

Kandidatoppgave

Sikkerhetskurs på bane On- track safety course

Oppgaveorientert undervisning
Task- oriented teaching

Mille Tystad

TLB251

Kandidatoppgave

Trafikklærer høgskolekandidatstudium



HINT

Forord

Jeg er en trafikk lærerstudent ved HiNT, Høgskolen i Nord-Trøndelag, som har gjennomført denne oppgaven som er en del av min 2-årige utdannelsen.

Oppgaven er en kvalitativ studie hvor jeg har foretatt observasjoner av undervisning ved sikkerhetskurs på bane og intervjuet lærerne i etterkant.

Jeg takker alle trafikk lærerne og elevene for at de har latt meg delta og opptatt deres tid. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig.

Jeg vil også takke min mor for å ha kunne bidratt med korrekturlesing av rapporten.

Og til slutt vil jeg takke min veileder, Rolf Robertsen, for god oppfølging og veiledning gjennom denne prosessen

Stjørdal, mars 2015



Mille Tystad

Innhold

Forord	i
Innhold	ii
Figurliste	iii
Sammendrag	iv
Summary	v
1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	1
2 Metodisk tilnærming.....	2
2.1 Observasjon.....	3
2.2 Intervju	4
2.3 Innsamling av data og gjennomføring av observasjon.....	4
2.4 Troverdighet.....	4
3 Teori: Læreplananalyse	5
3.1 Bakgrunn, intensjoner og formål.....	5
3.2 Læringssyn.....	6
3.3 Læreplanens intensjoner for Sikkerhetskurs på bane (SKB)	8
3.4 Motivasjon.....	10
3.5 Læreplantolkning.....	13
4 Gjennomføring av sikkerhetskurs på bane.....	14
4.1 Mål, organisering og egne forventinger	15
4.2 Sikring av personer og gods i bil.....	16
4.3 Bandedel.....	18
4.4 Oppsummering og refleksjon	21
5 Drøfting av funn og intervju med lærerne	21
6 Konklusjon	25
7 Litteraturliste.....	26
8 Vedlegg:.....	28

Figurliste

Figur 1: Trinnvis opplæring	s. 6
Figur 2: «Den proksimale utviklingssonen»	s. 7
Figur 3: «Læring gjennom opplevelse og erfaring»	s. 12
Figur 4: NAF Øvingsbane Orkanger	s. 14
Figur 5: Illustrasjon av situasjonstegning 1	s. 16
Figur 6: Illustrasjon av situasjonstegning 2	s. 20
Figur 7: Illustrasjon av situasjonstegning 3	s. 20

Sammendrag

Rapporten omhandler oppgaveorientert undervisning på sikkerhetskurs på bane for klasse B. Hensikten var å finne ut hvordan og i hvilken grad følges læreplanens intensjoner for klasse B om «oppgaveorientert undervisning» ved gjennomføring av sikkerhetskurs på bane?

Det er blitt gjennomført en kvalitativ studie med observasjon av sikkerhetskurs på bane og intervjuer med lærerne i etterkant. Dette for å kunne sammenligne lærernes intensjoner for kurset og hva som ble gjort gjennom observasjonene.

For å ha det nødvendige grunnlaget for å observere, intervjuer og dra noen slutninger, var det nødvendig å foreta en læreplananalyse av enkelte deler av denne som grunnlag for studien. Disse delene omfatter bakgrunn for læreplanen, læringssynet og GDE-rammeverket, motivasjon og læreplantolkning.

Mine resultater viser at trafikklærerne benytter oppgaveorientert undervisning etter intensjonene i læreplanen ved gjennomføring av sikkerhetskurs på bane, men i varierende grad. Dette omhandler aspekter som valg av arbeidsmetode, tilrettelegging av undervisningen, utforming av oppgaver, motivere og aktivisere eleven og hvordan refleksjonen gjennomføres. Men når vi snakker om graden av bruk, blir kvaliteten på hvordan dette utføres vektlagt.

Noen spørsmål som reiser seg er; Bli oppgavene tilpasset elevens aktuelle nivå, er de realistiske og kan settes i sammenheng med virkelig trafikk? Brukes det tilstrekkelig med tid og problematisering slik at elevene skjønner forbindelsene mellom sine handlinger og konsekvensen av dem? Har lærerne de kunnskapene som trengs for å gjennomføre oppgaveorientert undervisning?

Denne studien viser at det er den gjennomgående kvaliteten og konsekvente bruken av oppgaveorientert undervisning som er noe mangelfull. De fleste lærerne vet *hva* som skal læres på SKB, men *hvordan*, med tanke på kvaliteten i arbeidsmetoden, kan bli utydelig til tider. Dette på grunnlag av at deres forståelse av didaktikkens *hvorfor* de skal gjøre det, mulig er litt mangelfull.

Det viser seg etter min mening et behov for at trafikklærere, kan forbedre sin undervisningen ved at det utformes en støttende veiledning i samsvar med læreplanen. På den måten har hver enkelt lærer muligheten til å lese seg opp for å oppfylle læreplan klasse B sine intensjoner på en bedre måte.

Summary

This report is about task-oriented teaching on on-track safety course class B. The intention was to find out how and the extent to which the intention of the curriculum for class B regarding task-oriented is carried out in on-track safety course?

It's been conducted a qualitative research study with observations of on-track safety course and interviews with the teachers afterwards. This is to be able to compare the teacher's intentions for the course and what really was observed.

To have the essential foundation to observe, interview and draw conclusions, it was necessary to have established a curriculum analysis of some parts as foundations for the study. This parts includes the background for the curriculum, the vision of learning and the GDE- matrix, motivation and interpretation of the curriculum.

My findings shows that driver instructors uses task-oriented teaching after the intentions in the curriculum by executing on-track safety course, but were the degree is variable. This is about different aspects like method of choice, prepare for the teaching lessons, creations of tasks, motivate and activate the students and how the reflection is executed.

But when we are talking about in what variation it is being used, then the quality of the execution will be emphasized. Questions that rises is: Is the tasks adapted to the students actually level, are they realistic and can they be associated with traffic situations? Is it used sufficient with time and problematisation that the students understand the connections between their actions and the consequences of them? Does the teachers have the knowledge that is needed to execute task-oriented teaching?

This study shows that it is the consistently quality and the consequent use of task-oriented teaching that is deficient. Most of the teachers knows *what* they are going to teach in the on-track safety course, but *how*, given the quality of the working method, can become indistinct a time to another. This on the base of their understanding of the didactics of *why* they should do it, may be a deficient.

In my opinion there is a need that driving instructors, can approve their teaching by formulating a supporting guidance in accordance with the curriculum. In this way each teacher can have the opportunity to read more to fulfill the curriculum class B intention in a better way

1 Innledning

I denne kvalitative forskningsrapporten diskuteres sikkerhetskurs på bane og hvordan trafikklærere jobber med tanke på arbeidsmetode og læreplan klasse B sine intensjoner for kurset. Hovedmålet er å kartlegge hvordan og i hvor stor grad oppgaveorientert undervisning brukes ved sikkerhetskurs på bane. Forskningen gjøres på bakgrunn av en obligatorisk kandidatoppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag i forbindelse med min utdanning til å bli trafikklærer.

Interessen for emnet som er valgt ble gjort på bakgrunn av medstudenters og trafikklæreres utsagn om at de oppfatter det som utfordrende å gjennomføre sikkerhetskurs på bane, da med tanke på de intensjonene som ligger til grunn opp mot arbeidsmetode. Det var også av interesse å se om trafikklærere har klart å ta til seg den «nye» læreplanen for klasse B opp mot sikkerhetskurs på bane, i forhold til den gamle som hadde andre forutsetninger for valg av arbeidsmetode.

Det har blitt gjennomført flere forskningsstudier på sikkerhetskurs på bane, men ikke som jeg vet med fokus på oppgaveorientert undervisning. Den siste rapporten som ble utgitt er «Evaluering av implementeringen av føreropplæringen klasse B» av E. Suzen og S. Sitter.

I oppgaven velger jeg konsekvent å bruke begrepet «han» uansett kjønn, da både lærer og elev er hankjønnord. Faglige begrep blir fortløpende drøftet under kapittel 3.

1.1 Problemstilling

Rapporten belyser hvordan trafikklærere jobber ut ifra sin faglige bakgrunn og læreplanen som verktøy, med tanke på hvordan de velger å anvende dette. Hvordan de oppfatter læreplanen og hvordan og i hvilken grad de velger å benytte den i praksis er hovedfokuset for rapporten.

Problemstillingen ble ut fra dette; Hvordan og i hvor stor grad følges læreplanens intensjoner for klasse B om «oppgaveorientert undervisning» ved gjennomføring av sikkerhetskurs på bane?

Problemstillingen berører også det pedagogiske bakteppet for læreplanen og hvorfor enkelte arbeidsmetoder er foretrukket ved gjennomføring av sikkerhetskurs på bane.

2 Metodisk tilnærming

Med tanke på problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming hvor jeg skal observere flere sikkerhetskurs på bane med forskjellige lærere, og foreta et intervju i etterkant med lærer.

Ved å bruke en kvalitativ tilnærming vil jeg få innsikt, når denne type forskning legger mere vekt på forståelse enn forklaring, men også nærhet til det som skal forskes på i motsetning til å forholde seg til tall og tekst (Tjora, 2012). Vi kan si at det ikke finnes en «sann» virkelighet fordi hver enkelt menneske konstruerer eller bygger sin egen virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2004). Ved å intervju lærerne i etterkant av kurset vil jeg få muligheten til å vurdere observasjonen i bil og klasserom opp mot hva som kommer frem i intervjuet. Det kan avdekke forhold som ulike erfaringer, opplevelser og refleksjoner lærer har gjort seg som ikke kommer frem under observasjon, og som vil påvirke min subjektive tolkning og helhetlig oppfatning. Et intervju vil også føre til at tolkning ikke dras for tidlig inn i analysen.

Ved valg av metode måtte jeg også vurdere ressursene og deres begrensninger i forhold til praktiske forhold.

- Muligheter for å gjennomføre observasjoner og intervjuer i forhold til at en trafikklærer og elev må si seg villige til å delta og bruke tid?
- Hvilket grunnlag har jeg som observatør på et slikt kurs?
- Hvilke ressurser som personer, tid, hjelpemidler og penger trengs for å gjennomføre undersøkelsen?

Det mest kritiske for å kunne gjennomføre en slik forskning er om det er noen som stiller seg frivillig til å delta på en slik studie. Selv om en har en avtale med lærer, må eleven samtykke i at en observatør observerer kurset og at lærer har tid til et intervju i etterkant. Det er derfor viktig med en avtale alle partene med tanke på de etiske betraktningene ved presentasjonen av forskningen.

Mitt grunnlag for denne forskningen er et og et halvt år ved HiNT trafikklærerutdanningen hvor jeg har deltatt på teoriundervisning og en gjennomføring av sikkerhetskurs på bane.

Dette har skapt en interesse for hvordan trafikklærere jobber, og på best mulig måte.

Observasjon og intervjuer er tidskrevende og det produseres mye store mengder data som må analyseres i etterkant (Tjora, 2012). Med tanke på mine ressurser er tid en stor begrensning, da gjennomføring av observasjoner medfører fravær fra mitt eget studie. Dette vil påvirke

forskningen i den grad at det kun vil bli 3 observasjoner og intervju, som kan føre til at forskningen blir ensidig eller bare gi et lite perspektiv på hvordan undervisningen på sikkerhetskurs på bane gjennomføres. Ser heller ikke det å være alene som en fordel når jeg observerer, da dette kan farge observasjonene noen grad. Men en observatør i den kvalitative forskningen vil alltid være til dels subjektive og preges av forståelse, kunnskap og teorier (Tjora, 2012).

2.1 Observasjon

Det er pragmatiske grunner for å bruke observasjon i kombinasjon med intervju. Ved å bruke observasjon vil det ikke bli nødvendig å trekke den som blir observert ut av deres arbeid og får også dermed en mer naturlig situasjon, da det er dette jeg ønsker å studere (Tjora, 2012).

Det er ønskelig for min del å observere selve arbeidspraksisen før de forteller meg om deres forståelse og opplevelser. Dette for å se om det de gjør stemmer med hva de i etterkant faktisk sier (Tjora, 2012). Det vil være viktig for meg å forklare de som blir observert, hvem jeg er, på hvilket grunnlag jeg er her og hvordan materialet i etterkant skal brukes for å ivareta de etiske betraktningene.

Min rolle under observasjonen vil være en deltakende observatør, en åpen observatørrolle hvor de som blir observert er klar over det. Samtidig blir det en interaktiv observasjon hvor jeg vil forholde meg mest mulig passiv. Når det blir valgt en slik rolle vil det alltid skje noen form for interaktivitet mellom forsker og de som blir observert. Og dette kan bli veldig viktig for å begrense unaturligheten rundt situasjonen (Tjora, 2012).

Når min rolle bli en åpen men passiv interaktiv observatør, vil de som blir observert ha muligheten for å se meg, men i liten grad da jeg er tilbaketrukket i klasserommet og i baksete i bilen. Dette gjør at jeg kan bruke feltnotater uten å forstyrre mye. For å unngå mest mulig forstyrrelser vil jeg bruke blokk og penn med fokus på å «samle data» som får fram situasjonen i sin helhet (Erlandson mfl. 1993), som fysisk setting, oppgaver, reaksjoner, kommunikasjon (verbalt/nonverbalt).

Det vil være helt umulig å skli naturlig inn i situasjonen vi skal observere (Tjora, 2012). De som blir observert vil mest sannsynlig føle seg litt overvåket da de vet at jeg sitter og observerer dem. Forhåpentligvis vil dette gå over etter hvert, slik at det ikke påvirker observasjonen og studiens pålitelighet (Tjora, 2012). Under observasjonen kan det hende at jeg får problemer med å ikke skjønne hva som skjer. Da vil det være viktig for meg å kunne ha en «spontan samtale» med lærer for å skjønne helheten (Tjora, 2012).

2.2 Intervju

Til intervjuet har jeg valgt å bruke et halvstrukturert intervju fordi denne typen intervju fokuserer mer mot bestemte temaer som jeg har valgt på forhånd (Dalen,2004), samt at varigheten på intervjuet er kortere (Tjora,2012). Dette finner jeg hensiktsmessig på grunn av den korte tiden trafikklærere ofte har til rådighet, hvor tid er penger, men også at jeg vil ha muligheten for å kunne flette inn et eller to spørsmål fra observasjonene jeg har gjort. Det har vært viktig å utarbeide en intervjuguide for å oppnå ønsket utbytte (Dalen, 2004). Her starter intervjuet med innledende spørsmål, før de går over til å bli mer reflekterende. Det er her jeg ønsker å flette inn hendelser fra observasjoner før intervjuet går over til mer avsluttende spørsmål og avrundning for å normalisere situasjonen igjen (Tjora, 2012).

Under intervjuet vil det være behov for å kunne ha lydopptak. Dette for å være sikker på at jeg får med meg det som blir sagt, at poengene kommer frem og at det blir en flyt i intervjuet (Tjora, 2012). Det er i slike situasjoner veldig viktig at informantene gir samtykke til at lydopptak foretas, hvem som vil høre dem og hvordan de skal brukes (Dalen, 2004).

2.3 Innsamling av data og gjennomføring av observasjon

Observasjonsstudiene ble så å si gjennomført etter intensjonen, hvor jeg uttrykte at jeg skulle være «en flue på veggen». Følte til tider at jeg ble stilt i situasjoner hvor både elever og lærere startet opp samtaler med meg i både klasserom og bil. Prøvde så godt jeg kunne å være hyggelig men ganske nøytral i hva som ble sagt for å ikke gjøre situasjonen unaturlig. Under intervjuet fant jeg det til tider vanskelig å fange essensen i det læreren uttrykte der og da, med tanke på at enkelte ting ble uklart uttrykt. Dette følte jeg førte til dårlige eller ingen oppfølgingsspørsmål, hvor jeg kanskje kunne fått mer tydelige svar. Det var også en utfordring å få enkelte lærere til å forstå spørsmålene, hvor jeg ble nødt til å omformulere og forklare. Dette kan ha med uheldig formulering, men også nivået på kunnskapen hos læreren innenfor det pedagogiske feltet.

2.4 Troverdighet

Ved denne studien var det kun jeg som foretok observasjonene, noe som kan ha ført til at jeg ikke har fått med meg hele eller deler av situasjoner, hvor det også er mulig jeg har feiltolket. Dette kan også sees i sammenheng av at jeg har kun teorikunnskap om feltet og ikke mye erfaring.

Det er kun foretatt 3 observasjoner og det vil ikke gir et godt bilde av hvordan den faktiske situasjonen er blant trafikklærerne, men snarere kun et innblikk. En annen faktor er at studien kun er foretatt på en bane i Sør-Trøndelag.

Alle lærerne fikk på forhånd vite temaet som skulle observeres var oppgaveorientert undervisning. Dette ville ha gitt lærerne muligheten til å gjøre om på hvordan de ellers ville ha undervist, men pga kursets omfang tror jeg at en helomlegging ville vært vanskelig.

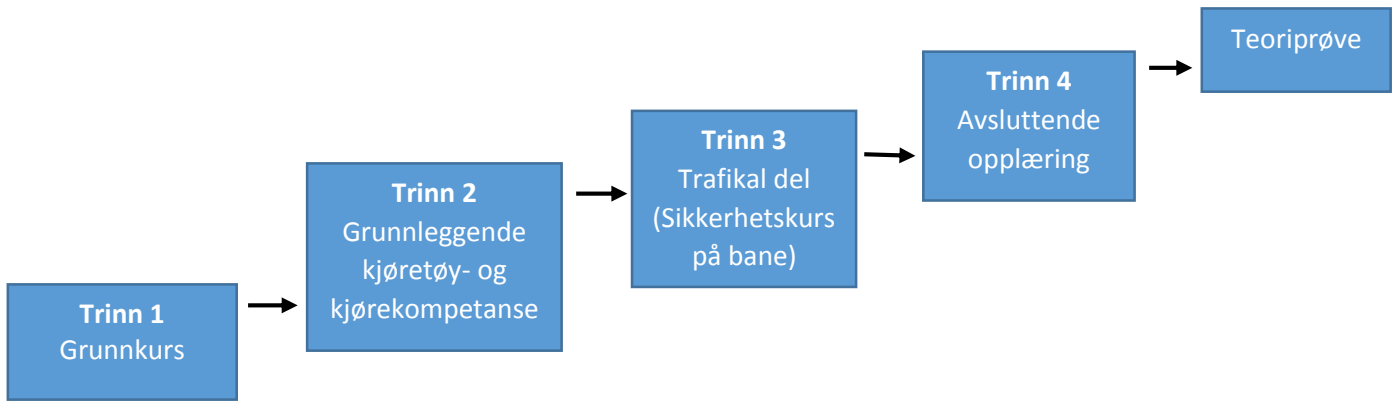
Temaet som jeg har tatt for meg er veldig stort, og kan derfor ved enkelte plasser fremstå som mangelfull i rapporten.

3 Teori: Læreplananalyse

I dette kapittelet vil læreplanen for klasse B sine intensjoner og formål, samt didaktikkens «hvorfor» bli presentert i sin helhet, men mer spesifikt rettet mot sikkerhetskurs på bane. Her er det teoretiske grunnlaget for mine observasjoner og intervjuer som er gjort.

3.1 Bakgrunn, intensjoner og formål

I Nasjonal Transportplan 2002-2011(NTP,1999) ble det foretatt en vurdering av føreropplæringen som påpekte behovet for å bearbeide og forandre den eksisterende opplæringen. Her ble det påpekt at elevene hadde mangelfull kompetanse når det gjaldt risikooppfatning, vurdering av egen kompetanse og tekniske ferdigheter. Elevene øvingskjørte for lite og progresjonen i opplæringen var lite heldig, da planverk var for dårlig. På det grunnlaget ble den nye læreplanen utformet, hvor det var bedre struktur og høyere kvalitet (Håndbok 260, 2004). Dagens læreplan er fundamentert på et europeisk forskningsprosjekt, GADGET- modellen (GDE-matrisen, Goals for Driver Education) utført av Hatakka, Keskinen, Gregersen & Glad i Gadget(1999). Modellen har fokus på kunnskaper og ferdigheter, risikoøkende faktorer samt evne til selvevaluering, noe som kom frem som mangelfull i den forrige læreplan. Modellen er basert på 4 hierarkiske nivåer, manøvreringsnivået, det taktiske nivået, det strategiske nivået og det overordnet nivå. Nivåene er i noen grad gjensidig avhengige og påvirker hverandre ved endringer. Det overordnede nivået leder og kontrollerer atferden på et lavere nivå med tanke på hvordan føreren opptrer i trafikken (Perâaho, M., E. Keskinen og M. Hatakka 2004). Resultatet ble en læreplan med en felles pedagogisk plattform for alle klassen som innebefatter GDE- matrisen i en 4 trinns opplæringsmodell med en avsluttende teoriprøve, hvor sikkerhetskurs på bane er et obligatorisk kurs i trinn 3 for klasse B.



Figur 1: "Trinnvis Opplæring"

Under behandlingen av den Nasjonale Transportplanen vedtok Stortinget innføringen av «Null- visjonen», som også innlemmes i læreplanen opp mot trafikksikkerhetsarbeidet for å få ned ulykkesstatistikken (Samferdselsdepartementet,2006). Den viste at uerfarne og ferske førere var særlig utsatt for ulykker. Selv om ulykkesrisikoen faller rast de første månedene etter de har ervervet førerkortet, viser dette at den trafikale kompetansen må jobbes videre med. Trafikal kompetanse her ansees som de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den motivasjonen hver enkelt innehar for å kjøre på en trafikksikker måte (Vegdirektoratet, 2013, s.7). Trafikkopplæringen er derfor en viktig brikke i «Null- visjonen», en visjon om null drepte og hardt skade, hvor opplæringen skal forebygge mot ulykker, særlig blant denne gruppen førere. Dette kommer godt frem i kommentarer til sikkerhetskurs på bane i læreplanen og hvordan det burde gjennomføres.

Læreplanen er et verktøy for læreren som gir retningslinjer for hva det skal undervises i og hvordan, men også for å sikre elevens læring (Håndbok 260, 2004). Læreplanen henvender seg mot mål og innhold for opplæring med fokus på eleven, da med tanke på elevens evne til å utvikle refleksjon over sine egne valg og andre i trafikken. På den måten blir ikke læreplanen lærerens undervisningsmål, men elvens læringsmål.

3.2 Læringssyn

Læreplanen er tuftet på en konstruktivistisk læringsteori, og da med hovedtyngde på et sosiokulturelt læringssyn. Det er en teori utviklet av teoretikeren Lev S. Vygotsky på 1920 tallet.

«Den grunnleggende tanken i den sosial konstruktivistisk læringsteorien, er at kunnskap konstrueres gjennom sosial samhandling og erfaring. Kunnskapen reflekterer den ytre verden slik den filtreres og påvirkes av kultur, språk, oppfatninger, samhandling med andre, direkte undervisning og modellering» (Wollfolk s. 252).

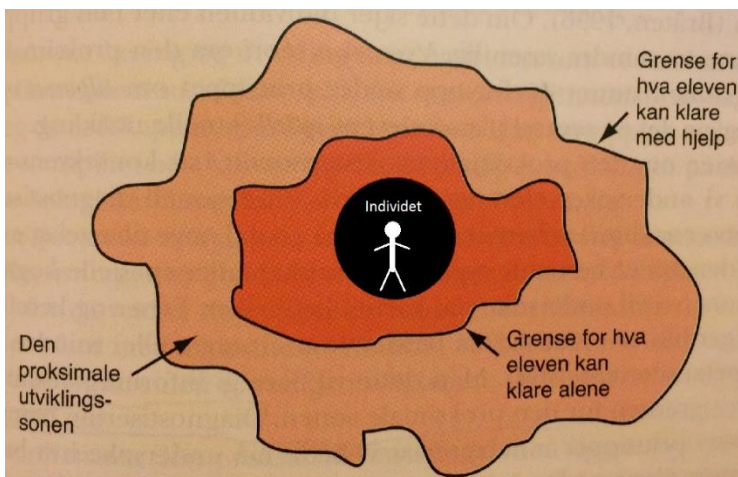
«Kunnskap blir ikke overført uendret fra lærer til elev. Isteden vil eleven forme sin tolkning av det som blir undervist på grunnlag av det som allerede foreligger av kunnskap, erfaring og forutsetninger» (Hatakka, Keskinen, Gregersen, & Glad s. 20).

I den sosial konstruktivisme eksisterer ikke kunnskapen i det enkelte individ, men i det sosiale miljøet som individet samhandler i. Da gjerne med noen som er mer kompetente. Læring skjer i miljøet før det forplanter seg i individet og utvider dets læringskapasitet (Sylte, 2013).

«Det vi gjør sammen i dag, gjør du alene i morgen» er det et ordtak som sier. Noe som reflekterer godt over denne læringsteorien.

I sosial konstruktivismen legges det vekt på både samhandling, sosialt fellesskap og språk, hvor lærer ikke er styrende, men heller en veileder og tilrettelegger.

Språket er det viktigste i Vygotsky sin teori. Dette på grunn av at det nettopp er språket som er utspringet til den intellektuelle utviklingen, hvor språket er byggesteiner for tenkning og som igjen gjør det mulig for hvert enkelt individ å reflektere over sine handlinger (Sylte, 2013).



Figur 2: "Den proximale utviklingssonen"

Den indre ringen i figuren symboliserer individet(eleven) og hva det kan oppnå alene, uten hjelp fra andre. Den andre sonen kalles den proximale utviklingssonen hvor potensialet for læring og målet ligger. Hvis individet blir presentert med en oppgave som er akkurat utenfor dets rekkevidde, vil individet med noe hjelp kunne

flytte grensen for egen prestasjon fordi det har lært i samhandling med andre og et individ som er mer kompetent. Grensen for hvor langt individet kan nå med hjelp, i forhold til nåværende nivå, symboliseres med den siste ringen (Sylte, 2013).

Dette illustrerer intensjonene i læreplanen hvor lærer skal tilpasse undervisningen etter den enkelte elev og dens erfaringsbakgrunn, slik at eleven når målene som er satt. Det skal også legges opp til stor elevaktivitet og samarbeid mellom elevene. Noe som dette læringsynet legger til grunn for en større utvikling.

For at eleven skal få best mulig læring må det mer kompetente individet som hjelper eleven frem være en god veileder som tilrettelegger, har god kunnskap og gode kommunikasjonsferdigheter.

Veilederrollen og hvordan den utføres på best mulig måte, avhenger av kvaliteten på det arbeidet veilederen gjør og dens didaktiske forståelse for hva, hvordan og hvorfor når valg tas. Er «hvorfor» uklar, blir det en utfordring med hvordan dette skal utføres riktig. Ferdigheter innen dialog, aktiv lytting og det å stille gode spørsmål har en avgjørende betydning.

3.3 Læreplanens intensjoner for Sikkerhetskurs på bane (SKB)

Målene for sikkerhetskurs på bane finnes i læreplanens kapittel 3 på trinn 3.3.8. Men når læreplanen leses må den alltid sees opp mot kapittel 1, hvor det går frem overordnede føringer for opplæringen.

Læreplanen er bygget på et didaktisk fundament hvor det stilles krav til læreren og dens didaktiske kunnskap. Den didaktiske relasjonsmodellen består av 6 kategorier; Mål, innhold, metode, vurdering, rammebetingelser og lærerforutsetninger, som har en gjensidig innvirkning på hverandre. Forandres noe i en av kategoriene vil dette også ha en innvirkning på de andre (Håndbok 260, 2004).

Særlig skal jeg her fokusere på metode i form av arbeidsmetode med tanke på å oppnå det overordnede målet for sikkerhetskurs på bane.

For å kunne se de didaktiske intensjonene for læreplanen for sikkerhetskurs på bane, må vi også se nærmere på GDE- rammeverket som læreplanen er tuftet på.

Ved gjennomføring av SKB nærmer elevene seg det strategiske nivået og fokuset opp mot det overordnede nivået er sterkt. Det kommer frem i GDE- rammeverket at det er individets enkelte motivasjon som driver atferden, hvor kunnskap alene om risikofaktorer ikke er nok til at individet forstår viktigheten av det. Handlingen som bilføreren foretar seg har en sammenheng mellom mål, motivasjon, strategisk planlegging, samt evne til selvkontroll. Ved opplæring påvirker dette målene så vel som hvordan den foregår. I målformuleringene til

SKB er det fokusert på det at eleven skal erfare og oppleve for å videreutvikle sin kompetanse. Noe som er i tråd med GDE- rammeverkets intensjon hvor eleven tar aktivt del i læreprosessen og får et utvidet ansvar for egen læring, og hvor lærer blir en veileder.

Det blir derfor viktig å bruke tilbakemelding, selvevaluering og andre metoder som stimulerer til å tenke over erfaringer, for eksempel gjennom refleksjon, som igjen kan føre til endring og forbedrer bilførere. Elevene vil gjennom slike arbeidsmetoder endre på indre modeller og oppnå motivasjon til en sikrere kjørestrategi, motiver og ferdigheter ved kjøring. For å oppnå dette er det viktig at læreren tilrettelegger undervisningen til elevens faktiske nivå.

GDE- rammeverket er fundamentert på et konstruktivistisk perspektiv på læring som har blitt tatt opp før i rapporten (3.2). Det konstruktivistiske læringssynet har også et ønske om at eleven først skal erverve erfaring basert på egne sanseinntrykk, før tilbakemeldingen og samtalen kommer. Dette for å ha en erfaring å knytte teorien opp mot (Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N.P. & Glad, A., 1999).

John Dewey's teori, konstruktivismens far, omhandler handling, tenkning og læring sammensatt med sider av menneskets erfaringer. God læring for Dewey er erfaringslæring, «Learning by doing», hvor den enkeltes handling, tenkning og utprøving er essensiell (Hiim & Hippe, 1993).

«Læreprosessen må være preget av initiativ, aktivitet, problemløsning, eksperimentering, virkelighetsnærhet, mening og ansvar. Det er elevens aktivitet som står i fokus, ikke lærerens. Læreren skal veilede elevene i en problemløsende, aktiv læreprosess, hvor elevene selv skal ha et hovedansvar for å definere aktuelle problemer.» (Hiim & Hippe, 1993, s.260)

Dette samsvarer med intensjonene både i GDE- rammeverket og læreplanen, for valg av arbeidsmetoder for SKB hvor elevene skal oppleve og erfare ved at lærer skal gi elevene konkrete arbeidsoppgaver som de skal løse. Med tenke på kapittel 1 i læreplanen kan dette sees opp mot arbeidsmetoden POU, problemorientert undervisning, som trekkes ekstra frem.

Problemorientert undervisning(POU) må ikke forveksles med problembasert læring(PBL). Ved POU lager læreren problemstillinger som tar utgangspunkt i et definert innhold hvor diskusjon og veiledning av lærer styres i riktig retning (Læreplan klasse B, 2013). Mens ved PBL konstruerer elevene selv problemstillingene, hvor de har mer ansvar for egen læring og denne formen er lite lærerstyrt (Bjørke, 2001). Utfallet kan derfor gå i en annen retning enn hva som er ønsket.

POU er dialogbasert undervisning som legger stor vekt på elevaktivitet som fremmer elevens synspunkter, kunnskap og ferdigheter (Vegdirektoratet, 2013). Ved at lærer er en god veileder og en aktiv lytter som stiller gode oppfølgings spørsmål, vil dette skape refleksjon, en annen arbeidsmetode som er tungt vektlagt i læreplanen.

Blir ikke erfaringene og opplevelsene reflektert over, vil de heller ikke ha noe betydning, og da vil erfaringen kun bli en metode hvor eleven prøver og feiler uten å skjønne sammenhengene. Ved å reflektere vil erfaringens kvalitet øke fordi vi oppdager forbindelser til våre handlinger og konsekvensene av dem (Dewey, 2001).

Det at lærerne skal gi elevene konkrete oppgaver ved SKB deler mange fellestrekk med arbeidsmetodene POU og refleksjon, mener jeg. Det er dette jeg anser som en del av oppgaveorientert undervisning, hvor lærer gir elevene oppgaver som er tilpasset elevforutsetningene, hvor de skal løse disse på bakgrunn av sine egne tidligere erfaringer og kunnskap. Valg av løsning vil bli diskutert og reflektert hvor det vil resultere i ny kunnskap og mulig ny handling, basert på kvaliteten av refleksjonene som gjøres.

3.4 Motivasjon

Motivasjon mener jeg også en del av oppgaveorientert undervisning siden motivasjon er noe som ligger fundamentalt i mennesket. Det er både det som «driver» oss, men også det som styrer vår vilje og våre mål, altså våre motiv (Bø & Helle, 2002). Individet blir motivert av forskjellige grunner, dette blir definert som indre og ytre motivasjon. Indre representerer en naturlig motivering der individet er motivert til å utføre en gitt handling pga dens belønning som ligger i selve utførelsen som for eksempel interesse, glede eller engasjement. Mens ytre motivasjon ligger ikke drivkraften i individet, men utenfor, hvor den ytre motivasjonen ofte er knyttet opp mot en belønning, eksempelvis penger og ros (Bø & Helle, 2002).

Siden motivasjon er en stor del av individet er dette noe som burde være en del av oppgaveorientert undervisning.

Her synes jeg det kan være viktig å tenke over oppgaveorientering eller «task- involment», som er en mestringsorientert motivasjons teori som kan fremme elevens læring. Dette er noe jeg føler ikke blir snakket så mye om, da det heller blir fokusert på arbeidsmetoder. Men riktig motivasjon tror jeg også er viktig del for å kunne nå det samme målet.

Ved oppgaveorientering ønsker eleven forståelse og læring. Ved å motivere eleven til oppgaveorientering vil læringen være mer indre motivert, meningsfull og tilfredsstillende

fordi fokuset er satt på oppgaven og strategien for å løse den, i motsetning til å sette fokuset mot eleven selv og sitt personlig beste.

Om eleven «mislykkes» vil bruken av oppgaveorientering mest sannsynlig stimulere eleven til å bruke en strategi som å spørre om hjelp for å forstå eller hvordan løse oppgaven som, «hva må jeg gjøre for å få til dette?». Eleven vil være interessert i å forsøke ut ifra egen kunnskap og evner, enn å vær fokusert på å fremstå som smart eller bli oppfattet som dum fordi målet ikke ble nådd.

Det hevdes at innsatsen påvirker læringen og at eleven vil oppnå mer læring hvis han øker innsatsen. Økt innsats, økt læring. Eleven vil gjennom høy innsats ha en tendens til å til å fokusere på hva de har lært gjennom innsatsen de har lagt inn, og vil derfor føle at læringen var mer meningsfull. På dette grunnlaget hevdes det særlig at elever som oppfatter sine evner som svake eller har dårlig selvtillit, vil gjennom å se hva som er eller kan bli gjennomført via innsats, støtte opp under læringen og øke motivasjonen for å prestere i oppgaveorientert undervisning.

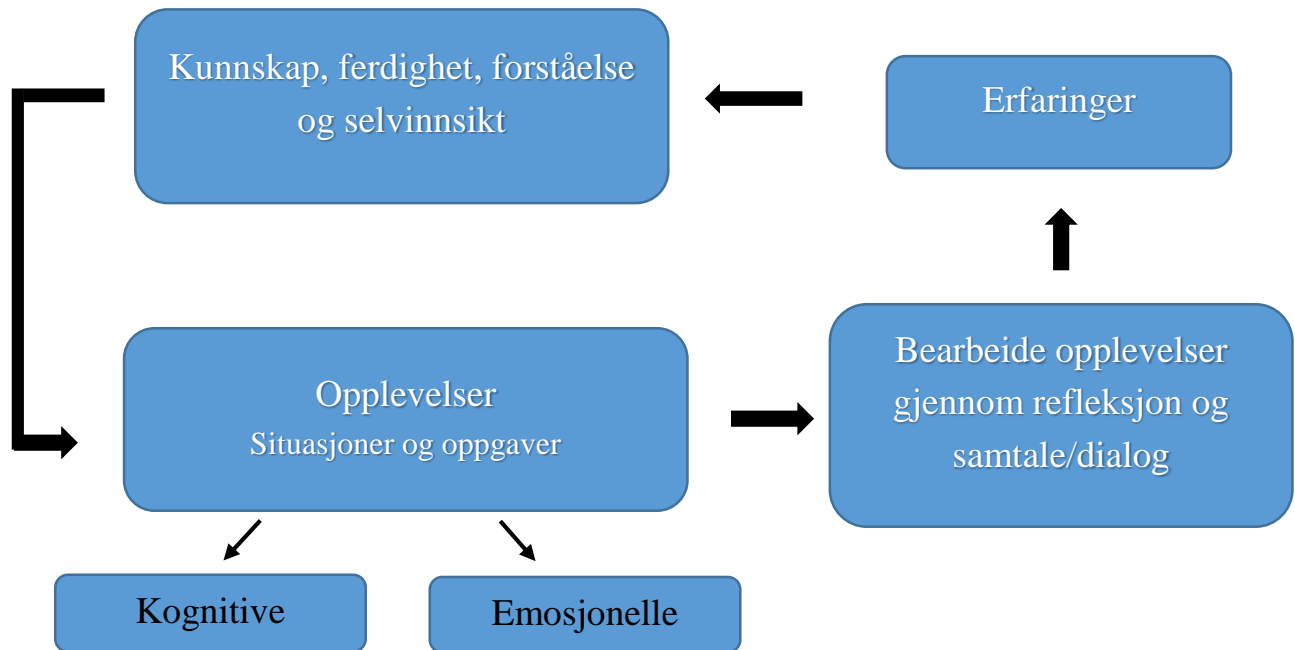
Det er viktig å kjenne eleven for å kunne tilrettelegge riktige situasjoner og realistisk nivå på oppgavene som blir gitt. Oppgavene burde by på den beste læringen for eleven. Lærer bør unngå for lette eller vanskelige oppgaver men heller tilrettelegge til elevens faktiske nivå og være mest mulig realistisk. Det blir under slik undervisning viktig at lærer kjenner til elevens nivå for at undervisningen skal gi mest læring.

(Nicholls, 1983)

Gjennom denne motivasjonsteorien, oppgaveorientering, tror jeg det er med på å skape og opprettholde riktig type motivasjon som gir opplevelser og erfaringer. Denne motivasjonen vil være med på å oppnå en riktig holdning og bygger opp elevens forståelse gjennom refleksjon for å utvikle vilje og ta ansvar for å opprettholde sikkerheten når de kjører med tanke på valgene de tar. Den deler også mange fellesnevnerne med læringssynet som læreplanen legger til grunn.

Dette mener jeg støtter valg av oppgaveorientert undervisning som arbeidsmetode på sikkerhetskurs på bane på grunn av den type motivasjon og fokus den kan gi. På denne måten vil elevene få muligheten til å videreutviklet sin kompetanse i å opptre slik at ulykker unngås.

Intensjonen for lærerplanen ved bruk av oppgaveorientert undervisning på SKB kan sees satt i sammenheng gjennom denne modellen.



Figur 3: "Læring gjennom opplevelse og erfaring" (Robertsen, 2014)

Ut ifra om læreren ønsker et kognitivt- eller et emosjonelt læringsutbytte hos eleven, konstruerer lærer konkrete oppgaver eller situasjoner som eleven skal løse. Dette kan være en kognitiv oppgave som; «prøv å oppnå kortest mulig bremsestrekning». Eller en emosjonell oppgave hvor eleven får i oppgave å kjøre inn i mot en gitt situasjon som forandrer seg i det eleven kommer frem. Her er det viktig å få fokuset og motivasjonen hos eleven på oppgaven og ikke på dens ferdigheter, slik at eleven selv ønsker å finne løsninger i stedet for at eleven bli ego orientert (at det blir viktigere hvordan en blir oppfattet enn hva en faktisk oppnår). Ut ifra hva eleven foretar seg av valg eller reaksjoner gjennom opplevelsene må dette bearbeides gjennom refleksjon og samtale for at eleven skal bli bevisst for eksempel på hvordan han selv og andre reagerer, eller utvikle en forståelse for valg av kjørestrategi. Kvaliteten på refleksjonen avgjør kvaliteten på erfaringen eleven sitter igjen med, som utspiller seg i den kunnskapen, ferdigheten, forståelse og selvinnsikt eleven sitter igjen med.

Noe jeg setter spørsmålstegn ved med tanke på læreplanen, er muligheten for å ha to elever i bilen under øvelsene. For elevene kan gjennomføring eller den nye innsikten ikke nødvendigvis føre til ny læring. Dette på grunnlag av å sammenlikne seg opp mot andre, å se andre oppnå det samme, bare raskere eller med mindre anstrengelse. Fokuset blir da ikke på læringen, men på hvorvidt han takler oppgavene som ble gitt bedre eller dårligere. På den

andre siden kan det være med på å motivere og utvikle elevens refleksjoner. Det blir derfor svært viktig hvordan lærer forbereder elevene før øvelsene og gjennom, slik at de har den riktige innsatsen og motivasjonen som er nødvendig (Nicholls, 1983).

3.5 Læreplantolkning

En læreplan kan deles inn i 5 ulike læreplannivåer ut fra ide til hva elevene faktisk erfarer og lærer (Goodlad, 1979). Det første nivået, ideenes læreplan, representerer bakgrunn eller en ide som kommer fra for eksempel politikk eller forskning, som fører til det neste nivået, den formelle læreplan. Det er den faktiske læreplanen som er utarbeidet. En læreplan kan ofte gi rom for forskjellige tolkninger, som er det tredje nivået, den oppfattede læreplanen.

Bakgrunnen hos den enkelte lærer vil spille en rolle, men tanke på blant annet bakgrunn, erfaringer og kunnskap, men også hvordan hver enkelt skole legger opp sine undervisningsplaner.

Nivå 4, den operasjonaliserte læreplan påvirkes av rammefaktorer og hvordan hver enkelt lærer velger å bruke læreplanen. Til slutt har vi det femte nivået, den erfarte læreplan som gjenspeiler elevens utbytte av opplæringen.

Det er hovedsakelig det oppfattede og det operasjonaliserte læreplannivåene som er interessant for denne rapporten.

Hvordan hver enkelt lærer individuelt oppfatter læreplanen avhenger av lærerens erfaringer, pedagogiske bakgrunn og muligheter for gjennomføring. Dette kan medføre til forskjellig utøvelse som bringer oss over til det operasjonaliserte nivået, hvor den oppfattede læreplanen praktiseres.

Under min forskning ved å observere og intervjuer trafikklærere vil jeg få innblikk i hvordan de oppfatter og praktiserer læreplanen, og hvorvidt disse går over ens.

For at undervisningen skal være vellykket på bakgrunn av disse nivåene, må læreren ha god innsikt for hva sikkerhetskurs på bane skal inneholde, hvilke mål som skal oppfylles og hvilke arbeidsmetoder som skal benyttes, samt hvorfor. Hvis dette ikke stemmer med det som er nedfelt i læreplanen vil intensjonene for læreplanen ikke være fulgt og målene kanskje ikke være nådd.

Utfordringen her kan være trafikklærernes mulige varierende pedagogiske bakgrunn, kunnskaper og forståelse. Der læreplanen kan oppfattes som rund i kantene, som igjen gir rom for forskjellige tolkninger.

Ved SKB er elevaktiviteten stor og en lærers forståelse kan være forskjellig fra en elevs forståelse av det samme. Dette kan føre til medlæring, hvor eleven tilegner seg ferdigheter eller kunnskap som biprodukt til de opprinnelige hensiktene (Bø & Helle, 2008) Innholdet og kunnskapen i medlæring kan både være positiv og negativ. Ved SKB vil en negativ medlæring i form av gale holdninger, svekket risikoforståelse og svekket vilje til å kjøre sikkert, være særlig uheldig. Dette kan også sees i sammenheng med avsnittet om «den skjulte læreplanen» i læreplanen i kapittel 1 (Vegdirektoratet, 2004)

4 Gjennomføring av sikkerhetskurs på bane

Sikkerhetskurs på bane er et obligatorisk kurs på trinn 3 som har en varighet på 4 undervisningstimer, pluss transport frem og tilbake.

Kurset består av følgende deler:

1. Mål, organisering og egne forventinger
2. Sikring av personer og gods i bil
3. Bremsing og fartstilpasning
4. Kjøring i sving
5. Oppsummering og refleksjon

Av dette fordeles 1 time til mål og forventinger, og oppsummering og refleksjon med medelever og lærere til stede i klasserommet. 1 time til sikring av passasjerer og last i en sikkerhets hall. Hver elev skal ha 2 timer praktisk øving i bil på bane, hvor det maksimalt kan være 4 biler ved øvingsstasjonen samtidig.

Rammene for kurset er like over hele landet, men banenes utforming er noe forskjellige som gjør gjennomføringen av delene 3, 4 og 5 som er på bane, litt annerledes. Banenes kjøremønster kan være «fritt» eller «fast». Observasjonene i denne studien har foregått på Orkanger, hvor banen har et fast kjøremønster, der banen er utformet med 3 løp, et løp for hver øvelse.



Figur 4: NAF Øvingsbane Orkanger

Det er forskjell på hvilket fokus sikkerhetskurs på bane har i dagens læreplan kontra den gamle. Da med tanke på arbeidsmetodene. Fokusområdet har også forandret seg fra å være på mestring av ferdigheter, til å oppleve og erfare.

Hovedmålet sier at «eleven skal gjennom opplevelse og erfaring videreutvikle sin kompetanse i å opptre slik at ulykker unngås. Eleven skal lære å sikre personer og gods i bil og forstå hvordan bilens bremse- og styremuligheter påvirkes av førerens kjøremåte og bilens utrustning» (Vegdirektoratet, 2013).

I kommentarene til SKB kommer viktigheten av at kursets formål er å gi elevene kunnskap, ferdigheter og innsikt, som er nødvendig for å kunne utvikle en form for handlingsberedskap mot ulykker. Det legges også vekt på at elevaktiviteten skal være stor gjennom hele kurset, samt at elevene skal gis konkrete arbeidsoppgaver under bandedelen.

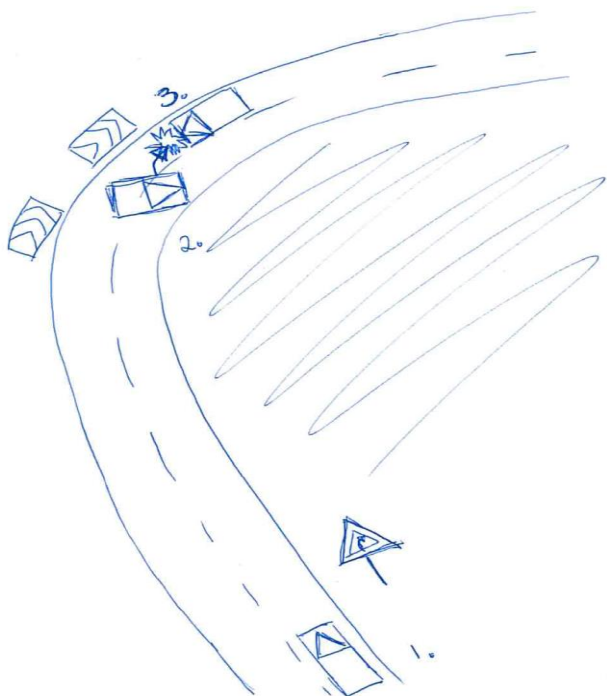
Videre vil observasjonene og deler av funnene som er gjort av de forskjellige delene ved kurset, bli presentert under. Det vil bli lagt hovedvekt på sikring av personer og gods i bil og bandedelen, da det er her den oppgaveorienterte undervisningen er størst.

4.1 Mål, organisering og egne forventinger

Den første delen av kurset varer i minimum 15 minutter, hvor elevene skal bli bevisst sine egne forventninger og mål for kurset, samt målet for kurset og hvordan det er organisert.

Her er det som oftest likt innhold med egne mål og forventinger og kursets mål, men det er noenlunde forskjellig praksis på hva som skjer for grunnlaget videre i kurset. Dette på bakgrunn av at ved nesten vær observasjon er ikke alle lærerne tilstede ved første del av kurset, hvor elevens mål og forventninger presenteres, hvor dette er grunnlaget for de praktiske øvelsene. Alle elevene benytter enge notatark for å skrive ned forventinger, mål, opplevelser og erfaringer de får gjennom kurset. På den måten har de med seg mål og forventinger gjennom hele dagen.

Elevaktiviteten i innledningene er forskjellig ved de observasjonene jeg foretar meg. Enkelte lærere er mer «lukket», mens andre er veldig «åpne» og beveger seg rundt i klasserommet samtidig som de holder en samtale med alle elevene. Lærer bruker elevene til å forklare hensikten med kurset gjennom forskjellige spørsmålstillinger. Her får elevene komme med sine forventinger og meninger, noe som skaper engasjement og en helt annen atmosfære i klasserommet



Figur 5: Illustrasjon av situasjonstegning 1

Flere av lærerne bruker tegning som et verktøy hvor de tegner en trafikksituasjon på tavlen. Her diskuteres litt rundt fartsgrense, vei, føre og forventinger før det kan bli lagt til et nye elementer, som, gående og kjøretøy. Situasjonen er noe forskjellig fra kurs til kurs. Ofte blir de spurt om når ulykken skjer. Om det er ved punkt 1, 2 eller 3, hvor lærer ønsker håndopprekning på hvert av tallene og spør enkelte om grunnlaget for hvorfor de mener dette. Lærer informerer også om at dette vil bli tatt opp igjen når de skal ha oppsummering, for å se om de har noe de vil tilføye.

Det er ofte lite eller ingen gjennomgang av kursets organisering, med tanke på dagens gang, sikkerhetshallen og banedelen med oppmerking, regler og baneinndeling. En lærer sier litt om organisering og legger til hva som forventes av elevene når de skal i sikkerhetshallen og på banen. Det kan være som «når dere kommer ut i sikkerhetshallen vil dere få oppgaver som for eksempel å feste på en henger, og her ønsker jeg at dere skal være med og være aktive».

4.2 Sikring av personer og gods i bil

Sikkerhetshallen skal vare en skole time, 45 minutter, som består av 5 poster som skal gjennomgås. Disse innebefatter elementer som bråstopp, kroppsvekt i forhold til fart, vekten av hodene til barn og voksne, sikring av last på tilhenger, hodestopper, sykkelstativ og sikring av barn.

I sikkerhets hallen skal det legges mest vekt på å forstå behovet for sikring og at alle får forståelse av betydningen av å bruke bilbelte (Vegdirektoratet, 2004).

Lærerne er flinke til å oppfordre elevene til å prøve og delta på alle postene for å opprettholde elevaktiviteten.

Ved «bråstoppen» problematiserer og illustrerer lærerne for elevene. De lar elevene oppleve, forstå og reflektere over dette, før de bruker hodene og vektene for å illustrere videre og gi et

bilde til elevene. Enkelte lærere drar dette videre og lager caser som elevene kan gjenkjenne seg i, med for eksempel en passasjer bak som sitter uten sikkerhetsbelte og hvordan dette vil utvikle seg om eleven sitter foran som sjåfør ved en eventuell krasj.

Lærerne får postene til å gli over i hverandre, slik at elevene lettere ser sammenhengene og kan lage seg et eget bilde. Dette gjøres ved at de drar inn vektene for kroppsvekt og hodene opp mot både hodestopper, henger, bråstopp og sikring av barn, slik at elevene også får en forståelse av vekt, løse gjenstander og krefter som utløses.

På posten ved sikring av last på tilhenger kontekstualiserer lærer caser hvor elevene skal for første gang feste hengeren og sikre lasten, med tur på obs bygg og full pakke. Mens andre gir en konkret oppgave om å feste hengeren og at to og to skal feste lasten sammen. Lærerne får ofte frem hvordan og hvorfor plankene skal sikres på en bestemt måte, enten ved at elevene har gjort det riktig på egen hånd eller blitt veiledet, der lærerne bruker som oftest refleksjon og tilbakemelding til elevene. Enkelte lærere glemmer å rydde ved posten de har gjennomført, noe som er litt uheldig, da det avslører løsningen til neste gruppe

Sykkelstativet får etter intensjonene i læreplanen lite eller ingen plass i undervisningen. En eller to elever får ofte i oppgave å feste sykkelen, men opplever som vanskelig fordi sikringsutstyret er defekt. Lærerne som gjennomfører posten har gode oppfølgingsspørsmål om samhandling og risiko.

Ved den ene observasjonen ble både sykkelstativet og hodestopperen ikke gjennomgått eller nevnt.

Ved posten om sikring av barn er det mye «prøve og feilemetoden», hvor elevene selv får i oppgave å feste barnet. Enkelte lærere går inn tidlig og poengterer at dette er vanskelig og forklarer viktigheten av å få instruksjon ved kjøp av barnesete, samt følge bruksanvisningen på hvordan dette skal gjøres. Andre lærer lar elevene streve lenge før de går bort. Det virker som om elevene blir lettet, å ikke vier like mye oppmerksomhet mot hva som blir sagt eller gjort etter dette. Det varierer også hva og hvor mye som blir tatt opp med tanke på lover, airbag, alder og størrelse. Ofte blir også temaet om sikring av barn forklart med noe bruk av vekten på hodene og i samhandling med andre stasjoner. Kanskje tyder dette på at det er mye rundt temaet som er vanskelig å problematisere og at det kun vil bli en refleksjonsdel i hallen.

Sikkerhetshallen blir gjennomført ved å dele gruppen i to hvor som oftest kun to lærere er tilstede. Det virker som dette er praktisk hensiktsmessig pga hallens størrelse og utforming. Mye av utstyret i sikkerhetshallen er defekt, og lærerne prøver å unnskyldes for dette da elevene for eksempel ikke får til å feste sykkelen riktig fordi utstyret ikke er i orden. Momentene som tas opp i sikkerhetshallen forblir også i hallen. Det er lite eller ingen fokus på dette resten av kurset, verken ut på banene eller ved oppsummeringen.

4.3 Banedel

Banedelen på Orkanger består av tre delte øvelser, bremsing, unngå å kjøre på hinder og kjøring i sving. Hver elev er tildelt 30 minutter på hver bane, hvor lærer har lov til å ha med to elever i bilen. Dette var tilfellet under alle observasjonene som ble foretatt.

Lærerne har forholdsvis med seg sine egne lærere, men en lærer hadde med seg to elever han ikke hadde kjennskap til før SKB.

Ved alle observasjonene fikk elevene innføring i regler, oppmerking og utformingen av forskjellige banene. Men likevel blir det mye spørsmål gjennom kurset om hvordan og hvor skal jeg, samt at flere av elevene påpeker at de synes det er urealistisk.

Ved øvelsen om bremsing har lærerne mange konkrete oppgaver vedrørende valg av hastighet og bremselengde, hvor vi fortløpende også går gjennom læreplanens momenter. Det virker som elevene får en opplevelse som overrasker dem med tanke på hvor lang bremsestrekningen er. Forskjellen på hvordan lærerne gjør dette er hvordan oppgavene settes i sammenheng med virkelige hendelser som kan oppstå og hvilke forventninger og tanker elevene har. Eksempler på forskjellene av dette kan være:

Situasjon 1:

Ut i fra resultatet av forrige oppgave om bruken av og uten clutch ved bremsing, er det kun snakk om bremsestrekningen før den nye oppgaven blir presentert.

Lærer: Nå skal du kjøre 10 km/t fortere enn forrige runde. I hvilken hastighet tror dere vi passerer forrige stopp punkt?

Elev: Nei, 10-12 km/t da (begge elevene er enige i dette, før eleven kjører).

Lærer: I hvilken hastighet passerte vi?

Elev: 29 km/t.

Lærer: Kan vi si at farten reduseres i starten eller på slutten av bremsingen?

Elev: På slutten

Lærer går over til et nytt moment med en ny oppgave uten å ha noe mere samtale rundt dette.

Situasjon 2:

Lærer snakker om hvilke meninger elevene har om å kjøre 10 km/t over fartsgrensen og setter det i sammenheng om de kjenner noen som gjør dette og om de har sittet på til noen som gjør det.

Lærer: Det er ikke noe problem å øke hastigheten med 10 km/t, men hvilken hastighet treffer vi gutten som står ved forrige stopp punkt?

Elev: Kanskje en 15 km/t da ... (eleven kjører).

Lærer: I hvilken hastighet traff vi gutten som sto ved 50 m?

Elev: 28 km/t

Videre settes dette i sammenheng konsekvenser med påkjørsler av gående og fart opp mot tettbebygde strøk, hvor lærer spinner videre på dette ved å gi eleven en ny sjanse til å unngå påkjørsel ved å velge en ny kjørestrategi. Det blir også påpekt at eleven ikke ville fått en sjanse til i det virkelige liv.

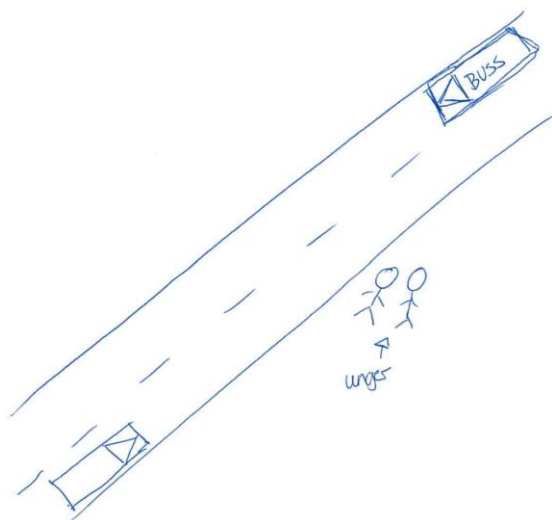
Etter hvert går mange oppgaver igjen eller at eleven finner på oppgaver selv, hvor oppbyggingen og strukturen for elev nr. 2 blir dårligere. Dette med tanke på at det blir mere en eksperimentering for eleven hvor det ikke jobbes med et konkret tema.

På bane 2 og 3, «unngå å kjøre på hinder» og «kjøring i sving», skaper lærerne trafikale situasjoner som de prøver å gjøre så virkelighetsnær som mulig ut ifra banens rammefaktorer. Ut i fra dette velger elevene kjørestrategier som i etterkant blir diskutert.

Enkelte lærere lager konkrete oppgaver som er relatert til elevens verden som han kjenner seg igjen i. Der andre lærere virker som å gå tom for oppgaver etter hvert, og eleven etterspør oppgaver og lærer velger å fokusere på andre ting. Som for eksempel gir lærer eleven i baksetet oppgaver i å se i instruksjonsboken og vognkortet. Her får han flere oppgaver av læreren som holder samtalen i gang uten å gi oppgaver til eleven som faktisk kjører gjennom svingen hele 3 ganger. Her har eleven ingenting igjen for å kjøre disse rundene da det verken gir mål eller mening for eleven.

Ved disse øvelsene varierer også hyppigheten av bruken av bevegelige hinder, arbeidsmetoder og kvaliteten av refleksjon, med tanke på hva som blir tatt opp, bruken av tid og tegning for å illustrere. En lærer fokuserer mere på å mestre ved å bruke instruksjon på eleven i kjøring i sving og rette opp skrens, samt at læreren til gjentatte tider trekker i brekket for å fremprovosere en skrens. Lærer bare smiler og sier «du klarte deg godt nå», hvor det ikke er mere oppfølging enn dette på temaet. I tillegg kommuniserer lærer til eleven «det er bare å kjøre, for det blir grønt uansett».

En av lærerne velger å kjøre færre runder, men bruker tid på å få eleven til å reflektere, bruke forskjellige situasjoner ved bruk av hinder og ved å tegne, samt diskutere med begge elevene. Et eksempel på dette er ved en refleksjonsbit etter en oppgave ved å unngå å kjøre på hinder:



Figur 6: Illustrasjon av situasjonstegning 2

Lærer: Hva gjør dere i denne situasjonen og ungene hopper ut?

Elevene: Vil jo prøve å legge oss ut da

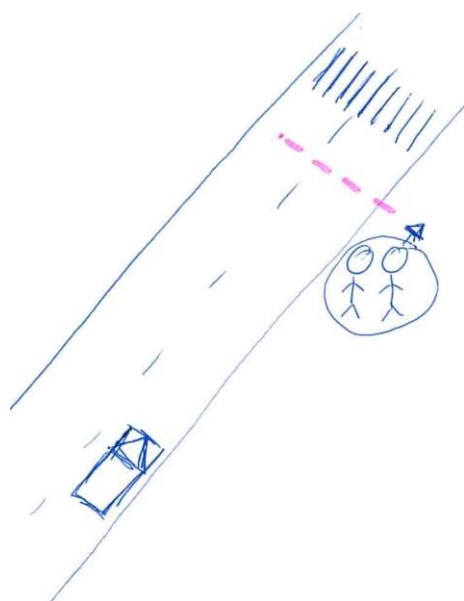
Lærer: Men hvorfor må dere legge dere du da?

Elevene: Vi får jo ikke til å stoppe på det her føre med farten ...

Lærer: Men hva må vi gjøre som fører av bilen for å unngå at dette blir en farlig situasjon da?

Elevene: Vi må vel sette ned farten da

Lærer: Ja!



Figur 7: Illustrasjon av situasjonstegning 3

Lærer tegner opp en ny situasjon for å ta opp samme tema men fra en annen vinkling, hvor eleven kommer kjørende og det er to personer som går langsmed veien.

Lærer: Sett en strek hvor du må absolutt stoppe (elevene setter en strek og er enige). Hvorfor der?

Elevene: Vi må jo stoppe tilfelle de skal gå over gangfeltet.

Lærer: Men kan de ikke «plutselig» gå over før da? Har dere kanskje gjort selv eller sett noen gjort det?

Elevene: (De smiler) «Jo» (og viser hvor de må stoppe)

Når det kommer til å ha to elever i bilen aktiviserer lærerne elevene som sitter i baksete mens den andre kjører, ved å få eleven til å skrive ned bremselengder og ting som de sitter igjen med etter øvelsene på den første banen. Disse notatene blir i liten grad satt i sammenheng med oppgavene eller refleksjonen som blir gjort på banene. Noteringen og aktiviseringen av eleven i baksetet avtar også hos enkelte lærere etter hvert som vi beveger oss over til bane 2 og 3.

4.4 Oppsummering og refleksjon

Etter baneøvelsene samles elevene i klasserommet for den avsluttende delen, oppsummering og refleksjon, som varer i 30 minutter. Den læreren som holder avslutningen trenger ikke å være den samme som holdt innledningen. Det er heller ikke samme elever eller antall som på innledningen. Lærerne følger hovedmomentene i læreplanen 3.8.5, men vektlegger veldig forskjellig ut ifra erfaring og egen bakgrunn virker det som. En lærer har veldig fokus på bilen virkemåte og dens utstyr, samt sikkerhet, og vektlegger mindre elevenes erfaringer. Andre lærere går mer systematisk gjennom mål, erfaringer, filmer og ulykker, der andre har mer fokus på å knytte elevenes erfaringer til situasjoner i trafikken.

Det er lite samhandling mellom elevene, og mer samtale mellom lærer og elev.

Det er ikke fokus på momentene fra sikkerhetshallen, verken fra lærerne eller elevene.

5 Drøfting av funn og intervju med lærerne

Ved gjennomføring av sikkerhetskurs på bane anvender alle lærerne oppgaveorientert undervisning til en viss grad. Funnene mine tyder på at de pedagogiske intensjonene for SKB ikke er like tydelige for alle lærerne til enhver tid, og hvordan og i hvilken grad disse skal benyttes. Forhold rundt dette blir under videre diskutert.

Fundamentet lærerne skal bygge undervisningen sin på ved banen legges ved innledningen om mål, organisering og forventninger. Derfor er det uheldig at flere lærere ikke er tilstede når elevene uttrykker mål og forventninger. Her blir det spørsmål om lærer faktisk får til å tilrettelegge undervisningen til elevforutsetningene slik intensjonen sier. På den andre siden noterer elevene mål og forventninger på notatarket de får utdelt på starten av kurset, der lærer har mulighet til å etterspørre disse senere i kurset. Det er heller ikke etter min mening positivt, med tanke på samhandlingen og læringssynet, at gruppene og læreren ved oppsummeringen ikke de samme som ved innledningen.

Lærerne jobber i forskjellig grad oppgaveorientert ved å bruke problemorientert undervisning i form av konkrete oppgaver eller case for å aktivisere elevene. Dette gir elevene opplevelser, hvor lærerne stiller både åpne og lukkede spørsmål, samt at de har videre utvikling av case og selvevaluering som får elevene til å reflektere. Metoder som tilbakemelding blir brukt når

oppgavene omhandler smalere tema, og samtale eller diskusjon, der lærer ønsker å få ut mer om elevenes forståelse for et tema eller bruke det elevene imellom.

Forskjellen på graden lærerne benytter oppgaveorientert undervisning ligger i kvaliteten. Hvordan oppgavene blir kontekstualisert, graden av virkelighetsnærhet og menig, men også hvordan det jobbes opp imot dette i etterkant. Er kvaliteten god gjennom alle delene vil dette i større grad kunne påvirke det strategiske- og det overordnede nivået for hvilke valg vi tar i trafikken.

For meg virker det som om enkelte lærere synes det er vanskelig å finne på oppgaver og caser som elevene skal jobbe ut ifra, og andre ikke. Dette kommer også frem i enkelte av intervjuene hvor dette påpekes; «Det er enkelt hvis det er konkrete oppgaver du kan gi, men det er ikke sikkert det er de som gir mest refleksjon» og «Det er litt vanskelig, men ikke til alle. Det har litt med hvilke forutsetninger elevene har». Under kurset resulterte dette i at elevene etterspurte og fant selv på oppgaver til tider. Her blir spørsmålet om hvilken kunnskap læreren har og hvordan læreren tilrettelegger for den enkelt elev.

Disse temaene blir også tatt opp i intervjuene. Her er det varierende erfaring, om de har 1 eller 2-årig utdanning og kunnskap og meninger de enkelte lærerne har om pedagogikk. Det viser seg gjennom observasjonen og intervjuene at det nødvendigvis ikke er de som har gjennomført 2-årig utdanning med pedagogikk som er de beste pedagogene. Her uttrykkes det forståelse for hva det er, hvordan det skal brukes og hvorfor, basert på erfaringer. Der lærer sier «Det er mange fine ord. Men jeg kaller en spade for en spade. Bare vi når frem». En annen lærer mener SKB handler om at «elevene skal jo finne ut alt selv», med tanke på hvordan det skal jobbes. Noe som er deler av sannheten i mine øyne, da eleven har et utvidet ansvar for egen læring enn før. Men lærer skal veilede eleven i en problemløsende og aktiv læringsprosess.

Kvaliteten av refleksjonene i sikkerhetshallen og banedelen varierer noe, med tanke på i hvilken grad lærer lykkes med å nå frem til elevene, slik at de forstår hensikten og målet. Der jeg mener kvaliteten er bedre, bruker lærer det som allerede foreligger av kunnskap, erfaringer og forutsetninger hos eleven og setter dette i sammenheng med oppgavene. Her bruker læreren tid og «reflekterende verktøy» som tegning eller vekten på hodene hos mennesker for å få eleven til å visualisere, og binde sammen flere elementer ved banen, samt gi det realistisk overføringsverdi til å kjøre på vei. Dette mener jeg er avgjørende for kvaliteten på erfaringen eleven sitter igjen med, sett opp mot valg av kjørestrategi og risikoforståelse, slik at de får videreutviklet sin kompetanse til å kjøre sikkert.

Når kvaliteten på refleksjonen er god vil jeg si at dette legger til rette for eller opprettholde riktig type motivasjon som grunnlag for å oppleve og erfare, der riktig motivasjon vil utvikle motivene til elevene for kjøring, i riktig retning ved å bruke de verktøyene lærerne gir dem.

I oppgaveorientert undervisning hvor kvaliteten ikke er like god kan oppgavene være konkrete, men sette noen ofte ikke sammenheng. Arbeidet som gjøres i etterkant av gjennomføring av oppgaven kan bli litt snever, så eleven kanskje ikke får knyttes erfaringene sine opp mot teori.

Enkelte ganger brukes instruksjon eller at lærer må ta over som et resultat i at eleven «mislyktes» med å utføre en gitt oppgave i sikkerhetshallen. Dette er noen uheldig med tanke på at fokuset skifter fra å være på oppgaven til å gå over på elevens egne evner. Dette kan fort skje da lærer ikke vet noe om elevforutsetningene fra før eller ikke har vært med på innledningen på kurset.

I enkelte tilfeller mener jeg det kan ha forekommet medlæring hos elevene under kursene. Ved sikkerhetshallen er noe av utstyret defekt som jeg mener kanskje kan føre til at viktigheten av sikring gjennom kurset faller litt bort. Dette er sett også opp mot at en lærer bevisst valgte å velge bort 2 av stasjonene i hallen fordi han mente hodestopperen og sykkelstativet ikke var relevant nok, da nye biler med tanke på hodestopperen i dag er tilpasset alle og at elevene ikke så hensikten med sykkelstativet.

Et annet tilfelle som er beskrevet under banedelen er dette med at lærer drar i brekket og oppfordrer eleven til å kjøre på rødt lys. Dette mener jeg er uheldig da lærer ikke har kontroll på hvilke signaler dette sender til elevene med tanke på holdninger som muligens blir dratt med ut i trafikken.

Den oppgaveorienterte undervisningen i lys av å ha to elever i bilen varierer noe også. Dette mener jeg er synd, da de har mye potensiale i at de kan brukes opp mot hverandre og sammen, diskutere seg imellom og dele meninger og erfaringer, slik at læringen blir bedre. Noe som også kommer frem som poeng i alle intervjuene, i forhold til hvordan lærerne drar nytte av det, men som ikke alltid samsvarer med observasjonen som er foretatt. Enkelte lærere ser kun fordeler med å ha med to elever i bilen. Mens andre mener det er bedre utbytte av å ha med bare en elev til enhver tid, men kjører med to pga praktiske og økonomiske hensynene.

Det brukes i hovedsak refleksjon som arbeidsmåte på oppsummeringen, hvor lærer bruker forskjellige spørsmålsstillinger for å få med elevene i en samtale. Ofte blir det lite

samhandling mellom elevene, og mer en samtale mellom lærer og elev. Ikke alle lærerne vektlegger overføringsverdien av det elevene har vært gjennom på kurset opp mot å kjøre på veien ved å sette det i sammenheng med situasjoner. Det er heller ikke noe fokus på hva som skjedde i sikkerhetshallen, verken fra lærer eller elevene.

Gjennom intervjuene med lærerne uttrykte de at de ikke hadde tenkt over om læreplanen var til god hjelp eller ikke. Noe som kanskje tyder på at den verken mangler eller trenger forsterkninger. Likevel mener jeg at enkelte av lærerne til tider ikke alltid innehar den kunnskapen vedrørende alle sidene av arbeidsmetodene de bruker og er bevisst kvaliteten av hva som blir utført. Kanskje burde det blitt utformet en veiledning for trafikklærere vedrørende læreplanen og hvorfor enkelte kurs og undervisning burde utføres ved bruk av enkelte arbeidsmetoder. Dette ble synliggjort gjennom hva den enkelte læreren oppfatter ut ifra læreplanen, til hvordan det som ble praktisert på banen.

Alle lærerne påpeker et ønske om at banen skal være mer realistisk, hvor de finner det vanskelig å lage oppgaver som høres troverdige ut, sett opp mot å kjøre ut i trafikken. De ønsker også at rammefaktorene som for eksempel sikringsutstyr skal skiftes ut, da dette er defekt.

6 Konklusjon

Hensikten med forskningen var å finne ut hvordan og i hvor stor grad følges læreplanens intensjoner for klasse B om «oppgaveorientert undervisning» ved gjennomføring av sikkerhetskurs på bane av trafikklærere. For å finne svaret på dette valgte jeg å utføre en kvalitativ forskningsstudie som innebefattet observasjoner og intervjuer med trafikklærere ved sikkerhetskurs på bane.

Gjennom observasjoner på kurset anvender alle lærerne oppgaveorientert undervisning, men i forskjellig grad. Etter min mening er denne graderingen basert på flere aspekter.

- Hvor godt klarer læreren å tilrettelegge undervisningen på bakgrunn av elevforutsetningene
- Graden lærer klarer å gjøre oppgaver og caser realistiske, virkelighetsnære og satt i sammenheng med virkelige situasjoner i trafikken. Der overføringsverdien blir stor.
- Motivere og aktivisere eleven
- Hvordan kvaliteten av refleksjonene foregår:
 - Da med tanke på valg av refleksjonsmåte; tilbakemelding, selvevaluering, samtale og spørsmålsstillinger, samt
 - Hvordan situasjonene visualiseres, problematiseres og overføringsverdien de har til å kjøre på vei, slik at elevene oppdager hva de gjør og konsekvensene av det.
 - Tid og bruk av for eksempel tegning

Gjennom oppgaveorientert undervisning skal eleven få de nødvendige opplevelsene og erfaringene for å videreutvikle sin kompetanse slik at ulykker unngås.

Denne studien viser at det er den gjennomgående kvaliteten og konsekvente bruken av oppgaveorientert undervisning som er noe mangelfull. De fleste lærerne vet *hva* som skal læres på SKB, men *hvordan*, med tanke på kvaliteten i arbeidsmetoden, kan bli utydelig til tider. Dette på grunnlag av at deres forståelse av didaktikkens *hvorfor* de skal gjøre det, mulig er litt mangelfull.

Det viser seg etter min mening et behov for at trafikklærere, kan forbedre sin undervisningen ved at det utformes en støttende veiledning i samsvar med læreplanen. På den måten har hver enkelt lærer muligheten til å lese seg opp for å oppfylle intensjonene i læreplan klasse B på en bedre måte.

7 Litteraturliste

- Bjørke, G.(2001), *Problembasert læring*, Universitetsforlaget 2000
- Bø, I., Helle, L., (2008), *Pedagogisk ordbok*, Universitetsforlaget 2008
- Dalen, M, (2004), *Intervju som forskningsmetode*, Universitetsforlaget: Oslo
- Dewey, J. (2001), *Erfaring og tenkning*. In E.L. Dale (Ed), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. og Allen, S.D. (1993), *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. Newbury Park: Sage
- Goodlad, J. I., mfl (1979), *Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice*, New York: Mc Graw- Hill
- Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N.P. & Glad, A., (1999), *The Teories and aims og education and training measures*. I Siegrist, S.(ed.): *Driver Training, Testing and Licensing- towards theory- based management of young drivers`injury risk in road traffic*. Results of EU- Prodjekt GADGET, Work package 3. bfu- report 40, Bern, 1999
- NAF.no, (Udatert), *Øvingsbane orkaner*, Hentet 25.02.15 fra <https://www.naf.no/her-finner-du-naf/naf-ovingsbaner/ovingsbane-orkanger/>
- Nicholls, J.G. (1983) *Conceptions of Ability and Achievement Motivation: A Theory and its Implications for Education*. In S.G. Paris, G. M. Olson & H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Lawrence Erlbaum Associats, Inc.
- Perâaho, M., E. Keskinen og M. Hatakka(2004): *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv: konsekvenser for føreropplæringen* Oslo: Vegdirektoratet
Hentet 04.11.2014: http://www.vegvesen.no/_attachment/73112/binary/41867
- Robertsens, R., (2012. 11. November), *Sikkerhetskurs på veg del 2- 4.1.2 Rolf Robertsen*, PowerPoint, Stjørdal: Høgskolen i Nor-Trøndelag
- Tjora, A., (2012), *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis*, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sylte, A.L., (2013), *Profesjonspedagogikk*, Gyldendal Norske Forlag AS
- Statens Vegvesen Vegdirektoratet, (2013), *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE*, Vegdirektoratet
- Statens Vegvesen Vegdirektoratet, (2004), *Ny føreropplæring 2005(Håndbok 260)* Vegdirektoratet

Samferdselsdepartementet, (2006), *Nasjonal Transportplan for trafiksikkerhet på veg 2006-2009*, Vegdirektoratet

St. meld. Nr 46, (1999), *Nasjonal Transportplan 2002-2011(NTP)*, Vegdirektoratet

Woolfolk, A., (2004), *Pedagogisk psykologi*, Trondheim: Tapir Akademisk forlag

8 Vedlegg:

Intervjuguide

Hvordan og i hvor stor grad følges læreplanens intensjoner *for klasse B* om «oppgaveorientert undervisning» ved gjennomføring av sikkerhetskurs på bane?

- Informer om hva som skal skje
- Spør om samtykke for bruk av lydopptak
- Hva skjer med stoffet etterpå.

1. **Hvor gammel er du og når tok du utdanning ved HiNT?**
2. **Etterutdanning?**
3. **Hvor mange SKB har du ca hatt?**
4. **Synes du læreplanen er til god hjelp for deg når du skal gjennomføre SKB?**
5. **Forskningsresultater viser: (Evaluerer av implementeringen av føreropplæringen av klasse B)**
At det er informasjon i læreplanen vedrørende hva og hvordan SKB skal gjennomføres, men at didaktikken hvorfor ikke er nevnt. Har du noen tanker rundt dette?
6. **I læreplanen står det under kommentarer til SKB at «det er viktig at elevene gis konkrete arbeidsoppgaver som de skal løse». Hvordan tolker du dette med tanke på hvordan du jobber?**
7. **Hvor vanskelig/ lett synes du det er å følge en oppgaveorientert undervisning under SKB?**
8. **Hvordan mener du selv at dine (pedagogiske) intensjoner for SKB kommer frem i praksis?**
9. **Hendelser som du vil ta opp: Ble fokus på 2 elever i bilen**
10. **Er det noe du ønsker å si med tanke på arbeidsmetoden på SKB?**
11. **Er det noe du lurer på?**

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

Forfatter(e): MILLE TYSTAD

Norsk tittel: SIKKERHETSKURS PÅ BANE

OPPGAVEORIENTERT UNDERVISNING

Engelsk tittel: ON-TRACK SAFETY COURSE

TASK-ORIENTED TEACHING

Studieprogram: KANDIDATOPPGAVE

Emnekode og navn: TLB 251



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



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

Kan frigis fra: _____

Dato: 27.02.15

Mille Tystad

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift



HINT