



Læring og næring

Trafikklærerens utvikling av didaktisk kompetanse i skjæringsfeltet mellom fag, læringsforståelse og kultur

Oscar Amundsen, Marit Rismark
& Astrid M. Sølvberg

Forskningsenheten
Voksne i livslang læring (NTNU VILL)

 **NTNU**
Det skapende universitet

Læring og næring

Trafikklærerens utvikling av didaktisk kompetanse i skjæringsfeltet mellom fag, læringsforståelse og kultur

Oscar Amundsen, Marit Rismark & Astrid M. Sølvberg



**Forskningsenheten
Voksne i livlang læring**

ISBN 82-8139-004-2
Trondheim 2006

Forord

Denne rapporten er resultat av et oppdrag fra Statens vegvesen, Vegdirektoratet. Rapporten handler om trafikk lærerens didaktiske kompetanse, og hvordan denne kan utvikles i skjæringsfeltet mellom fag, læringsforståelse og kultur.

Vi har brukt ulike innfallsvinkler for å belyse spørsmålet om hvilke krav til didaktisk kompetanse trafikk læreren står overfor i sitt arbeid. Målet har hele tiden vært å bidra med tanker og begreper som kan være til nytte i utvikling av denne kompetansen. Når vi framholder betydningen av refleksjon i rapporten, så er det i den tro at det kan bidra til å øke kvaliteten på føreropplæringen.

Rapporten er utarbeidet ved NTNU ViLL, Forskningsenheten voksne i livslang læring. Prosjektstaben har bestått av:

Prosjektleder:	Oscar Amundsen
Forskere:	Marit Rismark
	Astrid M. Sølvberg

Trondheim, desember 2005

Ragnhild Lofthus
avdelingsdirektør

Oscar Amundsen
prosjektleder

Innhold

Sammendrag	V
Summary	VIII
Kapittel 1 Bakgrunn og problemområde	1
Problemområde	1
Intensjoner i føreropplæringen	2
Rapportens oppbygning	5
Kapittel 2 Refleksjon som dynamisk kraft i læring	7
Lærerens refleksjon over praksis	7
Refleksjon i elevenes læringsarbeid	9
Kapittel 3 Holdningsskapende arbeid i trafikkopplæringen	11
Holdninger – et sammensatt fenomen	12
Holdninger er tankebasert	14
Holdninger er emosjonelt basert	15
Holdningsendring gjennom atferdsendring	15
Å balansere mellom tre innfallsvinkler til holdninger	16
Kapittel 4 Pedagogiske tankeredsaker	17
En plattform for læringsarbeid	18
Læringsforståelse; tilegnelse eller deltakelse	19
En modell for utvikling av lærerens praksis	20
Kapittel 5 Bransje og kultur som vilkår for læring og refleksjon	24
Kultur for læring og refleksjon?	25
Læringsarenaer og refleksjonsfora for trafikklærere	28
Kapittel 6 Refleksjon over dialoger. Fortelling, forespeiling og konkretisering som virkemiddel	31
Bruk av fortelling	32
Bruk av forespeiling	36
Bruk av konkretisering	38
Kapittel 7 Fra formidlingsdialog til læringsdialog	41
Trafikklæreren spør og elevene svarer	42
Stillasbygging som pedagogisk prinsipp	45
Læringsstillaset i praksis	46
Den reflekterte praktiker	50
Referanser	51

Figurliste

Figur 1. En plattform for pedagogisk praksis.	19
Figur 2. Didaktisk relasjonsmodell (Lyngsnes & Rismark 1999:78).	21
Figur 3. Nivåer av spørsmål.	43

Sammendrag

Denne rapporten omhandler trafikklærerens utvikling av didaktisk kompetanse i skjæringsfeltet mellom fag, læringsforståelse og kultur. Rapporten baserer seg på våre erfaringer fra en rekke forskningsprosjekter knyttet til føreropplæring. Prosjektene har vi gjennomført på oppdrag fra Statens vegvesen, Vegdirektoratet, i løpet av de siste 4 årene.

For oss framstår trafikklæreren først og fremst som oppdrager og *lærer*. Trafikklæreren står overfor mange utfordringer i sitt yrke, og situasjonen krever en person som makter å holde mange baller i luften samtidig. I tillegg til at det pedagogiske oppdraget i seg selv er komplekst, så krever jobben som trafikklærer en person som er både handlekraftig og omsorgsfull på samme tid. Trafikklæreren arbeider imidlertid under andre økonomiske og organisatoriske forhold enn læreren i det ordinære skoleverket. Som ansatt eller eier i en liten privat bedrift er det kort avstand fra de hverdagslige gjøremål til bedriftens totale økonomi. Dette er de facto situasjon for de fleste trafikklærere slik bransjen er organisert per i dag, og tittelen "læring og næring" er valgt som er hentydning til dette.

Føreropplæringen har ambisjoner knyttet til selvinnsikt, holdnings- skaping og refleksjon. Dette innebærer at trafikklæreren må skape gode situasjoner hvor elevene får anledning til å arbeide *aktivt* med trafikk- faglige problemstillinger. For læreren handler dette om å legge til rette for elevens refleksjon. Undervisning er en sammensatt, kontekst- avhengig og til dels uforutsigbar virksomhet. Med bakgrunn i dette er det verken ønskelig eller mulig å operere med ferdige oppskrifter som trafikklæreren kan følge i sitt arbeid. Derimot vil både *generelle og konkrete tankeverktøy for refleksjon og utvikling av undervisnings- praksis* være til hjelp når trafikklæreren skal legge til rette for elevenes læring. I rapporten presenteres ulike innfallsvinkler som kan bidra til utvikling av slike refleksjonsverktøy.

Våre studier viser at trafikklæreren har behov for å tenke prinsipielt både i planleggings- og gjennomføringsfasen av opplæringen. Å tenke

prinsipielt innebærer for eksempel å kunne omtale ulike forhold i undervisningen frikoblet fra den konkrete situasjonen. Til dette trengs begreper og modeller. Dette poenget illustreres gjennom drøfting av ulike læringsforståelser og den didaktiske relasjonsmodellen.

I relasjonsmodellen synliggjøres betydningen av 'rammefaktorer'. Ut fra dette drøfter og problematiserer vi betydningen bransje og kultur har for trafikklærerens utforming av egen praksis. Dette handler blant annet om skjæringspunkter mellom bransjen som bestående av små private bedrifter, og hva dette kan ha å si for verdsetting og optimalisering av læreprosesser. Vårt underliggende poeng er at trafikklæreren, så vel som andre som ønsker å forstå hennes eller hans situasjon, med fordel kan ta slike forhold inn i sin tenkning omkring temaet. Heller ikke her presenterer vi "fasit", men ønsker å bidra til å sette i gang refleksjon hos dem som eventuelt kjenner skoen trykke.

Samspeillet mellom elev og trafikklærer utgjør en kjerneaktivitet i opplæringen. Vi har tatt utgangspunkt i at dialoger gir mulighet for å konstruere kunnskap i fellesskap. Gjennom tidligere observasjoner i klasserom og bil har vi sett at trafikklærere tar i bruk ulike virkemidler i sine samtaler med elevene. Med bakgrunn i dette, og som eksempler på slike redskaper, ser vi nærmere på de tre virkemidlene *fortelling*, *forespeiling* og *konkretisering* – som alle står sentralt i dialogen mellom lærer og elever. Poenget i vår sammenheng er å vise hvordan disse virkemidlene brukes i opplæringen slik at trafikklæreren kan øke sin bevissthet i arbeidet med å støtte elevenes læringsprosess.

Undersøkelser viser at det er en klar forventning fra voksne i opplæring om at læreren skal formidle fag. Våre tidligere studier fra fører-opplæring inneholder en rekke eksempler på nettopp formidlingspreget undervisning. Siste kapittel i rapporten har med dette som utgangspunkt tittelen "fra formidlingsdialog til læringsdialog". Vi viser hvordan ulike *typer* spørsmål fra læreren vil oppfylle ulike hensikter i undervisningssammenhengen. Det pekes her blant annet på det potensial som finnes i spørsmål som åpner for elevens mulighet til å bygge videre på sin etablerte forståelse i samspeillet med læreren.

Dersom læreren bygger videre på elevenes innspill, fungerer læreren som en støtte i elevens læring. Dette baserer seg på ideen om at en

erfaren person fungerer som en støtte for en mindre erfaren person som er i en læringsprosess. Et pedagogisk prinsipp som brukes for å beskrive dette er "stillasbygging" (scaffolding). I praksis betyr "scaffolding" at læreren (stillasbyggeren) gir eleven den støtten som skal til for at eleven skal klare seg i læringssituasjonen. Læreren skal unngå å være mer dirigerende og styrende enn strengt tatt nødvendig. Med andre ord er dette en form for undervisning som hele tiden tilbyr eleven assistanse i den grad hun eller han trenger det.

Betydningen av refleksjon er et gjennomgående tema i rapporten. Ved å ta i bruk generelle og konkrete verktøy kan læreren endre eller justere de valg som er gjort, både under planlegging og i gjennomføring av undervisning. Slik fleksibilitet kan bidra til å øke kvaliteten på opplæringen.

Summary

This report deals with the driving school instructor's development of didactic competence with respect to the interaction between subjects being taught, the understandings of learning and culture. The report is based on our experiences from a number of research projects examining driver training. We have carried out these projects over the last four years on assignment from the Norwegian Public Roads Administration's Directorate of Roads.

For us the driving school instructor primarily is an educator and teacher. The driving school instructor faces many challenges in his or her work, and the situation requires a person who can cope with the juggling act of keeping many things going at the same time. While the teaching in itself is complex, the job as a driving school instructor requires a person who can act resolutely but also considerately at the same time. A driving school instructor is working under different financial and structural conditions than the teacher in an ordinary school. As an employee or owner of a small private company, the distance from day-to-day chores to the company's total financial situation is very short indeed. This is the *de facto* situation for most driving school instructors the way this industry is organized today.

Driver training has ambitions connected to self-insight, awareness raising and reflection. Hence a driving school instructor must create situations that allow the students to work *actively* with traffic issues. This means the instructor has to lay the groundwork so that the student will reflect on what he or she is doing. The instruction is an activity that is complex, context-dependent and in part unpredictable. For this reason it is neither desirable nor possible to use set teaching programmes that a driving school instructor can rigidly follow in his or her work. On the other hand, both *general and specific thinking tools for reflection and development of instruction practice* will be useful when a driving school instructor lays the groundwork for the student's learning. The report presents various approaches that may contribute to the development of such reflection tools.

Our studies show that driving school instructors need to think in terms of principles both for the planning and implementation phases of the instruction. Thinking in terms of principles means, for example, being able to deal with various matters in the instruction detached from the specific situation at hand. This requires concepts and models. This point is illustrated through the discussion of various understandings of learning and the didactic relation model.

The relation model shows the importance of "framework factors", and bearing these in mind we discuss and problematize the importance driving school trade and culture have for the way a driving school instructor sets up his or her own practice. This means, for example, that as this business sector is composed of small private companies, it has a special kind of impact on the choice and optimization of learning processes. Our underlying point is that driving school instructors, as well as others who wish to understand the instructor's situation, would be well advised to consider such factors in their reflections on this theme. We do not have all the "right" answers, so to speak, but rather want to help initiate the reflection process.

The interaction between students and driving school instructors constitutes a core activity in the driver education. Our point of departure is that dialogues allow the interlocutors to construct knowledge together. Through previous observations in classrooms and driving-instruction vehicles we have seen that driving school instructors adopt different techniques in their conversations with students. Bearing this in mind, and as examples of such tools, we consider in more detail the techniques of *narrative*, *forestall* and *concretize* – all central to the dialogue between driving school instructor and student. The point in our context is to show how these techniques are used in the instruction so that a driving school instructor can increase his or her awareness of how he or she supports student's learning process.

Studies show that adults undergoing training have a clear expectation that the driving school instructor will present the subject, i.e. teacher-centred instruction. Our previous studies from driving instruction offer a number of examples of instruction dominated by this approach. Therefore the final chapter in the report is called "From presentation dialogue to learning dialogue". We show how different types of question

from the instructor will satisfy different aims in the instruction context, referring to the potential found in questions that enable the student to continue to build on his or her established understanding in the interaction with the driving school instructor.

If the driving school instructor continues to build on the student's input, he or she is functioning as a supporter of the student's learning. This is based on the idea that an experienced person functions as support for a less experienced person who is in a learning process. One educational principle used to describe this is the concept of scaffolding. In practice scaffolding means that the driving school instructor (the scaffold builder) provides the support the student needs to deal with the learning situation. The driving school instructor must avoid giving more directions and avoid being in control more than absolutely necessary. Thus this is a type of instruction where the student is never given more assistance than necessary.

The importance of reflection is the pervading theme of the report. By using general and specific tools the driving school instructor can change or adjust the choices that have been made during the planning and implementation of the instruction. Such flexibility may contribute to enhance the quality of driver education.

Kapittel 1

Bakgrunn og problemområde

Trafikklærerne står i en utfordrende situasjon når de skal omforme intensjonene i føreropplæringen slik at disse gjenspeiler seg i undervisningspraksisen. Når vi ser på grunnlaget for plandokumentene (jfr. *Forslag til ny føreropplæring* (2002)) er det en fokusering på "hva" undervisningen skal inneholde og begrunnelser for det innhold som velges ut ("hvorfor"). I denne rapporten ser vi nærmere på *hvilken kompetanse* trafikklæreren trenger for å kunne gjennomføre undervisning (didaktikkens "hvordan") ut fra gjeldende plandokumenter.¹ Dette handler også om å problematisere konteksten rundt trafikklærerens praksis.

Problemområde

Didaktikk omhandler tilrettelegging av undervisning og læring. For læreren handler det om å omforme fagkunnskaper til stoff som passer til elevenes forutsetninger og som er i henhold til læreplanens mål. En lærer må også være i stand til å se kompleksiteten i en læringssituasjon (Lyngsnes & Rismark 1999). Undervisningen handler om en balanse mellom valg av tilnærminger/arbeidsmåter, elevenes læreforutsetninger, gitte ramme faktorer, mål og innhold for opplæringen. To hovedspørsmål som skal belyses i denne rapporten er:

- Hvilke krav stiller de nye læreplanene til trafikklærernes faglige og pedagogiske kompetanse?

¹ Jfr. Her Statens vegvesen (2005): *Læreplaner førerkortklassene A og A1 osv.* Alle læreplaner og forskrifter kan lastes ned på www.vegvesen.no.

- Hvordan skape balanse mellom valg av tilnærminger/arbeidsmåter, elevenes læreforutsetninger, gitte rammefaktorer, mål og innhold for opplæringen?

Elevene kommer til føreropplæringen med ulik bakgrunn og individuelle forutsetninger. Når trafikklæreren skal legge til rette for elevenes læring, representerer dette høye krav til lærerens faglige og pedagogiske kompetanse.

Intensjoner i føreropplæringen

Plandokumentene ufordrer trafikklærernes didaktiske kompetanse. På bakgrunn av de foreliggende plandokumentene er det mulig å trekke ut ambisjoner for den føreropplæringen som ble innført fra 2005. I forhold til gammel ordning, finnes endringer både når det gjelder *strukturen* i opplæringssystemet og på *form og innholdssiden*.²

På struktursiden eksisterte det i det tidligere opplæringssystemet en del overlapp av lærestoff mellom førerkortklasser. For å unngå slike gjentakelser er nå opplæringssystemet *modulbasert* slik at det taks hensyn til den opplæringen en person har fått tidligere. Ambisjonen er å skape sammenheng og kontinuitet mellom ulike førerkortklasser ved å samordne formuleringer av mål, metode og styring.

Når det gjelder form og innholdssiden har en innvending mot tidligere *praksis* innenfor føreropplæringen vært at den har konsentrert relativt mye av innsatsen rundt ferdighetstrening og dermed ikke har lagt stor vekt på andre faktorer som påvirker kjøringen. Dette kan dreie seg om sammenhenger mellom kjøreatferd og personlighet, alder, gruppenormer osv. En vesentlig faktor som selvinnsikt, for eksempel i forhold til egne trafikale kunnskaper og ferdigheter, har vært i bakgrunnen. Dagens plandokumenter for føreropplæringen impliserer en økt fokusering på dette. Årsaken til dette er kunnskap om at disse faktorene antas å være avgjørende for hvordan føreren opptrer i trafikken.

² Plandokumentene bruker i denne sammenhengen betegnelsen *kvaliteten* på opplæringen.

GADGET-modellen, også kalt GDE-matrisen, har vært sentral for utformingen av dagens føreropplæring.³ Denne modellen er et resultat av et større europeisk forskningsprosjekt (se Hatakka m.fl. 1999). Modellen opererer med 4 hierarkiske nivå for det som skal læres (jfr. også Peraaho m.fl. 2004):

- Nivå 4: Overordnet nivå: Generelle handlings- og vurderingstendenser (måter å se verden på).
- Nivå 3: Strategisk nivå. Valg ved reiser / turer og forhold knyttet til reiser / turer.
- Nivå 2: Taktisk nivå. Valg/handlinger i forhold til trafikale situasjoner.
- Nivå 1: Manøvreringsnivå. Manøvrering av kjøretøyet.

En fører trenger kunnskaper og ferdigheter innen hvert av de fire nivåene. Ambisjonen i dagens opplæring er å styrke aspekter som ligger på nivå 3 og 4, dvs. det strategiske og overordnede nivået.

I den norske føreropplæringsmodellen sies også noe om *hva som skal læres* rent tematisk og i *hvilken rekkefølge* temaene tas opp (progresjon). Innholdet i opplæringen er bygget opp rundt 7 tema, og det legges opp til en trinnvis progresjon (4 trinn, som ikke må forveksles med GADGETs fire *nivåer*).

Læreplanene og forskriftene er utformet slik at det gis innblikk i *målsettinger for hvert tema*, det vil si hvilken kompetanse elevene skal ha innen de ulike temaene. Videre skal modellen gi innblikk i *hvordan opplæringen kan styres og kontrolleres*. Det vil si hvordan man kan sikre seg at opplæringen har en riktig progresjon og at elevene har nådd de mål som er satt.

Modellen for føreropplæringen omfatter 7 tema. Disse er (i uprioritert rekkefølge):

1. Lover og regler og trafikken som system.

³ Se *Forslag til ny føreropplæring* (2002) for en utdypende presentasjon av modellen.

2. Teknisk kjøreferdighet, der eleven skal lære å manøvrere kjøretøyet på en sikker og effektiv måte.
3. Trafikal ferdighet, der eleven skal lære å samhandle med andre trafikanter og beherske ulike trafikale forhold og kjøreforhold.
4. Økonomisk og miljøvennlig kjøring, der eleven skal venne seg til å kjøre på en økonomisk og miljøvennlig måte.
5. Planlegging og forberedelse før kjøring, der eleven skal lære å forberede seg til kjøring og lage fornuftige planer for kjøring.
6. Handlings- og vurderingstendenser, der eleven skal lære hvordan personlighet, sosial påvirkning, livsstil og lignende virker inn på handlingsvalg.
7. Selvinnsikt i egen kompetanse og egne handlings- og vurderingstendenser. Eleven skal trenes til realistisk vurdering av egen kompetanse, til å se hvilke handlings- og vurderingstendenser eleven selv har og hvordan disse tendensene virker inn på handlingsvalg.

Disse temaene skal vektlegges i varierende grad gjennom opplæringsløpet, altså i henhold til hvilket trinn i opplæringen man befinner seg på.

Når det så gjelder forholdet til de tidligere omtalte *nivåene* i GADGET-modellen, så kan vi si at tema 1-3 er knyttet til de to nederste, dvs. nivå 1 og 2 (manøvreringsnivå og taktisk nivå), mens tema 4-7 er knyttet til de to øverste, dvs. nivå 3 og 4 (strategisk nivå og overordnet nivå). Som tidligere nevnt er det et hovedpoeng at nivå 3 og 4 skal styrkes. Dermed skal det legges sterk vekt på å *utvikle elevenes selvinnsikt i egne kunnskaper og ferdigheter, deres holdninger samt evne til refleksjon*. Den tradisjonelle opplærings styrke kan antas å ligge på nivå 1 og 2, mens den største didaktiske utfordringen ligger på nivå 3 og 4.

Tidligere studier kan tyde på at føreropplæringen generelt preges av en formidlingspedagogikk som er sterkt forankret i trafikkklærerens fagforståelse. Didaktiske overveielser synes å ha mindre plass (Sølvberg & Rismark 2005, Rismark & Sølvberg 2005; Rismark, Sølvberg, Sitter & Stenøien 2004). På den måten var lærerne fokusert på *innhold* og i mindre grad fokusert på elevenes læringsprosess. Når selvinnsikt, holdningsskaping og refleksjon skal stå i sentrum handler dette om en dypere innsikt enn det å kunne gjengi og forstå lærestoff. I opplærings-situasjonen fordrer dette at trafikkklærerne må skape gode situasjoner

hvor elevene får anledning til å *arbeide aktivt* med trafikkfaglige problemstillinger. Det vil si at det skapes muligheter for elevene til å sette problemstillinger inn i en bredere sammenheng der de selv er en del av dette bildet. Dette innebærer for eksempel at en problemstilling ikke kan forlates straks en løsning foreligger.

For læreren handler dette om å jobbe for å legge til rette for *elevens refleksjon* og å reflektere sammen med eleven, for eksempel rundt den løsningen som er foreslått eller rundt de tankeprosessene som ble foretatt for å komme fram til løsningen. Uten å dvele ved siste del av refleksjonsfasen vil en også gå glipp av muligheten til utvikling av egen innsikt. I forlengelsen av dette ønsker vi i denne rapporten å løfte fram betydningen av *lærers egen refleksjon* over sin praksis som lærer.

Rapportens oppbygning

Når læring betraktes som en prosess der eleven selv bygger opp sin kunnskap gjennom egenaktivitet, blir det viktig å ta i bruk elevenes egne ressurser eller erfaringer og benytte dem som verktøy i læreprosessen. Trafikklæreren må tilstrebe og knytte ny kunnskap opp mot elevens egne erfaringer og kunnskap. Samtidig er mye av det som læres situasjonsavhengig og knyttet til den konteksten hvor læring skjer (Anderson, Reder & Simon 1996). Dette betyr at det ikke er mulig å foreskrive standardiserte løsninger og "oppskrifter" på hvordan undervisning og læring skal gjennomføres. Derimot vil både generelle og konkrete verktøy for refleksjon og utvikling av undervisningspraksis være til hjelp for trafikklæreren når hun eller han skal legge til rette for elevenes læring. I denne rapporten ønsker vi å bidra til utvikling av slike refleksjonsverktøy. Fordi trafikklæreren utvikler sin didaktiske kompetanse i en viss kulturell kontekst, så blir det også naturlig å peke på noen av disse mer kulturelt betingede forhold som trafikklæreren opererer under i sitt daglige virke.

I kapittel 2 beskrives undervisning som en kompleks og til dels uforutsigbar virksomhet. Siden det ikke foreligger ferdige oppskrifter som trafikklæreren kan følge, holder vi fram betydningen av refleksjon for å kunne praktisere en fleksibel tilnærming til undervisning og læring. Kapittel 3 tar utgangspunkt i ambisjonene om å jobbe med bevisstgjøring og selvinnikt i forhold til kunnskaper, ferdigheter og

holdninger i føreropplæringen. Holdninger er et sammensatt fenomen, og vi viser hvordan trafikklæreren kan arbeide med den kognitive delen, den emosjonelle delen og den atferdsmessige delen av holdninger i den praktiske undervisningen. I kapittel 4 presenteres en modell som beskriver ulike forhold som til sammen utgjør trafikklærerens pedagogiske plattform. Vi presenterer også den didaktiske relasjonsmodellen som kan sette trafikklæreren i stand til å se kompleksiteten i opplæringssituasjonen. I relasjonsmodellen synliggjøres betydningen av 'rammefaktorer' som et sentralt forhold. Denne komponenten kan knyttes til 'kultur'. Ut fra dette drøftes bransjekultur som en 'rammefaktor' i kapittel 5. Vi problematiserer her kulturens betydning for trafikklærerens utforming av egen praksis. Det er spesielt skjæringspunkter mellom bransjens verdsetting av økonomisk effektivisering og optimalisering av læreprosesser som diskuteres. Kapitlene 6 og 7 viser hvordan læreren kan utøve en fleksibel tilnærming i sin praksis gjennom bruk av ulike pedagogiske verktøy eller virkemidler. Kapittel 6 diskuterer bruk av fortelling, forespeiling og konkretisering som virkemidler i refleksjoner over dialoger. Vi viser til ulike teknikker trafikklærere anvender i sin praksis, og diskuterer disse som et potensial i trafikklærerens refleksjon, og dermed som et virkemiddel for å utvikle egen praksis. Kapittel 7 presenterer noen konkrete pedagogiske tankeverktøy som kan gjøre det lettere for trafikklærerne å trekke elevene mer aktivt inn i meningsskapingen. Kapitlet har tittelen "fra formidlingsdialog til læringsdialog" og viser hvordan trafikklæreren kan fungere som en læringsstøtte for elevene.

Kapittel 2

Refleksjon som dynamisk kraft i læring

Tidligere studier har vist at trafikklærerne står på en trygg trafikkfaglig plattform, samtidig som de har behov for å utvikle sin pedagogiske praksis (Rismark, Sølvberg, Sitter & Stenøien 2004). Undervisning er en sammensatt og til dels uforutsigbar virksomhet der samspill mellom mennesker er sentralt. I dette ligger at lærerne ikke kan *beherske* praksis. Det er heller snakk om å *utvikle* praksis (Lyngsnes og Rismark 1999). I den sammenhengen blir begrunnelsene for det trafikklærerne gjør viktige, nemlig *hvorfor*-dimensjonen i didaktikken. Et redskap i dette arbeidet er å reflektere over egen praksis.

Lærerens refleksjon over praksis

Ambisjonene i føreropplæringen er klare med hensyn til hvilket lærings-utbytte elevene skal ha med seg etter endt opplæring. De skal ikke bare kunne kjenne til og gjengi ulike typer trafikal faktakunnskap. Opplæringen skal bidra til økt selvinnsikt og innsikt i egne handlings- og vurderingstendenser. Dette handler om at elevene skal utvikle dypere innsikter rundt eget grunnlag for de valg som foretaes i ulike situasjoner. Trafikklærerens oppfatning om hva læring er, og hvordan læring skjer, vil være avgjørende for å nå slike ambisjoner. Det forutsettes at trafikklæreren betrakter læring som noe mer enn å kunne gjengi kunnskap. Som en konsekvens av ambisjonene om økt selvinnsikt og innsikt i eget handlingsgrunnlag, vil trafikklærerens rolle dreies i retning av å gi "støtte og hjelp til refleksjon over handling" (Lauvås og Handal 1990). Oppmerksomheten rettes mot elevens intensjoner, forståelse, kunnskap, forestillinger og verdier, dvs. deres tenkning og det som ligger bak deres handlinger i trafikken. Med dette flyttes også fokus bort fra trafikklæreren over til eleven, og oppmerksomheten dreies fra det faglige innholdet over til elevens tenkning og resonnering. Med ambisjoner om selvinnsikt og holdningsendring i trafikkopplæringen, vil

det derfor ikke være mulig å arbeide mot opplæringens mål gjennom å gjenta samme undervisningsopplegg gang på gang.

Yrkesutøvelsen fordrer at trafikklærerne har faglig trygg forankring og praktiserer en fleksibel tilnærming til undervisning og læring der de kontinuerlig evaluerer, videreutvikler og forbedrer sin egen undervisning. Lærerne kan *ikke* basere seg på detaljerte og konkretiserte oppskrifter og standardiserte teknikker når elevene skal arbeide mot målene i førerkortklassene. Elevene vil være ulike når det gjelder alder, bakgrunn, interesser og livssituasjon. De vil også kunne ha sprikende preferanser når det gjelder hvilken læringssituasjon som gir best læringsutbytte (Dunn & Griggs 2004). Enkelte lærer mest når de får samtale med andre rundt en problemstilling, mens andre foretrekker å høre på lærerens forklaringer for så å tenke mer grundig over og bearbeide lærestoffet videre på egen hånd.

Trafikklærerens refleksjon over egen praksis synes å være et verktøy som kan øke elevenes læringsutbytte i forhold til trafikkopplæringens mål. Refleksjonsbegrepet brukes ofte i pedagogiske sammenhenger, men det finnes få presise forklaringer av det. Handal (1994:26) sier det slik:

"I min forståelse må refleksjon være en «bevisst» aktivitet der den reflekterende gjør seg bevisst – ofte gjennom verbalisering – de forhold som en reflekterer over. De fastholdes i bevissheten og en prøver å forstå det som skjer/har skjedd med referanse til egen kunnskap og dermed gi seg selv (og eventuelt andre) forklaringer på dette."

Weniger (Kvernbekk 1995) framhever betydningen av refleksjon meget sterkt. Han mener at uten å tenke over hva som har foregått og stille spørsmål til det, har vi heller ingen erfaring. En erfaring er med andre ord ikke en erfaring før den er reflektert over. En kan ikke slå seg til ro med at "jobben er utført og dermed avsluttet". Med dette som utgangspunkt kan en ha 15 års praksis som lærer, men uten å ha 15 års "erfaring". En har derimot gjentatt den samme jobben 15 ganger.

Det å åpne for refleksjon i opplæringen innebærer også at en problemstilling ikke forlates straks en løsning foreligger. Det dreier seg om å

reflektere rundt den løsningen som foreligger, eller rundt tankeprosessene som ble foretatt for å komme fram til løsningen (Lepper, M.R., Drake, M.F. & O'Donnell-Johnson, T. 1997). Slik kan en dele en problemløsningsfase i to deler, en *løsningsfase* der det søkes etter ferdigheter og kunnskaper, og en *refleksjonsfase* der en setter ord på tankemåter, resonnement og framgangsmåter som ble brukt i løsningsfasen.

Refleksjon i elevenes læringsarbeid

Trafikklærerne har som felles ambisjon at elevene skal lære mest mulig. Vi har imidlertid erfart at læringsaktivitetene organiseres på ulike måter. Trafikklærerne formidler i stor grad fagstoffet til elevene (Rismark, Sølvberg, Sitter & Stenøien 2004). Det synes dermed å være en oppfatning om at *kunnskap kan formidles*, og at det er læreren som må formidle denne til elevene.

Kunnskaps- og læringssyn og praksis vil henge sammen (Rismark & Sølvberg 2005). Dermed vil trafikklærere legge opp til at elevene arbeider på forskjellige måter med samme tema. Nettopp hvordan elevene har mulighet til å arbeide med lærestoffet kan ha betydning for hva de har mulighet for å lære. Dersom poenget er økt selvinnsikt og kunnskap om egne vurderings- og handlingstendenser, vil dette kreve at læringssituasjonen er lagt til rette slik at elevene gis anledning til å reflektere basert på koplinger mellom lærestoffet og egen kunnskap og erfaring. Elevenes mulighet til å bearbeide lærestoff og å sette ord på resonnement og framgangsmåter er avgjørende for at elevene skal kunne oppnå økt selvinnsikt, dvs. eksempelvis innsikt i egne verdier og handlinger. Lærerens fokus på framstilling av fagstoffet vil da måtte vike til fordel for fokus på elevenes forståelse, kunnskap og verdier knyttet til de ulike tema. Undervisningen får da preg av at læreren retter fokus mot elevenes læreprosess, ikke mot egen fagformidling.

Formålet i føreropplæringen fordrer at trafikklæreren opptrer som en reflektert praktiker gjennom stadig å søke etter ny kunnskap og nye måter å legge til rette opplæringen på. Gjennom en slik tilnærming til yrkesutøvelsen synes det å være mulig å legge til rette for at andre

(elevene) skal reflektere over seg selv, sine ferdigheter, kunnskaper og holdninger i trafikale spørsmål.

En sentral del av trafikklærerens kompetanse ligger i å kunne sette ord på egen praksis. Mulighetene til å videreutvikle seg som lærer, henger også sammen med evnen til refleksjon. Det vil si ferdigheter i å kunne beskrive ulike sider av den opplæringen som trafikklæreren leder og har ansvaret for. Det kan være å diskutere eller reflektere over hvordan en elev arbeidet for å nå læringsmålene i en spesifikk arbeidsøkt. Å sette ord på egen praksis kan også dreie seg om å tenke gjennom elevenes deltakelse for å vurdere hvilke faser av arbeidet de var mest aktive og eventuelt problematisere hva som skapte engasjement blant dem i en teoritime. Og i forlengelsen av dette å betrakte sine egne handlinger i forhold til elevenes respons og deltagelse.

Kapittel 3

Holdningsskapende arbeid i trafikkopplæringen

Som nevnt utgjør den nivåbaserte GADGET-modellen et viktig grunnlag for føreropplæringen. Tradisjonelt har føreropplæringen konsentrert seg om kun 2, kanskje 3 av de 4 nivåene i modellen (Jfr. Forslag til ny føreropplæring, 2002). I dagens opplæring forutsettes det at alle nivåene taes i betraktning, og det er særlig det strategiske og det overordnede nivået som opplæringen skal bidra til å styrke. Dette innebærer at det legges særlig vekt på å styrke elevenes holdninger, selvinnsikt og refleksjon.

Å jobbe med holdninger er sentralt for å nå målene på de to øverste nivåene. Holdningene reflekteres både i elevenes selvinnsikt og i deres handlinger og vurderinger. Problemorientert undervisning framheves som en egnet metode når bevisstgjøring, holdninger og selvinnsikt står i sentrum. I læreplanene er problemorientert undervisning forstått som at læreren skal formulere problemstillinger som elevene skal ta stilling til. Det framheves at undervisningen skal være preget av toveis kommunikasjon der diskusjon, erfaringsutveksling og elevenes spørsmål får stor plass. Dette innebærer at undervisningen ikke skal være preget av at læreren formidler faktastoff som elevene skal tilegne seg, men at elevene skal være aktive i sin egen læringsprosess. Læreren skal dermed sette seg selv i bakgrunnen samtidig som hun eller han er åpen for alle innspill.

Dette innebærer at trafikk lærerne skal jobbe med å styrke elevenes bevisstgjøring og selvinnsikt i forhold til egne kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Slik innsikt vil være avgjørende for å unngå risikabel kjøring. På et overordnet nivå skal føreren forstå egen personlighet, livsstil og miljø, og trekke linjer fra dette til trafikk. Dette er svært ambisiøse siktemål for undervisningen. Her handler det om dypere

innsikt enn det å kunne gjengi og forstå lærestoff. Fokus dreies fra å fokusere på faglig innhold og teknisk kjøreferdighet, over til elevenes refleksjon rundt egne og andres holdninger og selvinnsikt. Det er forskjell på å ha som ambisjon at elevene skal bli klar over, være seg bevisst farer og trafikkrelaterte forhold over til det å skulle ha verdi-forankret lærestoffet. I det siste tilfellet vil de være i stand til å kunne opptre i overensstemmelse med de overordnede målene for føreropplæringen. I opplæringssituasjonen fordrer dette at en må ta i bruk opplæringsmetoder som stimulerer elevenes egen tenking og refleksjon. Trafikklærerne må skape situasjoner hvor elevene får anledning til å *arbeide med* trafikkfaglige problemstillinger. Det vil si at det skapes muligheter for å sette problemstillinger inn i en bredere sammenheng der de selv er en del av dette bildet.

Når trafikklæreren skal legge forholdene til rette slik at holdningsskaping, selvinnsikt og refleksjon stimuleres, representerer dette utfordringer i forhold til lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. I det følgende skal vi se nærmere på hva som kreves av trafikklæreren når det å arbeide med holdningsskaping og selvinnsikt står i sentrum.

Holdninger – et sammensatt fenomen

Gjennom våre observasjoner av ulike opplæringssituasjoner og samtaler med trafikklærere har vi sett at det er en utfordring å jobbe med elevenes holdninger (Rismark, Sølvberg, Sitter & Stenøien 2004). Trafikklærerne står av og til ovenfor elever som har holdninger som går på tvers av generelle normer for god trafikkatferd. Jfr. eksempelvis denne ordvekslingen mellom en lærer (L) og en elev (E) om en ulykke som har skjedd:

- L Hva er det som gjør at en kjører slik da [med svært høy hastighet]?
- E gøy
- L gøy ja, men er det noe særlig gøy da... når du raser av vegen i 160 liksom..
- E nei nei, men altså.. Men hadde det gått [bra] så hadde det vært jævlig gøy ikke sant?
- L hva er det som er så gøy med det da? Tror du det er gøy for de som sitter på?

- E ja
L som sitter der og er blaute i buksa fordi de er så redde at [de]
sitter der og tisser på seg!?
[stille]
L og ikke tør å si i fra?
E i det øyeblikket så tror jeg faktisk at det hadde vært jækli gøy.
Det hadde jeg syntes i hvert fall.

Dette illustrerer at det er behov for å arbeide med holdninger og selv-innsikt, noe føreropplæringen legger vekt på. Forskning viser at jo sterkere en holdning er, jo vanskeligere lar den seg endre (Aronson, Wilson & Akert 2002). Selv om våre holdninger ikke uten videre lar seg forandre, er holdninger i aller høyeste grad et sosialt fenomen. Når holdningsendringer forekommer, er dette gjerne som et resultat av sosial påvirkning (ibid.). Dette innebærer at hva andre sier og gjør kan påvirke og bidra til å endre våre holdninger. I trafikkopplæring betyr dette at trafikklærerens uttalelser kan bidra til å påvirke og bevisstgjøre eleven rundt egne og andres trafikale holdninger. Samtidig må trafikklæreren være oppmerksom på at hun eller han har begrenset mulighet til å påvirke i seg selv, og dermed bør trekke inn andre forhold og andre relasjoner i elevenes liv som kan ha betydning for dannelsen av holdninger. For trafikklæreren kan det være et poeng å ta inn over seg at holdninger er dannet gjennom omfattende sosialiseringprosesser, og at de ikke nødvendigvis har trafikk som referanseramme.

I sosialpsykologien, hvor en lenge har arbeidet med hva holdninger er, ser vi flere ulike definisjoner av begrepet. I følge Raaheim (1985) er en vanlig definisjon at holdninger er en "underliggende tendens til å handle, føle og oppleve saksforhold på en bestemt måte". Disse saksforholdene kan være svært forskjellige ting, for eksempel personer, objekter, ideer eller hendelser.

En vanlig oppfatning er at holdninger har tre ulike komponenter; en *kognitiv* del, en *emosjonell* del og en *atferdsmessig* del (Aronson, Wilson & Akert 2002). Disse kommer til uttrykk på forskjellige måter. De kan ta form av meninger, som når en person synes at det er helt greit å kjøre 5-10 km/t over fartsgrensa fordi alle andre gjør det, eller hevde at trafikken stopper opp dersom alle alltid skulle kjøre lovlig. En holdning kan også komme til uttrykk ved positive eller negative følelses-

reaksjoner. En bilfører kan kanskje bli irritert, eller føle en uvilje mot bilførere som overholder fartsgrensa på en tilsynelatende oversiktlig strekning, eller vedkommende kan føle seg vel ved å opptre hensynsfullt overfor andre trafikanter. Våre holdninger kan også vise seg som en tendens til å handle i positiv eller negativ retning. En bilpassasjer kan for eksempel be sjåføren om å avstå fra forbikjøringer, eller en person kan velge å være passasjer selv om en er klar over at føreren har drukket alkohol. Læreren må med andre ord rette oppmerksomheten både mot den kognitive, den emosjonelle og den atferdsmessige siden av fenomenet holdninger i sin pedagogiske praksis.

Holdninger er tankebasert

Mye av teoriopplæringen har form av talestrøm fra læreren. Vi har tidligere pekt på betydningen av å trekke med seg elevenes innspill når det legges opp til dialog rundt et lærestoff (Rismark, Sølvberg, Sitter & Stenøien 2004). Gjennom dette kan en sikre at lærestoffet i større grad forankres i elevenes læreforutsetninger. Også når det gjelder holdningsarbeid er det avgjørende å trekke med seg elevenes innspill. Basert på elevenes uttalelser kan læreren og andre argumentere for og i mot de framsatte påstandene. Slik kan en imøtekomme de kognitivt baserte elementene i holdningsarbeidet som peker på at holdninger kan endres gjennom rasjonelle argumenter (Aronson, Wilson & Akert 2002). Slik blir *overtalelse* en mulig strategi i arbeidet med holdningsskaping.

Lærerens utfordring er å bygge på tema som har *personlig relevans* for elevene. I faglitteraturen trekkes dette fram som sentralt for å fange oppmerksomhet ("pay attention"). I en studie av Trafikalt grunnkurs (Rismark, Sølvberg, Sitter & Stenøien 2004) så vi mange eksempler på at læreren trekker opp tema som elevene interesserer seg for. Likevel går deler av læringspotensialet tapt ettersom læreren ikke går inn i argumentasjonen i tilstrekkelig grad. Det synes relevant å peke på at overtalelse ikke handler om at læreren forteller om hvordan det skal være, men at læreren går inn i en argumentasjon som baserer seg like mye på elevenes innspill.

Holdninger er emosjonelt basert

I trafikkopplæringen benyttes ulike virkemidler for å få elevene til å involvere seg emosjonelt i lærestoffet. Bruk av film og kombinasjoner av lyd og bilder er eksempler på slike. Hensikten er å vekke til live følelser som frykt, lyst eller sentimentalitet. Et sentralt spørsmål dreier seg om hvordan denne tilnærmingen virker.

På et nivå kan slike virkemidler *rede grunnen for overtalelse*. Elevene blir emosjonelt berørt og er mer åpen og konsentrert rundt det aktuelle tema. Læreren må imidlertid være oppmerksom på en del etiske aspekter ved bruk av slike virkemidler. Gjennom våre datainnsamlinger har vi flere eksempler på at slike virkemidler fikk tale for seg selv uten kommentarer eller invitasjon til diskusjon fra lærerens side. I slike tilfeller kan en si at læreren faktisk avstår fra anledningen til å drive holdningsskapende arbeid, noe som læreren i utgangspunktet legger opp til å gjøre. Dermed frarøves også elevene muligheten til å bearbeide og reflektere over et felles lærestoff i fellesskap. Elevene har ulike erfaringsbakgrunn. Noen vil bli mer berørt enn andre. Faren ved ikke å bearbeide lærestoffet i fellesskap, er at en kan sette i gang prosesser som eleven må bearbeide på egenhånd. Løsningsfokusering blir avgjørende for at elevene skal kunne reflektere rundt alternative måter å handle på i de situasjonene de blir presentert for.

Holdningsendring gjennom atferdsendring

I faglitteraturen er det et uttrykk som heter "saying is believing". Tanken er at den som gjentar mange nok ganger at hun eller han er ansvarlig, prinsipielt sett også vil bli mer ansvarlig. I opplæringssammenheng kan for eksempel atferd endres ved at elevene plasseres i situasjoner der de må opptre normativt sett "korrekt" og reflektere generelle normer for god trafikkatferd. Det kan handle om at elevene må opptre "korrekt" i en eller annen form for offentlighet, selv om denne atferden står i motsetning til egne private holdninger. Med bakgrunn i samtaleutsnittet tidligere i kapittelet, kan eleven for eksempel gjennom rollespill bli tildelt rollen som "utrygg passasjer" og bli bedt om å opptre i tråd med dette. Da kan eleven bli konfrontert med egne holdninger.

Denne tilnærmingen baserer seg på en *dissonans*, altså mangel på samsvar mellom fellesskapets aksepterte holdninger og elevens private holdning. Framgangsmåten går ut på å skape situasjoner hvor eleven "ser nødvendigheten av" å legge seg opp mot fellesskapets holdninger.

Å balansere mellom tre innfallsvinkler til holdninger

Holdningsendring er et komplekst og langsiktig arbeid. For trafikk-læreren kan det være relevant med bevisstgjøring rundt alle tre komponenter. Opplæringen innebærer møte med mange typer av elever. De kan være ulike med hensyn til hva som skal til for å ta inn over seg innspill som kan endre deres holdninger. Noen vil ha størst utbytte av en argumentativ undervisning, mens andre vil ha større utbytte dersom undervisningen rører ved emosjonelle forhold. Atter andre vil ha behov for en orientering mer direkte mot atferd i undervisningen. Det vil dermed være nødvendig å legge opp til en undervisning som ivaretar alle tre aspekter ved fenomenet holdning. Læreren må dermed være bevisst på hvilke sider han appellerer til i sin undervisning, noe som aktualiserer betydningen av å reflektere over egen praksis.

Kapittel 4

Pedagogiske tankeredskaper

Trafikklæreren foretar mange valg når opplæringen planlegges, og trafikklærerne kan ha ulike syn på hva som er viktig, hvilke beslutninger som må tas og hvilke faktorer det skal tas hensyn til. Enkelte vil fokusere sterkt på *innholdet* når de planlegger et emne. I så fall vil elevenes læringsutbytte avhenge av hvorvidt læreren overveier og tilpasser kunnskap og stoffutvalg til de ulike elevgruppene. Det kan for eksempel være behov for andre overveielser for unge elever på Trafikalt grunnkurs enn for voksne elever eller elever med annen kulturell bakgrunn. En kan også tenke seg at trafikklærere i mindre grad vil være opptatt av lærestoffet. De kan for eksempel først og fremst være opptatt av å ta utgangspunkt i *elevenes forutsetninger* for derigjennom å sikre at valg av lærestoff og arbeidsmåter bidrar til en praksis som setter elevenes læringsutbytte i sentrum. Opplæringen stiller trafikklærerne overfor mange slike valg, og disse valgene kan være mer eller mindre bevisste hos den enkelte trafikklærer. Evnen til refleksjon vil være avgjørende for å kunne være i stand til å karakterisere og utvikle sin egen praksis, for eksempel gjennom bruk av slike termer som vi har vist til ovenfor.

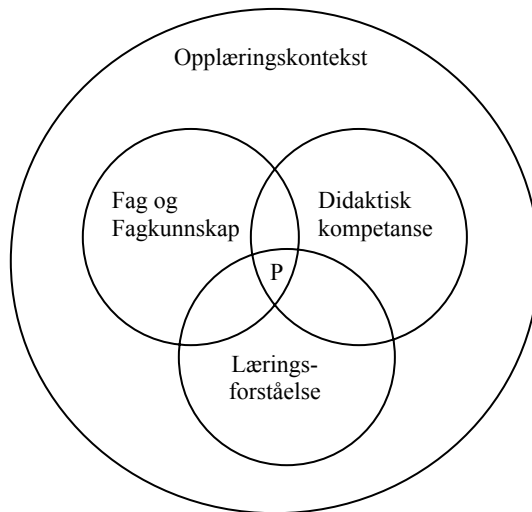
I fortsettelsen presenterer vi noen verktøy som kan hjelpe trafikklærerne i arbeidet med å utvikle seg som lærere. Våre studier viser at trafikklæreren har behov for å tenke prinsipielt både i planleggings- og gjennomføringsfasen av opplæringen. Å tenke prinsipielt innebærer for eksempel å kunne omtale ulike forhold i undervisningen frikoblet fra den konkrete situasjonen. En lærer som er i stand til dette, vil for eksempel kunne omtale et fenomen som "elevaktivitet" i generelle termer, uten kun å referere til en bestemt situasjon. Det er også behov for å bearbeide erfaringer fra den opplæringen trafikklæreren gjennomfører, og her blir det nødvendig å sette ord på egen praksis. Det ligger lite potensial for å utvikle seg videre dersom læreren slår seg til ro med at "denne økta gikk bra". Poenget er å kunne reflektere over egen

praksis og sette ord på hva som skjedde, hva som var bra eller mindre bra. Til dette er det nødvendig å ta i bruk begreper som retter søkelyset mot - og som kan beskrive viktige sider ved opplæringen, for eksempel dialogen med elevene.

En plattform for læringsarbeid

Lærere, veiledere, instruktører osv. har på ulike vis en framtrædende rolle i læringssituasjoner. Det er de som legger føringer for faglig innhold samtidig som de også legger premisser for læringsmiljøet gjennom organisering av læringsaktivitetene. I våre tidligere rapporter påpeker vi at det er utfordrende å skulle imøtekomme ambisjoner knyttet til bevisstgjøring, selvinnsikt og aktivitet blant elever i opplæringen (Rismark & Sølberg m.fl. 2004). Kjerneutfordringen for læreren er å bidra til at disse målene nås gjennom å legge til rette for meningsfulle opplæringssituasjoner. Dette aktualiserer diskusjoner om hvilken kompetanse som gir best mulig grunnlag for å lede andres læringsprosesser. Vi har tidligere poengtert betydningen av å reflektere for å kunne utvikle egen praksis og derigjennom arbeide i tråd med intensjonene i opplæringen.

For å kunne møte denne utfordringen tar trafikklærerne i bruk både pedagogiske og trafikkfaglige kvalifikasjoner. Disse inngår i en pedagogisk plattform som vil styre valg og overveielser læreren foretar i sitt arbeid. I undervisningssammenheng aktualiseres dette når læreren formidler faglighet (Wahlgren 2004). I våre studier fra trafikkfaglige opplæringskontekster utgjør trafikklærernes fagkunnskaper en trygg plattform for arbeidet. I tillegg vil også trafikklærerens syn på hvordan læring skjer, være viktig for hvordan læringsaktiviteter organiseres. I den pedagogiske plattformen inngår også trafikklærerens didaktiske kompetanse. Det vil si den enkeltes evne til å planlegge, gjennomføre og reflektere rundt opplæring. Figuren nedenfor (Rismark & Sølberg 2005) illustrerer sammenhengen mellom de ulike områdene som til sammen utgjør trafikklærerens pedagogiske plattform, det vil si dynamikken i lærernes pedagogiske praksis.



Figur 1. En plattform for pedagogisk praksis.

Undervisning dreier seg om å legge til rette for at læring skal skje. Figuren illustrerer at fagkunnskap, didaktisk kompetanse og læringsforståelse har betydning for hvilken praksis som etableres. Den til enhver tid eksisterende praksis (P i figuren) vil være fleksibel og reflekterer balansen mellom fagkunnskap, didaktisk kompetanse og læringsforståelse i den enkelte situasjon. Den enkelte lærer har sin egen ballast innen hvert av områdene, og praksis vil således variere fra lærer til lærer, avhengig av hva den enkelte innehar av kunnskaper og eventuelt ferdigheter. Funn fra tidligere prosjekter antyder at mange trafikklærere er faglig sterke, men at undervisningen ofte kan tjene på at læreren styrket den didaktiske siden av sin kompetanse (Rismark, Sølvberg, Sitter & Stenøien 2004).

Læringsforståelse; tilegnelse eller deltakelse

Læringsforståelse har også betydning for hvordan praksis utformes. I ulike kulturer vil det råde ulike oppfatninger om hvordan læring skjer. Slik kan to trafikkskoler representere ulike lokale læringskulturer. De kan komme til å legge vekt på forskjellige forhold i opplæringen fordi de har ulikt syn på hvordan læring skjer. Mens en kultur legger vekt på

resultater og produkt, vil andre kulturer ha oppmerksomheten rettet mot læreprosesser (Wahlgren 2004). Vårt utgangspunkt er at det å ha innsikt i ideer om hva læring er, og hvordan læring skjer, vil være avgjørende for hvilken læreprosess det legges opp til i opplæringen. Det å legge til rette for andres læring er en utfordring uavhengig av fagområde eller om opplæringen er av formell karakter eller ikke. Læring er i seg selv et sammensatt fenomen. Dette gjenspeiler seg i det brede spekteret av læringsteorier som er utviklet. Disse reflekterer ulikt syn på hva læring er, og hvordan læring skjer. Hver for seg framheves og vektas forhold som individuelle prosesser, sosiale prosesser, kontekst, situasjon og interaksjon. Fra teoriene kan det trekkes ulike implikasjoner for utforming av pedagogisk praksis. De som underviser vil da heller ikke ha en felles og ensartet forståelse av hva læring er, og hvordan den skjer. Dersom læreren regisserer mye av læringsarbeidet, blir læringsforståelsen en viktig basis for den praksis som utvikles. Med basis i læringsbegrepet kan fokus rettes mot ulike forståelser av læring (Sølvberg 2004). Med dette som utgangspunkt kan det læringsteoretiske feltet beskrives ved hjelp av to læringsmetaforer; metaforen om *til-egnelse* og metaforen om *deltakelse*. Dette får betydning for utforming av opplæringen. Forenklet kan en si at om læreren arbeider ut fra en ide om at læring handler om individuell tilegnelse av kunnskap, vil dette gi en annen praksis enn om læreren har som utgangspunkt at læringens vesen kan beskrives gjennom deltagelse. En lærer som mener at læring handler om individuell tilegnelse av kunnskap vil kunne legge opp til læringssituasjoner der elevene får arbeide med lærestoffet på egen hånd. Dersom en i tillegg mener at kunnskap kan overføres, vil læreren også kunne ha sterk tillit til at elevene har godt læringsutbytte av å lytte til lærerens talestrøm. Et syn på at læring handler om deltagelse, vil kunne åpne opp for andre læringssituasjoner preget av mye elevaktivitet og samarbeid.

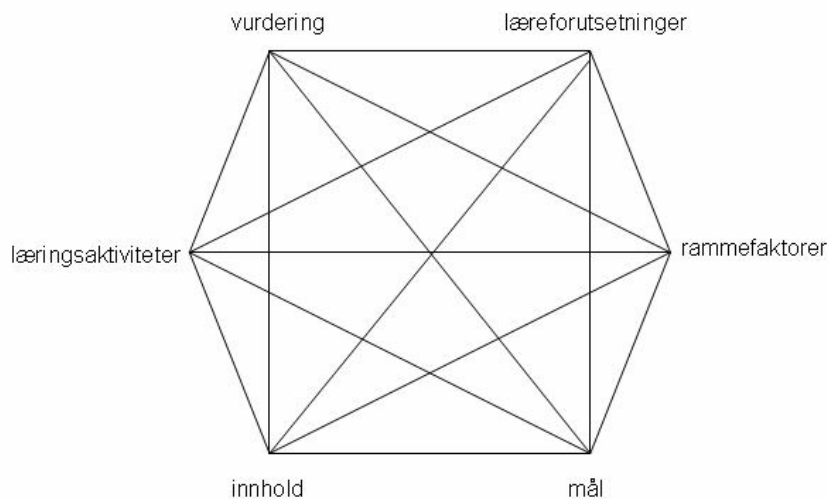
En modell for utvikling av lærerens praksis

Selv om didaktikk enkelt sagt omhandler tilrettelegging av undervisning, så vil lærernes ulike *måter å tenke* omkring sin egen praksis ha betydning for hvordan hun eller han utfører sitt arbeid. En didaktisk tankemodell som har vært under mye kritikk de senere år er en modell som har basis i det vi kan kalle "mål-middel-tenkning" (jfr for eksempel Ralph Tylers utbredte modell fra 1949). Denne måten å tenke på kan

kort beskrives slik: "En har et mål og noen elever, en må finne noen midler for å få elevene til å nå målet" (Lyngsnes & Rismark 1999: 72).

Denne tenkningen kan blant annet kritiseres for at den reduserer opplæring til et spørsmål om effektivitet og teknikk, og at en dermed mister et grunnleggende trekk ved all opplæring – nemlig at det alltid vil ha med mennesker, og møte mellom mennesker, å gjøre. Gjennom forskning på området (for eksempel Davies i Gudem 1998) kan en slå fast at det ikke bare er målene som er styrende i praktisk pedagogisk arbeid, men at lærerne bør ta i betraktning en lang rekke forhold i sitt arbeid. Hovedinnvendingen mot den rene mål-middel-tenkningen blir altså at den overforenkler, og dermed ikke fanger opp den kompleksiteten som faktisk gjør seg gjeldende i didaktisk virksomhet.

Vi kan se den didaktiske relasjonsmodellen som et forsøk på å ta høyde for innvendingene mot den lineære mål-middel-tenkningen. Modellen skal bidra til å gjøre læreren i stand til å se kompleksiteten i en lærings-situasjon (Lyngsnes & Rismark 1999), og dermed unngå den forenkling ren mål-middel-tenkning innebærer. Modellen trekker inn forhold som læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering som sentrale sider ved undervisningsplanlegging:



Figur 2. Didaktisk relasjonsmodell (Lyngsnes & Rismark 1999:78).

Denne modellen bidrar til å synliggjøre ulike faktorer som gjør seg gjeldende når en skal planlegge, gjennomføre, vurdere og reflektere over egen undervisning. Modellen illustrerer at faktorene har betydning hver for seg, og at det er sammenheng mellom dem på en slik måte at beslutninger omkring en faktor virker på andre faktorer. For eksempel vil læreforutsetninger ha betydning for hvilke mål som er realistiske for elevenes læring. Kjennskap til elevene vil også være en viktig basis for å velge arbeidsmåter. Generelt kan en også si at vurderingsmåter påvirker valg, innhold og læringsaktiviteter i opplæringen. Dermed vil utforming og gjennomføring av teoretisk og praktisk førerprøve styre trafikklærerens valg i det daglige arbeidet. Modellen er altså ment å bibringe et dynamisk syn på undervisning der ingen av faktorene "kommer først", men der det legges til grunn et helhetlig syn på undervisning og læring.

Modellen ble opprinnelig utviklet med fem faktorer (Bjørndal & Lieberg 1978). Lyngsnes og Rismark (1999) påpeker nødvendigheten i å splitte opp den opprinnelige faktoren "didaktiske forutsetninger" i "læreforutsetninger" og "rammefaktorer". Videreutviklingen kan begrunnes nettopp i den forskjelligheten som omfattes i forutsetninger knyttet til *eleven*, versus forhold knyttet til en rekke andre omstendigheter. Det å ta utgangspunkt i eleven er selvsagt viktig. I denne rapporten er vi imidlertid særlig opptatt av at modellen kan fungere som et pedagogisk verktøy og bidra til at trafikklærerne kan utvikle sin praksis. Den didaktiske relasjonsmodellen betraktes som et generelt pedagogisk verktøy som kan bidra til å øke lærerens bevissthet om grunnleggende dynamikk i undervisning og læring. Modellen introduserer en del kjernebegreper, og disse kan også bidra til at trafikklærere kan opparbeide et felles begrepsapparat rundt prosesser i læringssituasjoner. Med bruk av modellen kan lærerne sette ord på egen praksis og i neste omgang formidle undervisnings- og læringsrelaterte forhold til kolleger. Å "begrepsliggjøre" praksis er nødvendig for å forstå hva andre beskriver og å formidle egen erfaring.

Den didaktiske relasjonsmodellen kan anvendes på flere nivåer av opplæring. Den kan fungere som et redskap for trafikklæreren i planlegging, gjennomføring, analyse og refleksjon over egen praksis. Modellen kan også brukes av forskere for å beskrive, analysere og formidle kunnskaper om trafikkopplæring i bred forstand. For oss

peker modellen på hvilke sider av opplæringen det vil være relevant å belyse for å bidra til utvikling på feltet.

I pedagogisk utviklingsarbeid innen føreropplæring har trafikk læreren en sentral posisjon. Kvaliteten på den enkeltes pedagogiske plattform kan bli avgjørende for hvordan opplæringen utformes. Slik blir trafikk lærerens kompetanse også en rammefaktor som muliggjør eller begrenser opplæringen. På samme måte vil trafikkskolen *som bedrift* fungere som rammefaktor i opplæringen. Selv om det er mange små bedrifter i bransjen, arbeider den enkelte lærer sjelden i et vakuum. Den enkelte bedrift og bransjen som helhet vil kunne ha delte oppfatninger om hvordan opplæringen skal utformes. Trafikk læreren vil måtte forholde seg til dette og balansere sin egen praksis opp mot hvilke oppfatninger som forfektes i små og store fellesskap i bransjen.

Kapittel 5

Bransje og kultur som vilkår for læring og refleksjon

Som relasjonsmodellen i forrige kapittel viser, vil det være nødvendig å ta i betraktning at ulike "rammefaktorer" gjør seg gjeldende i forhold til planlegging, gjennomføring, vurdering og refleksjon knyttet til undervisning. Dette vil selvsagt også gjelde for lærere som arbeider med trafikkopplæring. Disse lærerne har mye til felles med lærere i det ordinære skoleverket, men de står samtidig overfor en rekke forhold som er annerledes.

Vi har tidligere påpekt at en sentral innsatsfaktor i det å utvikle sin egen didaktiske kompetanse, handler om å reflektere over sin egen praksis. Kompetanseutvikling på dette feltet fordrer altså refleksjon i den grad at vi kan snakke om dette som en grunnleggende betingelse. Ifølge Lyngsnes & Rismark (1999:19) så gir "den teoretiske didaktikken [...] et grunnlag for refleksjon både i og over det praktiske didaktiske arbeidet". Det trengs altså noen 'tankeverktøy' til dette arbeidet. En kan anta at det teoretiske grunnlaget for å kunne utvikle sin praksis, vil variere mye blant trafikklærerne. Utvikling av kunnskap blant det brede lag av lærere på dette området krever at det finnes motivasjon og arenaer for læring i bransjen.

I det vi beveger oss inn på området 'rammefaktorer', er det også relevant å peke på at Loeng m.fl. (2001:68) har foreslått en todeling av rammefaktorer slik at *organisasjonskultur* og *lærerens forutsetninger* blir egne punkter i relasjonsmodellen. Dette aktualiserer å se nærmere på noen kulturelle vilkår som trafikklæreren står overfor i sin praksis. Mot denne bakgrunnen problematiserer vi lærernes mulige arenaer for utvikling og læring.

Kultur for læring og refleksjon?

Mulighetene for kompetanseutvikling hos trafikklærerne påvirkes av ulike forhold. Gunstige vilkår både faglig, økonomisk og organisatorisk, vil bidra til å øke lærernes muligheter for å utvikle sin kompetanse. Det er imidlertid grunn til å belyse noen kulturelle dimensjoner i dette bildet. Et kulturperspektiv vil kunne øke forståelsen for noen av de mer kulturelle vilkår trafikklæreren står overfor. Dersom lærerne ikke er del av en kultur som verdsetter kunnskapsdeling, så vil det ikke hjelpe om gode møteplasser er prioritert økonomisk og organisatorisk. Det er også nødvendig å rette søkelyset på hva som er dagsorden på disse møteplassene. Diskusjoner om økonomi og effektivisering kan for eksempel dominere over spørsmål om optimale læreprosesser.

På et overordnet plan kan vi slå fast at trafikklærerne utøver sitt arbeid og befinner seg i en annen situasjon enn lærerne i det ordinære skoleverket. En side ved dette handler om begrenset eller ingen tilgang på kolleger/fagfeller i det daglige. Ser vi på medlemsmassen hos den desidert største bransjeorganisasjonen, Autoriserte Trafikkskolars Landsforbund (ATL), så finner vi 500 medlemsbedrifter, med totalt ca. 1500 ansatte (www.atl.no). Dette bekrefter bildet av en bransje med mange og meget små aktører, og vi får dermed også indikasjoner på et tett forhold mellom den enkelte lærer og bedriftens økonomi.

Den bedriftskonteksten som trafikkopplæringen foregår innenfor kommer også fram når ATL bl.a. presenterer seg ved å si at de "arbeider for sunne konkurranseforhold og [for å] ivareta sosiale fellesinteresser." (ibid.).⁴ Utsagnet tyder på at ATL betrakter sine medlemmer som "bedrifter i et marked" (i tillegg til læresteder) der en betydelig del av deres rolle består i å bidra til rettferdig konkurranse mellom sine medlemmer. Her inntar ATL (legitimt nok) rollen som en slags næringslivsorganisasjon.

La oss bruke et kulturperspektiv på dette for å illustrere betydningen av disse forholdene. Kultur kan forstås som "...the set of important

⁴ Vi vil understreke at det finnes flere momenter i ATLs presentasjon av sine mål, for eksempel "arbeide for god trafikkopplæring" og "fremme trafikk-sikkerhet". I den aktuelle sammenhengen ovenfor, er det imidlertid det økonomiske perspektivet som er av interesse.

understandings that members of a community share in common" (Martin 2002: 57). Det sentrale i "forståelsesmåter" (understandings) vil være "ideer", dvs. ideer som deles i et kulturelt fellesskap (Hannerz 1992: 7).

Ut fra dette kan vi si at ideen om konkurranse og marked er en ide som kan antas å stå sterkt hos bransjens aktører, både trafikkskolene, veimyndighetene, bransjeorganisasjoner og fagmiljøer. Mens ideen om konkurranse og marked også har fått noe innpass i det ordinære skoleverket, så har vi en situasjon der denne ideens posisjon er omdiskutert blant lærerne (i den ordinære skolen), og slik sett egentlig uaktuell som omforent felles forståelsesramme. I denne konteksten (dvs. i den ordinære skolen) kan ikke ideen om konkurranse og marked forstås som del av et kulturelt fellesskap. For trafikklærerne derimot kan vi si at denne ideen er en innforstått (og ikke diskuterbar) ide som utgjør et stabilt element i det kulturelle fellesskapet.

Poenget med å trekke inn et kulturperspektiv i vår sammenheng er at det bidrar til økt forståelse for den situasjonen som læreren står i. Denne situasjonen virker inn på lærerens praksis generelt, for eksempel i forhold til de konkrete valg hun eller han gjør i undervisningen. En økt forståelse for disse forholdene er en fordel på flere plan, dvs. for lærerne selv, for den som skal foreslå forbedring av trafikkopplæring og for andre aktører på feltet. Hva betyr så dette for trafikklæreren når hun eller han skal utøve sin praksis?

Vi finner eksempel på spor fra dette kulturelle elementet hvis vi ser på hvordan en av de større kjøreskolekjedene innleder sin presentasjon av seg selv og sine mål på internett:

"Vårt mål er og veilede våre elever igjennom kjøreopplæringen på en rask og effektiv måte, slik at kostnaden ved det å ta førerkort blir så lav som mulig."

Selv om denne skolen også argumenterer for "kvalitet" i sine tjenester, så er det tydelig (og selvsagt) at skolen står i et økonomisk kundeforhold til elevene sine. Den måten som denne trafikkskolen presenterer seg på, kunne neppe vært gjort av en ordinær skole. Siden trafikkskolene opererer i et marked der konkurrenter flest tilbyr noe som er svært likt,

så blir fokuset på kundens utgifter viktig. Vi ser at prisen på varen eller produktet "førererkort" blir et vesentlig kjøpsargument for selgeren (dvs. kjøreskolen). Det ligger ingen naiv eller ideologisk kritikk i disse observasjonene fra vår side. Grunnen til våre betraktninger ligger derimot i at dette er signifikante forhold som lærerens arbeid må forstås på bakgrunn av.

Skolens og lærernes produkt er *tjenesten* "veiledning fram til fører-kort", og vi har slik sett å gjøre med et tjenesteytende yrke, dvs. et serviceyrke. Trafikklæreren er med andre ord på godt og ondt en del av en *servicekultur*, der kundestyring er et sentralt element. Den positive siden ved dette er blant annet den menneskelige kontakten og den muligheten for tilbakemeldinger som trafikklærerne har som en del av sin hverdag. Folk i serviceyrker generelt rapporterer om at det ligger viktige motivasjons og trivselsfaktorer i fornøyde kunder som gir gode tilbakemeldinger (Forseth m.fl. 2002: 87). På den andre siden vil folk i yrker med mye kundekontakt oppleve høye krav i forhold til å oppfylle kundens ønsker og behov om effektivitet og imøtekommenhet. Selv om trafikklæreryrket kanskje ikke vil oppfattes som blant de mest typiske serviceyrkene, så er det grunn til å være oppmerksom på at det kontinuerlige kravet om å få til "det gode kundemøtet" ofte kan føre til "emosjonell utmattelse" (ibid: 88).

Hvis læreren eksempelvis finner det nødvendig å konfrontere en elev med det hun eller han anser som uakseptable holdninger, så vil dette (naturlig nok) kunne oppleves som en noe anspent og sosialt ubehagelig situasjon. At du som lærer i en slik situasjon står overfor en "kunde" (eleven) kan tenkes å legge et visst ekstra press på situasjonen. Vi har ingen indikasjoner på at lærerne lar kundeforholdet stå i veien i denne typen sammenhenger. På den annen side antyder observasjoner og uformelle samtaler med lærere at det finnes tilfeller der "kundens" forventninger kan virke inn på innholdsmessige valg. Tar vi sikkerhetskurs på bane som eksempel, så vil den sentrale komponenten i kurset bestå i at eleven skal oppnå innsikt i hvor viktig det er å redusere hastighet og utvise aktsomhet ved kjøring på glatt føre. Eleven på sin side, kan ha forventninger om et mer teknisk ferdighetsmessig innhold i kurset, dvs. at en skal lære hvordan en opphever skrens, hvordan en kan gjøre gode "unnamanøvrer" på glatt føre, bremseteknikker osv. Denne lærerens utsagn kan være illustrativt:

"Hvordan tror du faren hans reagerer, når han [eleven] kommer hjem og skal fortelle hva han har lært? Tror du faren blir fornøyd med å ha betalt flere tusen for at sønnen bare har fått 'kjeft og skremsler'? At han ikke har lært noe nytt om hvordan han skal ta seg fram på vinterføre på en måte?"

I tillegg til at eleven selv kan bli skuffet, ser vi her at det ligger forventninger i elevens omgivelser. I dette tilfellet skjuler det seg altså ytterligere en kunde "bakenfor" eleven (dvs. elevenes foreldre). Kjøreskolene opererer i alle typer lokalmiljøer rundt omkring i landet, inklusive små tettsteder der "alle kjenner alle". I den konkrete situasjonen som læreren beskriver ovenfor viser det seg nettopp å være en realitet at denne læreren faktisk kjenner den faren han snakker om.

Her bør nevnes at det ikke vil være lærerens rolle alene å utbre forståelsen for hva som skal læres i føreropplæringen. Sektorens andre aktører, som Vegdirektoratet og bransjeorganisasjonene, har også et ansvar for å bidra til å øke den allmenne forståelsen for form og innhold i opplæringen. Det drives både informasjons- og holdningsarbeid på feltet. Helt konkret i forhold til eksemplet ovenfor kan nevnes at det tidligere begrepet 'glattkjøring' er fjernet til fordel for uttrykket 'sikkerhetskurs på bane' i gjeldende læreplan. Slik avstemming av forventninger vil kunne bidra positivt i forhold til den problematikken som omtales av læreren ovenfor.

Vi må her understreke at vi med resonnementet ovenfor ikke ønsker å mistenkeliggjøre trafikklærerne og stille spørsmål ved deres integritet. Poenget er at det er en utfordring for trafikklæreren å balansere mellom intensjonene i plandokumentene og forventningene fra "kundene". Dette forholdet har relevans når en skal forstå trafikklærerens situasjon – som altså igjen utgjør bakgrunn og rammefaktor for hennes eller hans praksis.

Læringsarenaer og refleksjonsfora for trafikklærere

Generelt sett vil det å analysere og reflektere omkring egen praksis handle om å sette ord på hendelser og artikulere tanker omkring det en driver med. Dette betyr at trafikklæreren har behov for et "kollegium" eller "fora" der hun/han kan verbalisere og utveksle erfaringer med

andre lærere som kjenner den sammenhengen som praksisen utøves innenfor. Det er grunn til å spørre om trafikkklærerne har god nok tilgang på slike møteplasser for faglige diskusjoner.

Den enkelte kjøreskole kan utgjøre et miljø for uformelle samtaler og diskusjoner, men skolens størrelse vil ha betydning her. I ytterpunktet finner vi skoler med kun en lærer, og da står selvsagt læreren uten denne muligheten for et internt diskusjonsfora.

Uavhengig av dette, så er trafikkklæreren som ansatt eller eier i en liten bedrift, i en situasjon der utvikling av kompetanse fort kan bli en salderingspost. Det er et generelt fenomen at småbedrifter kan ha vansker med å prioritere tid og ressurser til kompetanseutvikling blant sine ansatte (se for eksempel NOU 1997:25 og Døving m.fl. 2001: 12). Undervisningen skal finne sin form i skjæringspunktet mellom behovet for effektivisering og kravet om kvalitet.

Det er uheldig dersom lærernes utviklingsmuligheter blir overlatt til den enkeltes innsats og drivkraft på fritiden, noe som også handler om at det er "på jobben" at fagfellene, altså kollegene, finnes.

For å forsøke å frigjøre tid og ressurser til lærernes utvikling kan skolene oppfordres til å se på sin egen organisering, samt vurdere former for samarbeidsorganisering med andre skoler i området. Eksempelvis kan øvingsbaner representere potensielle møteplasser regionalt for skolene. Det å skape egnede møteplasser eller fora behøver ikke å koste mye tid og ressurser, men må selvsagt prioriteres slik at de mer presserende oppgaver her og nå kan settes til side for en stund. Det er grunn til å merke seg at dette ikke *bare* handler om å organisere møteplasser for refleksjon og dermed bidra til didaktisk kompetanseheving, men at slike tiltak kan antas å ha positive "bieffekter" i forhold til trivsel, yrkesstolthet og "turnover" i bransjen.

Med bakgrunn i trafikkskolenes situasjon som småbedrifter med en økende oppdragsmengde, skal en likevel være oppmerksom på at et eventuelt arbeid med dannelsen av slike lærerfora vil være under et stort press. Dette handler om skolen som økonomisk enhet, men også om den enkelte lærers økonomi og inntjening. Som en naturlig videreutvikling av fagligheten i trafikkklæreryrket, blant annet endringen til

høyskolestudium, kan derfor Vegdirektoratet, eventuelt i samarbeid med bransjeorganisasjonene og trafikklærerutdanningen ved HiNT, kunne forventes å bidra med incentiver i dette arbeidet. Dette til tross for at det formelt sett ikke ligger et offentlig arbeidsgiveransvar til grunn, slik det gjør for lærere i det meste av det øvrige skoleverket. Slike incentiver kan, alt etter behov, være både av organisasjonsmessig og økonomisk karakter. En framgangsmåte er å gjennomføre et pilot-prosjekt i en region for slik å finne hensiktsmessige løsninger som kan anvendes andre steder i landet.

De nye mulighetene knyttet til IKT kan også vurderes brukt i denne sammenhengen. Bransjens relativt fragmenterte landskap, dvs. som bestående av flere hundre små og selvstendige enheter, peker også i den retningen. Slik sett kan en tenke seg at de "fora" som er omtalt ovenfor også kan bestå av nettbaserte løsninger. Det vil kanskje være naturlig at bare deler av et slikt tilbud vil være åpne for allmennheten, dvs. at det finnes "eksklusive rom" for trafikklærerne der de kan utveksle erfaringer og føre sine diskusjoner blant kolleger. Det er grunn til å tro at et nettbasert tilbud vil være spesielt interessant for de lærerne som driver skole alene. Selv om et slikt tilbud kan være relativt "selvgående" etter at det er opprettet, så krever det selvsagt at noen står for drift og vedlikehold. Tilbudet kan utvikles og prøves ut ved å etableres som et prosjekt, og her peker trafikklærerutdanningen ved HiNT seg ut som mulig prosjekteier. Dette på bakgrunn av sin "nøytrale posisjon" og dessuten tilgang på andre fagmiljøer som kan trekkes vekslers på i et slikt prosjekt.

Det kan synes som om tiden kan være moden for å reise en debatt om balanseforholdet i de ulike komponentene som utgjør trafikklærerens didaktiske plattform. Kanskje er det behov for å se på hvordan bransjekulturen også er med på å forme den enkelte trafikklærers yrkesidentitet. Lærerens identitet kan oppfattes å avtegne seg i spenningsfeltet mellom vurderinger knyttet til økonomisk-administrative forhold på den ene siden – og de pedagogiske overveielser knyttet til forståelsen av egen jobb på den andre siden. Det bør nevnes at en læreridentitet knyttet til kunde- og servicetenkning ikke nødvendigvis står i motsetning til en faglig identitet. I visse "markeder" framstår nettopp argumenter om 'faglighet' eller 'kvalitet' som sterke kjøpsargumenter.

Kapittel 6

Refleksjon over dialoger. Fortelling, forespeiling og konkretisering som virkemiddel

Undervisning skal finne sin form i et samspill mellom elever, lærere og ulike rammefaktorer i opplæringen. I kapittel 1 var vi inne på at trafikkopplæringen skal legge vekt på å *utvikle elevenes selvinnsikt, holdninger og refleksjonsevne*. I lys av dette har trafikk læreren behov for god bredde og fleksibilitet i sitt faglige og pedagogiske undervisningsrepertoar. I trafikkopplæringen organiseres opplæringen på ulike måter. Ved siden av klasseromsundervisning, er en-til-en situasjonen karakteristisk for føreropplæringen. Nettopp en-til-en situasjonen er betegnet til å være en svært gunstig læringssituasjon, og faglitteraturen omtaler denne situasjonen som "the gold standard of education" (Lepper m.fl. 1997).

Trafikk læreren tilbringer altså relativt mye tid på tomannshånd med sine elever. De har dermed mulighet til å bli raskt kjent med eleven, hennes eller hans bakgrunn og situasjon. Dette aktualiserer at læreren selv har et bevisst forhold til sitt undervisningsrepertoar, slik at hun eller han kan tilpasse repertoaret slik at opplæringen blir hensiktsmessig i forhold til den enkelte elev.

Gjennom observasjoner i klasserom og bil ser vi at trafikk lærere tar i bruk ulike virkemidler i samtaler med elevene. Det er med bakgrunn i dette vi skal se nærmere på de tre virkemidlene *fortelling*, *forespeiling* og *konkretisering* som alle står sentralt i dialogen mellom lærer og elever. Poenget i vår sammenheng er å vise hvordan disse virkemidlene brukes i opplæringen slik at trafikk læreren kan reflektere, og dermed øke sin bevissthet rundt hvordan disse kan brukes for å styrke egen kompetanse i å støtte elevenes læringsprosess.

Bruk av fortelling

I denne rapporten brukes begrepet om fortelling nokså restriktivt; vi snakker om en fortelling som *et tilbakeblikk på en (eller flere) konkrete fortidige hendelse(r) som er plassert i tid og rom* (jfr. Amundsen 2003: 49). Dette betyr at læreren snakker om noe konkret som har skjedd med noen, et eller annet sted og på et eller annet tidspunkt. Fortelling er en måte å kommunisere på som gjør at *personene* som berøres blir tydelige og dermed gir lytteren muligheter for gjenkjennelse og innlevelse.

Vi skal nå se nærmere på to tilfeller der fortelling brukes i undervisningen. Først en sekvens der en lærer underviser en liten gruppe elever. Utsnittet er hentet fra sikkerhetskurs på bane, og elevgruppa er delt inn i tre grupper (ca 5-6 i hver gruppe) som går suksessivt mellom tre poster med forskjellig innhold. Den posten det her gjelder handler om sikring av last og innstilling av nakkestøtter. Elevene har sett en film om sikkerhet på forhånd.

Fortelling A

Situasjon: Elevene står i en halvsirkel rundt læreren (L). Læreren har fortalt om hvordan nakkestøtter virker og elevene har fått holde i to modell-hoder (barn og voksen) med realistisk vekt. Det er ganske mye snakk om fakta og tall omkring dette. Læreren snakker relativt sakte og lavt med mange "kunstpauser" innimellom. Han virker konsentrert og er relativt fåmælt:

- L Vi hadde jo den der filmen dere så i sted, dette med last og sånn. Vi må tenke på hvordan vi plasserer last i bilen...
- [stille]
- E1 Det ligger vel ofte ganske mye rart på den der hattehylla bak i bilen...
- L Mm
- E1 Forskjellig som ligger der...
- L Ja det kan det nok gjøre... i bagasjerommet ligger det også mye rart, som ikke er sikra...
- [stillhet] **
- L For...vel ett år siden, så var det ei ulykke i Follebu...det var vel i ...ei 50-sone trur jeg det var... det gikk ikke veldig fort eller...han kjørte vel i...cirka 50 km i timen. Og kjørte av veien ...opp i skråningen...med Escorten...der ble det stopp [liten pause]. Føreren overlevde ...passasjeren ble drept [stillhet, liten pause] ...av en dynamo som lå i bagasjerommet...Som hadde gått gjennom hattehylla, opp i taket...og ned i hue på passasjeren
- ** [stillhet, alvorlige ansikter]

- E2 Da må jeg ta ut xxx [ordet forsvinner i støy, men antakelig viser eleven til en gjenstand som ligger løs i egen bil]
[forsiktig latter]
- L Ja, det må du gjøre...eller binde det fast
[stillhet]
- L Hvordan bytter vi grupper? [spør den læreren som driver på med den andre gruppa i den andre delen av rommet]

Det som utgjør selve fortellingen i sekvensen ovenfor er den delen som står mellom merkene ** i teksten. En viss detaljrikdom (som for eksempel "Escorten" og "dynamo") er noe som kan øke fortellingens appell der og da, men som også vil bidra til at lytteren lettere lagrer fortellingen i hukommelsen – noen ganger som et framtidig referansepunkt for holdning og handling. Læreren ovenfor kunne vurdert å styrke dette aspektet i sin fortelling ved å legge til detaljer for eksempel om hva bilen stoppet i (et grantre?), kjønn og alder på personene i bilen, og dessuten hva som var relasjonen mellom de to (kjærester, kamerater?). Dette er likevel et spørsmål om troverdighet som fortelleren (læreren) selv må vurdere. Det er for eksempel intet mål at fortellingen skal være så brutal og utmalende som mulig, for dette kan virke omvendt og kanskje heller svekke den emosjonelle appellen i kommunikasjonen med elevene.

Sammenvevd med det konkrete "læringsresultatet" vedrørende løse gjenstander i bil som vi ser ovenfor, så kan vi se av den fortellingen som framføres at det ligger en emosjonell dimensjon i denne arbeidsmåten. I kapittel 3 er vi inne på at trafikkopplæringen tar mål av seg til å drive holdningsskapende arbeid. Vi peker også på at dette er et utfordrende felt for trafikk lærerne, blant annet fordi vi her har å gjøre med et fenomen som er dypt forankret i den enkelte elev. De tre holdningskomponentene vi presenterte i kapittel 3, kan betraktes som ulike innfallsvinkler i dette arbeidet (kognitiv, atferdsmessig og emosjonell). Fortellingen berører både kognitive og atferdsmessige dimensjoner i og med at den "angir" konkrete handlinger. Likevel er fortellinger et virkemiddel som har en spesiell appell i forhold til den *emosjonelle* komponenten i holdningsarbeidet.

Før vi går videre i drøftingen av fortelling som virkemiddel i opplæringen, skal vi trekke inn et eksempel til på bruk av dette, og da i en annen type undervisningssituasjon.

Fortelling B

Situasjon: Bilen befinner seg på øvingsbanen med lærer (L) og to elever (E1 og E2) samt observatør. E1 sitter bak rattet og øver seg på å kjøre gjennom sving på glatt føre uten å få skrens. Han holder for høy fart gang på gang og opplever at bilen skrenser. E1 gir uttrykk for at han er glad i å kjøre fort, og det blir en diskusjon om å tøyne grenser for fart i svinger.

- L ...så om du prøver å tøyne de grensene, så skal jeg love deg... ** Om du så på ulykken oppi..., her nord for Ringebu. Han som prøvde seg i litt stor fart gjennom svingen....
- E1 [nikker]
- E2 han.. NN? [sier et etternavn].
- L ja...det er jo litt kopete kan du si når du begynner å prøve deg på ... Åssen innstilling har dere til det? Altså det å prøve å kjøre så fort gjennom en kurve når du ... for eksempel har med jenter i bilen og...
- E2 når du har med så mye folk!
- L ...liksom...unge jenter..
- E1 nei, fy fader
- E2 uff nei. Han hadde visst kjørt jævlig fort også **
- L har dere slik innstilling at hvis du skal prøve på det, så må du kjøre alene?
- E2 ja, hvis en skal drive å satse med livet, så er det jo best å kjøre alene
- L og kanskje vurdere åssen tid skal du prøve dette der
- E2 ja
- L for det er jo tross alt andre på veggen og, det er jo ikke bare dem inni bilen
- E2 det må gjøres på lukket område, sånn at du ikke kan skade andre
- L ja..hva sier du om dette E1?
- E1 ja det er klart... lukket område [mumler, ikke helt overbevisende]
- L det er fine ord...
- E1 mm
- L mm, men det er ikke alle som gjør det da. Hva er det som gjør at en kjører slik da? [viser til fortellingen om ulykken].
- E1 gøy
- L gøy ja, men er det noe særlig gøy da... når du raser av veggen i 160 liksom..
- E1 nei nei, men altså.. Men hadde det gått [bra] så hadde det vært jævlig gøy ikke sant?
- L hva er det som er så gøy med det da? Tror du det er gøy for de som sitter på?
- E1 ja
- L som sitter der og er blaute i buksa fordi dem er så redde at sitter der og tisser på seg!?

[stille]

L og ikke tør å si i fra?

E1 i det øyeblikket så tror jeg faktisk at det hadde vært jækli gøy. Det hadde jeg syntes i hvert fall [virker oppriktig]

L E2, hva sier du om det?

E2 eee, nei eee, er ikke noe særlig nei, når det går altfor fort

I dette tilfellet er fortellingen ikke så klart avgrenset som i tilfelle A. Også her er det markert et startpunkt og et sluttunkt (med **), men vi ser at det som hendte mer gradvis avdekkes og at det er innvevd i den videre dialogen. Ganske raskt etter at læreren tar initiativet og refererer til hendelsen, får han signaler om at de to lytterne kjenner fortellingen om "han som kjørte for fort i svingen nord for Ringeby". Læreren velger dermed ikke å gå videre på innholdet i selve fortellingen, men bruker den som et bakteppe for å diskutere holdninger til fart med elevene. En kan vanskelig vite sikkert hvilken eksakt betydning dette har for elevene i tilfellet ovenfor, men vi ser at eleven bringes på banen med sine holdninger og at situasjonen knytter deres (framtidige) praksis som sjåfører til den fortellingen de står overfor.

I det første eksemplet kan vi si at fortellingen først og fremst brukes til å fange oppmerksomhet og forklare alvoret ved et tema. Her utnytter ikke læreren fortellingen som et utgangspunkt eller bakteppe for å engasjere elevene i en videre samtale om temaet – selv om dette også her kunne ha vært fullt mulig. Slik sett kan en si at det er et uutnyttet potensial i denne situasjonen.

Strengt tatt så vet vi ikke om bruken av fortelling i disse to tilfellene er planlagt av læreren på forhånd. I begge tilfellene får vi imidlertid antydninger om at fortellingen noe tilfeldig assosieres fram av situasjonen. I det siste tilfellet (B) ved at læreren står overfor en elev som signaliserer at han ønsker å tøyne grenser i trafikken. I det første tilfellet (A) ved at en elev angir stikkord som minner læreren på fortellingen. Observasjon fra det første tilfellet (A) viser også at det er kun i en av de tre gruppene at læreren framfører fortellingen.

Våre observasjoner av trafikk lærernes praksis viser at lærerne benytter fortellinger, oftest ulykkesfortellinger, i sitt arbeid med elevene. Fortelling er dermed allerede en del av lærernes repertoar. I rapporten peker vi på dette fenomenet for at lærerne kan bli bevisst hvordan hun

og han ønsker å bruke denne typen virkemiddel. For læreren blir det viktig å reflektere over det potensialet som ligger i å bruke fortelling, og dessuten tenke igjennom sitt eget *repertoar* av fortellinger og vurdere bruken av disse til ulike formål i ulike læringssituasjoner. Det som likevel kan være det mest sentrale i denne sammenhengen, er at det å ha et begrep om 'fortelling' handler om nok en liten utvidelse av muligheten til å begrepsliggjøre og reflektere over egen praksis for trafikklæreren.

Bruk av forespeiling

Trafikklærerne prøver på ulike vis å aktualisere lærestoffet for elevene, og under kjøring forbereder de elevene på læringssituasjoner (trafikk-situasjoner) som skal komme. Eksempelvis kan læreren si, i det skole-bilen nærmer seg et kryss; "I neste kryss skal du til høyre (det er to parallelle kjørefelt og eleven er plassert i venstre kjørefelt). Plasser deg i riktig kjørefelt med tanke på dette". En slik teknikk kan vi kalle *forespeiling* (Rismark, Norberg, Stenøien & Sitter 2002). Dette går ut på at under opplæring i bil anvender trafikklæreren en tilnærming der han aktivt *forbereder elevene* på de trafikksituasjonene som de snart kommer til å stå midt oppe i. Dette forutsetter at lærer og elev kommuniserer fortløpende under kjøring.

Forespeiling er et virkemiddel som ikke uten videre lar seg anvende overfor alle typer elever. Dette kommer klart til syne i studier av innvandrere og møtet med føreropplæringen. Trafikklæreren opplever at kommunikasjonen er problematisk når eleven ikke behersker alle nyanser i det norske språket. Forespeiling kan slik virke forvirrende i stedet for forberedende i forhold til den situasjonen eleven er i ferd med å kjøre inn i. I opplæringen virker både språklige og kulturelle forhold inn slik at trafikklæreren avstår fra å forberede for situasjoner, og heller velger å vente til situasjonen er et faktum:

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

Her ser trafikklæreren et behov for at eleven kjører lenger inn i krysset for å ha en bedre plassering når det er klart for å svinge. Ut fra en vurdering av hvordan forespeiling vil virke for denne eleven, så avstår imidlertid trafikklæreren fra å forberede eleven på denne situasjonen som skal komme. Uten slik forespeiling står eleven dermed dårligere plassert enn han ville gjort dersom trafikklæreren hadde forespeilet situasjonen før den var et faktum. Dermed blir det å *handle i situasjoner* heller enn å *forberede for situasjoner* en hovedpraksis overfor denne elevgruppen. Det er dermed ikke mulig å gi støtte til elevene under kjøringen i form av å forberede for trafikksituasjoner. Trafikklærerne savner det å kunne ha en dypere kommunikasjon med disse elevene, og den begrensede kommunikasjonen har klare konsekvenser for kvaliteten på læringssituasjonen. Som en konsekvens plukker læreren ut hovedelementer og formidler dette til elevene. På denne måten blir ikke situasjoner som helhet kontekstualisert. I stedet blir korte avgrensede budskap (heller enn helheten) det eleven skal forholde seg til under kjøringen.

Problemstillinger knyttet til det å forespeile viser tydelig at elev og lærer har et kommunikasjonsbehov under kjøring i bil, og situasjonen for lærer og elever som ikke behersker alle nyanser i det norske språket illustrerer klart problemene som dukker opp når slik kommunikasjon ikke er mulig i læringssituasjonen. Det er en forutsetning at eleven kan avklare meningsinnholdet i det læreren sier. Læreren kan selvfølgelig støtte eleven i dette, men sitatet ovenfor forteller at også da vil språk og kommunikasjonsproblemer kunne introdusere nye hindringer for forståelsen, slik at en oppklaring kan ende ut i ytterligere misforståelser. Læringssituasjonen preges dermed av "overflatekommunikasjon" der ufullstendige beskjeder går mellom elev og lærer i form av ytringer som "kjør Narvik", "kjør sentrum". Dersom læreren gir en mer sammensatt beskjed, vil eleven kanskje kun oppfatte deler av meldingen.

Selv om denne problematikken kommer klarest til uttrykk når språklige hindringer tydelig eksisterer, så vil det også være andre forhold som skaper hindringer på dette området. Situasjoner med "ferske" elever i ferd med å lære teknisk kjøreferdighet vil også by på lignende utfordringer. Det er dermed slik at trafikklæreren til enhver tid må avgjøre kompleksitetsgraden i de budskap hun og han formidler – ut fra

betraktninger om foreliggende situasjon og elevens mottakelighet for informasjon. Det vil si at situasjonen med en fremmedspråklig elev ikke er så unik som det kan se ut til. Det handler like mye om at læreren benytter erfaringer fra ulike sammenhenger for å tilpasse sin arbeidsmåte til den aktuelle situasjon.

Trafikkbildet er en konstant strøm av situasjoner og hendelser, og elevene skal både automatisere sekvenser og ta inn ny informasjon fra det kontinuerlige trafikkbildet og handle i forhold til disse komponentene. En elev kan trene automatisering av sekvenser. For eksempel vil "sving til høyre" involvere speil, brems ned, blikk, plassering, blikket inn i kjørefeltet osv. Eleven kan mestre disse sekvensene, men i tillegg til dette skal eleven ta inn og vurdere den informasjonen som kommer inn via speilene og handle på grunnlag av informasjonen. Her blir kommunikasjon med trafikklærer sentral. Uten den, vil trafikklæreren vanskelig kunne anvende forespeiling som et virkemiddel i læringssituasjonen. Slike situasjoner vil kunne ha mindre læringsverdi for personer med innvandrerbakgrunn enn for andre, fordi språkproblemer gjør at læreren har begrenset mulighet for å støtte og korrigere eleven forut for situasjoner, og underveis.

Bruk av konkretisering

Et hyppig og trolig effektivt virkemiddel som læreren bruker i dialog med sine elever, er *konkretisering*. På et overordnet plan kan vi si at dette handler om å bevege seg mot høyre på skalaen abstrakt – konkret. Den venstre siden av skalaen handler om allmenne forhold, for eksempel lover/forskrifter og generelle innsikter og holdninger om trafikk, miljø og risiko. En vellykket trafikkopplæring fordrer at eleven opparbeider seg visse generelle kunnskaper, holdninger og ferdigheter, som hun eller han kan overføre og ta med seg inn i livet som bilfører. Trafikklærerne varierer mellom det abstrakte og det konkrete for å oppnå dette. Vi skal se på noen illustrasjoner på hvordan dette virkemiddelet blir brukt. Først et eksempel hentet fra en klasseroms-situasjon på trafikalt grunnkurs:

Konkretisering, utsnitt A

- L jeg vil stille dere et spørsmål... Dere kjenner vegen til Vingestranda opp Nordlandsfeltet og over til Skatval stasjon..?

- E ja [elevene nikker gjenkjennende]
L hva er fartsgrensa der?
E 70?
L Det er ikke skilta 70 der nei..
E 80?
L ja.. Si nå at jeg kjører i 70 km/t og treffer på en 10-åring på sykkel, og at jeg treffer ham ... kaster gutten 50 meter bortover i skogen... kjører av veien...vil jeg bli frikjent av dere?
E nei
L men jeg kjørte under fartsgrensa
E hmm.. den var lur...
L dette er realitetene...[...] ...vil pinadø tru at forsvareren min vil ha problem med å forklare situasjonen, for jeg klarer ikke stoppe for enhver påregnelig fare...klarar ikke følge § 3, dere nevnte den paragrafen i sted, men bruker den ikke... jeg må dømmes! [banker i bordet].

Læreren konkretiserer først en *lokalisering* for elevene. Deretter går han inn på fartsgrensen på dette stedet, og beskriver så en tenkt men helt konkret situasjon. Ut fra dette stiller han sitt spørsmål. Elevene svarer, men anvender tydeligvis ikke den generelle regelen om aktpå-givenhet (§ 3 i Vegtrafikkloven) som de nettopp har snakket om – noe læreren nå påpeker. Lærerens bevegelse langs den skalaen vi snakker om ovenfor er altså fra det konkrete mot det generelle og abstrakte. Målet er generell innsikt, mens middelet som brukes er konkretisering. I dette eksemplet er det en sentral paragraf i veitrafikkloven det handler om. I andre tilfeller kan konkretisering dreie seg om å vise konsekvens av det eleven gjør:

Konkretisering, utsnitt B

Situasjon: Vi befinner oss på øvingsbanen, og er inne i en sekvens der eleven øver på sving. Eleven har gjentatte ganger kjørt for fort inn i svingen og dermed glidd ut og over i motsatt kjørefelt.

[Eleven kjører raskt in i svingen, og glir helt over motsatt kjørefelt]

- E hei! Den går rett fram jo! [roper]
L dæven søkke! Hva skjedde nå? Dette hadde ikke vært noe koselig hvis det hadde vært på vestlandet. Det hadde blitt 150 meter "hoi!" [roper]
rett ned i Geirangerfjorden. Hva hadde du gjort da?

Her er vi en situasjon der eleven ser for seg at han skal øve på sving på glatt føre i den hensikt å bli så flink til å kjøre at han vil klare å kjøre

slike svinger i relativt høy hastighet. Læreren på sin side er mer opptatt av at eleven skal forstå at han rett og slett må senke farten under slike forhold, og at poenget ikke er å komme seg helskinnet gjennom svingen så fort som mulig. Den generelle holdningen søkes altså av læreren rettet mot begrensning av fart, mens eleven er interessert i kjøreteknikk. Det er i denne situasjonen læreren tar i bruk en konkretisering for å forsøke å få eleven til å forstå hva som er hensikten med øvelsen – for slik å vise grunnlaget for en viss generell holdningen til fart, svinger og glatt føre.

I dette kapitlet har vi vist noen få eksempler på virkemidler som trafikk-lærerne bruker i sitt arbeid med elevene. Eksempelene er ikke tilfeldig valgt, for eksempel ønsker vi å løfte fram virkemiddelet 'fortelling' i seg selv som en mulig arbeidsmåte i visse sammenhenger. Vårt generelle poeng med kapitlet er likevel at vi ønsker å formidle ideen om at lærernes utviklingsmuligheter øker når undervisningsrepertoar og begrepsapparat utvides. Samtidig vil den enkelte lærer selv måtte "betrakte" og sette ord på sin egen praksis, og som vi var inne på i forrige kapittel så vil gode utgangspunkt for dette være i møte med egne fagfeller.

Kapittel 7

Fra formidlingsdialog til læringsdialog

Undersøkelser viser at det er en klar forventning fra voksne i opplæring om at læreren skal formidle fag (Wahlgren 2004). Våre studier fra fører-opplæring inneholder også en rekke eksempler på formidlingspreget undervisning (Rismark, Sølvberg, Stenøien & Sitter 2004; Rismark & Sølvberg 2005). I lange sekvenser formidlet trafikklærerne fagstoff til deltakerne, som inntok en mer tilbaketrukket posisjon i opplæringen. I læringssammenheng vil det være naturlig å problematisere *hvordan* læreren utformer sin rolle som fagformidler med tanke på å legge til rette for aktivitet. Deltakerne skal tilegne seg et fagstoff, og et interessant spørsmål dreier seg da om i hvilken grad, og på hvilken måte, læreren inviterer deltakerne inn i utformingen av fagformidlingen som deltakere i fagdialogen. I forskningen om trafikkopplæring har vi sett at det er mye verbal produksjon uten at deltakerne nødvendigvis reflekterer over budskapene. Denne situasjonen kan også speile en mer generell trend som består i mangel på innsats i det vi her vil kalle "forhandling om mening".

Mens en formidlingspreget undervisning handler om at tiden fylles med at læreren formidler egen fagforståelse, ser vi også at enkelte lærere legger større vekt på felles meningsskaping i læreprosessen. Slik undervisning preges av at læreren er i stand til å legge elevenes innspill til grunn for progresjon i et tema. Undervisningen preges da av at lærer og elever i fellesskap bygger opp en fagforståelse gjennom samtaleforløp. Innspill fra deltakerne plasseres inn i en større sammenheng som alle kan kjenne seg igjen i. Gruppen utvikler da en felles referanseramme for læring. Samtaledynamikken tar en annen form når læreren inviterer og legger deltakernes innspill til grunn for utforming og progresjon innen et tema (Rismark 1997). Det blir mulig for læreren å holde oppmerksomheten mot deltakernes tilegnelsesprosess når samtale synliggjør elevenes faglige forståelse. Uten dette kan lærere lett komme til å operere utelukkende med sin egen referanseramme –

noe som representerer kvalitativt andre læringsbetingelser enn en situasjon der *de som skal lære* deltar i meningsskapingen.

Trafikklæreren spør og elevene svarer

Personer med opplæringsoppgaver skal legge til rette for meningsfulle læringssituasjoner for andre. Funn fra studier innen trafikkopplæring, blant annet teoriundervisning for 16-åringer (Rismark, Sølvberg, Sitter & Stenøien 2004) og føreropplæring for innvandrere (Rismark, Norberg, Stenøien & Sitter 2002), viser at dette kan være en utfordring. Et felles trekk i de studiene vi har gjennomført innen trafikkopplæring er at trafikklærerne stiller mange spørsmål som elevene skal besvare. Dette er en type "samtaler" som følger en form der læreren stiller spørsmål, en eller flere elever avgir svar, mens læreren på ulike måter evaluerer elevbidragene.

Dette er for øvrig et kjent mønster ved den formelle opplærings-situasjonen i skole (Young 1987; Carlsen 1991; Rismark 1994, 1996). Forskning omkring bruk av- og karakteristika ved - lærerspørsmål i klasserom gir ikke et entydig svar på i hvor stor grad lærere benytter denne spesielle samtaleformen i undervisningen. Robert Young (1992: 80) hevder at denne undervisningsformen dominerer i mange klasserom på tvers av landegrenser. Det er interessant å merke seg at også trafikkopplæringen preges av denne typen samtaledynamikk. Det er gjerne trafikklæreren som styrer samtalene. Selv om elevene i utgangspunktet har en forventning om at læreren skal føre ordet, kan det være på sin plass å rette søkelyset mot dynamikken i samtalene, for eksempel lærerspørsmålenes karakteristiske trekk.

Det kan være stor forskjell på spørsmål som stilles av en lærer i en undervisningssituasjon sammenlignet med spørsmål som stilles utenfor en opplæringssituasjon. Til daglig stiller vi *spørsmål for å vinne innsikt i et eller annet*. Vi forklarer hva vi trenger å vite, og adresserer spørsmålet til en eller annen vi tror kan gi svar. Spørsmål har ofte en annen funksjon straks det er snakk om en opplæringssituasjon. Den som spør (læreren) kjenner da ofte svaret på forhånd. På denne måten stilles spørsmål ofte i den hensikt å kunne (1) assistere eller (2) vurdere (Tharp & Galimore 1988).

Læringssituasjonen får dessuten unike kjennetegn dersom spørderen kjenner svarene. Følgende oversikt viser ulike nivåer av spørsmål. De kritiske faktorer blir om spørder vet svaret på forhånd og om denne forventer av svareren kjenner svaret (Young 1992). I trafikkopplærings-sammenheng er det gjerne trafikklæreren som er 'spørder' og eleven som er 'svarer'.

Situasjon	Spørder vet svaret	Spørder vet ikke svaret
Svareren forventes å vite svaret	A. 'Svarer' blir kontrollert	B. 'Spørder' forteller hva hun vil vite
Svareren forventes ikke å vite svaret	C. 'Svarer' blir støttet i prosessen for å finne svaret	D. Mulighet for felles utforskning av tema

Figur 3. Nivåer av spørsmål.

Young hevder at spørsmål av type A (kontrollspørsmål) er vanlig i de fleste klasserom. Læreren vil vite hvor mye elevene «kan» eller «husker» av stoffet. I en av våre studier stiller trafikklæreren følgende spørsmål til en skisse han har laget av en trafikksituasjon i et vegkryss: "Hvem har vikeplikt her?". Elevene forventes å svare på dette spørsmålet. Slik informasjon kan være vesentlig for læreren ved at den kan utgjøre en viktig basis for lærerens videre tilrettelegging av et tema (Cazden 1986; Tharp & Galimore 1988). På den andre siden kan læreren stille slike spørsmål for å kunne gi en vurdering av elevens faktiske kunnskaper om et trafikalt emne. Det kan imidlertid reises tvil om spørsmål på dette nivået representerer et læringspotensiale for den som blir spurt.

Young hevder videre at spørsmål av typen B (der spørder forteller hva han vil vite samtidig som svarer forventes å vite svaret) sjelden forekommer i tradisjonell opplæring. I den grad de kan identifiseres, dreier det seg oftest om forhold på siden av det faglige innholdet; «har din bror kommet hjem fra sykehuset»? Det hevdes videre at selv om læreren kan komme til å stille slike spørsmål, forventes ikke at elevene skal kunne bidra faglig ut over lærerens kunnskapsnivå (Young 1992: 100).

Bruk av spørsmål som støtter eleven i prosessen for å finne svaret (C) eller som gir mulighet for felles utforsking av tema (D) vil kunne være gode læringssituasjoner. Her forutsettes et visst engasjement og innsats fra svareren, og en forutsetning er at svareren (eleven) finner spørsmålet relevant for seg. Disse forekommer imidlertid ikke så ofte i lærerstyrte klassesamtaler. Spørsmål av typen C og D er av en slik kvalitet at de gir eleven anledning til å *bygge videre på den forståelse vedkommende allerede har etablert*. I slike situasjoner må læreren gå inn i lengre ordvekslinger med enkeltelever og stille støttende spørsmål underveis. Bidragene fra elev og lærer bygger da gjerne på informasjonen fra den andre. Samhandlinga dreies kanskje over mot substansiell drøfting der både elev og lærer er åpne for å vurdere og revurdere egen kunnskap underveis. Dette er en samtaleform som representerer en meget gunstig læringssituasjon for de involverte (Fisher 1993).

Det er naturlig å trekke forbindelser fra denne formen for samtaledynamikk over til diskusjoner om hvordan en skal kunne legge til rette for problemorientering i føreropplæringen. Denne forutsetter en åpen tilnærming til de ulike trafikale tema som skal behandles, og dialogen blir et vesentlig redskap i problemorienteringen. Spørsmål av typen C og D kan representere nyttige verktøy for lærere som ønsker en bevisstgjøring rundt egen praksis på området 'spørsmål som del av samtalen med elevene'. Her forutsettes at læreren forholder seg til spørsmål-svar-sekvenser på en *dynamisk måte*. Dersom et svar betraktes som en endelig avklaring på det som det er spurt om, legges et statisk syn for dagen og gjensidige utvekslinger av lengre varighet forekommer ikke. Dersom spørsmål-svar-sekvenser betraktes som en dynamisk prosess, vil et svar på den ene siden kunne være avklarende, men en er alltid åpen for at nye spørsmål kan reises i forlengelsen av et svar (Margetson 1993: 53). Nettopp det siste aspektet ved svar åpner for at *læreren kan være et støttende stillas for eleven* som med hjelp fra læreren kan vinne ny innsikt. I slike tilfeller forteller ikke læreren hva han/hun betrakter som vesentlig, men fokuserer på elevens innspill, gir tilbakemeldinger og stiller nye spørsmål på bakgrunn av hva eleven forteller.

Stillasbygging som pedagogisk prinsipp

Dersom læreren bygger videre på elevenes innspill, fungerer læreren som en støtte i elevens læring. Dette bygger på ideen om at en erfaren person fungerer som en støtte for en mindre erfaren person som er i en læringsprosess. Et pedagogisk prinsipp som brukes for å beskrive hvordan læreren kan fungere som en støtte i elevens læring er "scaffolding".

På norsk bruker vi begrepet "stillas" eller "det støttende stillas" for å beskrive det pedagogiske prinsippet "scaffolding" (Mellin-Olsen 1989). Begrepet stillas er hentet fra byggfaget og kan brukes som en metafor, dvs. et "bilde" eller en forestilling av hva stillasbygging innebærer i læringssammenheng.⁵ I byggebransjen er hensikten med et stillas å sette arbeidere i stand til å utføre oppgaver de ellers ikke kunne utført. Når oppdraget er utført, tas stillaset bort. Stillaset tjener fem hensikter: -sørger for støtte, -fungerer som et verktøy, -øker rekkevidden for arbeidet, -setter arbeideren i stand til å utføre oppgaver som ville vært umulig uten slik støtte, og stillaset benyttes kun i sammenhenger der det er absolutt påkrevd (Greenfield 1984: 118).

Det er Bruner (1985) som i hovedsak har utviklet teorien om "scaffolding" – det støttende stillaset. Begrepet beskrives i en artikkel av Wood, Bruner og Ross (1976). Senere har den amerikanske pedagogen Greenfield (1984) videreført denne teorien. Utgangspunktet er den russiske teoretikeren Vygotskys tro på at det sosiale samspillet er fundamentalt i læring, samt hans teori om utviklingssoner og hans virksomhetsteori (Lyngsnes 1997).

"Scaffolding" som pedagogisk prinsipp referer til den prosessen som foregår når en mer kompetent person hjelper eleven til å løse oppgaver, eller utføre handlinger, som hun eller han ikke kan utføre uten slik støtte (Mellin-Olsen 1989). Rogoff og Pearson & Fielding beskriver scaffolding slik:

⁵ En metafor kan defineres som "transaksjon mellom kontekster" (Richards 1965). Tanken bak slik bruk av metaforer er å anvende språk og begreper fra et virkelighetsområde (her konstruksjon av bygninger) til å se viktige sider av et annet virkelighetsområde (her: læringsprosessen) og dermed forstå mer av et fenomen (her: læring).

... scaffolding refers to the supportive situations adults create to help children extend current skills and knowledge to a higher level of competence (Rogoff 1990).

It is a support at the edge of a child's competence. In school settings, scaffolding is what teachers say or do to enable children to complete complex mental tasks they could not complete without assistance (Pearson & Fielding 1991: 842).

I læringssammenheng betyr dette at læreren (stillasbyggeren) gir eleven den støtten som skal til for at eleven skal klare seg i lærings-situasjonen. Læreren skal unngå å være mer dirigerende og styrende enn strengt tatt nødvendig. Med andre ord er dette en form for undervisning som hele tiden tilbyr eleven assistanse i den grad hun eller han trenger det – verken mer eller mindre (Bråten 2002).

Læringsstillaset i praksis

Dersom læreren fungerer som et støttende læringsstillas for eleven, får den som skal lære anledning til å vinne ny innsikt med utgangspunkt i sine egne forutsetninger. Dette blir en læringssituasjon der eleven med hjelp fra læreren kan søke ny innsikt, og slik sett kvalitativt svært forskjellig fra en situasjon der eleven skal finne fram til et svar der læreren på forhånd har definert en snever referanseramme. Læreren kan vanskelig være et støttende læringsstillas for eleven i en situasjon der den lærende, uten hensyn til egen forståelse, skal jakte på stramt definerte svaralternativ.

I en praktisk læringssituasjon peker Greenfield (1984) på fem egenskaper som gjør at pedagogisk støtte kan kalles stillasbygging:

- Hjelpen representerer en støtte, dvs. her mottar den lærende støtte fra læreren.
- Stillaset fungerer som et redskap som den lærende kan ta i bruk.
- Stillaset utvider rekkevidden for den lærendes handlinger.
- Det setter den som støttes i stand til å utføre oppgaver det ikke var mulig å mestre uten stillaset.
- Stillaset er tilgjengelig etter behov.

Trafikklæreren kan ha nytte av å tenke over sin egen praksis i forhold til punktene ovenfor. Våre funn viser at det ikke mangler på innsats og engasjement fra trafikklæreren i møte med eleven. Utfordringen blir å kunne rette innsatsen mot forhold i undervisningen / dialogen som er kritiske for elevens læreprosess.

I læringssammenheng er målet for stillasbyggingen hele tiden et uavhengig og reflekterende individ som har internalisert og – gjennom øvelse på egen hånd – automatisert de prosessene og det lærestoffet det er blitt undervist i. Siden det er en del sider ved bilkjøring der det ikke finnes endelige og entydige svar, så er det også et mål at eleven har et reflekterende forhold til det hun har lært. Stillasbygging synes å være en svært aktuell tilnærmingssmåte i arbeidet med trafikale tema. Med problemorientering som arbeidsform ser en for seg aktive elever og en lærer som støtter deres arbeidsprosess. Med utgangspunkt i listen ovenfor kan læreren utvikle sitt undervisningsrepertoar. Fokuspunktene ovenfor aktualiserer for eksempel at læreren stiller spørsmål til sin egen praksis når det gjelder hvordan, og når, trafikklæreren velger å kommentere elevenes utspill og trafikale atferd. Stillasbygging skjer i en dynamikk og er en svært sosial form for undervisning, hvor læreren og de lærende samhandler nært under arbeidet med et bestemt lærestoff. Underveis i læringsprosessen vil læreren øke og redusere støtten i takt med elevens mestring av lærestoffet.

Mer konkret kan pedagogens rolle i læringssituasjonen beskrives i seks punkter (Wood, Bruner & Ross 1976):

- *Rekruttering.* Pedagogens første og åpenbare oppgave er å få vakt elevens interesse og oppmerksomhet for oppgaven og dens mål.
- *Redusere frihetsgradene.* Det vil si å klargjøre oppgaven og redusere mulige måter å løse den på.
- *Opprettholde retningen.* Eleven nøler ofte, går i retning av andre mål og lignende. Pedagogens rolle blir å holde eleven innenfor feltet og å holde henne/han motivert.
- *Markere kritiske punkter.* En pedagog gir på ulike måter uttrykk for hva som er relevant ved oppgaveløsningen og hva som er avvikende i forhold til målet.

- *Kontrollere frustrasjon.* Pedagogen må balansere i situasjonen slik at det ikke oppstår for mye frustrasjon eller stress hos den som skal lære, samtidig som vedkommende heller ikke må bli for avhengig av pedagogen.
- *Demonstrasjon.* Pedagogen imiterer i idealisert form et forsøk på løsning på oppgaven prøvd av eleven, i forventning om at eleven da i neste omgang vil imitere den i en mer egnet form.

Listen viser at pedagogen har en utfordrende oppgave. Lærestoffet skal tilpasses og avgrenses i forhold til elevens interesser og nivå. Dette gjør at trafikklæreren må justere og tilpasse vanskelighetsgraden på lærestoffet i forhold til den enkelte elev. I tillegg må trafikklæreren kontinuerlig ta hensyn til hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig til enhver tid. Undervisningen skal gjøre eleven i stand til gradvis å operere på egen hånd i trafikken.

I tillegg krever vellykket stillasbygging at det etableres en *felles forståelse av læringsoppgaven og situasjonen* (intersubjektivitet) (Rommetveit 1974), og det er trafikklæreren som er ansvarlig for å lede eleven mot en felles forståelse. Dette innebærer at læreren må balansere mellom å gi støtte og å gi utfordringer. Optimalt utfordrende læringsoppgaver er med på å opprettholde elevens motivasjon for å gjennomføre oppgaven (Deci & Ryan 1985; Deci & Ryan 1994), mens stillasbygging som pedagogisk prinsipp vil fungere som en støtte for elevens læringsprosess.

Læringssituasjoner hvor eleven har muligheten til å kommunisere og dele tanker og opplevelser kan gi et godt grunnlag for å etablere felles forståelse av læringsoppgaver og situasjoner. Gode dialoger gir slike muligheter. Jane Roland Martin (1985) hevder at:

A good conversation is neither a fight nor a contest. Circular in form, cooperative in manner and constructive in intent, it is an interchange of ideas by those who see themselves not as adversaries but as human beings come together to talk and listen and learn from one another (s. 10).

Slik kan samtale være en dialogisk prosess hvor deltakerne i fellesskap konstruerer mening og kunnskap. I slike læringsdialoger vil trafikk-

læreren og eleven bygge opp innsikt og kunnskap i samhandling med hverandre. Resultatet er økt innsikt og kunnskap både for elev og lærer. For eksempel kan eleven på sin side øke sine trafikale kunnskaper, mens lærerens læringsutbytte kan dreie seg om ny innsikt i elevens holdninger eller nye undervisningserfaringer. Både i klasseroms-situasjonen og i en-til-en situasjonen i bil kan trafikk læreren gjennom å bevisstgjøre seg i forhold til egen bruk av språket etablere gode læringsdialoger. Følgende innspill fra læreren kan bidra til at dialogen og tankerekken ikke brytes:

- *Invitere synspunkt* (Hva er det Jon spør om nå? Hvem kan utdype det?)
- *Skifte av fokus* (Så langt er vi enige om hvordan fører A ser dette – la oss se det fra fører B sin synsvinkel.)
- *Returnere spørsmål* (Jeg er usikker – hva tror du?)
- *Konfliktfokus* (Janne, Tom synes det er helt greit å kjøre over fartsgrensa, og du synes det er uansvarlig. Jeg vil at dere skal snakke videre om dette for å finne ut av det.)
- *Utdype* (Fortell mer om.....)
- *Be om avklaring* (Du må forklare hva du mener når du sier at "det å kjøre fort trenger ikke å være farlig")
- *Oppsummere* (Du mener altså at.....)

Ved at læreren reagerer på og utdyper innspill fra eleven, kan læreren bidra til at dialogen og tankerekken ikke brytes. En kan gå inn i en dialogisk prosess hvor deltakerne i fellesskap konstruerer mening og kunnskap. Slike dialoger gjør at eleven kan bygge på og bruke lærerens tankeprosess på en slik måte at deres egen tenking blir mer fleksibel enn hva de kunne gjort på egen hånd. Gjennom slike typer innspill kan en nærme seg spørsmål av typen C og D (se tabell x) og trafikk læreren er på vei mot å kunne fungere som et støttende stillas.

Selv om stillasbygging på overflaten kan virke enkelt er dette en krevende form for undervisning. Det har imidlertid vist seg at stillasbygging kan gjennomføres på en vellykket måte både i forhold til hele klasser og i en-til-en situasjoner (Hogan & Pressley 1997).

Den reflekterte praktiker

De refleksjonsverktøyene vi har presentert har alle som utgangspunkt at samspillet mellom elev og trafikklærer er kjerneaktiviteten i opplæringen. Vi har tatt utgangspunkt i at dialoger gir mulighet for å konstruere kunnskap i fellesskap. Læringsdialoger finner sin form i dynamikken mellom aktørene og rammefaktorene. Det er dermed vanskelig å forutse hvordan et læringsforløp vil arte seg. Med dette som utgangspunkt, vil det være umulig å utarbeide ferdige oppskrifter for 'god undervisning'. Blikket kan heller rettes mot generelle og konkrete verktøy som kan fremme refleksjon og utvikling av undervisningspraksis. Dersom læreren tar i bruk slike verktøy i sin praksis, kan læreren endre eller justere de valg som er gjort, både under planlegging og i gjennomføring av undervisning. Slik fleksibilitet kan bidra til å øke kvaliteten på opplæringen.

Gjennom rapporten har vi på ulike vis framholdt betydningen av at læreren reflekterer over egen praksis. Uten refleksjon vil det være vanskelig å justere valg og derigjennom bidra til å endre praksis. Vi har presentert noen tankeverktøy som kan hjelpe trafikklærerne både når de planlegger, gjennomfører og tenker tilbake på egen praksis. Slike refleksjonsverktøy kan heller ikke betraktes som ferdige oppskrifter som trafikklærerne kan anvende frikoplet fra situasjon når de underviser eller veileder. Dette er derimot redskaper som kan bidra til å bevisstgjøre trafikklæreren på ulike forhold omkring den dialogen som læreren har et hovedansvar for.

Referanser

- Anderson, J.R., Reder, L.M. & Simon, H. A. (1996). "Situating learning and education". *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Amundsen, O. (2003). *Fortellinger om forandring. En narrativ studie av planlagt organisasjonsendring i et norsk finanskonsern*. Dr.art.-avhandling, NTNU.
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2002). *Social psychology*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky, A historical and conceptual perspective. I J. Wertsch (Ed.). *Culture, Communication and Cognition, Vygotskian perspectives*. London: Cambridge University Press.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosial-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164-193). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Carlsen, W.S. (1991). Questioning in classrooms: a sociolinguistic perspective, *Review of Educational Research*, 61, pp.157-178.
- Cazden, C.B. (1986). Classroom discourse. I Wittrock, C.M. (red): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), s. 3-14.
- Dunn, R. & Griggs, S.A. (2004). Læringsstiler: Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell (Oversatt av: Holmberg, J.B. & Guldahl, T.). Oslo: Universitetsforlaget.

Døving, E. m.fl. (2001). Kompetanseutviklingsprogrammets første år. En foreløpig oversikt og vurdering. *SNF arbeidsnotat* nr. 34/01.

Fisher, E. (1993). Distinctive Features of Pupil-Pupil Classroom Talk and Their Relationship to Learning. *Language and Education* 7, pp. 239-259.

FOR-2004-10-01-1339: *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve.*

FOR-2004-01-19-298: *Fører kortforskriften.*

Forseth, U. m.fl. (2002). "Det nye arbeidslivet – et kundeliv", I Forseth, U. & Rasmussen, B. (red.) (2002): *Arbeid for livet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forslag til ny føreropplæring. Oppfølging av Nasjonal transportplan 2002-2011 (2002). Statens vegvesen, Vegdirektoratet. Transport- og trafiksikkerhetsavdelingen, kontor for trafikkpedagogikk.

Greenfield, P. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. I B. Rogoff & J. Lave (Eds.). *Everyday cognition*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.

Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold*. Oslo: Universitetsforlaget.

Handal, G. (1994). Att oppmuntra til en reflekterad praktik. I *Didaktisk tidsskrift* nr. 4/94 s. 24-42.

Hannerz, U. (1992): *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*. NY: Columbia University Press.

Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N.P. & Glad, A. (1999). Theories and aims of education and training measures. I Siegrist, S. (Eds.): *Driver Training, Testing and Licensing – towards theory-based management of young drivers' injury risk in road traffic*. Results of EU-project GADGET, work package 3. bfu-report 40, Bern.

- Hogan, K. & Pressley, M. (1997). *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Kvernbekk, T. (1995). Erfaringstyranni eller teorityranni - et filosofisk perspektiv på praksis. I *Profesjonsutdanning og forskning; FOU-perspektiver på praksisfeltet*. Oslo: Lærerutdanningsrådets temahefter.
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen
- Lepper, M.R., Drake, M.F. & O'Donnell-Johnson, T. (1997). "Scaffolding Techniques of Expert Human Tutors", In K. Hogan & M. Pressley (Red.): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches & Issues*. Quebec, Canada: Bookline Books.
- Loeng, S., Torgersen, G-E., Melbye P.E & Lodgaard, E. (2001). *Voksenpedagogikk i kompetansesamfunnet*. Stjørdal: Læringsforlaget DA.
- LOV 1965-06-18 nr. 04: *Vegtrafikkloven*.
- Lyngsnes, K. M. (1997). Piaget, Vygotsky og tilrettelegging for læring. I R. Grankvist, S. Gudmundsdottir & M. Rismark (red): *Klasserommet i sentrum* (s. 165-184). Trondheim: Tapir Forlag.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Margetson, D. (1993). Understanding Problem-Based Learning. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 25, No. 1.
- Martin, J. R. (1985). *Reclaiming a conversation: The ideal of the educated woman*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Martin, J. (2002). *Organizational Culture. Mapping the Terrain*, Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Mellin-Olsen, S. (1989). *Kunnskapsformidling*. Rådal: Caspar.
- NOU 1997:25: *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*.
- Pearson, P.D. & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. I R. Barr, J.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*, vol. 11 (815-860). New York: Longman.
- Peraaho, M., Keskinen, E., Hatakka, M. (2004). *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; Konsekvenser for føreropplæringen*. (Oversatt av Vegdirektoratet fra originalen: Peraaho, M. m.fl. (2003). *Driver Competence in a Hierarcical Perspective: Implications for Driver Education*.)
- Raaheim, K. (1985). *Psykologi. En grunnbok*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Richards, I.A. (1965): *The Philosophy of Rhetoric*, London: Oxford University Press.
- Rismark, M. (1994). *Classroom Participation: Roads to Success and Roads to Failure*. Dr. avhandling, Universitetet i Trondheim: Pedagogisk institutt.
- Rismark, M. (1996). The Likelihood of Success during Classroom Discourse. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 40. No.1.
- Rismark, M. (1997). "Lærer'n spør for å sjekke om vi kan det". Lærerspørsmål som læringspotensiale. I R. Grankvist, S. Gudmundsdottir & M. Rismark (red): *Klasserommet i sentrum*. Trondheim: Tapir.
- Rismark, M., Norberg P. F., Stenøien J. M. & Sitter, S. (2002). *Kulturkollisjoner bak rattet*. Trondheim: Vox, nasjonalt senter for voksnes læring.
- Rismark, M., Stenøien, J. M. & Sølvberg, A. M. (2004). *18 tentakler – en analyse av plandokumenter for ny føreropplæring*. NTNU Voksne i læring, Trondheim: NTNU.

- Rismark, M., Sølvsberg, A. M., Sitter, S. og Stenøien J. M. (2004). *Play Mobil. Fag, læring og undervisning på Trafikalt grunnkurs*. Trondheim: Vox, Nasjonalt senter for voksnes læring.
- Rismark, M. & Sølvsberg, A. M. (2005). Læringsforståelse som spill for pedagogisk praksis. I A.L. Strømnes, A. Kirkhusmo & S. Lorentzen (Red): *Fagdidaktiker og historiker*. NTNU: Program for lærerutdanning.
- Roehler, L.R. & Cantlon, D.J. (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. I K. Hogan & M. Pressley. *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (s. 6-43). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and connection*. New York: John Wiley.
- Sagberg, F. (2000). *Evaluering av 16-års grense for øvingskjøring med personbil. Ulykkesrisiko etter førerprøven*. TØI-rapport 498/2000, Oslo: Transportøkonomisk institutt.
- Statens vegvesen (2005). *Læreplaner førerkortklassene A og A1, B og BE, C1 og C1E, D1 og D1E, D og DE, M146, T* (jfr. www.vegvesen.no → Trafikant → Føreropplæring → Forskrifter og læreplaner).
- Sølvsberg, A. M. (2004). Forskningsfeltet "teknologi og læring": Hvilken rolle spiller læringsbegrepet? I H. Sigmundson & F. Bostad (red.). *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn* (s. 111-131). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sølvsberg, A.M. og Rismark, M. (red.) (2005). *Kommunikasjon på flerfelts veg*. NTNU: Voksne i læring. ISBN 82-8139-002-6 (94 s.)
- Tharp, G.R. & Galimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life*. New York: Cambridge University Press.

- Wahlgren, B. (2004). Fokus på voksenlæreren. I J.M. Stenøien, A-M. Laginder, T. Mørkved, K. Rubenson & S. Tøsse (red.). *Utfordringer for voksnes læring. Et nordisk perspektiv*. Trondheim: Vox, Nasjonalt senter for voksnes læring.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, s. 89-100.
- Young, R. E. (1987). Critical theory and classroom questioning. *Language and Education*, 1, pp.125 - 134.
- Young, R. E. (1992). *Critical Theory and Classroom Talk*. Clevedon: Multilingual Matters.

Nettsteder:

Statens vegvesen: www.vegvesen.no

Autoriserte trafikkskolers landsforbund: www.atl.no

Denne rapporten er resultat av et oppdrag fra Statens vegvesen, Vegdirektoratet. Rapporten handler om trafikklærerens didaktiske kompetanse, og hvordan denne kan utvikles i skjæringsfeltet mellom fag, læringsforståelse og kultur.

For oss framstår trafikklæreren først og fremst som oppdrager og lærer. I tillegg til krav fra et komplekst pedagogisk oppdrag så fordrer jobben som trafikklærer en person som er både handlekraftig og omsorgsfull på samme tid. Trafikklæreren arbeider imidlertid under andre økonomiske og organisatoriske forhold enn læreren i det ordinære skoleverket, noe tittelen «Læring og næring» er en hentydning til.

Opplæring er en sammensatt, kontekstavhengig og til dels uforutsigbar virksomhet. Med bakgrunn i dette er det verken ønskelig eller mulig å operere med ferdige oppskrifter som trafikklæreren kan følge i sitt arbeid. I denne rapporten holder vi derfor fram betydningen av refleksjon for å kunne praktisere en fleksibel tilnærming til undervisning og læring. Slik fleksibilitet kan bidra til å øke kvaliteten på opplæringen. Ved å ta i bruk generelle og konkrete pedagogiske verktøy kan læreren utvikle sin praksis. Slik kan læreren også åpne og legge til rette for at eleven øker sin refleksjon omkring sine egne ferdigheter, kunnskaper og holdninger knyttet til trafikale forhold.

Forskningsenheten Voksne i livslang læring (NTNU ViLL)
7491 Trondheim

www.svt.ntnu.no/vill

ISBN 82-8139-004-2