jo valgt en problemstilling fordi den engasjerer oss. Hvor nøytralt og verdifritt er det fra vår side å se på utviklingen av lærerdyktigheten og refleksjonen? Det vil jo uansett si noe om vårt ståsted, og vår tro på at dette kan være en bra pedagogisk metode for trafikklærerstudentene. Derfor er det viktig at vi er nøye med å se på trafikklærerstudentenes refleksjoner uten å lete etter det som bekrefter og forsterker vår egen forventning om denne undersøkelsen.

4.4 Observasjon som metode i vår masteroppgave.

Vår masteroppgave har mye fokus på tanke, handling og følelser, da refleksjon rundt handling har vært et hovedelement. Som hjelp til å finne ut mer om hva studentene virkelig gjorde og sa i våre forsøk så brukte vi blant annet observasjon som metode. Dette ville ikke være tilstrekkelig som eneste metode, da vi ikke kun er opptatt av atferd og tale, men også tanker og følelser. Men det var til god hjelp for å se hva studentene virkelig gjorde, og ikke bare hva de sa at de ville gjøre i de ulike periodene før, under og etter kjøretimen. Det var mulig å se på skille mellom uttrykt teori og bruksteori (se kap 3.1). Vi noterte ned hva som skjedde med egne ord. Vi valgte å ikke bruke video eller lydopptager, da vi mente vi ville få nok data ved observasjon, egne refleksjonsnotat og studentenes refleksjonsnotat. I tillegg fulgte vi begge to hele tiden med på prosessen slik at vi kunne kvalitetssikre opp i mot hverandre hvordan vi oppfattet det reflekterende team, eleven og trafikklæreren.

Hvor, når og hvor lenge skulle vi observere? Den observasjonen vi gjorde dreide seg om å registrere hva studentene gjorde i en spesiell kontekst. Denne konteksten var i det virkelige miljøet til studentene. Vi brukte små klasserom, bil og andre omgivelser som de var vant med. Observasjonen skjedde i slutten av 2. semester, der studentene hadde en moderat arbeidsperiode, slik at det ikke var andre fag som gjorde at de ikke kunne prioritere tid til

forberedelser og gjennomføring av kjøretimene. Vi gjennomførte 6 kjøretimer med før og etterarbeid, dette pågikk i om lag en måned. Observasjonen fra vår side pågikk hele tiden, men ikke da de skrev sine refleksjonsnotat.

Vår observasjon var åpen, det vil si at studentene visste at vi observerte dem. Dette kunne være en kilde til dårlig reliabilitet, da studentene kunne prøve å tilfredsstille oss og hva vi var ute etter. Det er vanskelig å si om dette skjedde, men vår måte å forebygge dette på var å prøve å få til et så trygt og positivt miljø som mulig, samt å informere studentene om at det viktigste for oss var at de var ærlige i sin væremåte. Vi prøvde også selv å være så åpne og ærlige som vi kunne, samt bruke humor, slik at dette kunne smitte over på studentene.

Det ble en kombinasjon mellom deltagende og ikke-deltagende observasjon fra vår side. Vi deltok ikke på lik linje med dem vi undersøkte, men vi trakk oss heller ikke helt ut, slik at det var mulig å konferere med oss i visse perioder av sekvensene. Men vi klargjorde for når vi ville delta aktivt og ikke. Trafikklærer studentene og elevene er vant med å bli observert, enten i form av medstudenter eller veiledere, dette gjorde saken enklere i og med at dette ikke var helt nytt for dem.

4.5 Egne refleksjoner rundt opplegget

Vi masterstudenter måtte gå inn og styre en del i begynnelsen av prosjektet. Dette kan også unngås noe ved grundigere teoretisk gjennomgang på forhånd, slik at alle er mer inneforstått med hensikt og gjennomføring av denne metoden. Dette var noe vi ikke prioriterte i stor nok grad, da vi var redd for at vi påvirket resultatet for mye og at vi satte forventningene til prestasjon i det reflekterende team for høyt. Men i og med at vi gjorde et slikt valg var vi avhengige av å være nært tilgjengelige slik at det var lett å få hjelp ved behov. På en måte kunne vi regne oss masterstudenter som katalysatorer som grep inn ved behov som vi så eller som studentene opplevde. Dette er en stor fordel når vi er tett på studentene, men for å gjøre studentene mer selvstendige så trenger de litt mer informasjon før de prøver ut en slik metode.

Valg av undersøkelsesdesign vil ha stor betydning for undersøkelsens gyldighet (validitet) og pålitelighet(reliabilitet); egner undersøkelsesopplegget seg til problemstillingen vår, og kan undersøkelsesopplegget vi har valgt påvirke resultatene som vi kommer frem til? Det ideelle forskningsopplegget er å ha mange variabler og mange enheter i eksperimentet, det vil si at vi skulle ha vært med alle studentene på trafikklærerutdanningen, og mange

ganger med hver. Dette er verken praktisk eller økonomisk gjennomførbart. Vi vil ikke ha så mange enheter, men vi vil prøve å gå i dybden på dem vi har, slik at vi vil involvere 9 studenter og gå mer i dybden på disse utvalgte informantene.

Vi har valgt en metode som best vil belyse det vi ønsker å finne ut av. Rammefaktorer, som blant annet tid og tilgjengelighet som nevnt ovenfor er en klart begrensende faktor. Vi har vurdert mulighet for å ta en spørreundersøkelse i etterkant for å utdype våre funn, men i forhold til tidsaspektet ble det valgt bort. Muligheten for å ta en oppfølging ligger der til neste semester, da studentene har ett år igjen av studiene.

I forhold til tidsbruk, lot vi studentene få ubegrenset tid til å skrive sine refleksjonsnotater. Dette har både fordeler og ulemper. Fordelen er at de da kan ta seg tid til å tenke igjennom hva de vil sette på papiret, og det vi får er godt stoff til bruk i vår forskning. Ulempen er at vi ikke vet hva tiden ble brukt til. Gikk tiden til skriving, eller til diskusjon, som kunne påvirke resultatet, eller til løst prat?

I vårt tilfelle er en av oss masterstudentene forsker i egen organisasjon, og en av oss kommer fra en annen virksomhet, en ekstern forsker. Her ligger både styrker og svakheter. Begge kjenner Høgskolen i Nord-Trøndelag fra studentståsted, men det er bare den ene som kjenner avdeling for trafikklærerutdanning som ansatt. Gjennom masterstudiet har vi, skrevet mange paper sammen, og har hatt fysisk treffsted på avdelingen for trafikklærerutdanningen av praktiske årsaker. Gjennom disse treffene har også den eksterne av oss hilst på flere ansatte, og gjort seg kjent i lokalene.

Spenningen fra den eksterne forskerens ståsted var stor. Hvordan ville det bli å komme inn på arbeidsplassen til disse menneskene, for å forske i et felt som hun ikke hadde noe forhold til i utgangspunktet? Ville studentene synes det var greit og ville de få tillit til den ”fremmede”? Møter mellom mennesker er et spennende område. Det kan skje så mye. Det vi føler på i relasjoner vil gi utslag på hvor konstruktive vi kan bli, og hvor mye energi vi må bruke på de ulike områdene. Ville det bli en stor oppgave å gjøre seg kjent med de andre? Ville studentene godta en utenforstående så tett på seg, som det ville bli i en bil og i et reflekterende team? Disse momentene trengte vi ikke å bruke mye tid på, begge masterstudentene opplevde at vi hadde en god dialog med studentene, og at klimaet i gruppa var godt og trygt. En avslappet atmosfære med rom for ”fleip” bekreftet dette. Likevel, som nevnt, ble studentene påvirket av

oss, på ulike måter. Da den som er ansatt forlot rommet, ble dialogen forandret; mer uformell og, på en måte, avslappet. Var dette en konsekvens av hennes stilling som ansatt og med myndighet til å bedømme deres innsats som studenter? Eller har det med andre, utenforliggende årsaker å gjøre? Det vil vi nok ikke få svar på, men må være en del av vårt bakteppe når vi tolker det vi fant.

Et mål med forskningen er at den skal ha relevans til lignende situasjoner, hvis det skal bli en del av metoden trafikklærerutdanningen benytter. Dette mener vi vårt forskningsopplegg har, så langt det kunne la seg gjøre. Det som skiller utprøvingen av det reflekterende team, er at vi to masterstudentene var med i bilen og fysisk var til stede under refleksjonen. Med det mener vi å se at denne situasjonen er generaliserbar, med studenter og nærveileder i trafikklærerutdanningen. Vi konkluderer med at opplegget har relevans. Anbefalinger vil vi komme tilbake til i vår oppsummering.

Kapittel 5 Funn og Analyse

Søren Kierkegaard:

”...at man, når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske et bestemt sted hen, først og fremst må passe på å finne ham der hvor han er, og begynne der.”

I dette kapittelet vil vi først presentere en beskrivelse av resultater fra vårt prosjekt med reflekterende team, deretter vil vi gå videre på analyse av datamaterialet. Vi vil bygge opp med sitater fra studentene, teoretisk støtte fra litteratur (kap. 3) og kobler dette opp i mot vår problemstilling: Hvordan kan reflekterende team bidra til å fremme trafikklærerstudentens læring? Vi vil dele inn analysekapittelet i fire fokusområder, der forskningsspørsmålene (kap. 1) er grunnstammen. De fire fokusområdene ut i fra forskningsspørsmålene er kunnskap og læring, refleksjon, reflekterende team og omsorg.

5.1 Funn

I denne delen vil vi se på hvilke funn vi gjorde i studentenes refleksjonsnotater, og beskrive om vi ser noen ”rød tråd” i det de selv har skrevet. Dette vil vi prøve å beskrive gjennom å dele opp funnene ut fra de to spørsmålene det reflekterende team og trafikklæreren skulle reflektere over:

- 1) hva det reflekterende team mente var forskjellen på vårt forsøk og en ”vanlig” time
- 2) hva det reflekterende team beskrev som egen læring
- 3) hva ”trafikklæreren” mente var forskjellen på vårt forsøk og en ”vanlig” time
- 4) hva ”trafikklæreren” beskrev som egen læring

Som et hjelpemiddel til oss selv har vi satt inn det studentene har skrevet i egne refleksjonsnotater i en matrise (Vedlegg 2). Ut fra denne vil vi nå beskrive det vi ser og eksemplifisere det gjennom direkte sitater fra notatene.

- 1) Hva det reflekterende team mente var forskjellen på vårt forsøk og en ”vanlig” time: Studentene møter vanligvis opp til timen uten å ha konkrete oppgaver når de skal sitte i baksetet. Dette ble bemerket av flere studenter. De måtte sette av litt tid før timen for å

gjennomgå disposisjonen til den som skulle være trafikklærer, og bruke tid på å sette seg inn i de målene trafikklæreren hadde satt. De fikk utdelt disposisjonen skriftlig, og fikk samtidig en muntlig redegjørelse fra trafikklæreren. Noen skrev at dette var en fordel, og mer forpliktende enn å bare møte opp, for så å sette seg i baksetet. Samtidig førte det til at studentene i baksetet ble mer fokusert på innhold og på hva trafikklæreren ønsket tilbakemelding på.

Under timen var det en felles oppfatning om at reflekterende team ble mer fokusert og noterte mer enn vanlig. De ble mer bevisst på situasjoner underveis og var mer ”til stede” i det trafikklæreren foretok seg i fremsetet.

Notatene viser at reflekterende team syntes refleksjonen etter timen var annerledes på flere måter. De tilbakemeldingene de ga ble mer gjennomtenkte, det å være to som snakket sammen ble oppfattet som bedre enn å være alene, og det faglige fikk mer fokus i tilbakemeldingene enn ellers. Flere skrev at de følte det var en fordel å gå igjennom timen uten at trafikklæreren fikk komme med avbrytelser, selv om noen til å begynne med oppfattet dette som litt uvant og vanskelig. Det ble kommentert at det reflekterende team fikk gitt ”mer riktige og gjennomtenkte tilbakemeldinger”.

2) Hva det reflekterende team beskrev som egen læring:

Her er det flere begreper som går igjen i refleksjonsnotatene. Det er begrepene ”fokus”, ”bevissthet”, ”reflektert”, ”selvinnsikt” og ”grundighet”. Studentene skriver at de får et bedre fokus, eller at fokus blir endret gjennom denne øvelsen. Videre skriver de at deres bevissthet rundt hvilken funksjon de selv skal ha i timen er økt, og at bevisstheten på hva de skal se etter og hvordan de gir tilbakemeldinger endres. Refleksjonsbegrepet blir selvsagt brukt en del, og det kan ha med vår innfallsvinkel å gjøre; vi etterspør jo refleksjon. Det de selv skriver er at de reflekterer mer over hva de faktisk er med på, og hvordan det de selv gjør og sier virker inn på de andre. Enkelte synes det er godt å høre de andres refleksjoner, for å få bekreftet det de selv har sett og gjort. Vi finner også at studentene bruker begrepet ”selvinnsikt”. En skriver at han har fått større selvinnsikt i egne feil, en annen bruker begrepet i forbindelse med bevissthet rundt praktiske handlinger.

Det begrepet som går igjen mange ganger er ”grundighet”, dette gjelder både punkt 1) forskjell på vårt forsøk og en vanlig time, og punkt 2) i forhold til egen læring. Sitat fra refleksjonsnotat; ”..fekk reflektere grundigare over handlingane..”, ”Går litt grundigere inn i

øvelsene, og det er lærerikt.” Egen læring beskrives på flere måter, og relateres både til tanke, følelser og handlinger. Dette kommer vi tilbake til i vår analyse.

3) Hva ”trafikklæreren” mente var forskjellen på vårt forsøk og en ”vanlig” time:

Også her går begrepet ”grundighet” igjen. Trafikklærerne skriver i sine notater at de blir mer grundig i forbereding av timen, og at det reflekterende team gir grundigere tilbakemeldinger. Sitat ”blir mer grundig på denne måten”. Videre oppleves det som nytt at de ikke får bryte inn, når det reflekterende team oppsummerer og går igjennom timen. ”Tilbakemeldingen etter timen var spesiell med at jeg ikke fikk si noe, men lærte egentlig mer av bare å lytte”. Flere av dem som hadde trafikklærer-rollen, understreker at det å ha så mange passasjerer i bilen, var uvant. En beskrev den største forskjellen fra en ”vanlig” time ved at han ble mer nervøs.

4) Hva trafikklæreren beskrev som egen læring:

Flere av de med rollen trafikklærer, skriver at de har fått bedre tilbakemeldinger. Det handler både om kvalitet og kvantitet. Det er flere som sier de får flere tilbakemeldinger, en av studentene skriver ”Fekk meir tilbakemelding på timen. Kom en del synspunkt som ikkje ville ha kommet i ein vanlig time og som ikkje villa blitt tenkt over”. Når det gjelder egen læring, er det begrep som går på kvaliteten som går igjen. ”Fekk mykje betre tilbakemeldingar, fekk mykje meir ut av tilbakemeldingane...” ”Tilbakemeldingene blir mer relevant i forhold til det jeg trenger for å komme meg videre i læringsprosessen”.

Trafikklærerne er opptatt av relasjonen til den som gir tilbakemeldingene. En skriver at det er nyttig med tilbakemeldinger så lenge han kan stole på den andre. En annen skriver; ”Generelt viktig for opplevelsen at man ”kjenner den som reflektere over en selv”. Dette kommer vi tilbake til i vår analyse.

Det vi her har beskrevet er de funn vi har kommet frem til ut fra de skriftlige refleksjonsnotatene studentene gjorde i etterkant av reflekterende team. I tillegg vil vi bruke våre egne refleksjonsnotater og tolkninger i analysen.

5.2 Analyse

5.2.1 Analyse med fokus på kunnskap og læring

Med utgangspunkt i teorikapittelet mener vi at kunnskapingen i mennesket involverer følelser og oppfatninger som er både bevisste og ubevisste. Det er et ønske å få den tause kunnskapen eksplisitt. Noe kunnskap kan vi skrive ned og lett fortelle om, annen kunnskap er taus og vanskelig å få frem. Det har i vårt forsøk vært svært viktig å få frem en kunnskapsfremmende kontekst innen kunnskap og læring, refleksjon, reflekterende team, læringsmodeller og omsorg, der det er fokus på felles møtesteder med mulighet for utvikling av gode relasjoner. Relasjonene kommer frem i disse to utsagnene fra to forskjellige studenter: "...viktig at man kjenner den som skal reflektere over seg selv" og "... det å ta imot slike tilbakemeldinger fra noen en ikke er trygg på ville blitt forferdelig".

Det å få taus kunnskap eksplisitt er både en sosial og individuell prosess og krever støtte både i øverste ledd i ledelsen, fagpersonell og hos medstudenter, samt en prosess og åpenhet inni studenten selv. Men denne tause kunnskapen forutsetter trygghet, for en må dele sine personlige tanker og følelser om en situasjon med andre medlemmer i gruppa. Som for eksempel en av våre studenter sa etter en gjennomført kjøretime: "... Åh, det er lenge siden jeg har vært så nevøs før kjøretime" Det å kunne reflektere rundt både handling, tanke og følelse i eller etter en situasjon krever trygghet og omsorg i gruppa, men også øvelse.

Det er nærliggende for oss å bruke begreper fra den velkjente utviklingspsykologen Piaget for å analysere våre funn, da dette sier noe om hvordan vi mennesker forholder oss til forskjellige sansepåvirkninger. Dette ser vi klart opp i mot læring og refleksjon over det vi opplever. Vi kan i våre funn se flere eksempler på assimilasjon, der nye sansedata integreres i allerede eksisterende erfaringer. Som for eksempel der en student sier: "...meir bevisst på små detaljer, godt å sjå at andre hadde registrert mykje av det som eg hadde fått med meg". Dette er en form for bekreftelse på at "det jeg gjør er rett". Og denne bekreftelsen skal ikke undergraves, det er viktig med forsterkningen av allerede eksisterende kart også. Men skal vi snakke om akkomodasjon, så må vi få endret litt på de indre kartene vi har. Dette utsagnet fra et refleksjonsnotat åpner for denne muligheten: "... jeg må tenke mer igjennom kva eg kan forandre på for å nå målet". Denne personen prøver å gi ny mening til nye stimuli. En ny situasjon krever en reaksjon og man kan prøve ut nye handlinger om miljøet og omgivelsene tillater og oppmuntrer til det.

Noen av studentene i forsøket prøvde å få ”det reflekterende team” som metode inn i noe de kjente fra før, og slet litt til å begynne med for å tørre å slippe det gamle (direkte feedback etter timen) for å kunne ta i bruk det nye. Det kunne være skummelt å tørre å bare lytte som trafikklærer, og på den andre siden tørre å snakke om trafikklæreren som en part i det reflekterende team. Dette var synlig på en slik måte at de gjerne kikket på trafikklæreren i det de snakket om han/henne, på tross av at de snakket til den andre i det reflekterende team. Dette for å få en slags bekreftelse på at ”det jeg sier nå er greit”. Våre studenter har bare ett års studie bak seg innen trafikklærerutdanningen, så vår oppgave er mye mer ”takknemlig” enn å jobbe med noen som har drevet annen form for veiledning i mange år. I slike tilfeller kan det være mer motstand mot endring/ læring. Men vi skal heller ikke glemme at mange av våre studenter har masse tidligere erfaring med andre studier og karrierer, da spredningen på alder er fra 22 til 53 år. Dette fører også til store individuelle forskjeller. For å kunne akkomodere må folk kunne forandre seg selv, og dette er svært krevende (Newell et al, 2005). Når akkomodasjon blir for utfordrende oppstår det lett barrierer mot den nye kunnskapen.

Det å bli bevisst på og ta til seg ny kunnskap i form av å være trafikklærer eller i det reflekterende team, kan representere en trussel mot selvilde. Våre studenter er halvveis mot det å bli trafikklærer og er i gang med å danne seg en profesjonell plattform. I løpet av det siste året har de opparbeidet seg en viss form for status i studentmassen, og denne er sårbar. Man skal være sterk for fortsatt å innrømme at det er ting man ikke kan, og trygg for å tørre å reflektere over det. Dette setter en student i det reflekterende team ord på da han sier: ”...var nervøs for å høre om jeg hadde sett andre ting enn den andre i det reflekterende team.”. Han er redd for å skille seg ut, tør å reflektere over følelsen, men trenger kanskje noen til å bevisstgjøre seg på hvordan dette påvirker hans egen læring, det at han er redd for å skille seg ut.

Bevisstheten på egen læring kommer frem ved dette sitatet fra et refleksjonsnotat. ”...jeg opplever å bli mer konkret i hva jeg ønsker å oppnå til neste time med egne mål.” Her er fokus på seg selv og egen utvikling, ikke bare på eleven som skal ha førerkort. Egenlæring er i fokus, der man kan forflytte seg fra ett sted til et annet og ikke bare forsterke det man kan fra før. Her er et annet utsagn som forsterker dette med egen læring og fokus på det: ”Jeg synes timen er mer lærerik fordi tilbakemeldingene er mer forberedt og gjennomtenkt – dermed synes jeg at de blir mer relevant i forhold til det jeg trenger for å komme meg videre i

læringsprosessen for å oppnå å bli bedre lærer”. Dette er med fokus på den som har vært trafikkklærer i vårt forsøk.

Trafikkklæreren er til tider mer fokusert på egen læring enn det reflekterende team, dette kan ha noe med vår styring og vårt fokus å gjøre. For å forbedre det reflekterende team kan det med fordel gjennomføres teoretisk og praktisk trening på å ha en slik rolle. Men det kan også sees på slik at det reflekterende team er tryggere i det å følge med på andre (trafikkklæreren) enn seg selv. De føler ikke selv at de blir satt i fokus på samme måte som trafikkklæreren, da det reflekterende team er to personer og kan støtte seg på hverandre.

Et annet interessant utsagn om det reflekterende team var:” Man får rom for å samle informasjon til diskusjon/refleksjon etterpå, dermed blir man mer opptatt av å lære av det” Denne personen hadde først vært deltaker i det reflekterende team, for så i timen etterpå selv å være trafikkklærer. Det som er interessant i dette utsagnet er at man ”får rom”. Læring og refleksjon tar tid og det er lett å sette av for lite tid til dette, slik at det blir viktigere å fokusere på å kjøre mange kjøretimer fremfor å kjøre kvalitativt gode kjøretimer. Vi har stor tro på at kvaliteten på kjøretimene som utføres ved trafikkklærerutdanningen kan forbedres ved denne metoden, for alle tre studenter som er involvert ser ut til å være mye mer engasjert og involvert i oppgaven. Lærerdyktigheten utfordres og vurderes av andre enn nærveileder. Det at det settes av rom til slikt arbeid gjør også at mange av studentene var mye bedre forberedt til sekvensen enn om det hadde vært en time de bare skulle sitte i baksetet uten pedagogisk ansvar. Det har også tydelig overføringsverdi til kjøretimer studentene skal utføre når de er ferdige, da de selv har opplevd at det er satt av tid til å tenke, føle og mene noe om egen dyktighet (reflektere), akkurat slik det forventes av førerkortkandidatene ut i fra nye læreplaner bygd på GDE-matrisen (kap. 2)

Denne måten med det reflekterende teamet tar litt lengre tid. Men er det vel anvendt tid? Har man tid til ikke å gjøre et kvalitativt godt arbeid? Kanskje er nærveileder og student mest opptatt av resultater? Altså; hvor mange kjøretimer blir produsert? Det finnes også utenforliggende press her, fra kjøreleven som ønsker å bli ferdig forttest mulig. Kanskje kan vi klare å kombinere kvalitet og kvantitet, ved at studenten har med seg reflekterende team også da nærveileder ikke er med?

Vi kan se at bruk av det reflekterende team er tidkrevende, og neppe ønskelig i forbindelse med hver kjøretime, da er det bedre å gjennomføre det med jevne mellomrom og gjøre det

kvalitativt godt. Tidsmessig vil man bruke ca 45 minutter mer på å bruke reflekterende team fremfor å gjennomføre en vanlig kjøretime med før og etterveiledning. Det kreves også mengdetrening som trafikkklærere for å bli god i lærerdyktighet, denne mengdetreningen fokuseres også i bilføreropplæringen. Slik vi ser det så er det ikke et spørsmål om enten eller men både og. Noen timer etter vanlig modell og noen timer med reflekterende team.

Studenten sier at han får rom til å samle informasjon, dette bringer oss over i et forståelseshierarki (Gottschalk 2004) mellom data, informasjon, kunnskap og viten. Informasjon er et ord som studenten bruker, dette er et begrep i hverdagen som vi ikke alltid er like bevisste på. Vi ønsker at studentene skal være trygge på de begrepene de bruker, slik at de har et felles språk som ikke kommer som et hinder for kommunikasjonen, og som kan brukes i yrkeslivet videre. Samler han data, informasjon eller kunnskap? Det er tvilsomt at studenten har tenkt så grundig gjennom valget av språk, men det er av betydning for oss, da vi ser på informasjon som tolkede data, på veg mot kunnskapen og visdommen. Det vil si at studenten har tolket det de andre sier, dette leder til informasjon hos han, og når han kobler dette opp i mot egen erfaring, konteksten dette foregikk i, subjektiv forståelse og refleksjon over dette så blir det omdannet til kunnskap. Denne kunnskapen kan utløse ny handling hos denne studenten eller valget om å ikke endre egen metode. Med studentens verdier og engasjement gir denne vurderingen samt muligheten for valg, visdom hos studenten.

”Når jeg reflekterer over noe andre gjør lærer jeg gjerne noe om hva jeg kan gjøre annerledes med mine elever”. Det å lære av andre er ikke alltid like lett. Det er ofte slik at det vi selv gjør oppleves som det beste. Men når det er lov å diskutere hva andre gjør, så må man faktisk sette ord på det og tenke over hva man gjør selv. Dette kan være en sunn sammenlikning, der man blir bevisst på hva man selv gjør. Her kommer det både inn handling om hva man gjør, tanker rundt hvorfor og følelsene det vekker i oss når vi er det reflekterende team.

”Mye av det som blir sagt der og da blir glemt, det kan derfor være greit å ha spesielt fokus og en bra tilbakemelding for å plukke dette frem igjen”. Dette tar tak i hukommelsen vår. Hvordan kan vi reflektere over noe vi har glemt? Vi trenger hjelp til å fokusere og styre tankene våre slik at vi kan bli mer bevisst på hva vi gjør og hvorfor.

”Tilbakemeldingen etter timen var litt spesiell med at jeg ikke fikk si noe, men lærte egentlig mer av å bare lytte uten å forsvare meg”. Det var en trafikkklærer som skrev dette etter timen.

Dette er en interessant vinkling av læring. Det setter fokus på hvor lett det er å prøve å forsvare seg når man blir ”vurdert” på en eller annen måte. Dette kan lett føre til assimilasjon da man ikke er mottagelig for nye innspill, men prøver å finne argumenter for hvorfor man har gjort noe på en spesiell måte. Hvordan kan man da få til endring og læring?

Det å utforske egne og andres handlingsstrategier kan som tidligere skrevet forklares som uttrykt teori og bruksteori (kap. 3.1). Studentenes uttrykte teori stemmer ofte med det de har blitt fortalt at er riktig måte å gjøre ting på, og som de ønsker å etterleve for å få gode tilbakemeldinger fra nærveileder eller andre. Men, her er det viktig at det reflekterende team får frem bruksteorien til trafikklæreren slik at handlingsstrategiene kan bli eksplisitte og ikke gjemt i studentene som en form for taus kunnskap. Bruksteorien må frem i bevisstheten for å muliggjøre læring både for studenten og det reflekterende team. Ved å trene på dette, og sette ord på hvilken teori man virkelig bruker, så kan dette brukes som verktøy og hjelp når de skal ut på en trafikkskole. I GDE-matrisens høyeste nivå fokuseres det på å se på generelle handlingstendenser hos eleven (den som skal oppnå førerkort) og måter de ser omverdenen på. Det er ofte fokus på dialog både før og etter kjøretimen, der eleven vurderer sitt eget nivå. Hvis det ikke er samsvarer mellom det eleven sier at han skal gjøre og det han virkelig gjør, så er dette et fint utgangspunkt for dialog og bevisstgjøring mellom trafikklæreren og eleven. Men da må trafikklæreren ha kunnskap, ferdighet og vilje nok til å skille mellom uttrykt teori og bruksteori slik at det blir lettere å muliggjøre reelle valg og eventuelt endring av atferd, både for seg selv og eleven.

Innen bruksteori fant vi to forskjellige retninger, der den ene retningen; Modell I, har som mål å ha kontroll over situasjonen og kontroll over andre, slik at man ikke mister ansikt. Men om fokuset blant deltakerne i det reflekterende team og hos trafikklæreren blir liggende på Modell I teori så er det få muligheter for dobbeltkretslæring. Derfor ser vi at det i det reflekterende team er viktig å konsentrere seg om Modell II teoriene, der det er et ønske om bred deltagelse, vinn-vinn situasjoner og uttrykking av følelser. Der vi i form av trygghet og aktiv empati med gode spørsmål kan få frem kommunikasjon som ikke skaper et behov for forsvar, men som støtter og bygger opp samtalen. Vi opplevde noen ganger at kommunikasjonen i det reflekterende team ble innen Modell I teori, og disse gangene var trafikklæreren svært opptatt av å unnskyld seg når det ble hans tur til å snakke. Dette kom ofte av at han hadde gitt inntrykk av Modell II teori i samtalen før timen (uttrykt teori), men at dette ikke stemte med

handling i bilen, der så man Modell I teori (bruksteori). Det skal være mye trygghet i gruppen for å få til konstruktiv refleksjon rundt et slikt scenario.

Hver student sitter inne med en kompetanse fra tidligere i form av sin personlige kunnskap, for å frigjøre denne må vi over noen hindringer som for eksempel språket. Språket er en viktig nøkkel til individuell læring og refleksjon, så skal man kunne dele og lære sammen så må man forstå hverandre, på tross av at man kanskje ikke bruker de samme ord. I en utdanningsinstitusjon som Høgskolen i Nord-Trøndelag bearbeides nye faguttrykk, og det kan være lett å føle seg underlegen og bli usikker om man ikke mestrer det nye språket.

Det er viktig å presisere og tolke både som mottager og sender. Om sender ikke er tydelig nok, kan mottager lett komme i forsvarsposisjon. Dette sitatet anskueliggjør det: ”De bruker gjerne bare litt andre ord (det refl.team), noe som gjør at jeg ville normalt blandet meg,”. Dette er en fin refleksjon, der trafikklæreren skjønner hva det reflekterende team mener, men ville ha brukt andre ord selv. Man lærer at ting kan bli sagt på forskjellige måter, på tross av at det betyr det samme. Dette styrker ydmykheten og lyttingen til andre når de snakker, og la dem få uttrykke seg på sin måte. Men samtidig er det viktig å få sjekket ut om man virkelig forstår hverandre, dette har trafikklæreren mulighet til når han får sine fem minutter etter det reflekterende team har snakket sammen slik at man unngår misforståelser.

Som en avslutning på denne vinklingen rundt kunnskap og læring vil vi gjengi en av studentenes vurdering av læringsutbytte: ”Hadde jeg fått slike tilbakemeldinger hver gang tror jeg det hadde blitt mye mer lærerikt, og jeg tror progresjonskurven min hadde vært mye brattere om det hadde vært slik”. Det er ikke sikkert at det hadde vært det aller beste å gjøre det slik for alle, hele tiden, men som en tilleggsmetode ville vi skapt variasjon i opplæringen av trafikklærere, og kanskje fått både trafikklærer og det reflekterende team til å være mer målrettet og bevisst på hvordan læring kan skje og hva som kan begrense læring.

5.2.2 Analyse med fokus på refleksjon

I dette kapitlet vil vi beskrive og fortolke de funn vi har gjort i vårt prosjekt med fokus på refleksjon. Vi tar utgangspunkt i studentenes egne refleksjoner og sammenlikner det studentene har skrevet og sagt, med det vi har observert og reflektert over. Vi vil samtidig kritisere og diskutere funnene opp mot teori vi har beskrevet i litteraturdelen (kap. 3).

Prosjektet vårt omfattet 9 studenter som alle har deltatt i ulike roller i reflekterende team. De har deretter beskrevet sine refleksjoner i et skjema med to refleksjonsspørsmål; Hva opplevde de som forskjellig med denne måten å ha en time på mot den vanlige timen, og hva kunne de beskrive som egen læring. Vi har sett på refleksjonsnotatene, og gått systematisk igjennom dem, først i form av en matrise (vedlegg 2), og deretter beskrevet dem. (se kap. 5.1).

Vi har konsekvent forholdt oss til begrepet refleksjon, som vi har beskrevet i pkt. 3.2. Studentene har hatt undervisning i forhold til GDE-matrisen og hatt teori om refleksjonsbegrepet, så vi forutsetter at begrepet refleksjon er relativt kjent.

Studentene kjenner altså begrepet refleksjon, men utøver de refleksjon i situasjonen med det reflekterende team? De sier de reflekterer, men er det faktisk det de gjør? Refleksjon skal være et hjelpemiddel for å oppnå kunnskap, og for å gjøre den tause kunnskapen mindre taus. I denne sammenhengen vil taus kunnskap være en verbalisering av det som ellers ikke vil komme frem. Taus kunnskap kan være kunnskap som vi har og som vi vet vi har, men som vi ikke til vanlig setter ord på, det kan være vi tar den som en selvfølge.

For å kunne reflektere må de ha noe å reflektere over. "Noe" kan være handlinger, situasjoner eller tidligere erfaringer. Vi mener at erfaringer gir utgangspunkt for læring, men det betyr ikke at vi lærer alt gjennom erfaring eller at vi alltid lærer av erfaringer. Vi må bearbeide erfaringene, og vi tror at refleksjon er en god måte å gjøre dette på.

Dette forutsetter at studentene er i stand til å reflektere og til å ta inn både handlings-, tanke- og følelsesaspektet. Å reflektere kan være en uttrykt teori, noe vi skal gjøre og sier at vi gjør. Det betyr ikke at vi faktisk gjør det. Vårt mål er at det skal bli en bruksteori, noe vi faktisk gjør, og der ligger utfordringen, fordi det krever en innsats fra den som skal gjøre det. De læringsmodellene vi har redegjort for i litteraturkapitlet (kap. 3), sirkulære eller Tillers trapp (Tiller 1999), bygger på at det i utgangspunktet må være en aksjon; noe har skjedd. Kolb's læringsmodell (Rennemo 2006) kaller det "konkret erfaring". Også Tiller bruker "erfaringer" som et grunnlag for å begynne å gå trappa. Det må ligge "noe" til grunn for å begynne å reflektere. Våre studenter skulle reflektere over det som skjedde før og under en praksistime i bil; de erfaringer de gjorde seg i praksistimen.

Vi hadde en kort sekvens med repetisjon av teori under førveiledningen. Dette mener vi var et smart grep, fordi det ble tydelig at vårt prosjekt henger sammen med undervisningen for øvrig. I tillegg ble studentene satt raskt i ”læremodus”, formålet med hele prosjektet ble tydelig: finne ut om dette er en mulig vei for å øke selvvinnsikt og læring.

For å gi dem et så godt refleksjonsgrunnlag som mulig, ga vi dem tid før timen til å sette seg inn i hva som skulle skje på forhånd, og de fikk snakke med den som skulle observeres; trafikklæreren. Trafikklæreren orienterte om sin plan for timen, og de fikk se disposisjonen, hvis den var tilgjengelig. Trafikklæreren åpnet her Joharis vindu (Gotvassli 2007), både ved å si noe om det hun visste selv som hun ønsket bekreftelse på (det åpne og skjulte området), og noe av det hun ønsket tilbakemelding på som hun ikke var kjent med (det blinde området), verbalisering av den tause kunnskapen.

Studentene brukte tiden i bilen til å notere flittig. De brukte både øyne og ører, men fikk ikke lov å si noe i kjøretimen. Vi la inn en stopp underveis, for å kunne gi reflekterende team mulighet til å reflektere underveis(reflection-in-action). Midtveis i timen gikk de ut av bilen. Vi observerte da at de diskuterte det de hadde sett og hørt. I Tillers læringstrapp, var de på et trinn hvor de reflekterte over handlingene og ordnet disse i forhold til den oppgaven de hadde fått på forhånd. De var på dette stadiet mest handlingsfokuset.

Fokus hos studentene endret seg. I bilen var fokus veldig på handlinger, de noterte flittig og kommenterte midtveis hva de hadde sett. Dette er gjennomgående og en stor endring fra en vanlig time. Her er det snakk om at studentene skriver en hel masse i kjøretimen, og det er virkelig en stor forskjell fra ellers. Hvis en nærveileder er med så skrives det minimalt da studenten overlater veiledningsansvaret til nærveilederen. Er dette en undersøkelseeffekt som avtar eller? En av studentene bestemmer seg for ikke å skrive under en av kjøretimene, men dette blir revurdert og han tar opp notatblokk. Det hjelper oss å huske, og fange opp flere detaljer fra situasjonen som vi kan reflektere over. Det er bra å sette ord på det vi opplever.

Når vi kom tilbake i grupperommet, ble fokus mer på tanker og følelser. De kom inn på ”den tredje vei”; de følte på stemningen i bilen. Før en av timene hadde trafikklæreren bedt om tilbakemelding på om hun klarte å bekrefte eleven for å gjøre henne mer trygg. Den ene studenten sa i reflekterende team; ” jeg ”senser” at eleven er mer trygg enn hun gir uttrykk

for”. Å ”sense” er å gjøre mer enn å se og høre, det har med magefølelse og intuisjon å gjøre, noe som er vanskelig å verbalisere.

Trafikklærerens tanker bak handlingene fikk fokus; ” jeg tror at hun tenkte...” Dette er en spennende situasjon, fordi vi nærmer oss områder hos trafikklæreren som hun kanskje ikke er bevisst på. Det kan være tanker trafikklæreren har, men som hun egentlig ikke ønsker å avdekke for de andre, eller det kan være områder hun ikke kjenner til. Det reflekterende team snakket om hva de trodde trafikklæreren hadde tenkt ved å gjøre de handlingene hun gjorde. Det er en krevende øvelse, både for de som reflekterer og for den som lytter. Det reflekterende team kan tillegge trafikklæreren tanker hun ikke har hatt, verken bevisst eller ubevisst, og da kan trafikklæreren føle behov for å forsvare seg. Dette så vi skjedde tydelig en gang. Det reflekterende team hadde observert at trafikklæreren hadde glemt å sjekke en viktig ting i bilen. De reflekterte en del rundt dette, hva som var årsak, hva trafikklæreren kunne eller burde gjort, og om hva trafikklæreren hadde tenkt. Det reflekterende team hadde en god dialog, der de brukte hverandre til å speile det de hadde observert hos trafikklæreren. Dette måtte trafikklæreren lytte til, uten å si noe der og da. Da trafikklæreren fikk lov å si noe etter endt refleksjon, begynte hun på en forsvarstale. Dette ble raskt oppfattet av den ene medstudenten, som kommenterte: ” er dette en forsvarstale?” Dette viser en trygghet i gruppa, hvor det er lov å korrigere hverandre.

Men hva gjorde trafikklæreren med det hun hadde fått høre? Hadde hun tatt det inn i sine skjema/indre kart og sett på om det passet der? Eller hadde hun blankt avvist det, nettopp fordi det ikke passet? For oss masterstudenter som observert så det først ut til at hun umiddelbart avviste det, fordi det var ubehagelig å bli påmint noe hun ikke hadde mestret, noe som lett kan oppfattes som et angrep på seg selv. Her kommer følelsesaspektet inn, vi får følelser som gjør noe med oss, og som vi føler vi må gjøre noe med. Vi kan bekrefte og kjenne på hvor vanskelig det er å bli konfrontert med vår utilstrekkelighet, eller vi kan, som studenten, benekte det og bruke energi på å argumentere på hvorfor. Hun er ikke villig, i første omgang, til å gi slipp på sin måte å se verden på. Det blir for ubehagelig. Det som videre skjedde da hun ble konfrontert med sin forsvarstale, og var at diskusjonen rundt den konkrete situasjonen stoppet opp. Det betyr ikke at refleksjonen endte der.

Trafikklæreren uttalte til slutt at hun nå fikk reflektere mer over seg selv, og det kom også frem i den skriftlige refleksjonen; muligheten til å lære om seg selv av det som kommer frem i

timen, slik at en kan bli en bedre trafikklærer. Det kan hende at trafikklæreren omstrukturerte sine indre skjemaer etter de tilbakemeldinger hun fikk, akkomoderte ny kunnskap om seg selv, og brukte den til å forbedre sin praksis. Da er refleksjon på vei til å bli del av studentens bruksteori, og ikke bare en uttrykt teori. Erfaringene er det viktige grunnlaget for læring, men ikke nok. Erfaringene må forvaltes, gjennom distanse til erfaringer og vilje til å tenke over det vi har erfart (Tiller 2006). Dette er en tidkrevende prosess, en prosess vi er i så lenge vi vil lære mer.

Det reflekterende team ga uttrykk for at de selv følte de ble negative, og mente dette var lettere enn å være positive. Refleksjonen på dette var at de trodde det hadde med at de var en kjent og trygg gruppe, og at det da var lettere å være kritiske. Dette handler også om hvor fokus er, og hva deres oppgave som reflekterende team går ut på. ”Negativt” og ”positivt” er følelsesladde ord. Negativ tilbakemelding gjør at vi må kjenne på ubehaget med å sende ut et budskap til en mottaker, som kan virke støtende eller sårende. Men det er ikke sikkert mottakeren oppfatter budskapet på den måten avsenderen tror den gjør.

I ”førveiledningen” gjennomgikk trafikklæreren sin disposisjon for timen, og sa noe om hva hun ønsket tilbakemeldinger på. Trafikklærerne ønsket å fokusere på sitt forbedringspotensiale, avdekke tause kunnskap og utfordre sine blinde områder. Noen ønsket bebreftelser på sine handlinger. Dette forutsetter et kritisk blick. Refleksjonene i teamet ble naturlig nok fokusert inn på det trafikklæreren ønsket tilbakemelding på. For de studentene som reflekterte kunne det kritiske blicket føles som et negativt fokus på trafikklæreren. De var preget av empati og følelser, og uttrykte at ”...nå ble det mye negativt...” De følte på at trafikklæreren fikk mye negativ tilbakemelding, og at det kunne være ubehagelig å skulle ta imot de kritiske tilbakemeldingene. Trafikklærerens opplevelse var en annen, sannsynligvis fordi forventningen var et ”svar” på det hun ønsket tilbakemeldinger på. Også tryggheten i gruppa gjorde at trafikklæreren opplevde refleksjonen som grei.

Handlingsfokus er viktig når en utdanner seg til et praktisk yrke. Det er viktig å gi konkrete tilbakemeldinger på dette, og det kan enkelt gjøres ved å snakke om det. I forhold til Tillers læringstrapp, er da studentene på det første trinnet ”løst prat om erfaringer”. Vi mener denne trappa beskriver en utvikling i læringskurven, hvor refleksjon er det som fører til toppen av trappa. I det reflekterende team får studentene anledning til å sortere de erfaringer de har fra den praktiske timen, det blir å stige opp på det andre trinnet ”ordne erfaringer”. Vi ser at en

time med reflekterende team er litt kort tid, men samtidig er det nødvendig å ta en refleksjon ganske tett på de faktiske erfaringene, slik at ikke verdifulle observasjoner går tapt. Ved å ta en skriftlig refleksjon etter den muntlige, mener vi at erfaringene blir bedre bearbeidet.

”Når erfaringene blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei mot å lære av de erfaringer vi gjør.”(Tiller 2006;25)

Det reflekterende team befinner seg på flere trappetrinn i læringstrappa. Erfaringer ordnes, kobles, knyttes til teori og fører til læring. Refleksjonen fører studentene opp trappa, men av og til må de gå et skritt ned. Nye erfaringer som fører til nye refleksjoner må bearbeides gjennom samtale som gjør studentene i stand til å sortere og koble til teori. Refleksjon betyr å kaste tilbake. I denne sammenhengen kan vi se at å gå et skritt tilbake, eller et trappetrinn ned, kan være nødvendig for å kunne gå neste skritt opp og fram.

En av studentene uttrykte seg slik etter øvelsen; ”Tilbakemeldingene blir mer relevant i forhold til det jeg trenger for å komme meg videre i læringsprosessen”. Dette kan tolkes som at mer systematiserte tilbakemeldinger gir ett puff oppover læringstrappa. Videre kan en tolke at vedkommende har forstått nødvendigheten av egen innsats for å lære noe nytt, det krever anstrengelse å gå ei trapp.

Vi har tidligere argumentert for at vi mener Tillers trapp (Kap. 3.4) bør ha enda ett trappetrinn; erfaringene/refleksjonene bør føre til ny teori og/eller endret praksis. I vårt prosjekt ser vi at refleksjon åpner nye dører hos studentene. I sine skriftlige refleksjoner kommer det frem at de forstår nødvendigheten av en tankevirksomhet rundt sine handlinger. Det at de får bekreftet sine egne opplevelser, oppleves som positivt. Det betyr ikke nødvendigvis at det har ført til ny læring og endret praksis. De skriftlige refleksjonene oppsummert viser at både kvalitet og kvantiteten på tilbakemeldingene var bedre enn de vanligvis brukte å være. I ytterste konsekvens er det da opp til studentene å avgjøre hva de bruker disse tilbakemeldingene til. Egen læring kan vanskelig la seg kontrollere. Vi kan observere handlinger og gi skriftlige prøver, for å kontrollere progresjon i utviklingen. Det er likevel studenten selv som eier tankene, følelsene og bestemmer hvordan hun vil bruke det hun tilegner seg.

Å gjengi data og informasjon er en gammel og vanlig måte å teste kunnskaper på. De som har begynt på en utdanning som skal gjøre dem i stand til å lære bort noe, må også være i stand til å lære til seg noe. Refleksjon innebærer etter vår mening at en ikke bare skal ta til seg data og

informasjon, men at en skal kombinere dette med erfaring, forståelse og refleksjon for å kunne omdanne det til kunnskap. I et verdihierarki som Gottschalk (2004) beskriver kan en da velge å handle eller ikke, en oppnår visdom.

Vi har valgt å trekke inn følelsesaspektet. Dette viser studentene til i sine refleksjoner. Følelsen av trygghet oppleves som viktig. Trygghet på dem trafikklæreren mottar tilbakemeldinger fra, er en vesentlig faktor for at hun tar refleksjonene inn i sine tanker. Hun har tillit til at det reflekterende team gir ærlige tilbakemeldinger, og kan da trygt ta imot deres tanker. Å stole på de som er i teamet, er viktig for alle, uansett hvilken rolle de har. Å tørre å lufte tankene for den andre betinger en trygghet i gruppa. Kan det bli for trygt? Underveis kom det frem at reflekterende team syntes det var lettere ”å være negativ” overfor den de kjente, enn om det hadde vært en ukjent trafikklærer. Vi valgte å bruke grupper som kjente hverandre godt. Vi undres på om refleksjonene ville blitt mye annerledes hvis for eksempel trafikklæreren hadde vært en de kjente mindre. Det at trafikklæreren poengterer tryggheten som viktig, er forståelig. Flere i rollen som trafikklærer ga uttrykk for at de var preget av nervøsitet før praksistimen, mye på grunn av endringer i rammebetingelser. For trafikklæreren ville det sannsynligvis vært vanskeligere å bli observert av noen de ikke kjente, og som deretter skulle gi tilbakemeldinger på handling, tanker og følelser. Som masterstudenter ser vi ikke bare fordeler, men også ulemper med å bruke de etablerte, trygge gruppene. Den tryggheten de følte kan være en begrensende faktor. Det at de føler seg trygg, kan gjøre at de slapper av. Det at de slapper av, kan igjen føre til at de ikke er skjerpet nok i situasjonen.

Underveis i bilen var de flittige til å notere, og sa selv at de var mer bevisst på sin rolle i baksetet. Her var ofte fokus på handlinger. Vår observasjon var at det var lettere å reflektere over konkrete handlinger enn følelser. Det var også tendenser til at fokus i bilen og i refleksjonen dreide over på elevens handlinger. Dette ble studentene selv klar over og korrigerende hverandre, uten at masterstudentene trengte å gripe inn; ”nå evaluerer du eleven, ikke trafikklæreren”. Dette er et godt eksempel på reflection-in-action, de reflekterer og endrer atferd der og da.

I grupperommet ble følelsesaspektet koblet inn og reflektert over. Vi observerte da at de enkelte ganger kommuniserte med blikk, fleipete kommentar og fakter til trafikklæreren som satt og lyttet. Dette kunne spore dem av, og et par ganger ble vi nødt til å gripe inn for å holde fokus.

Å skulle reflektere over en annens følelser var en utfordring, selv om de kjente hverandre godt.. Reflekterende team hadde for eksempel observert nervøsitet hos trafikklæreren. Dette ble formidlet med en viss usikkerhet og ett skrått blikk i retning trafikklæreren. Her vil nok aspektet med en kjent gruppe komme inn. Det vil være lettere å se nervøsitet på en de kjenner atferden til, enn en de ikke kjenner. En av studentene skrev at han ble mer bevisst på hvordan tilbakemeldinger ble gitt, og at innsikten på hvordan han selv virket på andre hadde økt. Det er en refleksjon som viser empati, og at både tanke, følelse og handling henger nøye sammen.

Hva med den tause kunnskapen? Har refleksjon i teamet klart å gjøre noe av den tause kunnskapen eksplisitt? Og er den tause kunnskapen egentlig så taus? For å kunne svare på det, er behovet en større forskning enn det vi har gjort. Det vi har sett, er at fokus på tanker og følelser i reflekterende team gjør at vi åpner nye dører. Studentene tør kjenne på det som ligger til grunn for handlingene, og ikke bare forholde seg til det som er synlig for seg selv og de andre. De har utfordret sine blinde områder, og hvis vi bruker Joharis vindu (kap. 3.2), vil en bevissthet om de blinde og ukjente områdene, føre til at det åpne området blir større. Muligheten for at en del tause kunnskap blir mer synlig og verbalisert er da til stede. Dette bekrefter at Joharis vindu i utgangspunktet er en relasjonell modell, vi er avhengig av andres tilbakemeldinger for å kunne utvikle egen bevissthet og selvinnsett.

Målet med å være i utdanning og læreprosess, er å tilegne seg nye kunnskaper. Det å reflektere over andres handlinger, kan gi økt selvinnsett, men like viktig er det å kunne ta innover seg det den andre faktisk observerer av meg. Dette handler om å åpne det blinde området vi har i Joharis vindu (Gotvassli 2007), og helst få et innblikk i det skjulte området. Redskapene studentene bruker, er seg selv; øyne, ører og følelser. I baksetet i kjøretimen er nok ørene like viktig som øynene, det kan være begrenset hva de klarer å se, avhengig av type bil og hvilken side de sitter på i forhold til trafikklæreren.

Ulike aspekter ved språket kan utløse nye tanker og refleksjoner. Ordvalget til medstudentene vil i noen tilfeller gi nye perspektiver. Det som for en student opplevdes som ”å være streng” i negativ forstand, ble av en annen beskrevet som ”å være bestemt” i positiv forstand. Språket og ordvalget tillegger situasjonen meninger, som igjen kan tolkes av den som er ”lytter”. Her kommer vi inn på Irgens empatiske lytting (Irgens 2007); det reflekterende team i bilen blir muligens nødt til å forholde seg til verbalorientert lytting og at de går glipp av en del

kroppsspråk og mimikk, både hos trafikklæreren og eleven. Eget kroppsspråk og mimikk er en kilde til kommunikasjon som vi ikke kan overse.

GDE-rammeverket legger stor vekt på selv vurdering og selvinnsett. Noe av det vi formidler via kroppsspråk er vi bevisste over, men her kan det også ligge en del ubevisste handlinger som har betydning for både elevens og trafikklæreren egen læring. Å ha selvinnsett på dette området er viktig for trafikklæreren. Her kan det ligge taus kunnskap om seg selv. Hvis vi ønsker selvinnsett må vi utfordre oss selv på de mørke områdene. Her kreves en refleksjon over seg selv; å reflektere over hvem vi er, kan hjelpe oss til å reflektere over hva vi gjør. Den opplevelsen andre har, de observasjoner av det jeg viser med kroppsspråk vil være en kilde til refleksjon for å bli bedre kjent med seg selv. Å sitte i baksetet gjør kanskje at en går glipp av denne kilden til refleksjon, men forhåpentligvis kan andre situasjoner i utdanningen kompensere for dette.

Studentene sier selv at det å bli mer bevisst på å reflektere har gjort "noe" med dem. De har blitt oppmerksomme på hva refleksjon kan gjøre for dem.

5.2.3 Analyse med fokus på det reflekterende team

I dette kapitlet vil vi forsøke å analysere bruken av det reflekterende team i vårt prosjekt. Grunnlaget for analysen er våre egne observasjoner og refleksjoner, i tillegg til de refleksjonene studentene har gjort seg.

Som beskrevet i teoridelen har det reflekterende team fokus på å skape selvinnsett, forståelse og tid til å lytte til andre, for å gi mulighet til å endre på vår tenkning og handlemåte, et verktøy for refleksjon. Det reflekterende team i seg selv, er ikke så interessant, vi ser det som et verktøy eller en pedagogisk metode, og det er de personene som bruker verktøyet som avgjør hvor godt resultatet blir. Vi ser på reflekterende team som en mulig arena for kunnskapsutvikling og læring.

Vårt utgangspunkt for forskningen er at vi heller mot vår tolkning av Elkjærs tredje vei (Elkjær 2004). Det prosessuelle perspektivet passer vår tenkemåte bedre enn det strukturelle, men det blir ikke komplett før vi inkluderer følelser og intuisjon. Det betyr at vi er opptatt av menneskene i systemet og de relasjoner de har seg imellom.

Vil reflekterende team representere et nytt, og nyttig verktøy, eller nytt navn på allerede eksisterende metode? Vil reflekterende team hjelpe til opparbeidelse av studentenes selvinnsett? Dette er spørsmål vi vil forsøke å svare på i denne delen.

Vi valgte å ha et pilot-prosjekt hvor vi ville prøve ut reflekterende team for i det hele tatt se om det var noe å gå videre på i en master-avhandling. Etter pilot-prosjektet, fant vi ut at det var nødvendig å styre rammene enda mer enn vi først hadde trodd, både i forhold til innhold og struktur. Vi foretok en endring av det prosessuelle med strukturelle grep.

I pilotprosjektet prøvde vi å styre hvordan studentene satt plassert i forhold til hverandre. Det var nødvendig å skjerme reflekterende team fra øyekontakt med trafikklæreren, da vi så at de ble distrauert, og begynte å flørte med blikk. Dette var spesielt godt observerbart når det reflekterende team ga det de trodde var ubehagelige tilbakemeldinger for trafikklæreren. Mange non-verbale signaler ble sendt og forstyrret tydelig tankerekka til de som reflekterte. Vi besluttet å sette trafikklæreren slik at hun ble minst mulig synlig for de som utgjorde det reflekterende team. Vi måtte ommøblere grupperommet litt, slik at vi fikk en optimal plassering av studentene. Også de skriftlige refleksjonene ble vi nødt til å styre mer enn det vi gjorde med piloten. Vi så behovet for å styre refleksjonene mot våre forskningsspørsmål. Vi beveger oss her inn i den strukturelle tenkningen, hvor kunnskap blir til ved hjelp av spesielle sosiale prosesser, innenfor strukturerte rammer. Dette kan vi kjenne igjen fra andre ”læringssituasjoner” i arbeidslivet. For eksempel internopplæring hvor rammer er lagt, og hvor alle skal sitte i auditoriet og ta imot det den som står på podiet sier. Vi skriver ”læringssituasjoner” fordi vi ikke med sikkerhet kan vite at læring skjer, vi vet ikke om informasjonen som blir gitt, omformes til kunnskap, jfr. Gottschalks verdihierarki (Gottschalk, 2004).

Det ”reflekterende team” blir altså en ramme som vi skaper, en struktur studentene må forholde seg til når de skal reflektere over sin praksis. Dette er helt bevisst, og vi mener det er nødvendig å ha noen ytre rammer som er lik fra gang til gang. For studentene er den ytre rammen også den mest synlige forskjellen fra en vanlig time, i forhold til organisering. Med rammer her, mener vi de strukturelle tingene som tid, sted, varighet, type bil og gruppesammensetning. Dette er med på å gjøre situasjonen kjent og trygg, noe vi mener er viktig for denne typen kunnskapsutvikling. Studentene selv påpekte også tidsbruk og

grundighet som den største forskjellen fra en vanlig time, de brukte mer tid før timen og, som en student sa; "...timen blir mer satt i system i forhold til refleksjon..."

Vi legger altså stor vekt på strukturen i gjennomføringen av metoden, for studentenes læringssituasjon, men det er praksissituasjonen de alle tre har delt som skal være i fokus. Det handler om at de tre studentene skal gi hverandre noen tilbakemeldinger, som skal sette i gang deres egen tankevirksomhet.

Vi har skrevet om hvordan læring kan skje, ved endring av egne indre kart, akkomodasjon, og om at det krever aktivitet. I det reflekterende team skal det foregå læring gjennom refleksjon, reflection-in-action og reflection -on-action, altså refleksjon i handling og etter handling.

Vi bestemte at det skulle være en stopp midtveis i timen, slik at de som satt i baksetet kunne diskutere sin opplevelse med hverandre. De fikk en anledning til å korrigere sitt fokus hvis det var nødvendig. Dette kan være reflection-in-action, men også on-action. Det kommer an på hva de diskuterer; sin egen rolle eller det som har skjedd i bilen. Det er bare sin egen atferd de kan endre der og da, ikke trafikklærerens, og det er heller ikke meningen.

Vi opplevde at refleksjon både skjedde underveis og etterpå. Studentene klarte å se hva de gjorde her og nå, og gjorde noe med situasjonen med en gang. Et eksemplet er da de oppdaget at de reflekterte over eleven og ikke studenten, og tok seg inn med en gang, er et eksempel på "reflectin-in-action". Det er likevel selve refleksjonen som gir læring her, og ikke bare handlingen. Det begrunner vi med at de selv er i stand til å se seg selv med et kritisk blikk, og ha øyne på hva de faktisk gjør (bruksteori) og ikke på hva de tror eller har lært at de skal gjøre (uttrykt teori).

Hva med inkludering av følelser og intuisjon? Er reflekterende team en arena for å inkludere dette? Vi har beskrevet Sewerins tanke-handling-følelsestrekant (kap. 3.3) som vi har brukt for å analysere det som skjedde i reflekterende team. Vi observerte både før, under og etter kjøretimen, for å se hvor studentene hadde fokus. Vårt utgangspunkt var at alle mennesker har de tre dimensjonene i seg, men at noen heller mer til enkelte hjørner i trekanten, enn andre. Ut fra våre observasjoner, så vi at studentene hadde stort fokus på handlinger til å begynne med. Kanskje hadde vi med mer handlingsorienterte studenter å gjøre? Hvis så var, kan det reflekterende team hjelpe studentene til å bevege seg mot andre hjørner, som tanker og følelser. Det vi observerte i reflekterende team var at studentene får tid og anledning til å

tenke over hvordan egen atferd virker på andre, og hvordan andre virker på dem selv. De har tid og rom for å kjenne på sine følelser, og for å gi seg selv mulighet til å ta imot andres tanker om seg selv. Dette mener vi er med på å utvikle deres selvinnsikt. Et viktig aspekt er lytting og blikk. Det er ingen utenforliggende faktorer som forstyrrer tankegangen i et reflekterende team, og det er et lite forum å holde fokus i; tre studenter og to masterstudenter i samme rom. Noen ganger var også nærveileder til stede, noe som var uproblematisk, fordi det var en person studentene kjente godt, og var trygge på. Ved å lytte, samtidig som en leser kroppsspråk kan studentene avdekke mye informasjon som ellers ville gått tapt. I en vanlig klasseromssituasjon kan en av og til bare høre hva som blir sagt og gå glipp av annen informasjon, som kroppsspråk og blikk-kontakt kan gi.

Har det reflekterende team en annen læringseffekt enn en "vanlig" kjøretime ville hatt på studentenes læring? Det vil vi komme tilbake til i vår oppsummering, men det ser ut til at en slik arena er god for å få frem flere dimensjoner i studentenes observasjoner. Det er naturlig at studenter i en praktisk opplæringssituasjon, til et praktisk yrke, vil være opptatt av handlinger. Men for å få belyst den praktiske situasjonen på best mulig måte, vil det å bringe tanke og følelser inn være viktig. Det at selve organiseringen er lagt opp til refleksjon i små grupper, gjør at det blir tryggere å snakke om tanker og følelser. Dette er tema som vanligvis kan være utfordrende å ta opp i store fora, spesielt hvis en ikke kjenner sine medstudenter godt. Ble det reflekterende team en arena for kunnskapsutvikling? Ut fra studentenes refleksjoner og våre observasjoner mener vi at det reflekterende team ble en arena for utvikling av selvinnsikt og kunnskap. Som vi tidligere har skrevet, så er det vanskelig å kontrollere om kunnskaping skjer, særlig på det individuelle plan. Vi observerte at det skjedde "noe" i baksetet i bilen og underveis i refleksjonen. Læringssituasjonen ble skjerpet, fordi fokusområdene var forutbestemt og studentene hadde fått en forpliktelse i forhold til hverandre. De ble kollektivt ansvarlig for å få "noe" ut av timen. Om dette "noe" er taus kunnskap som blir til eksplisitt, eller om det er ubevisste handlinger som blir verbalisert, kan ikke vi fastslå på grunnlag av vår studie. "Noe" kan være informasjon som gis tilbake til trafikklæreren, men det kan like godt være kunnskap som utvikles gjennom refleksjonen og den arena den skjer på. Hvis det er kunnskap, så er det opp til hver enkelt student å avgjøre om den skal føre til nye handlinger eller ikke.

Om eksperimentet vil føre til en endring av praksis avhenger av bl.a. vår vilje/evne til å endre på egne indre kart. Vi forutsetter at de som deltar i en slik "øvelse" i utgangspunktet er

motivert for læring og har et ønske om å forbedre egen praksis. Her ligger også noe av metodens begrensninger. Å delta i et reflekterende team gir rom for en viktig tankeprosess i forhold til læring, men det er også forpliktende. Forpliktelsen gjelder en forventning fra de andre deltakerne om å få ”noe” ut av sin deltakelse. Deltakelse krever noe av hver og en, og det forventes en gevinst; ”What’s in it for me?” Her kommer flere av de omskrevne aspekter inn, og spesielt tillitsaspektet kompetence-trust (kap. 3.5). Har de andre som deltar noe å tilføre meg?

Vi har valgt teori ut fra det vi mener er relevant i forhold til problemstillingen. Det vi så ut fra våre funn, var at omsorgsdimensjonen var viktigere enn vi trodde. Dette gjelder ikke minst ved etablering av tillit i det reflekterende team. Selv om dette er en måte å organisere refleksjonen på, kan det oppstå barrierer som gjør refleksjon til en uttrykt teori; noe de bare delvis gjør eller tror de gjør. Etablering av tillit tar tid, og det vil derfor ikke være gunstig å bruke verktøyet reflekterende team på et tidlig tidspunkt i studiet.

Et reflekterende team er et begrep som brukes på en arbeidsmetode. I forhold til vårt prosjekt mener vi at det er et tillegg til andre metoder. Et reflekterende team er en annerledes måte å jobbe på, en metode som gir tid og rom for refleksjon og mulighet til selvevaluering. Å jobbe med selvvurdering og selvinnsikt er krevende, og effekten av det vi gjør er vanskelig å kontrollere. GDE-rammeverket legger stor vekt på disse prosessene, og det vil derfor være viktig å ha gode metoder å bruke på disse områdene. Ut fra de analyser vi har gjort, mener vi et reflekterende team har sin plass i trafikklærerutdanningens verktøykasse. Anbefalinger for et best mulig utgangspunkt kommer vi tilbake til i våre konklusjoner.

5.2.4 Analyse med fokus på omsorg

Omsorg fokuserer på de mellommenneskelige relasjonene, dette kan vi gjenkjenne i ”den andre vei”, et prosessuelt perspektiv på kunnskap, og ”den tredje vei” (Elkjær;2004)) der intuisjon og følelser spiller en rolle i kunnskapingen. Omsorg er et begrep som vi knytter opp i mot følelser, og det er store sjanser for feiltolkning i slike sammenhenger. Vi bygger på studentenes refleksjonsnotater, vår observasjon, oppfølgings-og avklaringspørsmål til studentene samt egne refleksjonsnotater og mener vi har fanget opp mye av relasjonene i studentgruppen. Vår tolkning vil i hovedsak dreie seg om tillit, trygghet og aktiv empati i

gruppa, i og med at vi fant dette av svært stor betydning for at det reflekterende team skulle fungere som en læringsarena.

Den reflekterte praktiker vil forsøke å utvide sin selvinnsikt gjennom tilbakemeldinger på egen praksis fra sitt nettverk. Det faglige nettverket til våre studenter er blant annet alle de andre 1.klasse-studentene som kommer fra hele landet. De små nettverkene har Høgskolen vært med på å lage, da nærveilederne har satt sammen gruppene i starten av det toårige studiet, med fire og fem studenter i hver gruppe. Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) hevder at kunnskapsutvikling fordrer spesielle krav til relasjonene i gruppa og i organisasjonen generelt. En kultur med grunnleggende basis av omsorg er en prioritert oppgave også i trafikkklærerstudiet, med gruppearbeid om samarbeid og forventningsavklaringer med jevne mellomrom.

Vi ser at disse små gruppene som vi har brukt til vårt prosjekt stort sett har hatt en form for kunnskapshjelpende kontekst. Det vil si at vi blant annet har åpnet for møtesteder, samling av gruppene, der det er satt av rom og tid til å snakke sammen. En student sier ”Man får rom for å samle informasjon til diskusjon/refleksjon etterpå – dermed blir man mer opptatt av å lære av det”. Dette setter fokus på viktigheten av å få rom og tid til refleksjon og bearbeiding. Dette er en viktig del av å vise omsorg, da vi faktisk viser med handling at det er viktig å sette av tid. Dette er ofte et gjentakende problem, der det kun fokuseres på produksjon og ikke ettertanke. Hvis nærveiledere fokuserer på viktigheten av å få tid og rom så må også dette gjenspeile deres handlinger, slik at heller ikke de har konflikt mellom uttrykt teori og bruksteori.

Det å dele kunnskap, uansett om man er i det reflekterende team eller som trafikkklærer krever at man kan dele personlige tanker og følelser, ikke bare handlinger. I det reflekterende team tilsier dette også at de to i det reflekterende team må føle at det ikke er en konkurrerende oppgave om hvem som kan hjelpe trafikkklæreren mest eller har de lureste rådene. Det er dialogen, tankene og følelsene det reflekterende team viser ovenfor hverandre som er i fokus.

Vi vil nå se litt nærmere på Von Krogh, Nonaka og Ichijo (2005) sine fem dimensjoner av omsorg i forbindelse med kunnskapsutvikling i organisasjonen. De fem er gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse (kap. 3.5), der hovedfokus i vår analyse vil ligge på tillit og aktiv empati da dette ser ut til, ut i fra våre resultater, å være svært viktige kriterier for å realisere det reflekterende teamet som en gjennomførbar metode i trafikklærerutdanningen.

Gjensidig tillit

Tillit handler om å takle usikkerhet og om å akseptere sårbarhet, usikkerhet kan ofte bli tolket som et tegn på svakhet. Men det å tåle usikkerhet er viktig for å kunne lære nye ting. Den usikkerheten som både vi som masterstudenter og trafikklærerstudenter viste ved første gangs gjennomkjøring av forsøket med reflekterende team viser at vi er villige til å ta sjansen på usikkerhet for å komme styrket ut av det. Det å vise følelser og sårbarhet i dagens samfunn blir vanligvis ikke sett på som en styrke i forretningsverden. Det er lettere at det blir sett på som svakhet og svekker tilliten til denne personen. Tilliten og trygghet i gruppa kommer frem i dette sitatet: ”Det er veldig nyttig med tilbakemeldingene så lenge jeg vet og kan stole på de andre. Hadde ikke følt det særlig komfortabelt med ukjente mennesker”.

Vi brukte tid på å få oss master-studenter inn i gruppa ved hjelp av informasjon, uhøytidelighet og humor. Medstudentene som skulle være det reflekterende team for denne studenten hadde vært i gruppe med han/hun i ca to semester. Vi mener at vi ikke kan bruke denne metoden med reflekterende team uten at det ligger en del kriterier til grunn, det er noen av disse kriteriene vi vil se på og drøfte videre.

Det er nok ikke så svart-hvitt at trygghet får frem refleksjon og kreativitet, tryggheten i gruppa kan også virke som en hvilepute der alle er snille med hverandre i frykt for å såre noen. Det må være trygt å være ærlig med det man opplever, men det er også måten man sier ting på som kan føre til problemer mellom sender og mottager. Kommunikasjonsnivået styres av tilliten mellom det reflekterende team, det er ikke lett å få frem taus kunnskap eller åpne det blinde eller ukjente området (Joharis vindu) uten blant annet tillit til medstudenten. Dette sitatet fra en students refleksjonsnotat styrker denne påstanden:

Det som har mest å si for utfallet av opplevelsen er om man kjenner de som reflekterer over en selv eller ikke. Det har mye å si at man vet hvordan man blir oppfattet fra før.

Jeg tror det hadde vært en helt annen opplevelse hvis de som reflekterte ikke kjente meg fra før. Kanskje mer negativt? Lettere å bli misforstått hvis man ikke har en bakgrunn – et annet inntrykk- fra før. (fra en trafikklærers refleksjonsnotat)

Det kan være flere mulige grunner til å utvikle tillit, slik vi har presisert i teoridelen, vi vil sette fokus på noen her. En kontraktsfestet enighet som binder partene relasjonelt er noe vi kan gjenkjenne ved opprettelse av reflekterende team, de er studenter ved samme institusjon, de er satt sammen i en gruppe som skal nå målene sammen, de har en "kontrakt" om at de bør stole på hverandre for å nå resultatene. Det viser seg at dette ikke kommer som en naturlig følge av det å sette sammen en gruppe. Det er ikke selvfølgelig at en gruppe som settes sammen ved trafikklærerutdanningen kan fungere som et reflekterende team, kanskje mangler troen på kompetansen blant de som er involverte? Her kommer studenter fra hele landet med forskjellig erfaringsbakgrunn, forskjellige kjønn og stor variasjon i alder. Om vi setter sammen et reflekterende team med noen som er svært unge og uten yrkeserfaring, vil dette føre til tillit fra en trafikklærerstudent som er godt voksen og har masse livserfaring og yrkeserfaring? Eller kanskje et reflekterende team sammensatt av noen som er lite på teoriundervisning og har tynn faglig kompetanse? En annen grunn til tillit kan være troen på "goodwill" hos de involverte studentene, et felles ønske om å gjøre det godt sammen og for hverandre. Denne formen for omtanke og "ville hverandre vel" var mye tydeligere i den ene gruppen enn i den andre. Dette på tross av at begge grupper verbalt viste hverandre omtanke i forkant, det kunne se ut til at det var et misforhold mellom uttrykt teori og bruksteori.

I Newell et. al. (2002) skiller Ring Van de Ven mellom svake/lette (fragile) tillit som er lett å etablere samtidig som den er lett å bryte. Studentene selv gir inntrykk av at de føler tillit til hverandre, dette kommer til uttrykk slik: "Hadde vi gjort dette med noen vi ikke kjente ville dette blitt helt annerledes. Tror tilbakemeldingene fra oss som satt på ville blitt lik, men det å ta imot slike tilbakemeldinger fra noen som en ikke er trygg på ville blitt forferdelig". Det er vanskelig å si noe om hvor sterk tilliten er, da det ville vært etisk uforsvarlig og prøvd å lage brudd mellom studentene.

Det er vanskelig å definere trygghet, og her bruker studenten det å kjenne som kriterium på trygghet. Hvor godt må man kjenne noen for å kalle det en seig (resilient) trygghet? Denne tryggheten er vanskeligere å bygge opp, men også seigere å bryte. Men vi har tro på at ved å bruke reflekterende team så kan dette utvikles. Det vil si at det reflekterende team også får en

oppgave i å skape trygghet og tillit selv, en oppgave som nærveileder bør følge med på og hjelpe til med ved observasjon av det reflekterende team. Tillit i gruppa er viktig for gjennomføring og åpenhet for veiledning, dette presiserer studentene tidlig, men kan det også virke hemmende for læring? Søker de trivsel og trygghet for enhver pris? Det å søke trivsel og trygghet er vel og bra, og det er nok svært forskjellig fra person til person hvor mye trygghet som kreves for å være i det reflekterende team og si det man mener på en konstruktiv måte. Det reflekterende team er redd for å såre trafikklæreren, og søker støtte i å se på henne mens de snakker om henne.

De tre studentene presiserer at de er trygge på hverandre. Hva er nå egentlig trygghet? Er det at de kjenner hverandre? Er det at de har jobba sammen lenge eller er det fordi det er forventet å si at man er trygg? Vi er faktisk litt usikre på hvor trygge de egentlig er. Er det en form for uttrykt teori at de er trygge, men i praksis så tør de egentlig ikke å gå inn på egne følelser og tanker for så trygge er de ikke (bruksteori). De er trygge på å gi hverandre positive tilbakemeldinger, kanskje ikke så trygge på konstruktiv kritikk. De ser på trafikklærerens planleggingsdokument sammen på bordet, slik at de slipper å se hverandre i øynene og det blir stille uten at det er skummelt. Stillheten er akseptert i en slik situasjon. Dette å holde fokus på et dokument synes beroligende og trygt fremfor å fokusere på en person.

Et utsagn fra en student: ”Siden vi kjenner hverandre så godt og vi har kommentert hverandre før, hadde vi også notert oss de samme tingene” Skaper dette refleksjon og deling? Er man for lik, eller bare tror man at man kjenner hverandre? Det er skummelt å kritisere en man kjenner godt. Det kan oppfattes som brudd på tillit. Det er også interessant at studentene sier: ”Vi har jobba så mye sammen at jeg vet hva de mener” men vet de hva den andre personen tenker og føler? Vi har inntrykk av at de har en faglig forventning til hverandre, men ikke forventning i form av tanker og følelser. Kan denne type forutinntatthet også hemme læring på tross av at vi ofte tror at dette er en fremmede faktor? Vi vil avslutte dette med trygghet ved å presisere at trygghet er et tveegget sverd, det er viktig med trygghet, men det kan også være en begrensning for Modell II læring der vi vil ha vinn-vinn-løsninger og uttrykk for følelser. Trygghet har en hårfin balansegang som kan ha behov for spesiell oppmerksomhet fra studentens nærveileder og studentene selv.

Aktiv empati

For å kunne hjelpe andre til å kunne hjelpe seg selv må en kunne sette seg inn i den andres situasjon, en må ha vilje til å forstå den andre. Det hjelper ikke om man har kunnskap om empati, ferdighet til å utøve det og de rette holdningene om man ikke har viljen til å benytte seg av det. Dette er til sammenlikning likt læreplanene for alle førerkortklassene i Norge, der det i GDE-rammeverket (kap. 2) fokuseres på handlingstendenser og viljen til å unngå risikopreget atferd. Derfor er det interessant å fokusere på viljen til studentene også, viljen til å utøve omsorg og innlevelse for medstudenter både når det gjelder handlinger, tanker og følelser.

I det reflekterende team og mellom det reflekterende team og trafikklæreren er vi helt avhengig av dialog. Som vi har sett ovenfor vil tillit bygge fundamentet for om dialog er mulig, mens empati derimot kan gi oss adgang til den andres tanker og følelser. Her er vi inne i tanke-handling-følelser-trekanten (Sewerin;1996). Vi forbinder ofte empati med å føle, men det sies vel gjerne at vi kan føle oss i hjel og at det blir mer slitsomt enn godt og kreativt. Derfor er det viktig med en balansegang. Det er ikke alle situasjoner som har behov for tung innlevelse, man kan bli oppfattet som en pest og en plage istedenfor at man blir oppfattet som omsorgsfull. Men i våre forsøk så ble ikke dette et problem, heller motsatt, vi skulle nok til tider ønsket at studenten turte å gå enda lenger inn i følelsesaspektet i forhold til lærergjerningen og det reflekterende team.

Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) bruker begrepet aktiv empati når man bruker aktiv spørsmålsstilling og årvåken observasjon, det de kaller å proaktivt forstå andre. Irgens (2007) har et annet navn på samme fenomen: empatisk lytting. Vi ønsker å sette fokus på dette fordi vi observerte samtale i forsøket vårt og så at samtale var veldig forskjellig fra gang til gang. Vi fikk inntrykk av at den ene gruppa bar mer preg av mer omsorg enn den andre, dette selv om begge gruppene vi brukte ga inntrykk av at de var veldig trygge på hverandre. Dette kan vi se på som uttrykt teori som ikke stemmer med bruksteorien. Men noen har reflektert over dette i refleksjonsnotatet etterpå og sier: "Vi i kjøregruppa er stort sett flinke til å gi tilbakemeldinger etter kjøretimene, men merker nå at vi burde være enda bedre på det. Bli litt nøyere på det, for det er en viktig del av evalueringen". Dette gjengir refleksjon over at noe må bedres i samtale etter kjøretimene, men det er foreløpig ikke satt fokus på hva! Refleksjonen var fra en deltager i det reflekterende team, og her kunne det kanskje vært greit og gått inn som nærveileder og hjelpe til med å få bedre refleksjon. Det er veldig lett at

studentene stopper i det de bekrefter at det er et problem, for så å avslutte og gå over til neste sak. Det kreves både hjelp og trening for å bli god til dette, slik at refleksjonsprosessen ikke stopper for tidlig. Her kan vi bringe inn coachen, nærveilederen eller kunnskapsaktivisten! ”Kjært barn har mange navn”, og vi vil ikke nærmere in på disse, men uansett så trengs det en gang i blant noen til å hjelpe til når prosessen stopper opp.

Dette med ikke å gå i dybden, og avslutte for tidlig kan også vises med denne dialogen som foregikk i førveiledningen mellom et medlem i det reflekterende team (RT) og trafikklærerstudenten (TL) før kjøretimen:

RT: Hva er målet?

TL: Som læreplan.

RT: Har du noen egne mål? Er kommunikasjon OK ellers?

TL: Nei, men jeg er nok mer nervøs i dag. (svarer på det første spørsmålet)

RT: Ingen ny innlæring?

TL: Nei, repetisjon

RT: er du nervøs selv?

TL: Ja

Slutt.....

Her er det masse å ta tak i når det gjelder kommunikasjon, og muligheter for å følge opp spørsmål. Men det reflekterende team er opptatt av egne spørsmål og er egentlig ikke så veldig interessert i de svarene som kommer. Det reflekterende team er handling og fagfokusert mens trafikklæreren er mest opptatt av å fortelle om sine følelser i forkant av timen. Hvor er empatien? Hvilken innlevelse har det reflekterende team ovenfor trafikklæreren?

Vi ønsker å koble bruken av det reflekterende team opp i mot Irgens ”empatiske trapp” (kap.3.5.2) som har seks trappetrinn, da samtalens form er av betydning for kvaliteten på refleksjonen. Kort oppsummert fra teoridelen så er trinnene fra bunn av: ignorering (overhøre), late som, selektiv lytting, verbal lytting, observant lytting og empatisk lytting.

I vårt forsøk var det ikke mye bevisst ignorering eller overhøring av hverandre mellom de tre studentene, men det skjedde nok. Det at det ikke var så synlig kan vel sees i sammenheng med

at vårt prosjekt var ganske styrt og med flere observatører, dermed ville det ikke være naturlig å være uinteressert. Dessuten var dette helt frivillig, så de studentene som var med hadde egeninteresse av å være med. De fleste virket oppriktig interessert i hva de andre sa.

Det å late som man lytter gjenkjenner vi ofte fra hverdagen, der man sier ”mmm” og ”jasså” mens den andre parten snakker. Tankene er en annen plass, mens man tilsynelatende virker interessert. Disse to nederste trinnene i trappa vil vi ikke legge mer vekt på her, for vi så ikke dette som noe gjennomgående problem i vårt prosjekt. Men det er mulig det kan være problemer på disse nivåene når nærveiledere ikke er med og studentene skal styre seg selv.

Selektiv lytting er når man hører det man vil høre. Dette kan sees i forhold til Piagets assimilasjon (kap.3.1) der vi prøver å få det vi hører til å passe inn i noe vi vet fra før. Studenten i det reflekterende team kan brenne for en spesiell undervisningsform selv, og er kun opptatt av denne når han diskuterer trafikklæreren i det reflekterende team. Kanskje på bakgrunn av å ha lyktes med denne undervisningsformen selv.

Verbalorientert lytting derimot fører oss et trinn videre på stigen mot empatisk lytting, der meningsinnholdet kommer i fokus, mens tonefall, ansiktsuttrykk og kroppsspråk ikke blir tillagt betydning. Det kan virke litt vanskelig å sette seg inn i at man kan utelate så viktige deler i kommunikasjonen, men vi kunne lett se at dette skjedde i løpet av forsøkene vi gjorde, da studentene ble veldig handlings-fokusert. Men stort sett var de veldig bevisste på reaksjonsmønsteret til mottakeren.

Den observante lyttingen praktiserte vi mye som masterstudenter, vi hørte hva studentene sa men vi var veldig fokusert på hvordan de oppførte seg også. Det var ikke alltid like lett og pålitelig, for vi kunne tolke samme kroppsspråk forskjellig. Dette gjør det litt vanskelig. Men det er en del kroppsspråk, ansiktsuttrykk og bevegelser som er universale. Det er ikke vanskelig å se et smil eller søken etter øyenkontakt, det er heller ikke vanskelig å høre tonefallet og registrere kroppsspråk. Om en person vender seg bort så er det ikke vanskelig å tolke det som opptatt eller uinteressert. Vi leter etter dette bevisst og ubevisst, tolker det og lar det bli en del av helhetsbildet sammen med meningsinnholdet.

Legger vi sammen observant lytting med en mental forflytning og aktivt søken etter informasjon om sak og person så komme vi opp på det høyeste trappetrinnet: empatisk lytting.

Det bygger på tankegangen om at du skal prøve å forstå før du prøver å bli forstått. Det reflekterende team må trenes til å bidra med oppmuntringer og oppfølgingsspørsmål for å nå et dypere nivå av samtalen. Dette sitatet viser innlevelse fra en i det reflekterende team: "Det som var litt vanskelig var å snakke om medstudent uten at hun hadde noe mulighet og forsvare seg selv. Det får oss som sitter på i bilen til å reflektere mer over de tilbakemeldingene vi skal komme med". Han er opptatt av medstudentens følelser mens de snakket om henne. Redd for å såre og kanskje ønske om å utføre empatisk lytting uten å ha muligheten! Altså aktivt å sette seg inn i og lytte til studenten som har hatt timen.

Kan dette hjelpe det reflekterende team og trafikklæreren til å fremme egen læring? Ja, vi har tro på det. Den kommunikasjonen som foregår i det reflekterende team har masse å hente her, det er en fin måte å bli bevisst på hvilket plan samtalen beveger seg på, slik at det blir lettere å sette seg inn i en annen persons ståsted med mulighet for å hjelpe denne personen, samt lære selv også. Empatisk lytting er noe av det som trengs fra en trafikklærer for å nå inn til eleven som skal lære å kjøre. Kanskje er eleven redd for å kjøre bil, og trenger å snakke om det, eller kanskje er holdninger og vilje til risiko på et slikt nivå at studenten ønsker å få eleven bevisst på hva man er villig til å gjøre. Det er vanskelig å hjelpe eller lære bort noe uten å sette seg inn i den andres ståsted, så dette er fin trening også i forhold til arbeidsmåter som er skissert som ønskelige for læreplaner innen de forskjellige førerkortklasser: " Undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å samarbeide i trafikken"(Statens vegvesen, læreplan førerkortklasse B og BE, 2004:12)

Vi som masterstudenter brukte også mye empatisk lytting under forsøkene våre, da dette var mulig uten å forstyrre prosessen for mye, her er et eksempel på å prøve å få frem trafikklærerens følelser på slutten av en seanse, der vi nok opplevde at det reflekterende team hadde litt lite innlevelse og hadde fasiten selv! Vi vil kort gjengi en situasjon som skjedde etter at det reflekterende team hadde snakket sammen om kjøretimen:

Trafikklæreren fikk fem minutter til å fortelle om kjøretimen og opplevelsen av å "bli reflektert over". Begge oss masterstudenter fikk følelsen av at dette ble en forsvarstale og leste tydelig kroppsspråk i løpet av seansen at trafikklæreren ikke var helt åpen for det som det reflekterende team hadde sagt. Trafikklæreren følte for å forsvare seg og prøvde også å gripe inn mens det reflekterende team analyserte timen. Vi ba da trafikklæreren vente til senere, når det ble hans tur. Trafikklæreren virket litt utilpass etter dette og fulgte ikke like

godt med på det som ble sagt i det reflekterende team. En av oss master studenter oppdaget dette og spurte om han hadde fått tilbakemelding på det han ba om i førveiledningen. Studenten sa nei, på tross av at det reflekterende team hadde holdt seg til avtalen. Det er litt spennende å sammenligne med tidligere erfaringer med den samme studenten, der vi som masterstudenter også spurte hvordan det var å høre på det reflekterende team. Vi fikk til svar at det var vanskelig å ikke bryte inn.

Vi ser ut i fra dette og andre situasjoner at det kreves en del trening, disiplin og bevissthet for å få denne metoden til å fungere, for en sterk personlighet (i rollen som trafikklærer), uten nærveileder i nærheten, ville lett ha tatt tilbake oppmerksomheten og styrt det reflekterende team i deres samtale. Denne form for nesten overhøring av det reflekterende team stenger kraftig av for refleksjon, derfor skulle vi så gjerne ha gått litt videre. Hvorfor ville han så gjerne bryte inn? Fordi han skulle forklare noe eller fordi han ville forsvare noe? Dette er en svakhet med observasjon, samtale og refleksjonsnotat, skulle nok hatt mulighet til å avklare og tydeliggjøre noen av de tingene de sa underveis i etterkant, så vi må heller ta det med som ett av usikkerhetsmomentene når det gjelder våre tolkninger.

Vi kan oppsummere denne delen med et sitat fra undersøkelsen der en student viser at han kombinerer fakta med følelser og viser både med ord og gjerning, samsvar mellom bruksteori og uttrykt teori at han er opptatt av den andres følelser.”...ved konstruktiv kritikk kan man føle at man blir litt for negativ ovenfor den man kommenterer. Vil ikke at det skal føles ubehagelig for den aktuelle personen”. Denne refleksjonen gjenspeilet også denne studentens atferd når han var i det reflekterende team. Aktiv empati er krevende og svært avhengig av innlevelse av det reflekterende team, samt gode kommunikasjonsferdigheter.

Adgang til hjelp

Vi kan se på adgang til hjelp i forskjellige perspektiv i vårt prosjekt. Trafikklæreren bør ha adgang til hjelp fra det reflekterende team og til tider nærveileder. Det reflekterende team bør ha adgang til hjelp fra nærveileder eller eventuelt andre studenter. Andre personer kan også her benyttes som ressurspersoner, som pedagogikklærer, psykologilærer og andre teori-lærere som man har i studiet. Det er stor adgang til hjelp i et høyskolemiljø, men hjelpen må være tilgjengelig og man må være villig til å hjelpe.

Det kan være forskjell på tider man har behov for hjelp også, dette så vi ganske klart i vårt prosjekt, der vi i prosessen måtte gå inn og styre en del i begynnelsen. Dette kan reduseres ved grundigere teoretisk gjennomgang på forhånd, slik at alle er mer inneforstått med hensikt og gjennomføring av denne metoden. Dette var noe vi ikke prioriterte i stor nok grad, da vi var redd for at vi påvirket resultatet for mye og at vi satte forventningene til prestasjon i det reflekterende team for høyt. Men i og med at vi gjorde et slikt valg var vi avhengige av å være nært tilgjengelige slik at det var lett å få hjelp av oss ved behov. Vi observerte alle seansene. Vi masterstudenter var katalysatorer som grep inn ved behov, enten det var vi som så behovet eller om initiativet kom fra studentene. Slik vi ser det nå, ut i fra trygghet og effektivitet i denne metoden, så vil det være nødvendig med en litt grundigere teoretisk gjennomgang i forkant av prosessen, på tross av at vi i hovedsak trives med en induktiv (praksis før teori) måte å lære på.

Ingen fordømmelse

Det vil alltid være mulighet for å mislykkes i en undervisningssituasjon i bil, der man i etterkant er svært misfornøyd med timen sin. Hvis det reflekterende team har vært med i en slik time, så er det lett å ta tak i alle feil trafikklæreren gjorde. Men skal man hjelpe noen til å vokse, eller bli flinkere til å reflektere over egen handling så må man la hverandre få muligheten til å eksperimentere og mislykkes. Gjennom en eksperts øyne så vil novisen ofte se ut som en klossete nybegynner, og denne følelsen hadde en av oss masterstudenter til å begynne med i de første seansene vi hadde. Dette fordi veiledningen i forkant av timen var så lite strukturert. Det var feil av oss masterstudenter å forvente en skikkelig førveiledning før timen mellom trafikklærer og reflekterende team, med klare spørsmål om trafikklærers planer. Hvordan kunne de klare det når de ikke var trent til det? Her ble det skapt refleksjon hos den Høgskole-ansatte, for hun prøvde å bryte inn til å begynne med og så på dette som adgang til og mulighet for hjelp. Men hadde de spurt om hjelp? Kunne masterstudenten fordømme studentenes veilederkompetanse? Dette var ikke en kompetanse vi kunne forvente å finne hos studentene.

Ville det reflekterende team bli bedre til å reflektere og få trafikklæreren til å tenke over hva hun skulle gjøre om vi brøt inn og styrte på dette tidspunktet? Det er en vanskelig balansegang, men ut i fra egen følelser så var det nok redselen for at de ikke skulle få noe å snakke om etter timen som drev den ansatte. Det må være lov å prøve ut, oppdage feil, reflektere over handlingen, følelsene og tankene rundt prosessen og bli mer bevisst på dette til

neste gang. Det er jo nettopp det vi ønsker at det reflekterende team skal bli gode til! Da må vi akseptere forsøk som vi erfarne tidlig skjønner at er ”dømt til å mislykkes”.

En student sier noe om sitt eget syn på hvordan han behandler og reagere på andres meninger: ”...utvider min horisont, siden jeg absolutt bør være mer lydhør for andres meninger og arbeidsmetoder/måter”. Dette kan vi se opp i mot ingen fordømmelse. Det er åpenhet mot det å se hva andre gjør og reflektere over dette, slik at man selv eventuelt kan koble dette sammen med hva man selv gjør. Men betyr det å være lydhør at man aksepterer andres metoder eller er det bare overbærenhet? Vi kan kjennetegne dette med assimilasjon og akkomodasjon (Piaget), der vi ser at fordømmelse viser at det den andre parten sier eller gjør stemmer ikke inn i egne kart og mønstre, så det må forkastes, istedenfor å akseptere andre måter å gjøre ting på og mulig akkomodasjon ved at man kan ha et åpent sinn for andres metoder, og om mulig og ønskelig endre egne kart.

Pågangsmot

Mot er av betydning for om studentene tør å eksperimentere, både som reflekterende team og som trafikklærer, man må være tapper mens man blir snakket om. Dette kan lett overføres til hvordan trafikklæreren har det mens det reflekterende team snakker om han uten at han selv får involvere seg i samtalen. Det krever mot å tørre å la det skje uten selv å produsere et forsvar for hva man har gjort. Det kreves også mot av det reflekterende team til å være ærlige under den reflekterende samtalen, samt i førveiledningen, slik at andre og en selv kan bli mer bevisst på eget ståsted og hva man gjør. Dersom det reflekterende team ikke er modige nok kan den videre veksten til studenten bli bygd på falskt grunnlag og det blir enda vanskeligere å være ærlig neste gang. Og samfunnet ender opp med udyktige trafikklærere med god selvtillit og liten selvinnsikt! Men her kreves det mye av det reflekterende teams kompetanse, slik at det ikke blir masse nedbrytende kritikk. Og som vi sa ovenfor vil det her være viktig i begynnelsen å ha nærveileder tilgjengelig, slik at man kan trene opp evnen til konstruktive tilbakemeldinger uten å bryte ned gode relasjoner.

Her tør en av deltagerne i det reflekterende team å gå litt lengre enn bare det han ser av handling, han sier: ”Det jeg tror hun tenkte er:”. Han har mot til å tolke hennes tanker, for det kreves ikke så mye trygghet i denne settingen som til en vanlig time; i denne settingen med det reflekterende team får man ikke direkte tilbakemelding med en gang. Dette kan være greit, da trafikklæreren også får tid til å reflektere over hvordan hun er blitt oppfattet. I vårt

tilfelle ser vi at det er skummelt å tolke uten å få øyeblikkelig svar på om det er rett, det reflekterende team er redd for å ha misstolket. Denne redselen er tydelig da studenten i det reflekterende team søker blikkontakt og non-verbal bekreftelse av trafikklærer før han går videre.

Vi har i dette kapitlet presentert våre funn og diskutert disse opp mot teori, studentenes refleksjoner og egne tolkninger. Våre fokusområder har vært kunnskap og læring, refleksjon, reflekterende team og omsorg, da vi mener disse elementene har stor betydning for bruken av reflekterende team. For å kunne svare på vår problemstilling ”Hvordan kan reflekterende team bidra til å fremme trafikklærerstudentens læring?” må vi ta i betraktning de områdene vi har analysert ut fra, og tolke disse opp mot våre forskningsspørsmål. I tillegg må vi se resultatene i lys av Høgskolens organisasjonsmessige utfordringer hvis metoden skal tas i bruk. Dette vil vi komme tilbake til i vår konklusjon i form av noen anbefalinger.

Kapittel 6 Konklusjoner og anbefalinger

I dette kapittelet vil vi gjøre tre ting; for det første vil vi trekke konklusjoner fra vår forskning gjennom presentasjon av funn koblet opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter vil vi komme med anbefalinger og utfordringer knyttet til det å bruke reflekterende team som metode i trafikklærerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Til slutt noen avsluttende ord om prosessen.

6.1 Konklusjoner

Et overordnet mål i denne masteroppgaven har vært å finne ut ”hvordan reflekterende team kan bidra til å utvikle trafikklærerstudentenes læring”, der vi har utarbeidet og prøvd ut metoden med reflekterende team i praksis i bil med reelle elever og trafikklærerstudenter. Vi konkluderer med at det reflekterende team vil fungere godt som en metode i trafikklærerutdanningen for å fremme refleksjon og læring ut i fra egne vurderinger og studentenes tilbakemeldinger. Flere av de 9 studentene har i etterkant av prosjektet signalisert at de ønsker å bruke metoden videre i studieforløpet. Men det er noen forutsetninger som må være tilstede for at metoden skal fungere. Disse forutsetningene er en kunnskapsfremmende kontekst som baserer seg på trygghet i gruppa, god innføring på forhånd og tilgang til hjelp underveis.

Litt mer detaljert kan vi bruke forskningsspørsmålene til å samle litt tråder:

6.1.1 Hvordan kan reflekterende team være en metode til bruk i utdanning av trafikklærere?

Godt organiserte grupper, god innføring av metoden i forkant og oppfølging fra nærveileder ser ut til å være nødvendig. Informasjon om refleksjon og reflekterende team som metode bør ligge til grunn. Involvering av nærveileder og pedagogikk/psykologi-lærere vil lette dette arbeidet. Denne metoden bør ikke være påtvunget, da åpenhet og trygghet er et viktig kriterium, så motivering og frivillighet er viktige elementer for mulig bruk av metoden blant studentene. Sammenliknet med nåværende praksis vil det være noen forskjeller som for eksempel tidsaspektet, da metoden vil ta lengre tid enn den ”vanlige” nåværende praksis. Det vil neppe være ønskelig å bruke denne metoden hver gang en time skal gjennomføres, for den krever mye av studentene, men den kan brukes som et supplement til nåværende praksis. En

forbedring vi observerte, er at studentene i reflekterende team blir bedre til å forveilede medstudenten i trafikklærer-rollen slik at hun har tydeligere fokus på sine oppgaver i bilen.

6.1.2 På hvilken måte kan refleksjon og reflekterende team være et hjelpemiddel til opparbeidelse av selvinnsikt og derigjennom fremme læring?

Ved at man setter fokus på egen og andres handling, tanker og følelser i forbindelse med gjennomførte oppgaver, kan refleksjon og reflekterende team fremme læring. Det er viktig å tørre å snakke om det og være villig til å lytte til andre. Ved at det reflekterende team ser hva studenten gjør og kan reflektere over hvordan de observerte handlingen vil studenten få et innblikk i hvordan han blir oppfattet. Dette kan få frem ting som man både er bevisst på og vil beholde, og ting man er bevisst på og vil endre. Det kan også få frem noe man ikke vet om seg selv, hvilket også styrker selvinnsikten, om man ikke nekter for det de andre har opplevd! Vi ser at skriftliggjøring er av stor betydning, det at man virkelig må sette ord på egne refleksjoner. Ved bevisstgjøring på forskjellen mellom uttrykt teori og bruksteori kan det åpnes for akkomodasjon, der nye kart dannes ved at man har fått ny eller oppklarende innputt fra det reflekterende team. Man reflekterer rundt andres og egen erfaring, kobler det opp mot teoretiske vinklinger, og vurderer mulige andre løsninger. Vi har tidligere argumentert for at vi mener Tillers trapp (Tiller 1999) bør ha enda ett trappetrinn. Reflekterende team kan være dette neste trinnet som ny kunnskap og metode for studentene.

6.1.3 Hvilken betydning har omsorg i etablering av reflekterende team?

Omsorg danner ut i fra våre vurderinger det viktigste grunnlaget for at reflekterende team skal fungere. Uten tillit i gruppa, empati og gode relasjoner vil det allerede fra starten av være vanskelig å gjennomføre metoden. Omsorgen opparbeides gjennom tid og fører til at metoden vil fungere best i vel-fungerende grupper. Vi ser at mange av studentene presiserer at de har gode og trygge relasjoner i gruppa, og dette stemmer nok til en viss grad. Det å ta opp omsorg som et tema i gruppa vil være viktig for å fremme synet på viktigheten av åpenhet og ærlighet. Vi undres på om refleksjonene ville blitt mye annerledes hvis for eksempel trafikklærerstudenten ikke hadde kjent det reflekterende team så godt. Kan det bli for trygt, slik at det ikke skjer vekst men forsterkning av ”gamle” mønstre?

6.2 anbefalinger og utfordringer

- Det vil være behov for grundigere gjennomgang av metoden og teorirammeverket før vi setter i gang med bruk av det reflekterende team i praksis ved trafikklærerutdanningen, slik at studentene er mer forberedt og inneforstått med metoden. (implementere metoden i teoriundervisningen)
- Trafikklæreren bør dele ut sin disposisjon/plan for timen til det reflekterende team i forkant av timen.
- Bruk av metoden anbefales ikke før den grunnleggende tillit er etablert i gruppa. Det vil si en stund ut i første semester.
- Det reflekterende team vil kreve mer tid enn en vanlig gjennomført kjøretime. Vi vil tilrå variasjon mellom denne metoden og ordinær gjennomføring av timer.
- I tillegg til de ovenfor nevnte forutsetninger kreves en bevissthet rundt bruk av metoden av alle aktører på alle nivå i organisasjonen, spesielt hos nærveileder.

Vi ser også at det reflekterende team kan videreutvikles til å brukes i flere sammenhenger, innenfor HiNT og i andre organisasjoner. Det reflekterende team er en metode med mange muligheter.

6.3 Avsluttende ord

I studieplanen for Master i Kunnskapsledelse er målet ved studiet å utvikle reflekterte praktikere. Dette skal skje gjennom faglig påfyll av teori, egenstudier og arbeid med oppgaver mellom studiene.

Har vi blitt reflekterte praktikere? Det kreves en aktiv refleksjon og bearbeiding av teoristoff for å kunne oppnå en mastergrad i kunnskapsledelse. Underveis i prosessen med denne masteroppgaven har vi oppdaget styrken med å være to. Å reflektere sammen øker bevisstheten vår mer enn å reflektere alene. Det har også vært en styrke å være en intern og en ekstern forsker i prosjektet. På denne måten har vi sett prosjektet fra flere perspektiver, både utenfra og innenfra.

Vi har gjennom studiet blitt kjent med et bredt utvalg av teori og gjennom vårt teorisøk har vi erfart at flere teoretikere hevder det samme ved bruk av ulike ord, begreper og modeller. Dette

viser at det er mange måter å se på verden og kunnskaping, og vi har valgt vår måte ved å utvikle og utprøve metoden reflekterende team.

Hva har M-A-S-T-E-R'n vært for oss?

M Mot og mening. Mot til å begynne på noe du ikke vet hva innebærer, mot til å tørre å bruke mye energi på en oppgave du ikke vet utfallet og omfanget av, men som etter hvert gir veldig mye mening.

A Aksjon. I aller høyeste grad fra oss i og utenfor feltet. Full jobb og tenåring i tillegg krever sitt, men master'n har også gitt oss energi.

S Struktur. På oppgaven kom den etter hvert. På arbeidstid og fritid måtte vi også ha struktur for å komme i mål.

T Tro, tillit og teknologi. Tro på det vi holdt på med, særlig i de første månedene, da vi ikke visste hvor det bar. Tillit til hverandre, at vi begge ville komme i mål og ville bidra til et bra resultat. Teknologi, selvsagt, hva skulle vi gjort uten pc'n og fronter?

E Engasjement og erfaring. Engasjement har vi hatt, og det har vært viktig i forhold til de som skulle være med i vårt prosjekt. Erfaring har vi fått, og det er nødvendig for å komme oss videre i læringsprosessen.

R REFLEKSJON. Selvsagt. Det er jo det dette handler om, refleksjon og reflekterende team. Og vi har reflektert masse, både før, under og etter skriveprosessen.

Litteraturliste

- Coghlan, D., Brannick, T., red 2006. *Doing action research in your own organization*. Great Britain: The Cromwell Press Ltd. ISBN-13 978-1-4129-0246-5
- Elkjær, B., 2004, Organizational learning, The third way, *Management Learning*. Vol.35 (4):419-434, London: Sage Publications
- Gottschalk, P., 2004, *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget, ISBN: 82-15-00653-1
- Gotvassli, KÅ., 2007, *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner: rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir akademisk forlag, ISBN 978-82-519-2217-3
- Imsen, G., 2002, *Lærerens verden*, 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget , ISBN: 9788215008745
- Irgens, E., 2007, *Profesjon og organisasjon*, Bergen: Fagbokforlaget, ISBN 978-82-450 0528-8
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., Swan, J., 2002. *Managing knowledge work*. Great Britain: Creative Print and Design, ISBN-10: 0-333-96299-0
- Nordhaug, O., 2006, *Kunnskapsledelse, trender og utfordringer*, Oslo: Universitetsforlaget, ISBN: 82-15-00237-4
- Peraaho, M., Keskinen, E., Hattaka, M., 2003, *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; Konsekvenser for føreropplæringen*, Universitetet i Åbo, Trafikkforskning.
- Rennemo, Ø., 2006. *Lever og lær*. Oslo: Universitetsforlaget, ISBN-10: 82-15-01101-2
- Sewerin, T., 1996. *En plass i stolen, en arbeidsbok for grupper om grupper*. Dalby. MiL publishers, ISBN 91-86312-03-0

Siggard Jensen, S., Mønsted, M., Fejfer Olsen, S., 2004, *Viden, ledelse og kommunikation*.
København: Samfunnslitteratur: kap. 3

Statens vegvesen, 2004, *Læreplan klasse B og BE*, Oslo: Trykkpartner, ISBN 82-7207-566-0

Statens vegvesen, 2005, *Føreropplæring i Norge*, Vegdirektoratet

Tiller, T., 1999, *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand:
Høgskoleforlaget. ISBN 97-88-2763-469-85

Torsmyr, K., 2007, *Norsk trafikkklærerutdanning i skjæringspunktet mellom politikk
pedagogikk og trafikk i over 30 år*, HiNT, Avdeling for trafikkklærerutdanning.

Von Krogh, G., Ichijo, K.,I., 2005, *slik skapes kunnskap*. Oslo: N.W. Damm og Sønn, ISBN
82-508-2115-7

Internettkilder:

<http://www.ssb.no>

<http://www.caplex.no>

Vedlegg

Vedlegg 1

Til

Studenter ved, HiNT , avd. trafikklærerutdanning Stjørdal

06.05.08

INFORMASJON VEDRØRENDE MASTEROPPGAVEN OM BRUK AV REFLEKTERENDE TEAM

Vi er to masterstudenter i kunnskapsledelse ved Høgskolen i Nord- Trøndelag, som inviterer dere til å være med på et eksperiment, som blir en del av vår masteroppgave.

”Vi” er Hilde Kjelsrud, som er høgskolelærer ved trafikklærerutdanningen, og Toril Sandvik som er enhetsleder i Stjørdal kommune.

Vi ønsker å prøve ut en metode som kalles ”reflekterende team” i praksisfeltet.

Utgangspunktet for oppgaven er å finne ut om reflekterende team kan brukes som et verktøy i opplæringen av trafikklærere.. Kan dette være en metode for overføring av kunnskap og bidra til økt selvinnsett for studenter i trafikklærerutdanningen?

Hvordan kan dere bidra?

Vi vil bruke tid sammen dere, og gi nødvendig informasjon før undervisningstimen i bil.

Timen forløper som vanlig.

Vi vil til tider bruke taleopptaker, og vil bidra til å skape en refleksjon rundt de situasjoner som er aktuelle.

Ingen vil bli referert til i vår oppgave med navn, studenter og elever vil bli anonymisert.

Vi håper dere synes det kan være spennende å bli med oss på dette ”eksperimentet”, og at det kan gi nyttige erfaringer for dere og oss.

På forhånd takk

Hilsen

Hilde og Toril

Vedlegg 2

Matrise på funn fra skriftlig dokumentasjon

	Funn forskjell fra ord. time RT	Funn forskjell fra ord.time TL	Funn fra egen læring RT	Funn fra egen læring TL
Pilot A	"Vanskelig å snakke om TL uten at hun hadde noen mulighet til å forsvare seg. Det får oss som sitter på i bilen til å reflektere mer over de tilbakemeldingene vi skal komme med"	(D)Generelt viktig for opplevelsen at man "kjenner den som reflektere over en selv"	"Var nervøs for å høre om jeg hadde sett andre ting enn den andre i RT"	(D)"Kanskje det å ha samme lærer har noe å si" "Lettere å føle det negativt for den som blir reflektert over hvis man har andre lærere".
B	"Fordel at TL ikke fikk si noe – fikk komme med alle våre synspunkter"		"Lettere å kommentere noen man kjenner, lettere å gi kommentar til en ukjent, enn å motta fra en ukjent"	
22.0 4 C	"Fokus tonet ned noe"(på det trafikale) "kanskje ikke like systematisk og formelt"(en ord.time?)	(A)"Syntes måten var veldig bra – hører på de andre uten å blande meg inn" "her får påsitterne(RT) utdypt seg mer grundig"	"Ser at jeg faktisk reflekterer mer" "Utvider min horisont, siden jeg absolutt bør være mer lydhør for andres meninger og arbeidsmetoder/måter"	(A)"Svaret blir det samme som jeg ville sagt" "Nyttig med tilbakemeldinger så lenge jeg vet og kan stole på de andre"
D	"Mer konkret og formet preg på innholdet" "Blir satt mer konkret og formet preg på innholdet i timen" "Blir automatisk opptatt av det faglige ved å gå gjennom hendelser og situasjoner gjennom samtale"	"Blir mer grundig på denne måten"	"Blir mer bevisst øvelser, metoder og refleksjoner ved å reflektere – og senere kanskje også bruke det ved egen gjennomgåelse av øvelser med elev".	
29.0 4 F	"Leste gjennom disposisjonsskjemaet på forhånd" "Noterte en del mer"	(E)"Størst på nervøsiteten rundt det hele" "merka stor"	"Fokuserte mye mer på alt hele tiden. Tenkte en del mer over tingene, merker"	(E)"Svært lærerikt for min egen læring" "Fekk mykje betre"

G	enn vi normalt gjør”. ”Var 2 som kunne snakke sammen etterpå, førte til bedre refleksjon”.	forskjell på meg sjølv, med at eg heile tida tenkte nøyr gjennom kva eg sa til FA”	at vi burde vært bedre på å gi tilbakemeldinger”.	tilbakemeldingar, fekk mykje meir ut av tilbakemeldingane , meir bevisst på handlingane som trafikkklarar”.
	”Vart notert meir enn i ordinær undervisning, meir detaljer vart tatt med”.		”Meir bevisstppå små detaljer, godt å sjå at andre hadde registrert mykje av det som eg hadde fått med meg”.	
06.05 Time 1 H	”Må tenke litt grundigere over hva som blir gjort når”.	(E)”Får meir tilbakemeldingar ” ” Fått meir å tenke på i ferden videre”	”Går litt grundigere inn i øvelsene, og det er lærerikt. Samt at det er godt å ha en samtale før og etter timen”.	(E)”Må tenke meir igjennom kva eg kan forandre på for å nå målet ”. ” Gå grundigare inn i øvelsane”
G	”Ikkje noko merkbar forskjell i bil”.		”Bli flinkare til å plukke øvingane frå kvarandre med tanke på at dei blir lettare å forklare”	

06.05 . Time 2 E G	”Meir lærerikt ,mer nøye med å reflektere over handlingene til TL, måtte gå grundigare inn på kvifor han gjorde det som han gjorde”.	(H) ”greit å gå kjapt igjennom timen med de som skal sitte på før timen starter”. ”Spesielt å ha med så mange passasjerer”. ”Tilbakemeldingen etter timen var spesiell med at jeg ikke fikk si noe,men lærte egentlig mer av bare å lytte”.	”Fekk reflektere grundigae handlingane, i tillegg tenkt over kva alternativ instruksjon som kunne brukast”.	(H) ”Hadde jeg fått slike tilbakemeldinger hver gang tror jeg det hadde blitt mye mer lærerikt, og jeg tror progresjonskurven min hadde vært mye brattere om det hadde vært vært slik”.
	”Beire gjennomgang av timen, avklaring meir presist, gjennomgang på en meir grundigmåte, meir bevisst på situasjonar underveis, oppsummering a meir fyldig etterpå”.		”Tenke gjennom øvingane meir reflektert, og kva små ting kunne vært retta på ”:	

06.05 Time 3 A C	<p>”Fokus blir sterkere i forhold til hva TL i bil faktisk sier og gjør”.</p> <p>”Sterkere refleksjon i fellesskap over timen”.</p>	(D) ”Mer lærerikt fordi tilbakemeldingene er mer forberedt og gjennomtenkt”.	”Utvikler meg helt klart – bidrar nok til at jeg blir mer reflektert og kanskje tenker mer over eget innhold og planlegging for time”.	”Tilbakemeldingene blir mer relevant i forhold til det jeg trenger for å komme meg videre i læringsprosessen”.
	<p>”Veldig fordel å få snakkert sammen før timen”</p> <p>”Gjør at vi må følge ekstra med”.</p>			
19.05 E I	<p>”I forkant av timen fikk vi meir innsikt i kva TL ville vi skulle være oppmerksomme på”.</p> <p>”På oppsummeringa fekk vi evaluert handlingane til TL på ein meir grundig måte”.</p>	(G) ”Tilbakemeldinga etter timen vart mer konkret enn vanlig”.	”Eg har fått mykje større sjølinnsikt på korleis ein kan gå djupare inn i observasjonsteknikkane ve trafikklærarrolla”.	(G) ”Fekk meir tilbakemelding på timen. Kom en del synspunkt som ikkje ville ha kommet i ein vanlig time og som ikkje villa blitt tenkt over”.
	<p>”Mer holdepunkter til hva lærergjerningene er”.</p> <p>”Riktigere og mer gjennomtenkte tilbakemeldinger</p>			

Vedlegg 3

Nord-Trøndelag University College, Norway
Hilde.Kjelsrud@hint.no and Toril.Sandvik@ktv.no

Can reflecting teams help driving teachers to be better at reflecting themselves? (Group 1c)

The GADGET matrix focuses on reflection, self-evaluation and why and how we act as we do. The revision of the driving education curricula of January 1st, 2005, builds upon the matrix. Before this revision of educating drivers, there was a huge change in Norway, educating driving teachers. The education was extended from one year to two years. The main issue was the level and content of the education, as it was upgraded from an upper secondary to university college level

The focus on our master project is to try out an additional way to help driving teacher students to be more aware of how they can use reflection on and in action. This may help them to teach learner drivers to be a bit more aware of their own limitations and possibilities. How can a driver instructor teach a learner driver to reflect if they are uncertain about how to do it themselves? Our focus has been on reflection concerning how and what students are thinking, how they are feeling and what they actually did (action).

Our methodological approach is live driving lessons with driving teacher students and learner drivers. We have been using eight students in six/seven driving lessons. Two of the students have been the reflecting team, asking the driving teacher student in advance about his/her plans and reflecting together in the driving lesson. After the lesson, the reflecting team has discussed the lesson while the driving teacher student only listens to their reflections. Our presumption is that this "tool", reflecting team, can be an additional pedagogical help for students to reach the goal of self aware drivers.

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kåre Lines
Avdeling for trafikklærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Serviceboks 2501
7729 STEINKJER

Vår dato: 22.07.2008

Vår ref: 19307 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.05.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19307

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Bruk av reflekterende team som metode i trafikklærerutdanningen

Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder

Kåre Lines

Toril Sandvik

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen

Gretthe Halvorsen

Kontaktperson: Gretthe Halvorsen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Toril Sandvik, JP Holands gate 10, 7500 STJØRDAL



Utvalget er allerede rekruttert. De ble informert skriftlig, om prosjektet og samtykket muntlig til deltakelse.

Personvernombudet vurderer prosjektet som ikke meldepliktig. Ombudet legger til grunn for sin vurdering at alle opplysningene som samles inn i prosjektet er anonyme. Med anonyme opplysninger menes opplysninger som verken direkte (gjennom feks navn eller fødselsnummer eller referanser til slike opplysninger) eller indirekte (gjennom sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som feks bosted, kjønn og yrke) kan spores tilbake til enkeltpersoner.