

Anders Brune Gjertsen
Christine Vollan Bævre

Kollegaveiledning i gruppe - "å lære å lære sammen"

En studie av kollegaveiledning i gruppe som verktøy for å skape kollegasamarbeid og en lærende trafikkskole

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon

Veileder: Kari Hansen

Medveileder: Julie Leonardsen

November 2021

Anders Brune Gjertsen
Christine Vollan Bævre

Kollegaveiledning i gruppe - "å lære å lære sammen"

En studie av kollegaveiledning i gruppe som verktøy
for å skape kollegasamarbeid og en lærende
trafikkskole

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon
Veileder: Kari Hansen
Medveileder: Julie Leonardsen
November 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord


Denne masteroppgaven markerer slutten på studieprogrammet master i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, hvor vår studieretning er yrkesfag. Det har vært en til tider hektisk og ganske utfordrende prosess, men og svært lærerik og interessant. Gjennomføringen av studiet i seg selv hadde aldri vært det samme uten hverandre, det å kunne dele prosessen med en god venn og kollega som forstår nøyaktig hva en står oppi – det har vært gull verdt hele veien.

Vi ønsker å takke våre veiledere ved NTNU, dosent Kari Hansen og doktorgradsstipendiat Julie Leonardsen. Tusen takk for de gode samtalene, for å komme med både faglige innspill og rosende ord, konstruktive tilbakemeldinger og støttende forståelse når det har stått på som verst. For svar har vi alltid fått, like gjerne sent som tidlig på døgnet. Dere er veldig fine og imøtekommende mennesker, og vi setter stor pris på hjelpen dere har gitt oss.

Våre gode kollegaer, tusen takk for engasjementet dere har vist for vår studie, og for at dere har stilt opp til både intervjuer og vært med på gjennomføringen av kollegaveiledning i gruppe.

Til slutt ønsker vi å takke våre fremste støttespillere, som uten tvil har vist seg å være våre bedre halvdel, Emma og Christoffer, som har styrt hverdagen og lagt opp strategien for å holde hvert sitt hjem med henholdsvis 2 og 4 unger på rett kjøøl når husets andre forelder har sunket langt inn i lese- og skrivebobla. Så kjære Emma, og kjære Christoffer – dere er fantastiske, og vi er fulle av beundring for deres kapasitet, og evne til å periodevis fungere omtrent som aleneforeldre i tillegg til full jobb.

Trondheim, november 2021


Anders Brune Gjertsen



Christine Vollan Bævre

Sammendrag

Som pedagog og i arbeidet med mennesker blir man aldri ferdig utlært, og dette gjelder også for trafikklærere. Våre erfaringer og vår tolkning av det vi ser er subjektive ifølge Inger Ulleberg (2018), og dette gjør at vi alle sitter på vår egen kunnskap og erfaring som vi har opparbeidet oss gjennom oppvekst, de sosiale kretser vi har vært i, det utdanningsløpet vi har vært gjennom og det vi arbeider med. Det som er hensikten med studien er å finne ut om kollegaveiledning i gruppe (Ulleberg, 2018) kan bidra til å gjøre kunnskapen til hver enkelt mer tilgjengelig, og dermed utvikle lærernes techne, episteme og fronesis (Aristotle, 2014). I denne oppgaven studerer vi om kollegaveiledning i gruppe kan være med å gjøre trafikkskolen til en lærende organisasjon (Senge, 1999). Problemstillingen vår er følgende; *Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe som systematisk arbeidsform medvirke til å utvikle lærende trafikkskoler?*

Dette er en kvalitativ undersøkelse med 6 informanter, hvor alle er trafikklærere ansatt hos Wright trafikkskole i Trøndelag. Vi har valgt å lede og observere en samling med kollegaveiledning i gruppe, og gjennomført individuelle intervju med deltakerne i etterkant, og mener å ha fått mer utfyllende funn ved å kombinere disse to metodene. Den teoretiske retningen vår er sosialkonstruksjonistisk (Vygotsky, 1978; Argyris & Schön, 1996; Jha, 2012), og metodologien er fenomenologi (Fejes og Thornberg, 2019). Dette fordi vi ønsker å se på fenomenet kollegaveiledning i gruppe, og har vært opptatt av deltakernes subjektive opplevelse. I analysen av observasjonen kom vi frem til noen temaer som vi ønsket å vite mer om gjennom intervjuer, og etter intervjuene startet vi analyseprosessen med å redusere datamengden gjennom både induktive og deduktive koder (Johannessen et al., 2016).

Sentrale funn vi har etter analyse, presentasjon av funn og drøfting viser oss at kollegaveiledning i gruppe oppfattes som veldig motiverende for deltakerne, og at potensialet for å lære av hverandre gjennom prosessen er til stede. Arbeidsformen kan også være medvirkende til at flere av trafikklærerens og faglig leders plikter oppfylles. Vi ser også at kollegaveiledning i gruppe kan være ett av flere verktøy som kan brukes for å skape en lærende organisasjon fordi vi har funnet at det kan føre til personlig mestring, at

en blir bevisst sine og organisasjonens mentale modeller, at en skaper en felles visjon og det kan føre til gruppelæring. Basert på vår studie ser vi behov for videre forskning som strekker seg over tid, slik at en kan se langtidseffekten en arbeidsmetode som kollegaveiledning i gruppe gir for både organisasjonen og de deltakende. Vår studie har bare avdekket en liten del, men kan bidra til ytterligere kunnskap om hvor viktige slike metoder som kollegaveiledning i gruppe kan være, både for enkeltindividet, og for organisasjonen på veien til å bli en lærende organisasjon.

Abstract

As educators, working with people, one never stops learning. This is also true for driving instructors. According to Inger Ulleberg (2018), our experiences, and our interpretations of what we see, are subjective. We all have knowledge and experience based on our childhood, our social circle, the education we have had and the work we do. The purpose of this study, is to find whether group peer guidance (Ulleberg, 2018) can contribute to making the knowledge of each individual more accessible, thus developing the educators' *techne*, *episteme* and *phronesis* (Aristotle, 2014). We will also explore whether group peer guidance can contribute to make driving schools a learning organization (Senge, 1999).

Our thesis question is as follows: How can group peer guidance as a systematic method of work contribute to develop driving schools into learning organizations?

This is a qualitative study with six informants, all of which are working at Wright driving school in Trøndelag. We have chosen to lead and observe a group during a peer guidance session, and we have conducted individual interviews with the participants. We strongly believe that by combining these two methods, our findings are more extensive. Our theoretical direction is social constructionist (Argyris & Schön, 1996; Jha, 2012; Vygotsky, 1978) and our methodology is phenomenology (Fejes & Thornberg, 2019). This was chosen because we wished to look at group peer guidance as a phenomenon, and at the participants' subjective experience. In the analysis of the observations we found subjects we wanted to explore further through interviews. After the interviews we started the analytical process of reducing the amount of data we had gathered through both inductive and deductive coding (Johannessen et al., 2016).

Our findings through analysis, presentation and discussion, show group peer guidance is considered very motivating for each participant, and that there is a big potential of learning from each other throughout the process. This work form can also contribute to the fulfilment of the duties of both the driving instructor and the academic director. Beyond that, we see group peer guidance as one of multiple tools that can be used to develop a learning institution. We found the method can lead to both personal growth, increasing

awareness of the company's mental models, creating a common vision and learning as a group. Based on our study, we see a need for further research to uncover the long-term effects group peer guidance can have on both the organisation and the participants. Our study covers only a small part of this field, but can contribute to further knowledge on how important this method can be for both the individual and the organization on its way to becoming a learning organization.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	V
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	1
1.2 HVORDAN KAN VI UTVIKLE VÅR TRAFIKKSKOLE VIDERE?	2
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	4
1.4 VÅR FORFORSTÅELSE	4
1.4.1 Anders.....	5
1.4.2 Christine.....	5
1.5 KORT OM METODE.....	6
1.6 TIDLIGERE FORSKNING	7
1.7 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	8
2. TRAFIKKLÆRERUTDANNING OG TRAFIKKOPPLÆRING I NORGE	11
2.1 TRAFIKKOPPLÆRINGSFORSKRIFTEN	11
2.1.1 Trafikkopplæringsforskriften om godkjenning som trafikklærer.....	11
2.1.2 Trafikkopplæringsforskriften om krav til undervisningspersonell.....	12
2.1.3 Trafikkopplæringsforskriften om faglig leders plikter	12
2.2 STUDIELØP FOR Å BLI TRAFIKKLÆRER.....	13
2.3 LÆREPLAN OG UNDERVISNINGSPLAN	15
2.3.1 Læreplan	15
2.3.2 Læreplanens fem ansikter.....	16
2.3.3 Undervisningsplan	17
2.4 TRAFIKKSKOLENE SOM ORGANISASJONER.....	18
2.4.1 Norske trafikkskoler generelt.....	18
2.4.2 Wright spesielt.....	18
3. TEORI	21
3.1 HVA ER KOMPETANSE?	21
3.1.1 Fronesis, techne og episteme	21
3.1.2 Sosialkonstruksjonisme.....	23
3.1.3 Fra nybegynner til ekspert	25
3.1.4 Taus kunnskap	27
3.2 HVA ER LÆRING?.....	28

3.2.1	<i>Definisjoner på begrepet læring</i>	28
3.2.2	<i>Schön refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling</i>	32
3.2.3	<i>Voksnes læring – Knud Illeris</i>	33
3.2.4	<i>Motivasjon</i>	34
3.3	LÆRENDE ORGANISASJON.....	36
3.3.1	<i>Senge sine fem disipliner</i>	37
3.3.2	<i>Den genetiske koden i en lærende organisasjon (Bjarne Berg Wig)</i>	43
3.4	HVA ER VEILEDNING?	44
3.4.1	<i>Kollegaveiledning i gruppe</i>	45
3.5	TJENENDE LEDER, EN LEDERMODELL FOR DEN LÆRENDE ORGANISASJON?.....	49
4.	METODE	53
4.1	FORSKNINGSDESIGN.....	53
4.1.1	<i>Epistemologi og teoretisk perspektiv</i>	53
4.1.2	<i>Metodologi</i>	54
4.1.3	<i>Metoder</i>	56
4.1.4	<i>Triangulering</i>	56
4.2	FORSKNINGSPROSESSEN.....	57
4.3	DELTAKERNE	58
4.4	KOLLEGAVEILEDNING I GRUPPE.....	59
4.4.1	<i>Hvordan ble kig gjennomført</i>	59
4.4.2	<i>Observasjonen av kig</i>	60
4.4.3	<i>Analysen av kig</i>	63
4.5	INTERVJUENE.....	64
4.5.1	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	66
4.5.2	<i>Analyse av intervjuene</i>	67
4.6	EVALUERING AV FORSKNINGSPROSESSEN	69
4.6.1	<i>Troverdighet</i>	69
4.6.2	<i>Pålitelighet</i>	70
4.6.3	<i>Overførbarhet</i>	71
4.6.4	<i>Bekreftbarhet</i>	72
4.6.5	<i>Etikk</i>	72
5.	PRESENTASJON AV FUNN	75
5.1	HVILKE ERFARINGER HAR TRAFIKKLÆRERNE MED KOLLEGAVEILEDNING I GRUPPE SOM METODE FOR LÆRING, SAMARBEID OG REFLEKSJON?	76
5.1.1	<i>Erfaring med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring</i>	76
5.1.2	<i>Hvordan opplever deltakerne selv at de lærer best?</i>	77
5.1.3	<i>Har læringen ført til endring av praksis?</i>	78

5.1.4	<i>Deltakeraktivitet som mål på samarbeid?</i>	79
5.1.5	<i>Strukturen – styre med jernhånd eller la ordet være fritt?</i>	80
5.1.6	<i>Tema for kollegaveiledning i gruppe, var det nyttig for deltakerne?</i>	80
5.2	HVORDAN KAN KOLLEGAVEILEDNING I GRUPPE BIDRA TIL MOTIVASJON FOR UTVIKLING OG ENDRING?	82
5.3	VEIEN TIL Å BLI EN LÆRENDE ORGANISASJON	83
6.	DRØFTING	87
6.1	EFFEKTENE AV KOLLEGAVEILEDNING I GRUPPE PÅ INDIVIDNIVÅ.....	87
6.1.1	<i>«Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe bidra til motivasjon for utvikling og endring?»</i>	87
6.1.2	<i>Hvilke tanker har deltakerne om sin egen læringprosess, og med læring gjennom kollegaveiledning i gruppe?</i>	89
6.1.3	<i>Hvordan opplevde deltakerne strukturen for kollegaveiledning i gruppe?</i>	94
6.2	EFFEKTER AV KOLLEGAVEILEDNING I GRUPPE PÅ AVDELINGSNIVÅ	96
6.2.1	<i>Trafikk lærerens plikter</i>	96
6.2.2	<i>Faglig leders plikter</i>	97
6.3	EFFEKTENE AV KOLLEGAVEILEDNING I GRUPPE PÅ ORGANISASJONSNIVÅ	99
6.3.1	<i>Personlig mestring</i>	99
6.3.2	<i>Mentale modeller</i>	100
6.3.3	<i>Felles visjon</i>	101
6.3.4	<i>Gruppelæring</i>	102
6.3.5	<i>Systemtenkning</i>	103
7.	KONKLUSJON	105
	LITTERATURLISTE	109

Vedlegg 1 NSD Godkjenning

Vedlegg 2 Samtykkeskjema

Vedlegg 3 Intervjuguide

1. Innledning

Denne masteroppgaven er skrevet av to trafikklærere på masterprogrammet fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, med studieretning yrkesfag. I løpet av våre hittil vel 9 år i bransjen, har vi begge opplevd hvor ofte en står alene om det meste av arbeidsdagen som trafikklærer. Begrepet «ensom ulv» er godt kjent i vårt yrkesmiljø, og ønsket om kollegiale råd og drøftinger er tilstede selv om trafikklærerne håndterer å ta egne beslutninger i arbeidshverdagen. Vi innså et sted på veien at for å kunne møte våre ønsker om en arena hvor en kan møte hverandre til avsatt tid for faglige drøftinger, og ikke bare over kaffekoppen vi så vidt rekker å innta mellom kjøretimene, måtte vi finne noen alternativ som kunne bidra positivt for alle oss ansatte - også helt opp til den øverste ledelsen. Både for blant annet den faglige utviklingen til hver enkelt, men også noe som på sikt kanskje kan tilføres som et positivt element til selve organisasjonen, og ikke minst finne ut av hvordan en kunne gjennomført noe slikt i praksis. Gjennom videre utdanning kom vi over kollegaveiledning i gruppe som metode, og kjente raskt på at dette var noe vi ble nysjerrige på og fikk lyst til å vite mer om. Noe forskning om temaet fant vi, og var enige om at dette virket spennende også med tanke på egen profesjon. En stor del av vårt fagfelt handler om den teoretiske og praktiske opplæringen i trafikken, men det er så mye mer enn det som følger med når en jobber med utdanning av mennesker og må forholde seg til deres ulike holdninger, forutsetninger og forståelsesgrunnlag. Å jobbe med mennesker er både givende og krevende, og på mange måter utfordrende. Fra utdanningen ved Nord universitet har vi fått en god verktøykasse, og kanskje vi kan bruke denne enda bedre når det gjelder samarbeid i arbeidslivet – både innad i trafikkskolene og på tvers. Vi håper gjennom denne forskningen å finne ut om kollegaveiledning i gruppe er en arbeidsmetode som på sikt kan bidra til å skape en lærende organisasjon.

1.1 Bakgrunn for studien

Trafikklærerutdanningen i Norge er i dag ett toårig utdanningsløp, der mye av fokuset for utdanningen er å skape gode veiledere. Gjennom fag som pedagogikk, psykologi og praksis får studentene en god grunnleggende verktøykasse som de kan bruke i møte med elevene. Veiledning blir da ett av de viktigste verktøyene som blir utviklet, og det gjelder ikke bare i forholdet trafikklærerstudent-elev, men også student-student, og selvsagt lærer-student. Vi vil derfor påstå at når en er ferdig med trafikklærerutdanningen så bør en ha god kunnskap om pedagogiske verktøy, og da spesielt veiledning. Når vi så kommer ut i yrket møter vi en litt

annen hverdag. Som trafikklærer har vi kanskje den beste undervisningssituasjonen en lærer kan ønske seg, vi jobber oftest med elever enkeltvis, og kan dermed tilpasse opplæringen til hver enkelt. Vi kan tilpasse opplæringen og dermed optimalisere den for den enkelte elev, og har faktisk mulighet for å få det beste ut av hver enkelt. Men også vi opplever til tider å støte på utfordringer ovenfor eleven - disse problemene kan for eksempel være hvordan vi kan stille de riktige spørsmålene til akkurat denne eleven, hvilke områder vi kan kjøre i for å få fram gode poenger med tanke på hva eleven skal trene på, hvilke virkemidler vi bør bruke på kurs for å skape elevaktivitet og så videre. Vi har sjeldent en kollega i bilen eller klasserommet når vi driver undervisning, med andre ord har vi dermed sjeldent noen å støtte oss til når situasjonen oppstår. Vi må i all hovedsak klare oss selv, men med faglig oppfølging fra en faglig leder av og til. Dette gjør at vi trafikklærere ofte omtaler yrket vårt som ett ensom ulv-yrke, fordi vi ikke får samarbeidet veldig nært med våre kollegaer i hverdagen. Vi sitter i hver vår bil og utvikler vår egen verktøykasse til bruk sammen med elevene, og deler nok dessverre alt for lite av denne med våre kollegaer. I hverdagen møter vi så vidt kollegaer på pauserommet på arbeidsplassen, da vi ofte ikke har fordelt timene helt likt som andre gjennom dagen og dermed ikke har pauser på samme tidspunkt. Ved førerprøvegjennomføring og på lærerrommet når vi er på sikkerhetskurs på øvingsbane møter vi trafikklærere fra andre trafikkskoler. På begge disse arenaene blir alltid arbeidshverdagen diskutert, men gjerne bare historier fra hverdagen og oftest ikke de dype faglige diskusjoner. Vi opplever at de fleste trafikklærere vi møter i vår hverdag har ett stort engasjement for faget, og at de fleste vil utvikle seg videre i faget, men spørsmålet som da dukker opp er hvordan vi skal få til dette når vi sitter i hver vår bil.

I vår bransje og med trafikkipedagogutdanning i sekken, er praksis, øving og refleksjon noe som står frem som sentrale elementer. Vi har valgt å se på om kollegaveiledning i gruppe kan være et hjelpemiddel som kan gjøre hver enkelt trafikklærer enda mer reflektert og dyktig. Vi bruker kollegaveiledning i gruppe som beskrevet i teoriene til Ulleberg (2018) og Lauvås, Lycke, Handal og Ytreland (2019). Vi velger å bruke forkortelsen kig i stedet for å skrive ut kollegaveiledning i gruppe hver gang det skal brukes.

1.2 Hvordan kan vi utvikle vår trafikkskole videre?

Når vi hadde bestemt oss for å studere kollegaveiledning i gruppe som ett verktøy for trafikklærerne, kom også spørsmålet hvordan vi kunne se på dette på en større skala. Derfor

valgte vi å se på hvordan en kan forbedre trafikkskolen også. Å forbedre egen praksis er vel noe de aller fleste ønsker, og som de sier så fins det mange veier til Rom. For de fleste trafikkskoler handler forbedring av egen praksis mye om å skape bedre trafikklærere, men vi jobber i Norges største trafikkskole, Wright, så her handler det også om kundekonsulenter, økonomiavdeling, teknisk avdeling og andre roller i administrasjonen. Det å finne en teori og metoder som kunne passe for å skape en bedre trafikkskole for alle gruppene blir da viktig i vår forskning, men i denne studien deltar bare trafikklærere og faglig og daglig leder.

Vi lever i ett samfunn som er i stadig utvikling, og det gjelder også for trafikkskoler, store som små. Hva vil fremtiden bringe? I dagens trafikkopplæring handler det om å lære elevene å kjøre bil, og å gjøre det både trygt og effektivt samtidig som en skal være en god samarbeidspartner for de andre trafikantene, men hva med morgendagen? I dag kjører de fleste elevene opp til manuelt giret bil, mens av nye biler solgt i 2019 var 95,3% automat, og flere og flere av disse er elbiler (Sørdal, 2020). Hvordan påvirker dette oss trafikklærere? Hva når bilene blir mer og mer autonome? Hva skjer med utdanningen da? Dette og mye mer er nye utfordringer som møter trafikkskolene i dag, og hvordan trafikkskolene skal møte blant annet disse utfordringene blir viktig i tiden som kommer. Løsningen på disse problemene kan ikke være noe som kommer fra hver enkelt trafikklærer, eller som kommer fra administrerende direktør og ned – dette må etter vårt syn være ett samarbeidsprosjekt i alle ledd i trafikkskolen.

I tidligere studier har vi lest om Peter Senge (1999) sine teorier om fem disipliner for å bli en lærende organisasjon, og vi ville ha med denne teorien inn i oppgaven her. Senge (1999) har kalt disse personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring, og systemtenkning som er den som binder de fire andre sammen. En må altså se både individet og gruppene i organisasjonen sammen, og alle disiplinene er viktige for en lærende organisasjon (Senge, 1999). Bjarne Berg Wig (2018) skriver videre om teorien til Senge, og presenterer det han kaller den genetiske koden i en lærende organisasjon (Wig, 2018). I følge begge disse teoretikerne er det å utvikle en lærende organisasjon en god måte for organisasjoner å møte nye utfordringer på. Vi ønsker derfor å forske på om vi kan bruke kollegaveiledning i gruppe som etter verktøy til å få vår trafikkskole til å bli en lærende organisasjon.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Når vi nå har fortalt litt om bakgrunnen for hva vi ønsker å forske på vil vi her presentere problemstillingen og to forskningsspørsmål. Med bakgrunn i det vi ønsket å forske på har vi kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe som systematisk arbeidsform medvirke til å utvikle lærende trafikkskoler?

Våre forskningsspørsmål har vi utformet slik;

Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe bidra til motivasjon for utvikling og endring?

Hvilke erfaringer har trafikklærerne med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring, samarbeid og refleksjon?

1.4 Vår forforståelse

Vi er to studenter ved NTNU som kjenner hverandre godt etter flere år som studievenner. Vi møttes som studenter på andre året ved trafikklærerutdanningen på Høyskolen i Nord-Trøndelag i 2011/12, og har senere gått bachelorutdanningen ved Nord Universitet sammen i 2016-2018. Da vi startet i yrket som nyutdannede trafikklærere sommeren 2012, begynte vi faktisk den gangen også å jobbe for samme firma, ved samme avdeling. Etter mange år ved en annen trafikkskole, ble Christine tilbudt jobb hos Wright ved avdeling Tiller våren 2019, og dermed ble vi igjen kollegaer på felles arbeidsplass, noe vi trives veldig godt med å være. Sammen har vi alltid diskutert faglige utfordringer, og hatt interesse for å forsøke finne løsninger på ulike problemstillinger som jevnlig dukker opp. Dette har nok vært avgjørende for at vi siden har valgt å studere sammen, og da vi oppdaget kollegaveiledning i gruppe fattet vi interesse for om dette kunne være noe positivt for både oss og resten av de ansatte ved vår arbeidsplass. På veien har det vært utrolig godt å kunne være to sammen gjennom både det som er spennende og krevende ved et masterløp – Og vennskapet har bestått, en god dose med humor og rom for hverandre har vært viktige faktorer for oss. Videre vil vi presentere oss litt nærmere, hver for oss.

1.4.1 Anders

Jeg har hele livet vært en som har tatt ansvar, og var tidlig en som tok ansvar for de som var rundt meg. Blant annet var jeg tidlig en av lederne på barneleirer hjemme i Volda, omtrent før jeg selv var for gammel til å være med på barneleiren. Jeg har fått høre at jeg er en som tar ansvar og som folk hører på, selv om jeg ikke alltid utnyttet dette til alles beste. Når jeg fikk lappen som 18-åring var jeg det en i trafikkopplæringen kaller en risikotaker, og likte bilkjøring og da spesielt i høy fart. Dette har jeg delvis tatt med meg videre, og har blant annet etter at jeg startet trafikklærerstudiet vært med som ledsager på ett prosjekt som var rettet spesielt mot gutter 18-25 år som vi visste kjørte for fort. Det er også noe av bakgrunnen til at jeg hele sommeren kjører på to hjul, og etter hvert begynte med undervisning også på motorsykkel. En annen av grunnen til at jeg trives veldig godt med undervisning på motorsykkel er at en del av undervisningen der foregår i kjøregård, og da blir vi trafikklærere stående sammen og vurdere elevene. På denne måten gir vi mc-lærere god oppfølging til hverandre, og personlig kjenner jeg at dette hjelper på min utvikling som trafikklærer. Jeg har også spilt fotball og vært fotballtrener, og har derfor også alltid vært opptatt av at det er laget som er godt eller dårlig, og at en må arbeide sammen for å skape de resultater en ønsker.

Etter at jeg ble ferdig utdannet trafikklærer i 2012 har jeg jobbet ved samme trafikkskole hele veien, og har etter hvert tatt videreutdanning for å kunne undervise på motorsykkel i tillegg til bil. Jeg startet høsten 2019 både på masterstudiet her og utdanning for å bli faglig og daglig leder på trafikkskole, som jeg nå fungerer som på vår avdeling på Tiller. Underveis i den utdanningen skulle jeg skrive en eksamensoppgave der temaet tilslutt falt på kollegaveiledning i gruppe. Dette kommer nok av at jeg liker å jobbe i team, og er vant til det fra utdanningen ved HiNT/NORD og fra fotballen. Jeg mener at vi sammen kan bli enda bedre enn hver for oss, og det er derfor jeg synes dette var så interessant.

1.4.2 Christine

Som liten fikk jeg stadig høre at jeg var i overkant sosial, og jeg klarte alltid å skape kontakt med mennesker i alle aldre rundt meg uavhengig av hvilken situasjon jeg befant meg i. Tanken om å bli trafikklærer var ikke noe som slo meg umiddelbart da jeg skulle begynne å studere, læreryrket var det som i utgangspunktet tiltalte meg først. Men da jeg begynte å undersøke nærmere hvilke fag jeg virkelig kunne ha det engasjementet jeg mener er nødvendig for å kunne bli en dyktig lærer, kom jeg over trafikklærerutdanninga og ble veldig

nysjerrig på studiet. En telefon til studieleder på Stjørdal (Ståle Lødemel) førte til at jeg fant ut at dette var noe jeg ønsket, og dermed tok jeg med meg den lille familien min, flyttet jeg til Stjørdal og startet studiene høsten 2009. August 2010 fikk jeg barn nr 2, og tok dermed fødselspermisjon fra utdanninga. På den måten kom jeg inn i det som for meg var en helt ny klasse da jeg startet opp igjen med studiene høsten 2011, og ble plassert i praksisgruppe sammen med 4 menn - hvor en av de var Anders. Etter endt utdanning som trafikklærer har jeg mellom slagene alltid ivret etter mer kunnskap, og videreutdanning var tidlig et ønske, bare pedagogikkens verden i seg selv er stor. En del ulik kursing gjennom jobb har det også vært, spesielt i tiden som ansatt for KMS Trafikkskole, en skole hvor vi bla drev med opplæring i spesialtilpassede kjøretøy for de med ulike funksjonsnedsettelse. I tillegg var det periodevis mye kjøring og opptrening for eldre som lå i grenseland til oppfylte helsekrav for å fortsette å ha førerrett for bil, bakgrunnen for disse vurderingene var stortsett alltid kognitiv svikt i variert grad, og vi hadde tidvis et ganske tett samarbeid med St.Olavs og nevroavdelingen der. Dette gjorde meg tidlig ganske interessert i dette med læring hos voksne. En annen ting jeg syntes kunne være problematisk i yrket vårt, var hvor alene vi var i de mange situasjoner som oppsto sammen med de ulike elevene våre. Gjennom årene med mer erfaring og dypere kunnskapsnivå i eget fag, er det mange oppgaver som føles lettere å håndtere, men jeg tror på ingen måte jeg alltid har den beste løsningen i enhver situasjon. For meg er det å kunne utvikle den faglige kompetansen svært verdifull, og om jeg ved egenutvikling også kan bidra til andres utvikling og samtidig få utbytte av kollegaers kunnskap er det et stort pluss. Å kunne lage rom for en delingsarena ser jeg på som svært viktig, både for å kunne utvikle oss rent faglig, men også som mennesker. Samtidig bidrar det til større mulighet for at alle har det bra sammen på vår arbeidsplass. Derfor ble møte med kollegaveiledning i gruppe noe som fremsto veldig positivt for meg, vår avdeling på Tiller, og resten av organisasjonen vi alle er en del av hos Wright Trafikkskole.

1.5 Kort om metode

Den metodiske tilnærmingen i denne studien er både observasjon og intervju (Johannessen et al., 2016). Fokuset vår har vært på å studere fenomenet kollegaveiledning i gruppe (Ulleberg, 2018) og lærende organisasjoner (Senge, 1999) (Wig, 2018). Vi gjennomførte kollegaveiledning i gruppe med våre trafikklærer-kollegaer ved Wright trafikkskole i Trøndelag, og brukte observasjonen da vi gjennomførte kollegaveiledning i gruppe, og intervju med hver enkelt deltaker i etterkant. Spørsmålene vi stilte deltakerne i intervjuene

baserte seg på funn fra observasjonen, og fra forskningsspørsmålene våre. Vi gjennomførte deretter en fenomenologisk analyse av materialet. En kort beskrivelse av hva dette innebærer gir blant annet Christoffersen og Johannessen (2018, s. 107): *“Fenomenologisk tilnærming brukes når forskeren ønsker å forstå verden gjennom informantenes øyne. Det vil si å utforske og beskrive menneskers erfaring med og forståelse av et fenomen. Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden.”*

1.6 Tidligere forskning

Vi vil her presentere tidligere forskning som vi ser som relevant for vår forskning. Her tar vi for oss en FAFO-rapport om forskning som er gjort på voksnes læring, noen studier og artikler om kollegaveiledning fra de Lange og Lauvås (2018), og Midthassel (2003),

Mellom 1997-2012 ble det gjennomført en utredning av FAFO som omhandlet voksnes læring, på oppdrag for Norges forskningsråd (Aspøy & Tønder, 2012, s. 16). På side 19 i utredningen kan vi lese følgende; *«Refleksjon i grupper og dialog styrker mestringsfølelsen og den faglige selvtiliten hos de ansatte og bidrar til en læringsfremmende arbeidsplass* (Aspøy & Tønder, 2012, s. 19). Grad av tilrettelegging hos ledelsen, og positive samt negative sider ved forskjellige type læringsformer er noe av det forskningen på det læringsfremmende arbeidet har tatt for seg (Aspøy & Tønder, 2012, s. 17). Det påpekes at motivasjonen for å tilrettelegge for læring på arbeidsplassen hos både arbeidsgivere og virksomheter er et viktig tema fra årene da kompetansereformen ble innført, og motivasjon ser vi som en viktig del av hele opplegget rundt gjennomføringen og deltakelsen på kig. Denne rapporten bygger klart opp våre tanker om hvordan kig kan fungere som et positivt tiltak på en arbeidsplass som vår, med voksne trafikklærere spredt på ulike avdelinger over hele landet, og en større ledergruppe som vi ikke treffer fysisk så altfor ofte.

I rapporten presenterer de også tall fra Statistisk sentralbyrå som har kommet fra lærevilkårsmonitoren som sier at arbeidstakere ser på den læringen som skjer i det daglige arbeidet som den viktigste læringen. Videre blir det i FAFO-rapporten vist til forskning som sier at læring fra kurs kan fungere som et utgangspunkt for videre læring gjennom arbeidet, men at det må legges til rette for å faktisk kunne ta i bruk det en har lært på kurset, og at bedriften må ha en læringskultur som fremmer det å kunne bruke den nye kompetansen (Aspøy & Tønder, 2012, s. 24).

Unni Vere Midthassel skrev en artikkel i 2003 med formål om å vite mer om verdien kollegaveiledning har som arbeidsform (Midthassel, 2003). Kollegaveiledning beskrives blant annet som en mulighet til å i større grad gjøre lærerne bevisste på sin egen tause kunnskap. Et element i de fleste kollegaveiledningsmodellene er fokuset på lærers utførte handling i ulike situasjoner, og hvordan råd og tilbakemeldinger bør gjengis i en sammenheng hvor forståelsen for selvvalgt handling blir sentral og samtidig utdype eventuelle handlingsalternativer. Artikkelforfatter antar at det på denne måten vil øke sannsynligheten for at den tause kunnskapen kommer til uttrykk gjennom språket, og skape en bevisstgjøring av hvorfor en handler som en gjør i ulike situasjoner som vil være verdifull både for en selv og ens kollegaer. Konklusjonen i artikkelen er klar, kollegaveiledning er et nyttig redskap i utvikling av læreres kompetanse, men det savnes flere empiriske studier blant annet i organisering av kollegaveiledning (Midthassel, 2003)

I 2018 skrev de Lange og Lauvås en artikkel basert på sin studie om kollegaveiledning, der de retta fokus spesielt inn mot kollegaveiledning i gruppe med 5-10 personer og ulike måter å gjennomføre dette på. Forskingen deres la vekt på å strukturere samtalen i gruppa, og i sine resultater kommer det blant annet fram at den stramme samtalestrukturen fungerer som et godt verktøy for å sikre et adekvat fokus i kollegaveiledningen, men at gruppa kan fungere like godt etter hvert som de får mer erfaring med denne typen arbeidsform uten den stramme strukturen (de Lange & Lauvås, 2018). Analysen deres viser også verdien de kollegiale rådene faktisk får i slike grupper.

1.7 Oppbygging av oppgaven

I oppgaven vil vi i første kapittel starte med å presentere innledning med bakgrunn for studien, problemstillingen vår, kort om oss, og kort om metode og vise til noe tidligere forskning.

Kapittel 2 vil gjennomgå trafikklærerutdanningen og trafikkopplæring i Norge hvor vi vil gå nærmere inn på trafikkopplæringsforskriften, og noen av dens ulike krav og plikter. I tillegg vil vi presentere læreplanen og undervisningsplan og utfordringer knyttet til disse.

Trafikkskolene som organisasjoner med de norske trafikkskolene i vårt søkelys, er også innunder dette kapitlet.

Kapittel tre tar for seg det teoretiske bakteppe, her vil vi presentere eksisterende og relevant teori både rundt kompetanse, læring, motivasjon, lærende organisasjon, veiledning, og kollegaveiledning i gruppe.

Kapittel fire omhandler våre valg av metode, og beskriver nærmere vårt teoretiske perspektiv og trianguleringen av våre metoder. Forskningsdesignen og prosessen vår gjennomgås, og kollegaveiledning i gruppe gjennomgås. Gjennomføringen, observasjonen og analysen av kig forklares. Intervjuene, utførelsen og analysen av disse inngår i kapitlet. Avslutningsvis evaluerer vi forskningsprosessen med underpunktene troverdighet, pålitelighet, overførbarhet, bekreftbarhet og etikk.

Kapittel fem er presentasjonen av våre funn, hvor underpunktene går nærmere inn på blant annet deltakernes erfaringer, deltakeraktivitet og motivasjon. Fokus på motivasjon og veien til å bli en lærende organisasjon avslutter dette kapitlet.

Kapittel seks er vårt drøftingskapittel, her drøfter vi de funn som vi har avdekket.

Kapittel sju avrundes med konklusjon og vi svarer på vår problemstilling i tillegg til forskningsspørsmålene våre.

2. Trafikklærerutdanning og trafikkopplæring i Norge

For å kunne vise hva yrket vårt består av vil vi her presentere litt bakgrunn for trafikklærere i Norge, og hvilke krav det er til utdanningen og yrkesutøvelsen for å vise hva trafikklærer skal kunne og hvilke arbeidsmetoder som er vanlig. Vi vil også vise hvor viktig veiledning og refleksjon er i utdanningsløpet for å kunne si noe om trafikklærernes forutsetninger for å få godt utbytte av kollegaveiledning i gruppe. Vi vil også vise en del plikter trafikklæreren og faglig leder ved trafikkskolen har for å kunne drøfte hvilket utbytte en kan få av kollegaveiledning i gruppe.

I forbindelse med trafikk har vi i Norge mange lover, regler og forskrifter som skal følges, og for trafikanter generelt er kanskje de tre viktigste «Vegtrafikkloven», «Forskrift om kjørende og gående trafikk (trafikkreglene)», og «Skiltforskriften», og disse er også viktige for trafikklærerne. I tillegg må trafikkskoler og trafikklærere forholde seg til «Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m (trafikkopplæringsforskriften)» som er forskriftene som definerer hvem som kan drive trafikkopplæring, hvordan trafikkopplæringen skal drives, hvilke krav som stilles til elevene i de forskjellige klassene, også videre. Vi vil først presentere det trafikkopplæringsforskriften sier om trafikklærerens godkjenning og plikter, hva en utdanning ved «Nord universitet eller tilsvarende innebærer» (*Trafikkopplæringsforskriften, §6-2 bokstav c*), for deretter å presentere hvordan læreplanen er utarbeidet og på hvilken måte vi bruker denne i vårt daglige virke.

2.1 Trafikkopplæringsforskriften

2.1.1 Trafikkopplæringsforskriften om godkjenning som trafikklærer

I trafikkopplæringsforskriftens § 6-2 (*Trafikkopplæringsforskriften*) står kravene en må oppfylle for å erverve godkjenning som trafikklærer i Norge, og disse er:

- En må tilfredsstille krav i vegtrafikklovens § 27 som sier at en skal legge frem ordinær politiattest for å få godkjenning som trafikklærer.
- En må ha hatt førerrett i minst tre år i den førerkortklassen en skal drive opplæring i (anmerkning: I Norge kan en starte opplæring for å bli trafikklærer ved fylte 21, og dermed bli ferdig utdannet når er 23).
- En må fylle helsekrav for å erverve førerrett for klasse D.
- En må ha gjennomført og bestått utdanning ved Nord Universitet eller tilsvarende.

- En må ha tilstrekkelige norsk-kunnskaper til å kunne utføre yrket sitt på en tilfredsstillende og forsvarlig måte.

Videre i § 6-2 står det at godkjenningen gis av Statens Vegvesen, og en kan også få godkjenning gjennom en egnethetsprøve dersom en har utdannelsen og praksis i andre land. Når en trafikkklærer blir godkjent blir dette registrert i ett sentralt register hos Statens Vegvesen.

2.1.2 Trafikkopplæringsforskriften om krav til undervisningspersonell

I § 6-1 (*Trafikkopplæringsforskriften*) blir de generelle kravene til undervisningspersonell presentert, og der står det blant annet at:

- Undervisningspersonell er ansvarlig for at opplæringen blir gjort i samsvar med regelverket
- Opplæringen skal være av forsvarlig pedagogisk karakter
- En må følge med i den faglige utviklingen

2.1.3 Trafikkopplæringsforskriften om faglig leders plikter

I § 6-14 (*Trafikkopplæringsforskriften*) står det at for å bli godkjent som faglig leder må en ha tre års trafikkklærerpraksis, og ha gjennomført og bestått faglig lederkurs ved Nord universitet eller annen tilsvarende lederutdanning. Også her kan en bli godkjent gjennom en egnethetsprøve dersom en har utdanning og praksis fra andre land.

I § 6-15 (*Trafikkopplæringsforskriften*) står det om faglig leders plikter, og vi har her tatt med de fem første bokstavene fra denne paragrafen fordi de er relevante med tanke på det vi ønsker fra kollegaveiledning i gruppe:

- a) Samordne virksomheten ved skolen
- b) Sørge for utarbeidelse, gjennomføring og vedlikehold av undervisningsopplegget
- c) Veilede og kontrollere alle lærere som faglig leder er ansvarlig for, i alle trinn og kurs som den enkelte lærer gir undervisning i (anmerkning: faglig leder må lage en årlig plan der en presenterer veiledningen og kontrollen som kreves etter.
- d) Sørge for at undervisningspersonellet gjennomgår nødvendig faglig utvikling
- e) Foreta evaluering av undervisningen

2.2 Studieløp for å bli trafikklærer

Som det står i trafikkopplæringsforskriften §6-2 bokstav c må en for å bli godkjent som trafikklærer i Norge ha gjennomført og bestått opplæringen ved Nord universitet eller lignende. Når vi skriver dette er det to studiesteder i Norge som tilbyr trafikklærerutdanning, det er Nord universitet med studiested Stjørdal, og OsloMet med studiested Kjeller. Disse utdanningene er fulltidsstudier over to år. Mange velger også å ta utdanningen i Sverige og Danmark, som har ett kortere studieløp, men som fører til at den nyutdannede trafikklæreren, og den trafikkskolen som hen får jobb hos må gjennomføre en del arbeid i etterkant av utdanningen for å få en norsk godkjenning i orden. Vi velger å se nærmere på det studieløpet som vi selv har vært en del av ved Nord Universitet, den gang høyskolen i Nord-Trøndelag.

Ifølge Nord universitet sine nettsider (Nord Universitet) består studiet av en blanding av praksis og teori allerede fra første til og med siste semester. Praksisen blir i første semester kalt *trafikal kompetanse og førerferdighet*, mens i de tre neste semestrene heter det *veiledet undervisningspraksis*. Pedagogikk og yrkesdidaktikk går også igjen som fag gjennom hele studiet, mens fagene *trafikk og psykologi*, *trafikk og jus*, og *bilteknologi og fysikk* bare er i første studieår. I andre studieår går en i tillegg gjennom faget *vegtrafikk, samferdselsteknologi og samfunn*, og en større innlevering med selvvalgt tema som blir kalt *trafikkfaglig fordypning*. Av 120 studiepoeng er 60 av disse poengene for emnene som innebærer pedagogikk og praksis.

I pedagogikkfagene står det under læringsutbytte (Nord Universitet) at studenten «har kunnskap om veiledning som pedagogisk verktøy», «kan velge ut og vurdere anvendelse av ulike arbeidsmåter, inkludert veiledning», «kan anvende faglig kunnskap om kommunikasjon og pedagogisk observasjon for å vurdere og justere sin undervisningsfaglige utøvelse», «har kunnskap om pedagogiske, didaktiske og yrkesetiske problemstillinger», «kan utveksle synspunkter og delta i diskusjoner om sentrale pedagogiske spørsmål», «kan reflektere over og justere sin egen faglige utøvelse på bakgrunn av pedagogisk teori» (Nord Universitet). Det teoretiske rammeverket for verktøykassen blir altså skapt i dette faget, og studenten skal lære seg å overføre teorien en lærer til praksis. Det er her lagt vekt på å kunne delta i diskusjoner, å kunne reflektere over egen praksis og utvikling eller justering av egen praksis.

Ser vi videre på det som ut fra nettsidene til Nord universitet (2020) skal være læringsutbytte i praksisfaget, er det blant annet at studenten skal ha «bred trafikal og trafikkpedagogisk

kompetanse som omfatter helhetlig didaktisk tenkning», «kan reflektere over egen praksis med tanke på videre utvikling», «har evne til samarbeid og menneskelig interaksjon», «kan formidle og diskutere teoretiske, yrkesfaglig spørsmål med tanke på utvikling av sikker trafikantadferd», «kan utvikle og gjennomføre føreropplæring i samsvar med myndighetenes anvisninger, mål og planer» og «har evne til omstilling og nyskapning som kan bidra til videreutvikling av god yrkespraksis» (Nord Universitet). Så den praksis trafikklærerstudenten får blir grunnlaget og skal skape kompetansen som er nødvendig for å fungere som trafikklærer, både sammen med elevene, kollegaer og samfunnet ellers. Spesielt punktene der evnen til omstilling, refleksjon over egen praksis, og diskutere faglige spørsmål blir dratt inn vil være viktig når en skal være med på kollegaveiledning i gruppe.

Fra vårt eget studieløp ved trafikklærerutdanningen vet vi at en i praksisfaget er delt opp i det som blir kalt bilgrupper, som er en studentgruppe på 5-6 studenter. I disse bilgruppene samarbeider en på veien mot å bli trafikklærer. Det gjør en fra første semester ved å jobbe med å bli god til å gjenkjenne trafikale situasjoner, og hele tiden være på forskudd, øve som trafikklærer på hverandre, og ved å gjennomføre diverse gruppearbeid sammen. I de neste semestrene får gruppene tildelt førerkortaspiranter som studentene skal fungere som trafikklærer for. Da blir undervisningen gjennomført med trafikklærerstudent og førerkortaspiranten fremme i bil, og ofte to medstudenter og en nærveileder som pedagogiske observatører i baksete. Både før og etter undervisningen har en veiledningssamtaler der en klargjør hvordan studenten har planlagt undervisningen, og hvordan hen synes det har gått etterpå. I disse samtalene før og etter blir problemstillinger luftet, og en forsøker å finne gode løsninger på de utfordringer en står ovenfor. På mange vis er også dette slik vi ønsker å jobbe med kollegaveiledning i gruppe, men vi vil beskrive kollegaveiledning i gruppe nærmere i teorikapittelet.

2.3 Læreplan og undervisningsplan

Vi vil her skrive om læreplan og undervisningsplan for å vise hvilke utfordringer trafikklærerne og trafikkskolen står ovenfor i tolkning av læreplan, og i utarbeidelse og bruk av undervisningsplan. Dette vil vi senere bruke i drøftingen av kollegaveiledning i gruppe som metode for å håndtere disse utfordringene på best mulig måte.

2.3.1 Læreplan

I Norge har Vegdirektoratet ansvaret for å utarbeide en læreplan for undervisningen som skal foregå i de forskjellige førerkortklassene. En læreplan er ett sentralt virkemiddel som viser «de generelle mål som er satt for skolen, og som gir en bestemmelse om timeplan, faginnhold, arbeidsmåte og vurderinger» (Engelsen, 2006, s. 28). I utarbeidelsen av disse læreplanene samarbeider Vegdirektoratet med diverse faggrupper bestående av personer fra blant annet Statens Vegvesen, bransjeorganisasjonene for trafikkskoler (ATL og Trafikkforum) og utdanningsinstitusjonene (Nord Universitet og OsloMet). Dette gjøres for at læreplanen skal følge den siste utviklingen, og være praksisnær med tanke på metoder og mål.

Videre vil vi vise til læreplanen for klasse B (Vegdirektoratet, 2016) siden det er den flest trafikklærere har kontakt med, og fordi læreplanene for de andre klassene er bygget opp på samme måte, og innholdet er mye av det samme. Læreplanen for klasse B starter, som mange andre læreplaner, med sitatet fra Søren Kierkegaard fra 1859 om å veilede: «...at man, når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske et bestemt sted hen, først og fremst må passe på å finne ham der hvor hen er, og begynne der.» (Søren Kierkegaard som gjengitt i Vegdirektoratet, 2016, s. 3). Det blir altså tidlig presentert at veiledning er viktig for jobben en trafikklærer skal gjøre, og at for å få til det må vi møte eleven, eller for oss da kollegaen, der *de* er og ikke der *vi* er. Dette er ett godt sitat å ha med seg videre inn i dette arbeidet da det ikke alltid er slik at vi som kollegaer er på samme sted i utviklingen rundt ett gitt problem.

I læreplanen blir det fra starten av presisert at dette er en veiledning for trafikklærerne (Vegdirektoratet, 2016, s. 7), og at trafikklæreren har metodefrihet, innenfor rammene til læreplanen, for å få legge til rette for at eleven skal nå sine mål. Trafikklæreren står med andre ord ganske fritt i sitt arbeid for å få eleven frem til målet om en trafikant som både vet hva som er riktig å gjøre, men også er villig til å gjøre det riktige. Her kan vi da se en utfordring i å få en felles forståelse av læreplanen og ut fra det en enhetlig trafikal opplæring,

og når en elev bytter lærer bør eleven oppleve at den nye og den gamle læreren jobber utfra de samme læreplanmål. Dette vil vi se nærmere på i neste avsnitt om læreplanens fem ansikter.

2.3.2 Læreplanens fem ansikter

John I. Goodlad (1979, s. 58) skrev om læreplanens fem ansikter, og disse er den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplan. I følge Goodlad (1979) er den ideologiske læreplanen grunnlaget for læreplanen. Planen blir laget basert på ideologi, forskning på læring, og pedagogiske og didaktiske teorier, og bør beskrive hva departementet ønsker at elevene skal lære, hvorfor de skal lære det, og hvordan de skal lære det. Den formelle læreplanen er manifesteringen av den ideologiske læreplanen, altså det godkjente dokumentet som vi bruker som læreplan.

Når vi da får den formelle læreplanen i hende og starter å studere den får vi den oppfattede læreplanen. Leserne av læreplanen vil tolke det som står skrevet på forskjellige måter, og dermed altså ha oppfattet læreplanen på forskjellige måter. Ett eksempel på dette fra læreplanen for klasse B kan være det som står om trinn 3: «Ved avslutningen av trinnet skal elevens ferdighet være slik at kjøringen er tilnærmet selvstendig» (Vegdirektoratet, 2016, s. 31). Hva er tilnærmet selvstendig? Skal eleven da kjøre like godt som noen som har hatt lappen i mange år? Eller skal eleven kunne gjøre det meste selv, men likevel få hjelp i nye/uventede situasjoner? Dette kan tolkes på flere vis, og derav uttrykket oppfattet læreplan.

Så går Goodlad (1979) videre til den gjennomførte læreplanen, som igjen skiller seg fra de foregående. Når vi har tolket og oppfattet læreplanen på forskjellige måter blir det også gjennomført på forskjellige måter. I tillegg har vi forskjellige utfordringer med tanke på miljøet rundt oss. Det er vanskelig å trene på kjøring i tunnel eller lyskryss dersom det ikke finnes i nærområdet til trafikkskolen.

Til slutt har vi den erfarte læreplanen, og det handler om hvordan elevene oppfatter læreplanen. Har de nådd de målene de skulle? Har elevene forstått viktigheten av å ta de riktige valgene? Under dette kommer også begrepet den skjulte læreplanen, og kan være noe elevene har plukket med seg videre uten at det var intensjonen til verken lærer eller læreplan. Selve resultatet av læringen påvirkes av på hvilken måte læringen skjer (Hermansen, 2006, s. 147). Ifølge professor Mads Hermansen (2006) er den skjulte læreplanen det som læres bak ryggen på den som lærer, mens det samtidig foregår en læreprosess som har konkrete mål. I

tillegg mener Hermansen at medinnlæring alltid vil være til stede, og han tror undervisning kan tilrettelegges slik at medinnlæringen vil kunne bli en ressurs ved å stille noen betingelser. Betingelsene går på å klare å holde undervisningsmål og teori i tråd med hverandre, samt at refleksjon er en svært viktig del av å bevisstgjøre hva elevene har fått med seg. Å reflektere sammen med læreren over utførte oppgaver eller handlinger, vil dessuten kunne gi muligheten til å synliggjøre for læreren men også elev, om annen innlæring enn opprinnelig tenkt har skjedd (Hermansen, 2006, s. 151).

Når vi nå har sett på det Goodlad (1979) kalte læreplanens fem ansikter ser vi at det her er en utfordring for trafikkskolen når det gjelder å tolke den formelle læreplanen riktig, og få trafikklærerne innad i trafikkskolen til å gjennomføre læreplanen likt og etter den hensikt som trafikkskolen har satt seg, og til slutt at en hele tiden evaluerer undervisningen utfra elevenes erfarte læreplan slik at en kan vurdere om en må gjøre endringer i undervisningen slik at den erfarte og tolkningen av den formelle er så likt som mulig. For å få til dette er viktig at trafikkskolen har gode verktøy for å få i gang denne evalueringsprosessen.

2.3.3 Undervisningsplan

I trafikkopplæringsforskriftens §5-1 andre ledd (2004) står det at trafikkskolene er «ansvarlige for at det utarbeides undervisningsplaner for obligatorisk opplæring». I §1-2 står det at en undervisningsplan er en «plan som viser hvordan den enkelte opplæringsinstitusjonen oppfyller forskriftens krav med de ressurser den har til rådighet. Planen skal gi opplysninger om opplæringsinstitusjonens undervisningspersonell, kjøretøy, undervisningsmateriell, arbeidsmåter og bruken av øvingsområder». Videre i §6-15 bokstav b står det at faglig leder skal sørge for at skolen har ett undervisningsopplegg, og at dette blir brukt og utviklet. Dette undervisningsopplegget er da skolens undervisningsplan, og bør beskrive hva, hvordan og hvorfor lærerne ved skolen gjør som de gjør. *Hva* finner en i læreplanen der alle målene elevene skal gjennom står beskrevet, *hvordan* bør beskrive hvordan en har tenkt å gjennomføre dette, og *hvorfor* velger skolen å gjøre det slik som det er planlagt. Det blir altså hvordan skolen forstår læreplanen, hvilke arbeidsmetoder de skal benytte for å nå målene, og hvorfor de gjør det slik. Undervisningsplanen kan være ett godt verktøy for trafikklærerne, og da kanskje spesielt nyansatte eller nyutdannede lærere. Undervisningsplanen skal også framlegges til Statens Vegvesen sin tilsynsgruppe når de krever det.

Siden det står i trafikopplæringsforskriften §6-1 at trafikklærerne er ansvarlig for at undervisningen er i samsvar med gjeldende regelverk, og av forsvarlig pedagogisk karakter er det også viktig at læreren er med i utviklingen av undervisningsplanen etter hvert som en ser mangler, får ny kunnskap eller læreplanen blir oppdatert. Det er en generell enighet fra Statens Vegvesen, bransjeorganisasjonene og undervisningsinstitusjonene om at undervisningsplanen skal være ett levende dokument, som dermed skal være i konstant utvikling etter hvert som nye problemer og løsninger dukker opp. Utfordringen da blir hvordan trafikkskolene skal opprettholde den som ett levende dokument. Videre i oppgaven vil vi drøfte dette, og hvordan vi foreslår at dette kan gjøres.

2.4 Trafikkskolene som organisasjoner

2.4.1 Norske trafikkskoler generelt

De fleste trafikkskoler i Norge er mindre organisasjoner, og det var i 2018 omtrent 2900 trafikklærere fordelt på nesten 1100 trafikkskoler (ATL, 2020). Nå stemmer nok ikke disse tallene helt siden antallet utdannede trafikklærere kan være større enn praktiserende trafikklærere, og en del trafikkskoler er registrert som egen trafikkskole, men er egentlig organisert under en felles paraplyskole der de deler for eksempel kundekonsulent og lokaler. Men ut ifra tallene kan vi anslå at hver trafikkskole har mellom to og tre ansatte. Som vi så i lovverket skal hver skole skal ha en egen faglig leder, og denne stilingen er ofte slått sammen med daglig leder. Skolene er oftest registrert som enkeltmannsforetak eller som ett AS, med de påvirkninger det har. Trafikkskolene er oftest medlemmer av en av de to bransjeorganisasjonene som finnes, og disse er Trafikkforum og Autorisert Trafikkskolers Landsforbund (ATL).

Trafikklærerne er i liten grad fagorganisert, selv om noen i de siste årene har meldt seg inn i Skolenes Landsforbund.

2.4.2 Wright spesielt

Wright trafikkskole er den største trafikkskolen i landet med omtrent 40 avdelinger på småbil pluss tungbilavdelinger, og har derfor også en større administrasjon. Det er en administrerende direktør, egne avdelinger for økonomi, HR, teknisk som har ansvar for innkjøp av kjøretøy og støtte for IT med mer. Videre er det regionledere som har ansvar for hver sin region med alle avdelingene i den regionen. Avdelingene er organisert omtrent som

en vanlig trafikkskole der faglig leder ofte fungerer som daglig leder, og en har gjerne minst fire lærere ansatt per avdeling. Det fins også flere små satelittavdelinger som har bare en eller to trafikklærere, og noen større avdelinger med flere ansatte. Det er lagt opp til felles faglig oppfølging og utvikling gjennom Wright Academy, og lokalt gjennom ett visst antall timer satt av til løpende faglig utvikling per år. Visjonen til Wright trafikkskole er å være ledende i markedet i Norden, og være det naturlige førstevalget for både elever og lærere. De sentrale verdiene for trafikkskolen er ærlighet, åpenhet, rettferdighet og trygghet.

3. Teori

I dette kapittelet ønsker vi å fremstille de teoriene vi har bruk for i rammeverket for å kunne drøfte våre funn og problemstillinger. Første del handler om kompetanse, og overskriften er «*Hva er kompetanse?*». Her fremstiller vi teori om fronesis, techne og episteme, sosialkonstruksjonisme, fra nybegynner til ekspert, og taus kunnskap. Andre del har overskriften «*Hva er læring?*», og her kommer vi inn på flere definisjoner på begrepet læring, voksnes læring og motivasjon. «*Lærende organisasjon*» er tema i tredje del, og her fremstilles teoriene til Senge (1999) og Wig (2018). I fjerde del, som har fått tittelen «*Hva er veiledning?*» skriver vi om forskjellige teorier rundt veiledning, og vi fremstiller Ulleberg (2018) sin teori om kollegaveiledning i gruppe. Femte og siste del i teorikapittelet heter «*Tjenende leder, en ledermodell for den lærende organisasjon?*», og her er det Greenleaf (2002) sin teori som kommer inn.

3.1 Hva er kompetanse?

I læreplanen for klasse B står det at kompetanse er: «... de kunnskaper, ferdigheter og andre egenskaper som en person må ha for å kunne løse oppgaver. Hva som er tilfredsstillende kompetanse vil variere med hvilke oppgaver som skal løses» (Vegdirektoratet, s. 10). Det blir altså vektlagt at kompetanse ikke bare er kunnskap, men også ferdigheter og andre egenskaper. I trafikkopplæringen er dette gjerne delt opp i teoretisk kunnskap om lover, regler og annen relevant teori, ferdigheter som å behandle kjøretøyet og bruke kunnskapen i praksis, og holdninger til å bruke disse kunnskapene og ferdighetene på en trygg og miljøvennlig måte. For en trafikklærer er denne inndelingen også aktuell, men da må en legge til teoretisk kunnskap om undervisning og det å kunne anvende dette i praksis opp på en trafikants kompetanse. Som trafikklærer må en også kunne se elevene, se hva de har behov for og utvikle dem videre som trafikanter, men også som mennesker. En oppdeling av kompetanse som er relevant her er Aristoteles sin tredeling av kunnskap, og den går vi til i neste kapittel.

3.1.1 Fronesis, techne og episteme

Hvordan skjer læring og hva er kunnskap er det mange filosofer, sosiologer og teoretikere som har fundert på gjennom tidene. Vi kan starte med å se på hva kunnskap er, og velger da å gå tilbake til Aristoteles sin tredeling av kunnskap: techne (håndverkskunnskapen), fronesis (praktisk klokskap) og episteme (teoretisk innsikt) (Aristotle, 2014). Denne tredeling gjør seg også gjeldende i dagens samfunn, og i vårt yrke som trafikklærere må vi kanskje først og

fremst ha en sterk fronesis, altså praktisk klokskap, for å kunne se hva eleven trenger. Fronesis inkluderer evnen til å reflektere, til å se og forstå sammenhenger, og til å utføre de gode og fornuftige handlingene i gitte situasjoner (Aristotle, 2014). Bernt Gustavsson (2001) sier at fronesis handler om å utvikle god dømmekraft i forskjellige situasjoner, og Kinsella og Pitman (2012, s. 2) sier at fronesis inkluderer etikk og er valg basert på refleksjon som blir tatt i praksis. En må altså møte situasjoner med lydhørhet, følsomhet og åpenhet for de muligheter som finnes. Det å kunne ta noe generelt og universelt, og gjøre det gjeldende for den aktuelle situasjonen er grunnlaget for fronesisk tenkning. Alle nye situasjoner vi kommer i krever at vi tar av det vi vet fra før, og tar en ny avgjørelse i den gitte situasjonen.

Olav Eikeland (2008) mener at det er umulig å ha god fronesis uten å ha god episteme eller techne - han mener at for å best kunne vurdere den enkelte situasjon må en ha ett høyt nivå i både episteme og techne (Eikeland, 2008). Som trafikklærere må vi for eksempel ha en god kunnskap om didaktikk og pedagogikk for å ha redskaper for å planlegge undervisningen godt, og dette faller inn under uttrykket episteme som er den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen (Aristotle, 2014). Likeså må vi ha kunnskap om techne, eller en handling som fører til ett definert mål (Aristotle, 2014), for eksempel det å kunne å kjøre bil, ellers blir det vanskelig å lære det bort. Ser vi tilbake på utdanningsløpet til en trafikklærer ser vi at det er stort fokus på å utvikle både episteme og techne gjennom fagene pedagogikk og praksis.

Fronesis er den praktiske klokskapen i handlingene våre, og hvorvidt vi klarer å gjøre de rette valg i en gitt situasjon. I trafikkopplæringen kan dette vise seg på flere måter, for eksempel at en trafikklærer aksepterer at eleven er litt mindre god teknisk dersom han viser gode holdninger og gjør de rette valg i vanskelige situasjoner. I slike tilfeller må læreren ta en vurdering av hva som egentlig trengs for å få det beste ut av denne eleven – treng hen mye mer trening på rygging med den knekken det kan få på selvtilliten, eller er det viktigste at hen har lært seg å se seg skikkelig for når hen rygger og at hen tar det med ro, med andre ord at eleven rygger på en trygg måte? Her må trafikklæreren ta ett valg med den enkelte elev som utgangspunkt, og kan gjerne ende opp med forskjellige valg med forskjellige elever basert på små nyanser læreren har plukket opp.

Frank (2012) sier at fronesis er å ta personlig ansvar basert på erfaring, og det er det trafikklæreren gjør når han sier at eleven er klar for å kjøre selv fordi eleven er flink til å ta hensyn og kjører forsiktig, men ikke er så flink teknisk. Eller at en forklarer hvordan en skal

kjøre i kryss på ulike måter til ulike elever utfra hva en oppfatter at eleven trenger for å forstå prinsippet – noen trenger kanskje bare at en sier «sånn er det», mens en annen elev har behov for en sammenligning med noe kjent for å forstå det. På den annen side er det også viktig at vi lærer elevene ikke bare det tekniske og lovverket, men hvordan de skal benytte dette i praktiske situasjoner der det ikke finnes en riktig fasit, men der de må ta inn sine refleksjoner, sin moral og sin kunnskap for å ta det riktige valget – vi utvikler med andre ord deres fronesis.

Birmingham (2004) skriver at Aristoteles mente at den beste måten å utvikle fronesis på er gjennom eksempelets makt der den som er novise reflekterer sammen med den erfarne. En kan ikke lese seg til praktisk klokskap, men må utvikle det gjennom erfaring i praksis, og gjennom refleksjon og diskusjon, og dette tror vi passer bra inn i kollegaveiledning i gruppe som er det vi ønsker å forske på. En kan nok også utvikle techne og episteme gjennom denne arbeidsmetoden da en får reflektert over teorier og praksis sammen med kollegaer, for på denne måten å videreutvikle sine teorier og endre sin praksis.

3.1.2 Sosialkonstruksjonisme

Hvordan oppstår kunnskapen og hvordan tar vi den til oss er grunnleggende spørsmål når vi skal forske på ett fenomen. Vårt syn på dette er helt klart farget av sosialkonstruksjonismen, og vi slutter oss til den indiske professoren Arbind Jha (2012) som skriver at sosialkonstruksjonister mener at kunnskap «is not only constructed by an individual's interaction with his/her own world (er experiences) but also co-created by his/her interaction with other individuals within a specific social community» (Jha, 2012, s. 172). En konstruerer altså kunnskapen i seg selv både gjennom handling og refleksjon, og gjennom samhandling med andre i de forskjellige organisasjoner, grupper og samfunn en kommer i kontakt med gjennom livet.

Det er viktig å ta med Lev Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingszone for å forstå sosialkonstruksjonismen. Den proksimale utviklingszone forteller oss at det er en begrensning på hvor mye vi kan lære av bare oss selv, og hva vi kan lære sammen med andre, men at disse to blir utvidet etterhvert som vi erverver oss kunnskap gjennom utvikling (Vygotsky, 1978, s. 86). Vi er altså begrenset i bare oss selv, men kan oppnå en større forståelse og kunnskap gjennom samarbeid med de rundt oss. To som er enige med Vygotsky om at vi lærer av de rundt oss er Argyris og Schön (1996) som skriver at kunnskapsutvikling

er dynamisk fordi den blir forhandlet frem gjennom deltagelse i praksisfellesskap (Argyris & Schön, 1996, s. 43). En opparbeider seg altså kunnskapen sammen med andre, og ved å være ett medlem av en gruppe. En gruppe kan være en vennegjeng, en klasse, ett klassetrinn, en avdeling, ett firma og så videre.

Søren Kjörup (2008) skriver at «Virkelighed og erkendelse må forstås som skabt eller formet – altså «konstrueret» - enten af nogle træk i selve vores subjektive erkendeapparat eller fordi noget fælles som sproget, kulturen, historien eller samfundet skaber nogle mønstre vi oplever og erkender virkeligheden igennem» (Kjörup, 2008, s. 162). Dette at kunnskapen blir konstruert i oss gjennom både vår egen kognitive prosess i opplevelse og refleksjon, og gjennom samhandlingen med den sosiale kretsen vi omgir oss med betyr også at vi er ganske unike siden ingen har opplevd akkurat det samme, eller har omgitt seg med de samme folkene. Inger Ulleberg (2018) sier det slik:

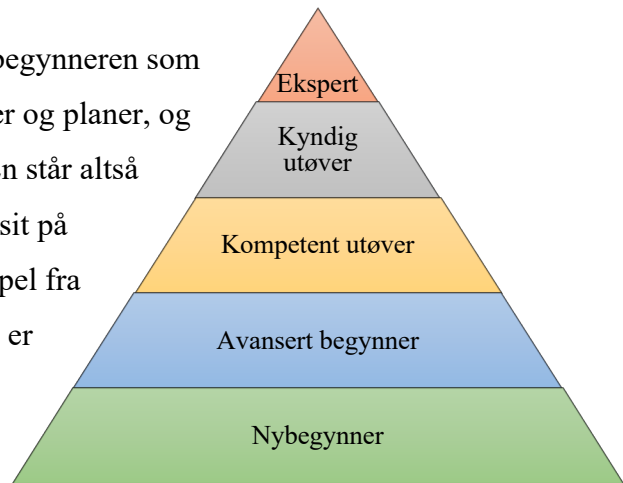
«All erfaring er subjektiv, all persepsjon er en tolkning. Det er en sentral idé at vi skaper verden vi ser på. Vi har ikke en direkte tilgang til virkeligheten. Det eneste vi har er våre ideer, vår forståelse og vår persepsjon av virkeligheten. Det er dette som gjør at mennesket gjennom tidene har hatt ulike forestillinger om verden. Og det er dette som gjør at ulike kulturer har ulike måter å forstå verden på i dag. Dette fører til at hvert menneske faktisk på sett og vis har sin egen verden, sin egen subjektive virkelighet som han eller hun er alene om. Vi kan aldri helt forstå et annet menneske» (Ulleberg, 2018, s. 22).

Ut fra dette sitatet oppfatter vi at vi ikke bare er unike med tanke på hvilken kunnskap vi besitter, og at vi aldri helt kan forstå andre, men det betyr også at vi alle kan lære noe av hverandre. Vi har alle noe i oss som andre ikke har, og vi kan derfor alle lære noe av hverandre. Fotballmanager sir Alex Ferguson skrev i sin bok «Leading» at som leder ville han alltid høre på de yngre og talentfulle ansatte/spillere fordi de ville ha mest kontakt med dagens realiteter og morgendagens muligheter (Ferguson & Moritz, 2015). Altså ville en av de mest suksessrike managerne i historien ikke bare anta at han hadde rett og gjøre det på sin måte, men han ville høre og ta imot kunnskap fra andre og mindre rutinerte fordi han så potensialet som lå der. Dette er noe vi alle sammen kan ta læring av, og implementere til en viss grad i hverdagen.

3.1.3 Fra nybegynner til ekspert

Ved å bygge videre på synet på tredelingen av kunnskap fra Aristoteles kan vi gå til Dreyfus og Dreyfus sin fremtrinnsmodell for utvikling av kompetanse (Dreyfus & Dreyfus, 1988). Denne går fra nybegynner til ekspert, og beskriver fem forskjellige nivåer av kompetanse.

Dreyfus og Dreyfus (1980, s. 7) beskriver nybegynneren som en som er avhengig av det en har lært av regler og planer, og som ikke har kompetanse til å fravike dette. En står altså uten løsning dersom det ikke finnes en lært fasit på akkurat det problemet en står ovenfor. Eksempel fra en trafikklærers hverdag er her når en nettopp er ferdig utdannet, og har lært seg en rekkefølge på hvordan opplæringen skal foregå. En tar for seg læreplanen punkt for punkt, og føler behovet for å sjekke ut at eleven kan alt



Figur 1 Fra nybegynner til ekspert (etter Dreyfus & Dreyfus (1986) i Irgens, 2007, s. 37)

under hvert punkt. Irgens poengterer at det i denne fasen er vanskelig å lære mer fordi en må forholde seg til alle reglene og arbeidsbeskrivelsene (Irgens, 2007, s. 37).

En avansert begyner er ifølge Stuart Dreyfus (2004) en som har opparbeidet seg en del erfaring gjennom prøving og feiling, og en kan i større grad bruke skjønn for å vurdere hva som er riktig eller galt i den situasjonen en står ovenfor. En avansert begyner kan ta mer hensyn til konteksten en står i, og ikke bare følge en oppskrift som nybegynneren gjør (Dreyfus, 2004, s. 177). Når trafikklæreren kommer hit kan han sjekke punkter i læreplanen som for eksempel kort stans ny start samtidig som en sjekker bakkstart, i stedet for å dele opp dette i to.

Videre er en kompetent utøver en som ifølge Dreyfus (2004) kan handle både analytisk og regelstyrt, og som tar bevisste valg. En forsøker fortsatt å handle etter regler og rutiner der dette finnes, men siden det fins ett utall potensielle situasjoner er ikke det alltid lett (Dreyfus, 2004, s. 178). Irgens (2007) skriver at en her er mer selvstendig, og at en kan «utvikle og ta i bruk nye metoder og løsningsformer for arbeidsutførelsen (Irgens, 2007, s. 37). Dette kan også føre til at en får mer ansvarsfølelse for jobben, og at andre har større forventninger til deg. Som kompetent utøver vil det i større grad være din egen feil om du ikke lykkes enn at du har fått dårlig arbeidsinstruks (Irgens, 2007, s. 37). Som kompetent trafikklærer har en

derfor betydelig med muligheter til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, i stedet for å gjennomgå det samme løpet for alle. En kan se hva den spesifikke eleven trenger, og tilpasse ut ifra det.

På fjerde nivå er den kyndige utøveren, og Dreyfus (2004) skriver at en her blir mer og mer emosjonelt involvert, og at en raskere og mer analytisk tar de riktige beslutningene (Dreyfus, 2004, s. 179). En har ifølge Irgens (2007, s. 37) utviklet ett «blikk» som gjør at en ser hva som er viktig og derfor bør få oppmerksomhet. Berliner (1994) viser til egen forskning og sier at det tar minst fem år før en lærer når denne fasen. En har fått nok erfaring til å gjenkjenne situasjoner og problemer selv om de ikke er helt like, eller som Berliner (1994, s. 18) sier det, en forstår sammenhengen mellom at både dagens mattetime og forrige ukes stavetime ble dårlige. Den kyndige utøveren klarer å se sammenhengen bak, og klarer å se hva som mangler i en gitt situasjon. Trafikklæreren kan da her kanskje se at grunnen til at eleven ikke klarer det en trener på ikke er fordi eleven ikke er kompetent nok, men kanskje fordi det er ytre påvirkninger som lite søvn, eksamenstid og så videre som gjør at eleven ikke presterer på nivå. Når en ser det tar den kyndige trafikklæreren heller og endrer øvingsområde, og kanskje snakker med eleven om det bakenforliggende i stedet for å trene på det som var målet for dagen. I en annen situasjon er det kanskje nødvendig å handle raskt, og den kyndige trafikklæreren tar gjerne over kontrollen på bilen tidligere enn nybegynneren fordi en trenger mindre vurderingstid for å finne ut at det går for fort.

Det øverste og femte trinnet er ekspertnivået. I følge Dreyfus (2004) har en her en situasjonskompetanse som er ekstrem, og en godt utviklet intuisjon. Selv om planen og perspektivet på problemet i en situasjon kan være likt mot en tidligere situasjon, klarer eksperten å differensiere mellom forskjellige løsninger på utfordringen i den gitte situasjonen (Dreyfus, 2004, s. 179-180). Eksperten har en opparbeidet seg en virtuositet, en fremragende dyktighet, som gjør at en arbeider i flytsonen og utfører arbeidet basert på intuisjon og helhetsforståelse (Irgens, 2007, s. 38). Berliner (1994) bruker Wayne Gretzky¹ som ett eksempel på en ekspert. Når Gretzky i ett intervju ble spurt om hvorfor han var en bedre spiller enn resten svarte at han ikke visste, han bare gikk dit pucken kom til å være (Berliner, 1994, s. 19). Det er når en kan handle uten måtte tenke over hva en gjør at en blir en ekspert ifølge Berliner (1994, s.18) og Irgens (2007, s. 38). Men ifølge Berliner (1994) er det ikke slik

¹ Wayne Gretzky er av mange anerkjent som den beste ishockeyspiller gjennom tidene (<https://www.britannica.com/biography/Wayne-Gretzky>)

at en blir en ekspert bare fra erfaring, men gjennom regelmessig refleksjon over de erfaringene en får kan en utvikle kunnskapsnivået sitt (Berliner, 1994, s. 16-19). Denne kunnskapen er ofte vanskelig å formulere muntlig, og dette bringer oss over til begrepet taus kunnskap. Dette nivået kan vi også se i sammenheng med Aristoteles sin tredeling av kunnskap, og en kan si at på ekspertnivået er *techne*, *episteme* og *fronesis* virkelig flettet i hop og på ett høyt nivå.

3.1.4 Taus kunnskap

Taus kunnskap, eller *tacit knowledge* på engelsk, er ett begrep som først ble nevnt av den ungarske filosofen og forskeren Michael Polanyi, som skrev at «We can know more than we can tell» (Polanyi, 1967). Vår oversettelse blir da «vi kan vite mer enn vi kan si», og dette kan tolkes og forklares på flere måter. Vi vil her komme med relevante forklaringer på hvorfor kunnskapen er taus, og hva som er sammenhengen mellom taus, praktisk og teoretisk kunnskap.

Grimen (2008) kommer med noen mulige forklaringer på at kunnskapen er taus, og vi vil ta med to av disse videre. Han skriver at en grunn til at kunnskap kan være taus er fordi det finnes kunnskap som, dersom vi fokuserer på eller uttaler den, vil ødelegge selve handlingen (Grimen, 2008, s. 79). En fotballspiller kan ikke starte med å fokusere på eller si hvordan han skal skyte for å plassere ballen i krysset, da bommer han, og en lærer kan ikke alltid fokusere på eller si hvordan de har tenkt å undervise, da blir en fort usikker og ødelegger opplevelsen for eleven. Polanyi beskrev dette som *fokal* og *subsidiær oppmerksomhet*. Dette kan en diskutere og snakke om før eller etterpå, men akkurat i handlingen kan en ikke uttale den tause kunnskapen. Grimen (2008) skriver med litt andre ord at en må stole på egne ferdigheter, og «ta dem som uproblematisk gitt for å kunne utføre handlinger» (Grimen, 2008, s. 80).

Den andre forklaringen på taus kunnskap som vi tar med oss fra Grimen (2008) er at en «persons kunnskap former et løst sammensatt og uoversiktlig *system*, som han selv ikke kan ha full oversikt over» (Grimen, 2008, s. 80). Ett menneske kan mye mer enn hva det har uttrykt, og en klarer ikke alltid ha oversikt over alt dette. Selv om vi kan å skrive med penn har vi ikke nødvendigvis uttrykt hva vi gjør for å klare dette, eller hvordan holder vi egentlig balansen på en sykkel? Vi har kontroll på en del av systemet om gangen, men vi vil aldri klare å uttrykke hele systemet.

Så blir spørsmålet hvor den tause kunnskapen befinner seg i gapet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Vår påstand er at den tause kunnskapen stort sett er praktisk, og Grimen (2008) skriver at taus kunnskap og praktisk kunnskap henger tett i hop, men han poengterer også at ikke all praktisk kunnskap er taus (Grimen, 2008, s. 79). Men så finnes det også fellestrekk mellom teoretisk og praktisk kunnskap, som også inkluderer den tause kunnskapen. Grimen (2008) skriver at det som er felles for praktisk og teoretisk kunnskap er at all kunnskap kan artikuleres, den kan bli lært og overført, den kan akkumuleres, og den kan bli kritisk gransket (Grimen, 2008, s. 82-83). Det at all kunnskap kan artikuleres betyr ikke da at alt må bli sagt med ord, men det kan også gjøres i praksis, og det gjelder selvsagt også den tause kunnskapen. Kjell Åge Gotvassli, professor emeritus ved Dronning Mauds Minne, skriver «å sette fokus på og erkjenne verdien i taus kunnskap og utvikle ideer om hvordan den kan utnyttes, vil være en av de viktigste utfordringene i organisasjoner som er avhengig av kunnskapsutvikling» (Gotvassli, 2007, s. 27). Det vi vil drøfte videre med utgangspunkt i vår empiri i drøftingsdelen er da hvordan en best kan artikulere, lære bort, akkumulere og granske den tause kunnskapen en sitter med.

3.2 Hva er læring?

3.2.1 Definisjoner på begrepet læring

Begrepet læring har utviklet seg stort fra Platons tanker om at læring bare er at vi avdekker ideer som er medfødt. Illeris (2012) har definert læring som «Enhver prosess som hos levende organismer fører til varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2012, s. 16). Dette er en veldig bred definisjon, og kan være god å ha når vi skal gå inn og analysere intervjuene og vurdere hva som er effekten av prosjektet vårt.

David Kolb, en amerikansk forsker som har forsket mye på utdanning og læring, sier i sin definisjon at læring er: «... the process whereby knowledge is created through the transformation of experience» (Kolb, 1984, s. 26). Dette ligger ikke langt fra Illeris sin definisjon, men det viktige i hans definisjon er transformasjon av erfaring. Kolb bruker ordet erfaringsbasert læring i sin forskning, og sier med det at læring ikke bare skjer gjennom skolegang i ung alder, men gjennom livslang læring i alle de situasjoner vi går gjennom i løpet av livet. Læring er da relatert til både utdanning, arbeid og voksnes utvikling

(Wahlgren, 2002, s. 127). Kolb skriver at erfaringsbasert læring er den prosessen som forbinder utdanning, arbeid og personlig utvikling (Kolb, 1984, s. 4). Forståelse er en transformasjonsprosess som skapes og gjenskapes, og ikke noe som bare kan overføres fra ett individ til ett annet. Læring blir ifølge Kolb omdannet både subjektivt og objektivt, og for forståelse må vi forstå forståelsen og omvendt (Kolb, 2012).

For å forstå hvem som setter i gang læringen tar vi utgangspunkt i Strandkleiv og Lindback (2005) sin definisjon:

«Læring igangsettes av eleven, og er en målrettet, kunnskapskonstruerende, selvregulert virksomhet. Gjennom tilbakemelding fra selve aktiviteten eller omgivelsene og kontinuerlig evaluering av egne læringsforsøk utvides elevenes kunnskaper, ferdigheter og forståelse.» (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 35).

Det er altså eleven, eller den som ønsker å lære i vårt tilfelle, som igangsetter læringen, og er i fokus. Og videre er det gjennom tilbakemelding og evaluering at en utvikler seg og lærer noe. Dette kan være beskrivende for hva som skjer i ett klasserom, men kanskje i enda større grad hva som skjer i praksis når noen prøver nye ting for å lære av det.

Mange faktorer kan påvirke læringen, og vi syns noe av det viktigste kommer fram i Hiim og Hippe (1998) sin definisjon:

«... en individuell prosess hvor elevens følelsesmessige reaksjoner utgjør mye av drivkraften. Hvis elevene gjennomgående føler motvilje og ubehag, så skjer det ingen god læring, uansett hvor verdifullt kunnskapsinnholdet er. Læring er også en sosial, kollektiv prosess, hvor eleven lærer av og med andre og kan få del i et større sosialt og kulturelt fellesskap.» (Hiim & Hippe, 1998, s. 28).

De tar altså hensyn til at elevens følelser spiller inn på læringen, og at det ikke oppstår god læring dersom eleven alltid føler motvilje eller ubehag. For å ta hensyn til dette må vi være oppmerksomme på gruppedynamikken, og gruppestyringen, for å skape god læring.

Ett syn på læring som kan passe fint inn i veiledningens verden er den nederlandske pedagog Gert Biesta sine ord om dialogiske tilnærming til læring: «I den monologiske

tilnærmingen læres sannheten fra læreren; i den dialogiske tilnærmingen avdekkes denne sannheten gjennom en kollektiv læringsprosess» (Biesta, 2014, s. 96). Det er med andre ord begrenset hvor mye en kan lære gjennom den monologiske tilnærmingen, mens en sammen i dialogen kan lære av hverandre også. Disse arbeidsmetodene kan ha sine nytteområder begge to i forskjellige situasjoner, men vi vil påstå at den dialogiske tilnærmingen er å foretrekke.

Transaksjonell og transformativ læring

Kofman og Senge (1993) kommer i sin artikkel om lærende organisasjoner inn på transaksjonell og transformativ læring, der de argumenterer for at den transformativ læring er bedre for å møte nye utfordringer. Kofman og Senge (1993) skriver at transaksjonell læring er læringssituasjoner der den som lærer kan noe fra før, men finner ut at etter en oppdatering i programvare eller når nye maskiner blir kjøpt inn er ikke denne kunnskapen godt nok til å dekke den gjeldende situasjon lenger. Da må den som lærer endre sin kunnskap til å passe den nye situasjonen (Kofman & Senge, 1993). Denne formen for læring vil fungere når endringene er få, små og en har lang tid til å gjennomføre de i organisasjonen, og kan også benevnes som overflatelæring. Men transaksjonell læring holder ikke når utfordringene blir større og en ikke bare må gjøre småjusteringer for å holde følge.

Disse større utfordringene krever raskere og større endringer, og Kofman og Senge argumenterer for at en da må kunne bruke Mezirow sin teori om transformativ læring i voksne (Kofman & Senge, 1993). En definisjon på transformativ læring er at det er en dypere endring i tanker, følelser og handlinger (Taylor & Cranton, 2013). En bruker det en har erfart og lært for å endre sine fremtidige tanker og handlinger. I følge Patricia Cranton (2016) kan dette bli igangsatt av ett dilemma eller det kan skje over tid, men det fører i alle fall til en prosess der individet undersøker sine referanserammer og perspektiver for å endre eller utvide disse, og gjerne i samtale med andre for å undersøke andre perspektiv og validiteten i disse (Cranton, 2016, s. 27-29).

Ifølge Stephen Sterling (2003), professor ved University of Plymouth, er transformativ læring å lære gjennom oppdagelse. Fokuset er på den lærende, og det er læring i samarbeid med andre. I stedet for at fokuset er på teori, er fokus på praksis der en binder sammen teori og erfaring. Det er en selvregulerende læring rettet mot virkelige opplevelser. Det fokuserer ikke bare på det kognitive, men også på det følelsesmessige og ferdighetsrelaterte mål. En lærer også av og med de som kommer fra utsiden av organisasjonen (Sterling, 2003, s. 269). En kan

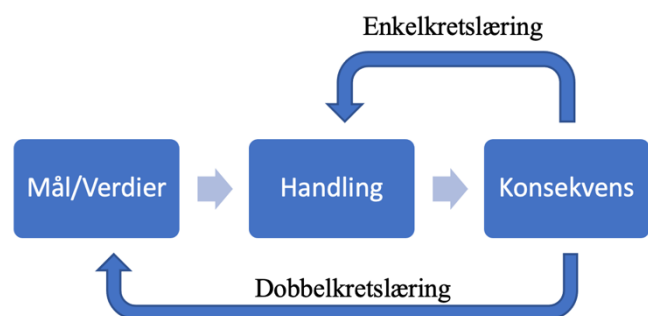
altså ikke bare sitte stille i ett klasserom og motta transformativ læring, men en må delta i praksis og ønske å skape denne læringen.

Enkelkrets- og dobbelkretslæring

En annen måte å se på transaksjonell og transformativ læring på er gjennom teorien til Argyris og Schön (1996) om enkelkrets- og dobbelkretslæring.

Som vi ser av figur 2 er enkelkretslæring når en utfra konsekvensen av sine handlinger går tilbake og endrer sine handlinger i ett håp om at det vil endre utfallet neste gang. Dette vil da være en form for transaksjonell læring.

Den transformative læringen i denne modellen blir da dobbelkretslæringen. Det er en dypere endring der en går tilbake og revurderer sine mål og verdier ut fra resultatet, som da igjen vil endre handlingen (Argyris & Schön, 1996).



Figur 2 Enkelkrets- og dobbelkretslæring etter Argyris og Schön (1996)

Eleven som kjører for fort og stryker på førerprøven på grunn av dette vil gå inn i handlingen, og kjøre saktere neste gang hen kommer til førerprøve. Det vi ønsker er at ikke bare skal hen kjøre saktere, men vi ønsker at den mentale modellen til eleven skal endre seg slik at hen får forståelse for at en må kjøre saktere fordi hen har skjont konsekvensene av å kjøre for fort, og dermed ønsker å kjøre i en riktigere fart – det vil være en dobbelkretslæring.

Frykten for å lære

Det kan også være utfordring med å lære, og det å endre mentale modeller kan oppleves ubehagelig, og kan føre til motstand mot læring (Argyris & Schön, 1996). Frykten for det ukjente eller for å fremstå med liten kunnskap kan føre til at en får ett dårlig utbytte av læring som en ønsker skal foregå. Som Kofman og Senge (1993) skriver i en artikkel om forpliktende samfunn som hjerte i lærende organisasjoner; «Learning occurs between a fear and a need. On the one hand, we feel the need to change if we are to accomplish our goals. On the other hand, we feel the anxiety of facing the unknown and unfamiliar» (Kofman & Senge, 1993, s. 19). Læring finner altså sted mellom en frykt for det nye, og ett ønske om utvikling for å møte de nye utfordringene.

3.2.2 Schön refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling

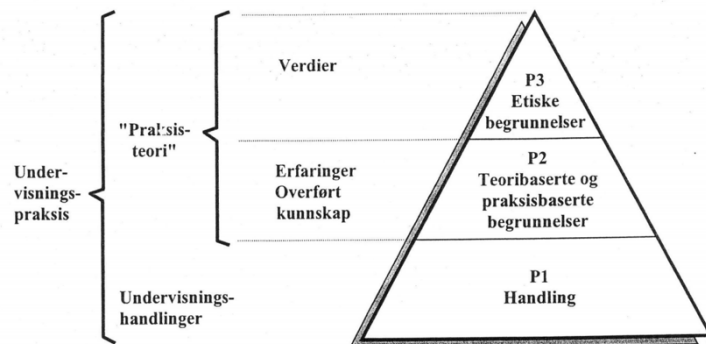
Handlings- og refleksjonsmodellen er den mest innflytelsesrike modellen og teorien innenfor pedagogisk veiledning (Skagen, 2016, s. 32). Lauvås og Handals studier og utvikling av veiledning har hatt særlig søkelys på handling, praksis og refleksjon. Et av grunnlagene for denne modellen er å forstå praksis som et mer omfattende fenomen enn bare handling. Løvlie introduserte på 1970-tallet sin analyse av praksis med tre nivåer, som var en modell laget for den yrkesfaglige veiledningen (Lauvås & Handal, 2017, s. 25). Denne tankemodellen videreutviklet Lauvås og Handal for læreres undervisning og veiledning av lærerstudenter, men de understreket fra begynnelsen av at de ønsket å utvikle dette som en strategi som kunne benyttes også i andre

yrkesgrupper (Skagen, 2016, s. 33).

Modellen er inndelt i 3 nivåer, og p1 nivået beskriver planlagte eller utførte handlinger som kan beskrives og deretter observeres

av andre, eksempelvis en veileder (Lauvås & Handal, 2017, s. 25). Dette er ikke tilfeldige handlinger, men ulike elementer vil alltid være en del av hvilke bestemte handlingsmønstre som viser seg hos ulike mennesker. Praksis blir formet blant annet av hvilket utstyr en har tilgjengelig, samt hvor mye tid en får på utførelse av handling, men også personlig oppfattelse av hva som vil være mest hensiktsmessig å gjøre i ulike situasjoner i større eller mindre grad er en del av hvorfor handlingsmønstret blir som det blir (Lauvås & Handal, 2017, s. 25).

På P2-nivået mobiliserer vi erfaring for å begrunne vår handling. Dette vil si at vi bruker opplevelser vi har hatt tidligere som kan relateres til situasjonen vi står foran, både situasjoner vi har lyktes i eller mislyktes. Har man opplevd å lykkes i tilnærmet lik situasjon tidligere er det større sannsynlighet for at vi vil gjenta denne handlingen. Negative erfaringer fra lignende situasjon vil påvirke oss til å sette en stopper for handlingen. På dette nivået foretar vi oss en form for resonnement om hva som virker og hva som vil være hensiktsmessig å gjøre, og hvorfor vi mener det er slik på grunnlag av praktiske og teoretiske begrunnelser. Dette baseres altså på egne erfaringer, på kunnskap om andres erfaringer og på teoretisk innsikt (Lauvås & Handal, 2017, s. 28). P3-nivået dreier seg om den etiske rettferdiggjørelsen av handlingen



Figur 3 Praksistrekanten etter Lauvås og Handal (2017, s. 25)

som tas på grunnlag av verdier. Her foretar vi vurderinger om hva som er forsvarlig å gjøre, hva som er riktig eller galt, og hva vi kan stå for (Lauvås & Handal, 2017, s. 30-31). Gjennom refleksjonen som da skjer mellom disse nivåene, er det vesentlig at en vender tilbake til P1-nivået slik at refleksjonene en har hatt gjennom situasjonen vender tilbake mot hvilke faktorer som faktisk får betydning for valg av handling, altså hva som blir viktig for oss når vi konkluderer med hvilken handling vi ønsker å foreta (Lauvås & Handal, 2017, s. 88).

En av de sentrale idéene i handlings- og refleksjonsmodellen er forsøket på å styrke forholdet mellom tenkning og handling. På det viset understrekes det for yrkesutøverne hva som ligger bak både eget arbeid, samt i yrkeskulturens tenkning og handling. For å kunne utføre gode handlinger og samtidig oppnå læring underveis er refleksjon både før, under og etter handling høyst nødvendig (Lauvås & Handal, 2017, s. 132). Veiledningen blir derfor som en form for hjelpemiddel som tar utgangspunkt i konkrete yrkeshandlinger, og skal bidra til å bevisstgjøre sammenhengen mellom verdier, teoretisk kunnskap og den praktiske hverdagen, og videre skal dette knyttes til hver enkelt persons egne tanker og handling i konkrete situasjoner (Lauvås & Handal, 2017, s. 27). Selve veiledningen har altså sin begynnelse i Løvliens P1-nivå, men p2 og p3 nivået i praksistrekanten er hva det egentlig handler om. Lauvås og Handal skriver om den praktiske yrkesteorien, som forteller oss om hvordan hvert enkelt individ bruker av egen kunnskap, erfaringer og personlige verdier for å begrunne og legitimere handlingene sine. På dette viset kan den som veiledes styrke sin egen yrkesidentitet, og utvikle sitt eget kunnskapsgrunnlag (Lauvås & Handal, 2017, s. 27-29).

3.2.3 Voksnes læring – Knud Illeris

Etter hvert som vi blir eldre, har erfart mye forskjellig, og gjennom årene tilegnet oss ulik kunnskap i større eller mindre grad på ulike områder kaller vi oss voksne. Etter Knud Illeris sine definisjoner er en ikke voksen ved en gitt alder, men starter på denne rollen gjennom ungdomsårene og inn gjennom 20-årene. Voksne mennesker lærer på en annen måte enn barn, og dette har sin bakgrunn i at vi har ulike forutsetninger i de forskjellige fasene i livet (Illeris, 2012, s. 574). Å være voksen i et læringsperspektiv betyr at en tar mer ansvar for egen læring, og sorterer mer eller mindre bevisst, hva en faktisk ønsker å lære eller ikke ser behov for å lære (Illeris, 2012, s. 575). Når voksne ønsker å lære tar de altså ansvar for å lære, og dette gjelder gjerne kunnskap en ser på som nyttig og meningsfullt. For å tilegne seg denne nye kunnskapen benyttes de ressursene en har tilgjengelig (Illeris, 2012, s. 575). Videre skriver Illeris at om en dreier disse punktene om, blir det synlig at voksne ikke er tilbøyelig til å lære noe de ikke finner mening i, og her må de også i mye større grad enn barn ha en sterk

motivasjon for å kunne få utbytte av læringa (Illeris, 2012, s. 575-576). Om de han omtaler som «lidt eldre voksne» skriver Illeris at mange av disse opplever store vansker når de deltar på utdanning eller omskolering som de ikke er motiverte for å delta på. Det er vanskelig å lære seg noe som en innerst inne ikke egentlig aksepterer at en må/bør lære, i tillegg til at enkelte faktisk ser på det som sløsing av resterende levetid (Illeris, 2012, s. 583). Voksnes læring er på mange vis fanget i et paradoks mellom frihet og nødvendighet, makt og avmakt, og mellom individualitet og samfunnsmessige behov (Illeris, 2012, s. 583).

Et vesentlig trekk ved voksnes læring er at en stor del av læringen foregår utenfor det formelle utdanningssystemet. Voksne menneskers livssituasjon vil primært være definert av roller knyttet til arbeid, familie og samfunnsliv. Rollen som lærende vil derfor gjerne komme i tillegg til andre roller og forpliktelser. Voksne lærer på ulike arenaer og for ulike formål, og forskningen om voksnes læring må derfor favne vidt. Samtidig er det slik at den aller mest verdifulle ressursen gjennom voksnes læring er deltakerne sine erfaringer (Loeng et al., 2001, s. 46).

3.2.4 Motivasjon

En forutsetning for å skape læring på gunstig vis hos både seg selv og andre er motivasjon. Ordet motivere, finner vi opprinnelsen av i det latinske ordet *movere*, som betyr «bevege» (Rosland, 2018). Kaufmann og Kaufmann (2009) definerer motivasjon på denne måten; «... biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål.» (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 93). Som trafikkklærere må vi ha kunnskap om motivasjon, og hvordan vi tilrettelegger undervisningen for elevene våre slik at vi klarer å motivere dem mot de ulike målene gjennom trafikkopplæringa. I fagfeltet vårt bør en også være motivert for å holde seg oppdatert på for eksempel gjeldende regelverk og andre spesifikke ting som har direkte betydning for hva vi skal lære bort. Samtidig vil det påvirke kvaliteten på arbeidsmåtene vi bruker sammen med alle de ulike elev-typene vi møter i hverdagen om vi er oppriktig interessert i å finne den beste tilnærmingen til hver enkelt elev. For trafikkklæreren vil elevens mestringsfølelse og den utviklingen de viser være en god indikasjon på om vi er på rett spor med akkurat denne eleven, og dette er en form for belønning vi trafikkklærere får gjennom arbeidet vårt som bidrar til å holde vår innsats med hver enkelt elev oppe.

Det skilles gjerne mellom indre motivasjon og ytre motivasjonen, hvor den indre faktoren er det som omhandler å utføre noe fordi det i seg selv er interessant og givende, mens den ytre motivasjonen forstås i grove trekk mer som handlinger knyttet direkte mot ytre belønning eller konsekvenser (Ryan & Deci, 2000). Når motivasjonen er fra det indre, får en det aller beste læringsresultatet (Ryan & Deci, 2000). Om vi sammenligner indre motivasjon med et bål, vil det ved en arbeidsplass hvor lederen er oppmerksom på å tilføre brennstoff føre til at bålet brenner sterkere. Uten en leder som følger opp å eventuelt tilrettelegger, vil bålflammen etter hvert svinne hen, i verste fall dø ut til slutt. Dette forteller oss noe om viktigheten av ledere som ser verdien i sine ansatte, og hvordan hele organisasjonen påvirkes av faglig oppfølging og at hver enkelt ansatt får følelsen av å kunne bidra med noe til bedriften.

Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver om hvorvidt motivasjon faktisk er observerbart, og at vi oftest trekker slutninger til om motivasjon for arbeidsoppgaven er til stede gjennom adferden til hvert menneske. Dette vil i mange tilfeller kunne være en form for begrensing fordi atferden vi kan observere verken forteller oss hva personen er motivert for, hvorfor personen er motivert for den bestemte atferden vi observerer, eller hva som nødvendigvis er personens mål (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135-139).

Illeris (2012) utdyper at det er en vesentlig forskjell mellom en voksens læring og barns læring blant annet fordi den voksne kan ha en følelse av å kontrollere læringen, og dette vil igjen være avgjørende for følelsen av motivasjon hos voksne. Hvordan læringen tilrettelegges for, og hvilken effekt den har, har betydning for både voksne og barn, men den voksne må kjenne ansvar for læringen på et annet nivå enn barn (Illeris, 2012). En grunnleggende forskjell mellom voksnes læring og barns læring er imidlertid hvordan følelsen av å kunne kontrollere læring er avgjørende for følelsen av motivasjon hos voksne. På et helt annet nivå enn hos barn må voksne kjenne ansvar for læringen, og dette har betydning for hvordan voksnes læring bør tilrettelegges, og hvilken effekt den har (Illeris, 2012, s. 15).

3.3 Lærende organisasjon

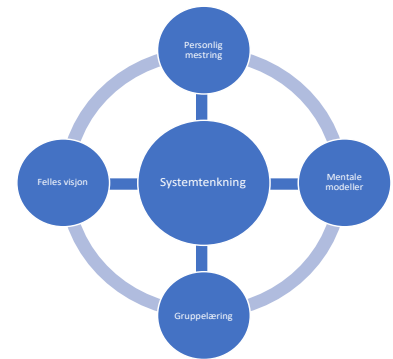
Vi vil her fremstille hva som kjennetegner en lærende organisasjon, hvilke tiltak som kan iverksettes for å skape en lærende trafikkskole, og hvilke utfordringer en lærende skole kan møte på.

Teorien rundt organisasjoner har utviklet seg etter hvert som samfunnet vårt har blitt mer og mer komplisert. I tidlige tider hadde en gjerne en konge, sjefer eller en overklasse som styrte hva som skulle skje, hvem som skulle produsere hva og så videre. Rundt 1900-tallet kom Henry Ford med sin organisasjon for å produsere biler mest mulig effektivt, og gav da hver enkelt arbeider ett ansvarsområde og det skulle vedkommende kunne godt. Dette fungerte så godt at hans teorier fortsatt er i bruk i mange organisasjoner i dag. Men etter hvert som samfunnet har blitt mer og mer komplisert og utvikler seg forttere og forttere har noen organisasjoner blitt nødt til å utvikle seg videre på andre måter for å møte nye utfordringer, og blant andre Peter Senge har da utviklet en teori om lærende organisasjoner.

Professor Peter Senge ved MIT ga i 1990 ut boken *The Fifth Discipline*, utgitt på norsk som *Den femte disiplin* (1999), og beskrev der en lærende organisasjon slik: «organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (Senge, 1999, s. 9). Vi vil ta for oss dette sitatet del for del litt lenger ned for å forklare de fem disiplinene til Senge. Senge skriver videre at de organisasjonene som lykkes blir de som klarer å «...vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære...» (Senge, 1999, s. 10). Det vi tolker at Senge mener er da at å få utnyttet individets kapasitet er det viktigste elementet i å skape denne lærende organisasjonen som en ønsker seg. Professor David A. Garvin (2005) ved Harvard har sammenfattet flere definisjoner inn i sin egen: «A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights» (Garvin, 2005, s. 276). Vi ser her at også Garvin mener kunnskapsutvikling er viktig, men han har gjort definisjonen enklere ved at han ikke skriver noe om individet her, men det er tydelig at individet må være med for å skape, erverve og fordele kunnskapen. Vi vil her først gå gjennom de fem disiplinene til Senge (1999) for å skape forståelse for alle disse, før vi tar for oss Wig (2018) sin genetiske kode for en lærende organisasjon.

3.3.1 Senge sine fem disipliner

Tittelen på boken til Senge, *Den femte disiplin* (1999), forteller noe om grunnprinsippet i teorien hans. Han presenterer fire grunnleggende disipliner som er personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, og gruppelæring, og den femte disiplin er systemtenkning, og det er den som samler de andre disiplinene.



Figur 4 Egen modell av de fem disipliner som beskrevet av Senge (1999)

Personlig mestring

Første del av definisjonen til Senge om lærende organisasjon var «... der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, ...» (Senge, 1999, s. 145), og her kommer personlig mestring inn. Personlig mestring er ifølge Senge (1999) viktig fordi «Organisasjonen lærer bare ved at mennesker lærer» (Senge, 1999, s. 145). Det er altså helt vitalt for organisasjonen at hvert enkelt individ lærer og utvikler seg i riktig retning, men personlig mestring er ingen garanti for at organisasjonen lærer. Det som derimot er garantert i følge Senge er at det ikke blir en lærende organisasjon uten individuell læring og mestring (Senge, 1999, s. 145). I følge Senge er det to ting som trengs for å skape personlig mestring i individet og organisasjonen, en kontinuerlig kartlegging av hva som er viktig for oss, og en kontinuerlig læring av hvordan vi best mulig kan oppfatte nå-situasjonen (Senge, 1999, s. 147). Vi må altså ha ett klart bilde av hvordan ting er nå og hvordan vi vil at ting skal være i fremtiden. Vi kan ikke gå rundt å drømme om fremtiden som noe fantastisk uten å være bevisst på hvordan vi skal komme oss fra A til B og videre til Å. Personlig mestring henger også tett sammen med å kunne utnytte underbevisstheten. Alt vi gjør uten å måtte tenke oss om kommer fra underbevisstheten i følge Senge (1999, s. 167), og de som har høy grad av personlig mestring er også veldig oppmerksom på alt som skjer gjennom underbevisstheten. En skal altså ikke «bare gjøre» noe som helst, men tenke over hva som skjedde, hvorfor det skjedde, hvordan det skjedde, og kanskje aller viktigst hvordan kan en utnytte dette til ens egen fordel senere? Gjennom masse prøving og feiling har kanskje en trafikklærer funnet en god metode for å løse ett problem ovenfor en elev, men så blir dette etter hvert bare en del av underbevisstheten uten at læreren vet hva hen gjør og hvorfor en gjør det. For å skape ett større grunnlag bør en trafikklærer som gjør noe som fungerer godt gå gjennom disse spørsmålene, og finne ut hva hen kan lære av det.

Mentale modeller

Den andre disiplinen er mentale modeller, og i sitatet til Senge (1999) kommer det fra «... der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret ...» (Senge, 1999, s. 10). De mentale modellene er de tanker og antagelser som preger vår oppfatning av det som skjer rundt oss, og disse bør da hele tiden bli utfordret ifølge Senge. En bør lære seg nye ferdigheter og nye måter å tenke på, og så må en få disse til å bli en del av den alminnelige praksis (Senge, 1999, s. 191). Her er det viktig at en er innforstått med sine og organisasjonens antagelser og bilde av hvordan verden rundt fungerer og påvirker oss, for å kunne utfordre og videreutvikle disse.

Senge (1999) drar inn Chris Argyris og Donald Schön sine tanker om læring, refleksjon og granskning, og enkelkrets- og dobbelkretslæring som vi presenterte tidligere. Teorien rundt enkel- og dobbelkretslæringen har klare likhetstrekk med teorien til Senge om mentale modeller. Det er de underliggende teoriene som må endres i begge teoriene. Senge (1999) skriver at Schön mener at en reflektert yrkesutøver er det som kjennetegner en «virkelig førsteklases yrkesutøver», og en må da reflektere over disse mentale modellene en har (Senge, 1999, s. 196).

Senge introduserer begrepet abstraksjonssprang som noe vi må være oppmerksomme på med tanke på mentale modeller. Abstraksjonssprang er noe vi gjør fordi menneskehjernen har begrenset kapasitet, og det er derfor enkelt å dra slutninger ut fra den lett tilgjengelige informasjonen, i stedet for å sette seg skikkelig inn i det en har fått vite noe om (Senge, 1999, s. 197-198). For eksempel kan en trafikklærer møte en ny elev, og vurdere utseende, måten eleven snakker på, og hvor eleven er fra, og komme fram til en slutning av hva læreren forventer av eleven. Dette er på ingen måte en fullkommen måte å gjøre det på, men det skaper en mental modell som læreren kan utnytte for å raskt legge en plan for første timen til eleven. Men så er det viktig at læreren ikke låser seg fast i denne modellen, men hele tiden revurderer hva eleven kan eller ikke kan, og hva eleven trenger og ikke trenger. Dette abstraksjonsspranget kan vi altså bruke til vår fordel, men det kan også være en stor ulempe, og i arbeidet med å finne ut om det er en fordel eller ulempe må en være ærlig med seg selv. Først må en faktisk finne ut at en bruker abstraksjonssprang, og da er det viktig med refleksjon rundt sine egne mentale modeller. Videre må en vurdere om en skal bruke abstraksjonsspranget eller ikke, og Senge skriver at for å vurdere dette bør en spørre seg selv hvor «dataen» kom fra, og om en er «... villig til å vurdere om generaliseringen er feil eller villedende» (Senge, 1999, s. 199).

Internt i organisasjonen har hvert enkelt medlem sine egne mentale modeller, og disse bør utforskes slik at en kan lære av hverandre. Her skriver Senge at det er viktig å blande godt mellom å forfekte sine egne tanker og modeller, og å utforske andre sine (Senge, 1999, s. 200-208). En må altså tørre å stå for sine egne ideer, men ikke være redd for at en selv kan ta feil, og finne ut hva som er bra eller dårlig med andre sine ideer. På denne måten vil ens mentale modeller være i en stadig utvikling, og dette vil være nyttig for organisasjonen også siden alle individ i organisasjonen da forhåpentligvis blir flinkere. Vi skriver her forhåpentligvis fordi en kan komme i situasjoner hvor en person med dårlige ideer er veldig flink til å forfekte disse, og får overbevist andre som egentlig hadde bedre ideer om at de må følge hen. Her er det viktig at alle er ærlige med seg selv og ovenfor organisasjonen slik at en både tørr og stå opp for sine modeller, og stille spørsmålstegn ved de modellene som sterke individer kommer med.

Felles visjon

«... der kollektive ambisjoner får fritt utløp ...» skriver Senge (1999) videre i sin definisjon av en lærende organisasjon, og da kommer vi til Senge sin tredje disiplin; felles visjon (Senge, 1999). «Hva ønsker vi å skape sammen?» blir ett viktig spørsmål her, og er drivkraften som gir moment til organisasjonen. Den felles visjonen er resultatet av de individuelle visjonene og de er knyttet tett til den individuelle mestringen. Dersom man får til en felles visjon som individene synes er oppriktig og ektefølt vil individene vokse og yte mer – og det er ikke fordi de må, men fordi de ønsker det og føler eierskap og tilhørighet til visjonen (Senge, 1999, s. 211-216).

Her må en være innstilt på at det er ikke bare en enkel vei fra start til mål, men en kommer til å møte på problemer selv om en har en felles visjon. Dersom en da flytter blikket fra visjonen og blir mer opptatt av nåsituasjonen, kan dette føre til konflikter innad i organisasjonen. En kan tro at dette problemet er så stort at en ikke klarer komme seg over det, og kanskje en da skal endre visjonen? Her er det viktig å ikke være for reaktiv, men holde blikket oppe, og hjelpe de andre til å forstå at en må se langsiktig og ikke bli reaktiv for det som skjer i nuet.

Gruppelæring

Den siste delsetningen i sitat til Senge lyder: «.. der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap ...», og det er da snakk om gruppelæring som den fjerde disiplin. En skal altså ifølge Senge lære av og med hverandre for å få den beste organisatoriske læringen. Tidligere skrev vi at selv om individet lærer er det ikke sikkert at organisasjonen lærer, men Senge skriver om gruppelæring at dersom grupper lærer blir «de et «mikrokosmos» for læring gjennom hele organisasjonen» (Senge, 1999, s. 239). Det er altså en mye større sannsynlighet at organisasjonen lærer når en får gruppelæringen til å fungere.

Senge stiller opp tre kritiske disipliner med tanke på gruppelæring, og disse er:

- En må tenke innsiktsfullt over komplekse spørsmål
 - En må handle innovativt og koordinert
 - En gruppe påvirker de andre gruppene
- (Senge, 1999, s. 239)

En må altså utnytte gruppens potensiale når en først samler individene i gruppen, og ikke bli låst fast av mektige krefter som vil styre gruppen i en retning eller minske styrken i hva gruppen kan oppnå. En må tørre å utforske de spørsmålene som er aktuelle selv om noen kanskje ikke vil at de skal utforskes. Innovativ og koordinert handling kan en lett tenke seg i ett fotballag for eksempel, da spiller A kan ta ett løp som drar med seg en forsvarsspiller som gjør at spiller B er ledig, og som spiller C med ball oppfatter og utnytter. En bør altså forstå hva de andre individene i gruppen gjør og tenker, slik at en selv kan gjøre det som er best for organisasjonen i den aktuelle situasjonen. At en gruppe påvirker de andre gruppene gjør at en må være bevisst at alt en gjør kan bli speilet i de andre gruppene, og dette kan da være spesielt viktig for ledergrupper å tenke over. Dersom en ledergruppe velger å droppe fredagsmøte for å ta tidlig helg åpner det også opp for resten av gruppene. Dersom en gruppe velger å gjennomføre møte på tross av vanskeligheter, vil det også kunne vise seg i de andre gruppene.

I gruppen kan man oppleve to kommunikasjonsmåter, dialog og diskusjon (Senge, 1999, s. 240). Dialogen er en utveksling av synspunkter, og da gjerne en utforsking av komplekse og vanskelige temaer. I diskusjonen blir ens synspunkt presentert og argumentert for og imot, og en leter gjerne etter ett riktig svar eller valg til ett gitt problem. Disse blandes ofte, og her bør gruppen være bevisst hva den gjør – er det dialog eller diskusjon den driver med. Senge trekker frem David Bohm (1917-1992), amerikansk fysiker og filosof, som en med gode ideer om dialog.

Bohm (2010) mener at dialog bør være den viktigste delen av gruppelæringen da dette er den beste måten å skape samhandling og nye ideer på siden det da ikke handler om å vinne for seg, men å skape noe sammen som alle vinner på. Bohm satt tre forutsetninger for god dialog, og disse er:

- En må komme inn i dialogen uten antagelser, og helst vise resten av gruppen hvilke antagelser de har slik at alle kan være observante på dem
- Alle må betrakte hverandre som kollegaer selv om en kanskje i utgangspunktet er på forskjellige trinn i organisasjonens pyramide
- Det bør være en som hjelper dialogen i gang, og som sørger for at den holdes på rett sti

(Bohm, 2010)

Senge siterer nobelprisvinner i fysikk Werner Heisenberg (1901-1976) som sier: «Vitenskap springer ut av samtaler. Samarbeidet mellom forskjellige mennesker kan kulminere i vitenskapelige resultater av den største betydning», og at samtalene han hadde hatt med andre store tenkere «hadde en varig virkning på min egen tenkning» (Heisenberg, gjengitt i Senge, 1999, s. 241). Det ligg altså ett stort potensial i gruppelæring som ofte blir liggende unyttet, og da kanskje spesielt hos trafikkskoler der det ofte er for få ansatte til å få i stand denne prosessen.

Ett av problemene en kan støte på i gruppelæringen er at vi alle har innebygde konflikt- og forsvarsrutiner når vi blir utfordret på våre tanker, og dette gjelder både på individnivå og organisasjonsnivå. Chris Argyris har skrevet flere bøker om disse forsvarsrutinene, og kaller dem rett og slett «anti-learning» (Argyris, 1992). I artikkelen skriver Argyris videre at en er nødt til å få disse rutinene opp i lyset, og at for å få de bort må en starte på toppen. Det er lederen(e) som først og fremst må endre sitt tankemønster, og når de ser vinningen i dette kan en implementere det videre nedover. Det er som med resten av gruppelæringen viktig at en trener på dette aspektet for at det skal bli vellykket. Senge omtaler gruppelæringen som en ferdighet (1999, s. 260), og på samme måte som alle andre ferdigheter så blir en ikke god i denne uten å trene på den. Siden det handler om gruppelæring er dette noe en må trene på i gruppe, og en kan derfor ikke alltid si at noe er vellykket eller ikke bare fra en gjennomkjøring. Det må tid og refleksjon til for å skape trygghet, rive ned forsvarsrutiner, og lære hvordan en har en god dialog slik at en får den gode gruppelæringen.

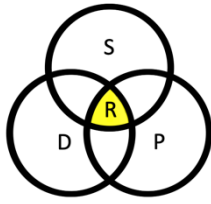
Systemtenkning

Så til den femte disiplinen til Senge, og som en ser i figur 2 er dette systemtenkning. Denne figuren viser at den er det som binder alle disiplinene sammen, og Senge mener at det er viktig at alle i organisasjonen ser sammenhengen mellom de forskjellige disiplinene og hvordan de påvirker hverandre (Senge, 1999). Denne disiplinen er den viktigste av de fem, og Senge kaller den hjørnesteinen (Senge, 1999, s. 76), og er ment å være filteret for alle de andre.

Gjennom systemtenkning må en når en tenker på gruppelæring også tenke på hvordan dette påvirker den felles visjonen, og når en tenker på personlig mestring må en være bevisst hva dette gjør med de mentale modellene. Når en skal endre noe må en vurdere konsekvenser i alle andre ledd, og dette er ikke alltid lett. Noe kan være enkelt, for eksempel ved å si at siden trafikkskolen over veien senker prisen vil vi også gjøre det samme for å fortsatt få nye kunder, dette kaller Senge detalj-kompleksitet (1999, s. 78). Men så kommer konsekvensen av at en går ned i pris, og det kan være at den andre trafikkskolen går mer ned i pris, det kan være at alle de andre skolene i område går ned, det kan være at trafikklærerne ved denne skolen ikke får lønnsøkning fordi en selger seg for billig, og kanskje en mister trafikklærere fordi de blir misfornøyde som en følge av dette. Dette kaller Senge dynamisk kompleksitet (1999, s. 78).

Det er ved vurderingen her at Senge mener at det vesentlige med den femte disiplin kommer inn. En må endre tankemåten på to måter, og først er det fra å bare se de lineære kjedereaksjonene med årsak-virkning til å se relasjoner og gjensidig påvirkning. I tillegg må en bli flinkere til å se endringsprosessen i stedet for øyeblikksbilder (Senge, 1999, s. 80). Som ett eksempel kan det være lett for ett firma å si at en ikke fikk noe resultat fra de gruppemøtene en har hatt de to siste måneder, og at det derfor bare har vært en utgift for organisasjonen. Det en da ikke ser er at HR-avdelingen og IT-avdelingen nå har begynt å samarbeide bedre i deres fellesprosjekter fordi de har blitt bedre kjent og fått en bedre forståelse av deres mentale modeller og felles visjon. Det slår kanskje ikke ut i målbar resultat innenfor en viss tidsperiode, men det kan være positivt i det lange løp. Dersom ledelsen da ikke ser endringsprosessen, men bare øyeblikksbildet vil en kanskje avslutte prosjektet med gruppemøter eller endre visjonen basert på dårlig feedback.

3.3.2 Den genetiske koden i en lærende organisasjon (Bjarne Berg Wig)



Figur 5 LOS-koden etter Wig (2018, s. 124)

Bjarne Berg Wig omtaler denne LOS-koden som atomene som er i ett molekyl, og når de virker sammen «driver det opp læringshastigheten» (Wig, 2018, s. 124). Den består av fire deler, synlig informasjon, praksis, dialog, og disse tre elementene blir bundet sammen av respekt. Respekten for visjonen og andres ideer og tanker må være til stede, ellers vil ingen stole på de planer og tanker som kommer frem, og da faller korthuset sammen.

Synlig informasjon, eller synliggjøring, handler om å få all informasjon frem i lyset, slik at en kan se hva som er riktig eller galt (Wig, 2018, s. 125). For å få øket synligheten i organisasjonen må en tenke på flere ting ifølge Wig (2018). Isfjellteorien til Heinrich (1959) handlet egentlig om at for hver større ulykke som skjer på en arbeidsplass skjer det 300 mindre ulykker, og at en må starte med de mindre ulykkene for å bli kvitt de større (Heinrich, 1959). En videre tolkning av denne teorien forteller oss at bare 10 prosent av prosessen eller systemet er synlig når en bare ser på resultatet, og en må legge gode rutiner til grunn for å finne ut hva de skjulte 90 prosentene består av. En bør gjøre informasjonen tilgjengelig på en måte som er forståelig for alle, altså ikke bare komme med informasjon gjennom for eksempel statistikk i ett dokument og tro at alle skjønner dette, men presentere det slik at andre deler av organisasjonen også skjønner dette selv om de ikke har noe med det å gjøre hver dag. En må få fram informasjonen til riktig tid slik at alle får det med seg, og kan handle riktig i neste instans på bakgrunn av riktig informasjon. En må også være sikker på at informasjonen som blir delt er riktig og nøyaktig nok (Wig, 2018, s. 125-126).

D for dialog er som også Senge skriver en vital del av den lærende organisasjon. «Dialogen er samspill og samhandling for å forstå og forbedre. Derfor er dialogen kjernen i læring og dermed i organisatorisk læring» (Wig, 2018, s. 127). Her presenterer Wig begrepet VYRG, som ifølge han er fundamentet for lærende samspill. VYRG er en forkortelse for vennskap, ydmykhet, raushet, og grensesprengning (Wig, 2018, s. 128-129). Disse fire må en være oppmerksomme på i dialogen for å få god dialog. En må ønske den andre vel (vennskap), en må være åpen for å ta inn andres perspektiv (ydmykhet), en må gi av seg selv (raushet), og en må tørre å sprengre grenser og tenke kritisk (grensesprengning).

P for praksis må også være til stede ifølge Wig (2018), fordi uten praksis vil en ikke ha læring. Dialog og synligheten vil heller ikke være god eller til stede uten at en ser på praksisen (Wig, 2018, s. 131).

3.4 Hva er veiledning?

I dagens samfunn er veiledning blitt et samlebegrep, og brukes i utrolig mange ulike settinger og av ulike mennesker, bevisst eller ei. Veiledningsfeltet er svært omfattende, og har mange ulike praksiser (Ulleberg & Jensen, 2017). Det fins mange ulike definisjoner på hva veiledning faktisk er, men noe av det som går igjen i litteratur om veiledning er at det handler om utvikling - både egen og andres.

Kaare Skagen skriver at hovedformålet med veiledning er å bidra til andre sin dannelse, og at ved å være en god veileder kan en hjelpe den veisøkende til å velge riktig vei videre (Skagen, 2016, s. 25).

Skagen (2016) påpeker videre at veiledning blant annet kjennetegnes av at det forutsetter samtale, og at det inneholder både en relasjon, og ett tema bestemt av konteksten (Skagen, 2016, s. 11-20). Skagen definerer veiledning som samtaler der den kulturelle, sosiale og historiske sammenhengen definerer, og setter grenser for både innhold og veiledningens form (Skagen, 2016, s. 19). Hvor veiledningen foregår og hvem den foregår sammen med skaper både variasjon i metodene som brukes, og hvordan innholdet i veiledningen legges fram, i tillegg til at det påvirker de ulike rollene vi får. Det vil eksempelvis være stor forskjell på å veilede et lite barn mot å veilede en arbeidskollega.

Liv Gjems definerer veiledning i profesjonell sammenheng slik: «Veiledning er en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger» (Gjems, 2007, s. 154).

Veiledningen som skjer blant yrkesutøvere er oftest knyttet til det daglige arbeidet, og det finnes en rekke forskjellige måter å gi og få veiledning på. En type veiledningsform som blir brukt på ulike arbeidsplasser er kollegaveiledning. At kolleger hjelper hverandre er ikke noe nytt, men at det blir avsatt tid til veiledning på arbeidsplassen i arbeidstiden er ikke særlig vanlig ved trafikkskoler av varierende størrelse, blant annet siden de er avhengig av nok inntjening for å kunne prioritere tiden til slikt. Veiledningen tar utgangspunkt i medarbeiderne

selv og benytter seg av de menneskelige ressursene som er til stede ved trafikkskolen, eller på de ulike avdelingene (La(Lauvås & Handal, 2017).

For å kunne være en god veileder må en være i stand til å kunne sette seg inn i situasjonen en skal veilede i, og forsøke å møte den som skal veiledes der han er - noe den danske filosofen Søren Kierkegaard (1813-1855) utrykte slik: «... når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske et bestemt sted hen, først og fremst må passe på å finne ham der hvor han er, og begynne der (Røkenes, 2015, s. 41).

3.4.1 Kollegaveiledning i gruppe

Aalberg (2009) har en definisjon på kollegaveiledning som vi starter med her: «... er en pedagogisk prosess der en gjensidig, likeverdig, faglig- systematisk, kontraktmessig og tidsbestemt dialog kan gi rom for utvikling av både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse på individ- gruppe- og systemnivå» (Aalberg, 2009). I trafikkskolene har som tidligere nevnt faglig leder ett ansvar om å gjennomføre kollegaveiledning, og dette er noe som blir lagt mye vekt på i utdannelsen av faglige ledere ved Nord Universitet. Dette blir som oftest gjennomført på individnivå, og det har jo Aalberg (2009) med i sin definisjon. Det vi vil forsøke å se nærmere på gjennom vårt prosjekt er først og fremst gruppenivået, og i drøftingen komme videre for å se om dette kan være noe for ett systemnivå også.

Veiledning er ment for å blant annet skape refleksjon hos veisøkerne, og for å være en profesjonell yrkesutøver er refleksjon over både egen og andres praksis en viktig kompetanse, fordi det gir mulighet til å få ny innsikt som bidrar til en bedre praksis fremover (Lauvås & Handal, 2017). Som trafikklærere er veiledning i arbeidshverdagen vår ofte sammen med kun en elev, men vel så viktig vil det kunne være å inkludere kollegaer i både egne veiledningsmetoder så vel som i annet hver enkelt av oss foretar oss sammen med de ulike elevene våre. Å delta i et slik kollegialt fagfellesskap, kan bidra til at vi alle blir bedre rusta til hverdagen som trafikklærer og menneske. Kollegaveiledning kan ta utgangspunkt iblant annet utfordringer de ansatte har i forhold til sin daglige praksis. Den legger vekt på at kolleger skal veilede hverandre, og med det dele erfaringer og kunnskaper. Kollegaveiledning finnes i ulike former, og for oss er det interessant og viktig hvordan tanker kan transformeres og videreutvikles, samt skape et forum for felles refleksjoner rundt spesifikke opplegg og metoder, erfaringer og kunnskap.

Vi kunne foretatt mange forskjellige valg med tanke på å få veiledet våre kollegaer, og teorier om refleksivt team (Ulleberg, 2018) eller problemrettet veiledning i gruppe (Haaland et al., 2013) som var veldig opptatt av prosedyrer og hvem skulle ha ordet i hvilken rekkefølge ble diskutert, men vi valgte Ulleberg (2018) sin variant av veiledningsgruppe. Vi valgte å bruke Ulleberg (2018) fordi vi tror at deltakerne er så godt kjent, og opplever ikke at noen er redd for å ta ordet og si sin mening som Nilsen og Haaland (2013) ville hjelpe til med. Ulleberg (2018) legger opp til at alle i gruppen tar med seg sitt tema til samtalen, og en starter med en presentasjonsrunde av deltakerne sitt tema eller problem. Så skal gruppen sammen komme frem til hvilket tema de ønsker å diskutere den dagen (Ulleberg, 2018). Ordstyrer skal lede samtalen i gruppen, vi velger å la samtalen leve sitt eget liv, men styre den tilbake på sporet dersom det blir nødvendig.

Noe vi må være observante på er ulempene med gruppediskusjoner som Omholt og Nesse (2012) har omtalt. De har skrevet om tidsbruk og at diskusjonen ikke flyter for langt vekk fra temaet (Omholt & Nesse, 2012). Det er altså stor sjans for at vi overskrider tiden som er satt av, og at vi kommer vekk fra temaet, men det er her ordstyreren kommer inn. Noe vi selvsagt ønsker å få fra kollegaveiledning i gruppe er fordelene som Omholt og Nesse (2012) har omtalt i samme bok, og det er at gruppediskusjoner kan være aktiviserende, kan gi trening i problemløsning, og det kan gi forståelse for andre sitt syn på saken (Omholt & Nesse, 2012). Vi er seks deltakere pluss ordstyrer, og ett slikt antall øker sjansen for misforståelser og konflikter i gruppen. For å forebygge og motvirke dette er det viktig at det er noen gode prosedyrer på plass ifølge Nilsen og Haaland (Haaland et al.). Disse prosedyrene må også formidles til gruppen før start slik at en har enighet om hvordan det skal bli gjort (Haaland et al., 2013).

Det at denne metoden er forankret i arbeidspraksisen til den ansatte, gjør at endring av denne praksisen kan skape forandringer også for organisasjonen. Kollegaveiledning som metode har som hensikt å bygge videre på den eksisterende kompetansen i personalet og gjennom å dele sin kunnskap vil man kunne utvikle en felles innsikt. Den enkelte medarbeider som deltar skal få hjelp av kolleger til å bevisstgjøre og videreutvikle sin praksisteori, samtidig som det utvikles en felles profesjonell yrkeskunnskap, yrkesetikk og praksis (Lauvås, Lycke, & Handal, 2016).

Inger Ulleberg (2018) skriver om arbeidsplass og kontekst: «Hvilken forståelsesramme de ansatte har for arbeidet sitt, bør være av interesse for arbeidsgiverne» (Ulleberg, 2018, s. 58). Sammen peker disse ordene mot at det både er utviklingsmessig smart å samle de ansatte, og at det kan være et gode også for institusjonen, da hver enkelt ansatt kan oppleve et engasjement på arbeidsplassen hvor alle har et ønske om å være et lag som bidrar til å løfte hverandre både faglig og personlig.

For at flere skal kunne ta del i det som noen har lagt merke til, kan kollegaveiledning i gruppe være en utmerket metode for å dele kunnskap. Hver og en av de ulike kollegaene retter blikket sitt mot situasjoner som de finner interessante, og det kan skape spennende og ulike perspektiv som kan være gode gjenstander for refleksjon. Omholt & Nesse (1995) skriver at ved gruppediskusjoner er en typisk ulempe at tidsbruken og drøftingen glir ut, mens fordelene kan være at det gir trening i problemløsning, forståelse for andre sine synspunkter ved ulike saker, samt at det kan være aktiviserende (Omholt & Nesse, 2012). En av fordelene ved å bruke kollegaveiledning kan være at en sammen blir i stand til å ta seg av de nye utfordringene som omgivelsene skaper til organisasjonen.

Yrket trafikklærer handler fortsatt om å lære folk å være gode trafikanter som oppfører seg hensynsfullt, aktpågivende og varsomt i trafikken, men en får stadig nye utfordringer også i dette yrket. Det kan være nye regler, nye læreplaner, stadig økende trafikkmengde, selvkjørende biler og så videre. For å håndtere slike utfordringer skriver Lauvås et.al at «kompetanse kan bygges opp innenfra, gjennom en kollektiv innsats og på grunnlag av den kunnskapen og de erfaringene som allerede finnes» (Lauvås et al., 2019, s. 25). En kan altså bruke kompetansen som finnes i organisasjonen for å møte de nye utfordringene i stedet for at alle skal klare seg selv. Ifølge Lauvås et al. (2019) er det slik at når en jobber sammen i gruppe er ikke poenget å bli helt enige eller at alle skal gjøre ting helt likt etterpå, men gjennom diskusjonen lærer en kanskje noe av hverandre uansett (Lauvås et al., 2019, s. 32).

Det å kunne ha en drøfting der vi skal ha rom å si vår mening, og kanskje ende opp med å finne ut at vi ikke blir enig, krever at gruppen har ett godt forhold. Relasjonen mellom veileder og veisøker er viktig for å skape god veiledning og at den som blir veiledet reflekterer godt over det som blir sagt. Når dette da skal gjøres i en gruppe blir det enda mer komplisert. Kvalsund og Meyer (2005) skriver at å etablere en gruppe «... med verdier som tillit, trygghet og lignende, handler i stor grad om å bygge opp gode strukturer, regler og normer for både tillit og trygghet» (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 163). De skriver videre at en

må jobbe seg gjennom relasjonsnivåer for å komme til ett gjensidighetsnivå for å få mest mulig ut av gruppen. På dette gjensidighetsnivået har en «åpenhet og omtanke for egalitær tosidighet» (Kvalsund & Meyer, 2005, s. 164). Dette betyr at det skal være likhet i relasjonene i gruppen, og at en må tørre å oppdage både sine egne mentale modeller, og forstå andre sine. Gruppen må med andre ord være klar for å lære av hverandre og om seg selv, og dette kan en få til gjennom at en stoler på de andre deltakerne i gruppen.

Ulleberg (2018) nevner at som veileder er en heldig dersom forholdet mellom veileder og gruppen er slik at de vil motsi veileder når hen gjør feil, eller når hen er «blind for egne tolkninger og blander sammen kart og terreng» (Ulleberg, 2018, s. 159). Vi må altså være bevisste hvordan vi fremstår både som ordstyrer og deltakende veileder slik at en har en god relasjon i gruppen. Gruppen må forsøke å «spille hverandre god», og tørre å både stå for meningene og være åpen for at andre har rett.

Ett problem med denne gruppeprosessen hos trafikkskolen presenterer her blir godt forklart av Carl Christian Bachke (2000): «Veiledning skal ikke bare være en slags intern leik som følger en viss struktur og noen bestemte regler. Veiledning har en offisiell side; den koster penger og spiser av verdifull arbeidstid. Den må dessuten forplikte, være produktiv og gi resultater» (Bachke, 2000). Trafikkskolen vil i første omgang gå i tap på grunn av denne prosessen da en trafikklærer som sitter i møte ikke produserer timer, og løpende utgifter fortsetter å gå. Så blir spørsmålet om den umiddelbare kostnaden blir verdt det i det lengre løp dersom prosessen viser seg å være produktiv og gi resultater i form av mer reflekterte lærere som kan påvirke inntjeningen på sikt.

Dewey (2005) skriver «Man kan ikke bestige en hel masse forskjellige bjerge på samme tid, men de synsvinkler og utsigter, man opnår ved at bestige forskjellige bjerge, supplerer hinanden ...» (Dewey, 2005, s. 126). Når Dewey skriver dette handler det egentlig om å sette mål for utdanningen, men vi synes det kan passe fint inn i det vi mener kan være en av fordelene med kollegaveiledning i gruppe. For å male bilde kan vi si at vi står på en fjelltopp med ett problem og sliter med å finne veien ned igjen - kanskje har kollegaene vert på samme fjellet før og husker veien eller hvor en absolutt ikke måtte gå, eller kanskje de ser den beste stien ned igjen fra utsikten ved det fjellet de selv står på.

3.5 Tjenende leder, en ledermodell for den lærende organisasjon?

For å bli en lærende organisasjon ser vi gjennom teorien til Senge (1999) at lederskapet er viktig, og vi ser også at godt lederskap er viktig i forbindelse med kig. Vi vil derfor her presentere teori om den tjenende leder (Greenleaf, 2002) for å vise at dette kan være god ledermodell for en leder i forbindelse med kig og i en lærende organisasjon. En artikkel av Tryggve Andreassen (2017) omhandler begrepet tjenende lederskap i forbindelse med det å være barnehagelærer, og vi vil her vinkle dette i forbindelse med det å være trafikklærer og i ledelsen ved trafikkskolen.

For å ta begrepet først: Tjenende lederskap eller servant leadership er en teori som Robert K. Greenleaf (1904-1990) først publiserte i 1970, og han hevdet at essensen i lederskap er «the great leader is seen as servant first» (Greenleaf, 1970 gjengitt i Andreassen, 2017, s. 69). I en senere bok stiller Greenleaf (2002) to spørsmål som avgjør om valget en skal ta er riktig eller feil:

- «Do those served grow as persons? Do they, while being served, become healthier, wiser, freer, more autonomous, more likely themselves to become servants?»
- «What is the effect on the least privileged in society? Will they benefit or at least not be further deprived?»

o (Greenleaf, 2002, s. 27)

Her presenterer altså Greenleaf en lederstil som er ganske annerledes enn den autoritære personen en ofte ser for seg når en tenker på en leder eller sjef. Han mener at en skal være mer opptatt av hvordan det en gjør påvirker sine ansatte enn hvordan det påvirker en selv og selskapet en jobber for. På denne måten vil en skape en tillit ovenfor den en leder, som dermed kan føre til økt motivasjon og en gjensidig respekt. En parafrasering av Greenleaf: En burde ikke blindt følge den autoriteten som leder, men følge den som har vist seg tilliten verdig gjennom sine verdier og sitt tjenerskap (Greenleaf, 2002, s. 11). Professor i lederskap og organisasjon Rudi Kirkhaug omtaler teorien som «de kapasiteter en leder har til å dekke behov blant medarbeideren for å bli tatt vare på, veiledet og utviklet» (Kirkhaug, 2015 gjengitt i Andreassen, 2017, s. 70). Denne kapasiteten kan en også snu til å være de kjerneverdier som lederen har, og Kathleen Patterson har identifisert disse syv verdiene som gode kjerneverdier for en tjenende leder: love, humility, altruism, vision, trust, empowerment, og service (Patterson, 2003, s. 3-7).

«Målet er å sette den andre i stand til selv å ha kontroll» (Andreassen, 2017, s. 76). Tanken bak tjenende lederskap er altså å inneha disse kjerneverdiene, og handle etter de, for på denne måten å skape en tillit og ett forhold som gjør at alle presterer bedre og valgene som gjøres blir tatt for de riktige grunnene. Men dette er ikke noe som kommer av seg selv, og Greenleaf vektlegger ifølge Andreassen (2017) at en må ha erfaring fra praksis, og at en må utvikle en klokskap «for å kunne svare på de utallige utfordringene som kommer. Den enkeltes erfaring, teoretiske bakgrunn og etiske karakter er og må være unik» (Andreassen, 2017, s. 78). Igjen ser vi at erfaring og klokskap er nøkkelkomponenter for å bli god, og dette argumenterer vi for at skjer raskere sammen med andre enn hver for seg.

Andreassen sitt argument i artikkelen er at tjenende lederskap er overførbart fra forholdet sjef-ansatt, til det interkollegiale, voksen-barn, lærer-student, og så videre. En kan i alle forhold der en kan bli sett på som en autoritet være oppmerksom på om man er en tjenende leder eller ikke. Greenleaf sin ide er at dette gjør at en får en god balanse i forholdet mellom de forskjellige partene, som igjen gjør at det forholdet får vokse og utvikle seg på en best mulig måte. Andreassen har delt opp sine argumenter for at tjenende lederskap kan være bra for barna i flere deler, og vi vil her presentere disse, men med bakgrunn fra trafikklæreryrket og ikke fra barnehagen som han gjør.

Det første Andreassen gjør er å stille spørsmålet om det er «kontroll eller danning?» vi er ute etter (Andreassen, 2017, s. 71). En kan skille ledelse i to deler, på den ene siden den administrative og på den andre siden lederskap. Administrasjonen kan ifølge Gary Yukl (2006) assosieres med organisering og kontroll, mens lederskap gjerne assosieres med visjon, støtte og relasjon (Yukl, 2006). Andreassen argumenterer for at administrasjon ofte er avhengig av ytre motivasjon, men for at lederskap skal fungere må det være en indre motivasjon i eleven eller den ansatte for å følge lederen (Andreassen, 2017, s. 72). I opplæringsforløpet for en elev kan vi her sette sensor med som en administrativ leder da sensor skal måle om eleven kan beherske kjøretøyet, kan kjøre trygt og miljøvennlig, og til slutt vil belønningen eller straffen da være bestått eller ikke bestått på førerprøven. Men som tidligere nevnt er målet for klasse B ikke bare at eleven skal kjøre trygt og ta hensyn til andre, men kanskje viktigere utvikle ferdigheter til å reflektere over sin egen kompetanse og sine egne handlings- og vurderingstendenser (Vegdirektoratet, 2016, s. 12-15). En skal altså ikke bare komme seg trygt fra A til B, men en skal lære seg å vurdere andres behov og hva en selv gjør. Dette er ikke lett å teste på en førerprøve, og intensjonen i opplæringen er derfor

avhengig av trafikklæreren for å nå disse målene. For å kunne utvikle elevene i riktig retning her er læreren avhengig av innflytelse og påvirkningskraft, og det kommer fra makt og ledelse ifølge Andreassen (2017, s. 72). «Lederskap i pedagogisk arbeid er alltid relasjonelt, et etisk anliggende, båret av verdier som forholder seg til den andre» (Andreassen, 2017, s. 72). En kan altså som pedagog ikke sette seg på en pidestall avskåret fra eleven, men en må samarbeide og ha de rette verdiene for å kunne hjelpe den som er søkende.

Det andre perspektivet Andreassen tar for seg handler om «verdier og et relasjonelt perspektiv på ledelse – et blikk på praksis» (Andreassen, 2017, s. 74). Her tar Andreassen for seg at det ikke alltid er lett for den ansatte å manøvrere i de verdiene som ledelsen har satt, og at dersom ledelsen ikke er bevisst dette blir det enda vanskeligere for den ansatte. Han sier videre at en trygg leder kan gi ansvar for beslutninger til sine ansatte, og på denne måten gjøre det lettere for den ansatte å manøvrere mellom de verdiene en må ta hensyn til for å ta de riktige valgene (Andreassen, 2017, s. 74-75). Han nevner Forsvaret som ett eksempel der ledelsen har satt noen overordnede verdier, men så lenge troppene tar sine valg ut fra disse overordnede verdiene står de fritt til hva de velger å gjøre i krevende situasjoner (Andreassen, 2017, s. 75). Når vi da kommer til trafikkoppleringen må vi som trafikklærere være bevisst på hvilke verdier vi forsøker å overføre til elevene, og vi må stole på at disse verdiene er godt nok forankret når oppleringen er ferdig slik at elevene selv tar de riktige valgene senere. Vi har for eksempel elever med forskjellig grad av risikovillighet, og vi vil aldri klare å få alle til å oppføre seg helt likt i trafikken (om det er ønskelig). Men vi må gjøre vårt beste for å plante frø av verdiene som er viktig for gode trafikanter, slik at når elevene står i de krevende situasjonene så har de en større sjanse for å handle trygt og riktig.

4. Metode

I ett kvalitativt studie, som det vi har gjennomført, er det ofte forskerens subjektive tolkninger og teorier som kommer frem i funnene som blir presentert. For å vise at disse funnene likevel er troverdige, pålitelige, overførbare og bekreftbare vil vi i dette kapittelet gjøre rede for hvilke valg vi har tatt med tanke på metodene, utvalg av deltakere, og i analyseprosessen. Vi vil også gjøre rede for hvorfor vi har tatt valgene vi har tatt for å synliggjøre forskningsprosessen vår frem mot å finne svar på problemstillingen som er: *«Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe som systematisk arbeidsform medvirke til å utvikle lærende trafikkskoler?»*

Vi vil starte med forskningsdesignet og -prosessen, før vi videre presenterer deltakerne i både kig og intervjuene. Så vil vi gjøre rede for hvilke metodiske valg vi tok med tanke på observasjonen av kig og gjennomføringen av intervju. Vi vil her også vise hvordan vi kom fram til tema for intervjuet ut ifra observasjonen av kig. Videre vil vi skrive om evaluering av undersøkelsen, og tar utgangspunkt i begrepene Lincoln og Guba (1985) har brukt, som er troverdighet, pålitelighet, overførbarhet og bekreftbarhet (Lincoln & Guba, 1985). I dette delkapittelet vil vi også skrive om de etiske vurderinger vi har blitt stilt ovenfor på veien gjennom forskningsprosessen. Til slutt vil vi presentere hvordan vi har gjennomført analysen.

4.1 Forskningsdesign

Gjennom ett forskningsdesign ønsker en å fremstille en plan som forteller hvordan vi planlegger å belyse og besvare problemstillingen. Gjennom vår problemstilling har vi etablert noen temaer vi må ta hensyn til i designet, og gjennom forskningsspørsmålene har vi funnet flere, og i teorikapittelet har vi forsøkt redegjøre for disse. Michael Crotty (1998) skriver om fire nivå i forskningsprosessen, og disse er epistemologi, teoretisk perspektiv, metodologi og metode (Crotty, 1998, s. 4). Vi vil her redegjøre for vårt utgangspunkt på disse fire nivåene.

4.1.1 Epistemologi og teoretisk perspektiv

Epistemologien dreier seg om «hvordan man kan skaffe seg kunnskaper om denne verden» (Johannessen et al., 2016, s. 50). Vi har i teorikapittelet redegjort for at vi har en sosialkonstruksjonistisk tilnærming til forskningen vår. Vi tror altså at kunnskapen blir konstruert i oss gjennom samspillet med resten av verden rundt oss. På det epistemologiske og teoretiske plan faller vi da på sosialkonstruksjonismen.

4.1.2 Metodologi

Det vi har ønsket å utforske gjennom denne forskningen er deltakernes opplevelse av fenomenet kig, og hvordan eller om de ser for seg at denne arbeidsformen kan være med på å skape en lærende organisasjon. Siden vi er mer interessert i effekten av fenomenet kollegaveiledning i gruppe, og ikke egentlig i selve prosessen kig vil vi derfor benytte fenomenologi som metodologi. Crotty (1998, s. 5) har i sin oversikt brukt begrepet fenomenologi om det vitenskapsteoretiske perspektivet, og fenomenologisk forskning om metodologien, mens Fejes og Thornberg (2019, s. 148) og Johannessen et al. (2016, s. 169) bruker fenomenologi om metodologien. Vårt valg her har blitt å benytte fenomenologi som begrep om metodologien. I et fenomenologisk design kan man utforske og beskrive erfaringene og forståelsen deltakerne har av fenomenet en forsker på (Johannessen et al., 2016, s. 78). Man er ute etter den subjektive opplevelsen som hver enkelt lærer har. Alle har vært i den samme gruppa, men fordi vi alle hver for oss konstruerer vår egen sannhet må vi prøve å finne ut av hvert enkelt individs opplevelse, og hva de sitter igjen med (Johannessen et al., 2016, s. 78-79). «For å forstå verden må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt» (Johannessen et al., 2016, s. 79) er ett godt sitat som forklarer hva vi er ute etter. Vi ønsker å forstå hva den enkelte har erfart gjennom denne gruppeprosessen, og må derfor ta utgangspunkt i lærerne og ikke hva vi har observert og tolket.

Gjennom å bruke et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming er ønsket å oppnå en større forståelse for nytteverdien av kollegaveiledning i gruppe, og ved å velge denne typen tilnærming blir valg av forskningsmetoder mer åpenbart for vår egen del (Johannessen et al., 2016, s. 99).

Fenomenologisk analyse

Vi har gått gjennom to slike analyseprosesser i arbeidet med denne oppgaven, av observasjonen og intervjuet, og vil klargjøre mer om disse i sine respektive kapitler. Men først vil vi skrive noe generelt om den fenomenologiske analysen, og hva som er viktig i den prosessen.

I fenomenologisk analyse er en ute etter å finne meningsinnholdet i datamaterialet, og en ser gjennom materialet «fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners

erfaringer» (Johannessen et al., 2016, s. 171). I følge Malterud (Malterud, 2011) består denne analysen av meningsinnhold av fire faser som vi vil presentere nærmere her.

Den første fasen er å skape ett helhetsinntrykk, og sammenfatte meningsinnholdet. En går her gjennom hele materialet for å se etter interessante og sentrale tema i det som er innsamlet. En er ikke ute etter alle små detaljer, men vil danne seg ett bilde av hva som er viktig i det materialet en sitter med (Johannessen et al., 2016, s. 99). Fejes og Thornberg (2019) skriver at en i denne fasen også tar bort alt som ikke er relevant (Fejes & Thornberg, 2019, s. 155).

Andre fase er ifølge Malterud (2011) å finne de elementene i materialet som er meningsbærende. Denne fasen innebærer å lage koder, kategorier og begreper (Johannessen et al., 2016, s. 171), og koding vil si at man ved gjennomlesing av teksten koder de forskjellige delene av materialet for å organisere og lettere påvise de meningsbærende elementene. Ved kodingen og kategoriseringen kan en bruke både induktive og deduktive koder. Induktive koder kommer fra materialet, og deduktive koder kan komme fra problemstillingen, teoretiske perspektiver og våre egne hypoteser (Johannessen et al., 2016, s. 172). Vår forståelse av materialet vil utvikle seg etter hvert som vi går gjennom de fire fasene til Malterud (2011), og da vil det også være en mulighet for at kodene og kategoriene våre utvikles underveis. Johannessen et al. (2016) skriver at forskeren går fra beskrivende koder i starten av prosessen til mer tolkende og teoretiske koder etter hvert som en går fremover i tolkningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 173). Nilssen (2014) sier at «Koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteten i den kvalitative analyseprosessen. Forskeren starter prosessen med en åpen koding av datamaterialet. Åpen koding innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg» (Nilssen, 2014, s. 78).

Den tredje fasen er kondensering, og tar utgangspunkt i kodingen som har blitt gjort i den andre fasen (Johannessen et al., 2016, s. 174). Det en gjør her er å se gjennom materialet sortert etter kodene en har opprettet for å se om en kan utvikle kodingen sin videre. Kanskje kan noen koder sorteres under andre koder som er mer generelle, eller kanskje kan en lage nye kategorier som passer flere koder (Johannessen et al., 2016, s. 174).

Den fjerde, og Malterud (2011) sin siste fase er sammenfatning eller rekontekstualisering. Ifølge Johannessen et al. (2016) bruker en her materialet til å «utforme nye begreper og

beskrivelser» (Johannessen et al., 2016, s. 174). Giorgi (1985) sier at «all transformed meaning units must be taken into account» (Giorgi, 1985, gjengitt i Fejes og Thornberg, 2019, s. 158). Med dette menes at en ikke kan ekskludere relevante meningsbærende element i denne sammenfatningen, men en må likevel få komprimert materialet (Fejes & Thornberg, 2019, s. 158). Her må forskeren gå tilbake til sitt utgangspunkt for å se om de første inntrykkene stemmer overens med den sammenfatningen en sitter igjen med etter disse fire fasene – gjør det ikke det må forskeren gå tilbake i prosessen for å se hva som har skjedd underveis (Johannessen et al., 2016, s. 174).

4.1.3 Metoder

Når vi da har valgt fenomenologi som metodologi avdekket vi hvilke data vi hadde behov for å få tak i for å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Vi valgte derfor ut observasjon som metode for kig fordi vi ønsket å danne oss ett utgangspunkt for temaer som vi ville finne ut mer om gjennom intervjuene som vi gjennomførte i etterkant av kig. Vi vil beskrive disse metodene nærmere i egne kapitler. I og med at vi er to forskere ble også dette en slags metode, fordi vi sammen gikk gjennom hele prosessen og dermed hadde to vinkler inn mot metodene, materialet og analysen – mer om dette under kapitlet triangulering.

4.1.4 Triangulering

Ordet triangulering kommer fra landmåling og navigasjon, og blir der brukt for å bestemme eksakt posisjon til ett objekt. Dersom en har bare ett utgangspunkt kan en bare si at målet ligger langs en linje fra utgangspunktet, men dersom en har to utgangspunkt kan en si at målet ligger der linjene fra de to utgangspunktene krysses. I forskningen innebærer triangulering først og fremst at en belyser problemstillingen ved hjelp av ulike metoder, i vårt tilfelle observasjon, intervju og toforskersamarbeid. Michael Quinn Patton (1999) skriver at: «The logic of triangulation is based on the premise that no single method ever adequately solves the problem of rival explanations. Because each method reveals different aspects of empirical reality, multiple methods of data collection and analysis provide more grist for the research mill» (Patton, 1999, s. 1192). En klarer altså ikke ved hjelp av bare en metode å løse konflikten mellom forskjellige forklaringer, men ved hjelp av flere metoder får en mer variert data inn, og kan bedre belyse de forskjellige forklaringene. Men som Patton skriver videre er det ikke nødvendigvis slik at alt en finner ved hjelp av de forskjellige metodene vil stemme overens, og i alle fall ikke 100%, og det er heller ikke målet. Ved hjelp av forskjellige

resultater kan en heller få en dypere forståelse av materialet, og hvor viktig metodene er for å få frem det en leter etter fra ett fenomen (Patton, 1999, s. 1193).

Patton beskriver fire trianguleringsteknikker og disse er metode-, kilde-, forsker-, og teoriperspektivtriangulering (Patton, 1999, s. 1993). I metodetriangulering benytter en forskjellige metoder for å sjekke konsistensen i datamaterialet, som vi har gjort gjennom observasjon og intervju. I kildetriangulering bruker en forskjellige kilder innenfor samme metode, noe vi i og for seg har gjort gjennom at vi har intervjuet alle deltakerne i prosjektet. Teoriperspektivtriangulering betyr at en bruker forskjellige perspektiver og/eller teorier for å analysere dataen. Vi har brukt mye forskjellig teori for å underbygge våre funn, og da også brukt denne teknikken. Forskertriangulering sier Patton handler om at det er to eller flere forskjellige forskere som analyserer dataen for å sammenligne deres funn. Gjennom at vi er to personer bak denne studien har vi triangulert analysen, og resten av arbeidet, mellom oss. Denne teknikken kalles også toforskernesamarbeid. Vi har erfart at vi har hatt forskjellige meninger om enkelte teorier, observasjoner, tolkninger og så videre, og vi mener da at samarbeidet, diskusjonene og refleksjonene vi har hatt har ført til en dypere forståelse gjennom hele prosessen. Vi mener også at dette samarbeidet er med på å styrke troverdigheten til studiet fordi vi hele veien har måttet reflektere og diskutere våre valg.

4.2 Forskningsprosessen

For å finne svaret på forskningsspørsmålet vårt måtte vi gjøre en del valg i prosessen frem mot svaret, og vi tok utgangspunkt i Johannessen et al. (2016) sitt sammendrag av forskningsprosessen som presentert i tabell 1 for å ha en guide gjennom arbeidet.

Forberedelse	Datainnsamling	Dataanalyse	Rapportering
-Ide/tema	-Valg av metode	-Datareduksjon	-Skriftlig
-Problemstilling	-Utvelging av	-Analyse og	rapportering
-Litteraturgjennomgang	informanter/respondenter	tolkning	-Presentasjon/ formidling
-Formål	-Datainnsamling	-Kvalitetssikring	
-Forskningsdesign			

Tabell 1 Sammendrag av forskningsprosessen (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016, s. 30)

Det første steget i vår forskningsprosess ble å definere hva vi var mest nysgjerrig på å lære mer om. Utgangspunktet vårt ble kollegaveiledning i gruppe som en strategi for å i større grad

kunne ta steget nærmere mot en lærende organisasjon, og herifra vokste det frem problemstillinger og forskningsspørsmål vi ønsket å se nærmere på.

Dette formålet med studien ble videre avgjørende for type forskningsdesign og valg av metode. Dette fordi vi ønsket å forstå og beskrive fenomenet kig gjennom utvalgte informanternes øyne. Videre måtte vi også vurdere hvor mange informanter som skulle/burde delta, hvilke prinsipper som burde ligge til grunn for utvalget, og hvordan vi skulle rekruttere informantene (Johannessen et al., 2016, s. 28-29). Etter å ha gjennomført observasjon og intervju, var neste skritt transkribering. Gjennom analysering av transkripsjonen ble det også lettere å jobbe med analysen og tolkningen. Kvalitetssikringen redegjør vi for i kapittelet om evaluering av forskningsprosessen. Til slutt er det fremstillingen av en rapport som gjøres i denne masteroppgaven der vi ønsker å synliggjøre hele forskningsprosessen.

4.3 Deltakerne

Deltakerne som deltok i prosjektet vårt er ansatte ved Wright Trafikkskole ved avdelingene Trondheim Tiller, Trondheim sentrum, og Orkanger. Alle kjenner hverandre ganske godt gjennom jobb, og har jobbet sammen i flere år. Alle bortsett fra en har vært med på en runde med kollegaveiledning i gruppe tidligere. Denne runden ble gjennomført av Anders i desember 2019 i forbindelse med ett eksamensprosjekt i studieløpet «faglig leder ved trafikkskole». Måten å jobbe på er altså ikke helt ukjent, og dette kom også frem i intervjuene da noen tok opp tema fra kig som ble gjennomført i 2019.

Antall år i yrket går fra ni til fire år, med ett snitt på syv år i yrket. Alle sammen har jobbet hos Wright fra de ble ferdig utdannet, og alle bortsett fra en har jobbet alle år i Trøndelag. Alle sammen har utdannelse fra Nord Universitet (tidligere Høyskolen i Nord-Trøndelag). Aldersspredningen ligger fra 29 til 49 år. Vi skulle gjerne hatt noen lærere med som var nyutdannet med for å kunne se om det utgjorde noen forskjell på gruppen eller elevaktivitet og så videre, men på daværende tidspunkt var det ingen nyutdannede ved trafikkskolen, og det var ikke aktuelt å ta inn noen fra andre skoler for dette prosjektet.

Ifølge psykologiprofessor Dagfinn Moe (2015) kan trafikklærere anses som eksperter i trafikken (Moe, 2015, s. 168), så når det gjelder kjøreprosessen og å forstå trafikkbildet er de

nok alle på ekspertnivået i Dreyfuss sin modell. Med sine år som trafikklærere kan vi også si at de vertfall er kyndige pedagoger, om ikke de også er eksperter.

Måten vi har valgt deltakere på kalles strategisk utvelgelse av informanter, og betyr at forskeren basert på de data han vil samle inn, bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta (Johannessen et al., 2016, s. 115). I kvalitative studier er dette helt vanlig, da hensikten ofte er å finne mest mulig kunnskap om fenomenet og dets kontekst (Johannessen et al., 2016, s. 114). Utvalget vårt faller innunder betegnelsen homogen, da personene har liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn som for eksempel utdanningsnivå, bosted, yrke og inntekt. Ved gruppeintervjuer er det vanlig å bruke en slik utvalgsstrategi fordi deltakerne skal ha lett for å kommunisere med hverandre, og siden kig på en del punkter kan sammenlignes med gruppeintervjuer sammenligner vi vårt utvalg på denne måten (Johannessen et al., 2016, s. 116).

4.4 Kollegaveiledning i gruppe

4.4.1 Hvordan ble kig gjennomført

De fleste i denne gruppen har vært med på kig før, og vi sendte derfor bare en enkel melding om å huske på det, og påminning om at de måtte huske å ta med eget tema noen dager før gjennomføringen. Til den ene som ikke hadde vært med før sendte vi informasjonen om hvordan det ble gjennomført, og spurte om hun hadde noen spørsmål før det skulle gjennomføres.

Vi valgte å bruke vår egen variant av Ulleberg sin veiledningsgruppe der hvert medlem av gruppen tar med seg sitt tema til gruppen, så finner gruppen sammen ut hvilket tema eller problemstilling de skal diskutere den dagen (Ulleberg, 2018). Vi føler at vi på denne måten får tatt opp det som flest er opptatt av, og vi unngår fellen å snakke om det vi er opptatt av akkurat da. Ulleberg (2018) skriver også at det er hovedveilederen som skal styre samtalen, men vi valgte at Anders kun skulle bryte inn dersom samtalen gled for langt vekk fra tema, og eventuelt for å oppklare noe som en av deltakerne kom med. For denne gruppen tror vi at dette er den beste måten å gjøre det på fordi den er godt sammensveiset fra før, og vi tror ikke det ville være en god løsning om vi hadde ett strengt regime som Nilsen og Haaland (2013) eller de Lange og Lauvås (2018) foreslår.

Når gruppen møttes ble deltakerne spurt om å presentere sitt eget tema for gruppen, før en ble enige om hvilket tema som var mest aktuelt den dagen. Hovedtema ble andrespråklige elever, men som vi skal komme inn på senere i oppgaven ble det også snakket om det å ikke falle inn i en rutine eller å ha en mal ovenfor elevene. Så gjennomførte vi en brainstorming der vi skrev opp alle mulige svar på problemstillingen på tavlen, før vi drøftet oss gjennom det som ble skrevet på tavlen.

4.4.2 Observasjonen av kig

Begrepet observasjon stammer opprinnelig fra latin, og betyr å iakttå eller å undersøke (Bjørndal, 2017, s. 33). Observasjon pekte seg tidlig ut som egnet for å lage ett grunnlag for vår videre forskning, fordi denne metoden gir direkte innsyn i handlinger ved at vi studerer hva mennesker gjør (Johannessen et al., 2016, s. 127).

For å forske på om kollegaveiledning i gruppe kan fungere som et hjelpemiddel i å være en lærende organisasjon i større grad enn i dag, ble observasjon som metode et viktig element i vår studie. Siden vi skulle gjennomføre kig med 6 deltakere i tillegg til ordstyrer, var det viktig å finne en form for skjema som lot observatør loggføre effektivt så vi ikke skulle miste relevante observasjoner underveis, også for at det ble enklere å forstå notatene i etterkant. Siden vi skulle gjennomføre kig og observere det kun en gang, var vi ute etter nøyaktig informasjon over adferd, og dermed utviklet vi et skjema med en streng struktur. Dette kalles oftest observasjonsskjemaer med lukkede kategorier (Bjørndal, 2017, s. 56). Formålet med å lage et slikt skjema for vår del var å kartlegge den verbale aktiviteten i gruppen.

Observasjonen ble dermed tydelig ved at det ble skilt mellom tre typer verbal aktivitet; spørsmål, svar og andre uttalelser. I tillegg observerte vi deltakernes interesse ved å registrere hvorvidt de lot seg distrahere av andre ting, eksempelvis titte på mobilen, se ut av vindu og virke litt lite «med».

Vi ville med vår type observasjon få en oversikt over de temaene vi mente var relevant for vår forskning, og samtidig at det da kunne bli mer tydelig for oss hvilke spørsmål som kunne bli vesentlig å ha med i intervjuene i etterkant av gjennomføringen i kig. Temaene som skulle observeres var altså deltakelsen til hver enkelt person som var med i kig, innunder dette ble det notert om det var spørsmål, svar, eller et generelt innspill i dialogen som kom fra de ulike deltakerne. I tillegg ble det notert det vår observasjon av stemningen hos hver enkelt av deltakerne (fulgte de med, virket de interessert, satt de å kikka på mobilen osv..), samt om det

var tydelig faglig respons de kom med både til ordstyrer, men også til sine kollegaer. (Ønske om å faktisk bidra med egen kunnskap, samt ønske om å dele refleksjoner med alle deltakerne). Her var vi altså ganske tidlig ute med å tenke på motivasjon som ganske vesentlig for å kunne ha utbytte av en slik arbeidsmetode, og ikke minst på om hvorvidt det faglige aspektet ble holdt høyt, eller om dette bare ble en etterlengta sosial «skravletime» blant kollegaer som samles for sjelden.

En stor del av jobben vår i den daglige praksis som trafikklærer er observasjon, og dermed noe vi har en del bakgrunnskunnskap om, og trening i å utføre. Samtidig er det viktig å skille mellom ulike typer observasjon, for eksempel av egne elever, da gjerne ungdommer i deres opplæringsløp som ofte er ny kunnskap for dem, og den observasjonen som skjer av voksne i eget fagfelt. En observasjon er heller aldri nøytral. Observasjonene er situerte både i tid og rom, de er avhengige av hvem som er til stede, og hvilken forforståelse vi som forskere har til de som er til stede og det som observeres (Johannessen et al., 2016, s. 127). Det betyr ikke at den enes observasjoner er riktigere enn en annens, men vi vil likevel kunne observere ulike ting i samme situasjon.

En av fordelene med å observere kollegaer på egen arbeidsplass, er blant annet at vår faglige kunnskap innenfor trafikpedagogikk kan gjøre det enklere å se sammenhenger mellom teori og hva som skjer i praksis. Ulike begrep og teorier som blir framlagt er ikke ukjent, og dermed kan det bli enklere å observere det som faktisk er av betydning for vår pedagogiske veiledningspraksis (Bjørndal, 2017, s. 45) I tillegg beskrives det som en fordel å kjenne til feltet man skal studere, fordi en da vil være en mer naturlig del av situasjonen som observeres (Johannessen et al., 2016, s. 127).

Vi la opp en strategi hvor den ene skulle være deltakende observatør, og være gruppas leder gjennom å passe på at samtalen ikke gikk for langt utom tema. Den andre skulle kun observere, og plasserte seg litt utenfor gruppa. Under slikt arbeid er det viktig å være årvåken, og gjennomføre observasjonene med alle sanser på, fordi våre fysiske inntrykk også påvirker opplevelsen og dermed hva vi faktisk observerer (Johannessen et al., 2016, s. 127). Vivi Nilssen kommer med en beskrivelse vi synes passer inn i vår tolkning av dette; *«Å være sensitiv innebærer å være årvåken og lytte med hele seg i alle faser av forskningsprosessen. Forskeren må lytte til signaler og nyanser i konteksten og alle variablene som befinner seg der, som det fysiske miljøet, menneskene, åpne og skjulte*

agendaer og den ikke-verbale atferden.» (Nilssen, 2014, s. 30). Dette understreker viktigheten av å være helt mentalt til stede under en slik prosess.

Det den som hadde rollen som ren observatør skulle notere i sitt avkryssingsskjema var når deltakerne kom med spørsmål, svar eller andre kommentarer. På denne måten fikk vi ett målbart resultat på deltakeraktiviteten, og vi kunne kanskje bruke dette til å si noe om deltakernes motivasjon, utvikling og/eller opplevelse av kig. Ved observasjonen av gjennomføringen var det skjemaet som vi fant ut fungerte best for oss strukturert og lukket, og dette gjorde det mulig å registrere det vi var ute etter på en veldig effektiv måte. Siden vi ikke hadde søkelyset på veileders rolle i gruppa, men på gruppas aktivitet som hovedmål for denne observasjonen var skjemaet utarbeidet med avkryssningsmuligheter for nettopp dette. Underveis i observasjonen var dette en strategi som fungerte veldig godt for å rekke å registrere, for samtalen mellom de ulike kollegaene fløt lett så det ble mye å registrere.

Når vi visste at vi ønsket å observere aktiviteten blant deltakerne og, og hvilken type deltakelse de hadde, flest spørsmål, svar eller refleksjoner? Ved å kunne gjøre dette samtidig, kunne vi få to perspektiver. Ulike observasjoner deler vi slik at synsranden vår utvides. Siden vi har valgt selve fenomenet kig som inngangsport var vi ute etter våre kollegaers valg av strategi i møte med denne formen for veiledning for å finne ut hvilke temaer vi i etterkant kunne ta opp i intervjuene.

I etterkant av observasjonen noterte vi ned det vi eventuelt tenkte kunne være nyttig å ha med seg videre, og her ble det viktig å skrive ned mens gjennomføringen var friskt i minne, fordi vi da husker bedre det vi har vært med på (Johannessen et al., 2016, s. 141). Notatene våre skrevet rett i etterkant ble vår måte å loggføre det vi mente var verdifull informasjon for videre analyse og fortolkning på et senere tidspunkt. Denne loggføringen var vår umiddelbare tolkning av responsen på å treffes og gjennomføre kig, samt deltakelsen av alle i gruppa også i form av kroppsspråk slik som nikk eller andre bevegelser som understreket at de deltok i det som ble diskutert selv om det ikke verbalt ble synlig på lydopptaket. Stemninga vi følte i rommet var også noe vi gjorde oss noen tanker om på vår loggføring i etterkant. For å ha et godt utbytte av loggen vår hadde vi også der en viss form for struktur på hva vi ville loggføre, samtidig som vi forsøkte å være åpne for andre innfall og refleksjoner enn hva vi nødvendigvis hadde fremme i egen bevissthet. Vår logg kan derfor beskrives som en form for fortolkning og refleksjonslogg, og var et formålstjenlig alternativ for vår studie (Bjørndal,

2017, s. 67-74). Analyseringa av loggen ble i hovedsak brukt til å utforme intervju spørsmål, men påvirket oss nok også i analyseprosessen i etterkant av intervjuene.

4.4.3 Analysen av kig

I arbeidet vårt med analysen av observasjonen ønsket vi å finne temaer som vi ville ta med i intervjuguiden. Gjennom å analysere både avkrysningsskjemaet til den ikke-deltakende observatøren, hva som ble diskutert underveis og refleksjonene til begge forskerne kom vi frem til de temaene vi ville spørre deltakerne om for å kunne nytte dette videre i vår forskning. De temaene vi kom frem til at vi ønsket ta med inn i intervjuene, og forske videre på gjennom denne analysen var motivasjon, utvikling og opplevelsen til deltakerne. Grunnen til at valget falt på disse temaene var tanker vi gjorde oss etter observasjonene vi gjorde av blant annet forskjellene i deltakeraktiviteten. Var alle like motiverte? Lærte alle like mye? Er alle fornøyde med denne arbeidsmetoden? Alle disse spørsmålene dukket opp etter gjennomføringen av kig, og vi så på det som spennende og ville finne ut mer om dette gjennom intervjuet.

Vi så at alle deltakerne var deltakende i prosessen, om enn i større og mindre grad. Dette var også noe vi var forberedt på, og som vi begge hadde tanker om før og etter gjennomføringen. Det vi da begynte å fundere på var om vi kunne se en sammenheng i hvor mye deltakerne hadde deltatt i prosessen, og deres opplevelse av prosessen. Vi ville derfor spørre om deres opplevelse av kig, og hvilke tanker de har gjort seg om denne arbeidsmetoden.

Vi vet fra Illeris (2012) sine teorier om voksnes læring at disse deltakerne må ha sterk motivasjon for å få ett godt utbytte av læringen. Vi tolket den generelle deltakelsen i gruppa som en indikator på at motivasjonen var til stede blant deltakerne, men vi tok også med oss dette som ett tema inn i intervjuet, og ville gjennom intervjuet vite mer om deres egen opplevelse av motivasjon, og om deltakelsen i kig kan være med på å øke denne motivasjonen.

Senge (2009) har personlig mestring som en av de fem disiplinene, og videre også gruppelæring som en annen. Vi så på fordelingen av spørsmål, svar og andre kommentarer for å se etter tendenser med tanke på læring, og vi så på temaene som ble tatt opp. Vi så at det var mye flere svar og kommentarer enn spørsmål, og vi lurte derfor på hva deltakerne hadde lært fra å være med på kig. Var det slik at temaene som ble tatt opp var noe de kunne godt nok fra

før, eller lærte de noe underveis. Ett spørsmål som vi stilte oss selv var om de som nesten ikke hadde svart på spørsmål hadde det samme utbytte av prosessen som de øvrige. Ett nytt tema vi tok med oss inn i intervjuet ble da utvikling, og da først og fremst profesjonell utvikling.

Det ble snakket om to forskjellige utfordringer i denne gjennomføringen av kig. Hovedtemaet var pedagogiske utfordringer med andrespråklige, blant annet det å få reflektert godt nok med noen som verken har god nok engelsk eller norsk til å snakke om følelser og motivasjon. Det andre temaet som kom opp i løpet av samtalen var at en fort kunne gå fast i en mal for elever, og hva en skulle gjøre når en møtte elever som ikke passet inn i denne malen. Vi ville videre finne ut om disse samtalene hadde ført til noen endring av praksis i etterkant, da spesielt i møte med andrespråklige eller om lærerne hadde blitt utfordret på sine personlige maler for elevene sine.

I analysen av gjennomføringen og observasjonen av kig kom vi da frem til at dette var det vi ville se videre på; motivasjonen hos våre kollegaer for å bruke kig som en arbeidsmetode ved vår arbeidsplass, samt den eventuelle faglige utviklingen hos deltakerne kig kan være med å skape, selve opplevelsen av å delta på kig for hver enkelt, og til sist om det hadde hatt noe å si for deres praksis i etterkant. Dette tok vi med oss inn i utarbeidelsen av intervjuguiden.

4.5 Intervjuene

Når vi valgte fenomenologi som metodologi og ville finne ut hva deltakerne sin opplevelse av fenomenet kig var ble det veldig naturlig å gjennomføre intervju, som er den vanligste metoden i kvalitative fenomenologiske studier (Postholm, 2010). Når vi da skulle gjennomføre intervjuene hadde vi med oss de fire temaene fra analysen av kig: endring av praksis, motivasjon, utvikling og opplevelse av kig. Videre har vi i problemstillingen stilt oss spørsmålet om hvordan kig kan være med å utvikle en lærende organisasjon, så dette ble også ett tema vi måtte ta opp med deltakerne.

Gode observasjoner er mer enn bare å være til stede å se seg rundt, på samme måte som vel gjennomførte intervjuer handler om mer enn å bare stille spørsmål ifølge (Fejes & Thornberg, s. 277). Ett kvalitativt intervju er en fleksibel metode som muliggjør detaljerte beskrivelser av det vi studerer, og det kan være strukturert i større eller mindre grad ut ifra hvordan vi på forhånd har tilrettelagt intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 145).

Som forsker bør en derfor identifisere hvilke deltemaer som blir viktig å belyse i henhold til problemstillingen, og dette kan man blant annet utarbeide en intervjuguide for (Johannessen et al., 2016, s. 147). Som allerede nevnt skapte vi oss gjennom observasjonen av kig ett inntrykk av hva vi ville belyse mer i intervjuene i etterkant. Intervjuguiden skaper en oversikt over både temaer og generelle spørsmål som en vil gå gjennom, og den kan inneholde tilleggsspørsmål som kan bidra til at informanten utdyper mer innenfor de ulike temaene som vanligvis settes opp i en bestemt rekkefølge (Johannessen et al., 2016, s. 147). Vi valgte å ha en viss form for standardisering i våre intervju, da temaene og spørsmålene vi ønsket å ta opp var de samme for alle informantene våre slik at vi i etterkant til en viss grad kunne sammenligne svarene spørsmål for spørsmål og systematisere dem. Samtidig var ikke rekkefølgen på spørsmålene låst, og siden informantene formulerte svarene med egne ord ble det litt ulikheter i oppfølgingsspørsmålene vi brukte underveis. Siden vi hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, ble intervjuene våre delvis strukturert eller semistrukturert i gjennomføringen, da vi fant dette som mest hensiktsmessig for å ha mulighet til en større fleksibilitet underveis i intervjuene sammen med hver enkelt av informantene (Johannessen et al., 2016, s. 145-146).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) beskrives det kvalitative intervjuet som en strukturert samtale med et formål, og er nyttig når en har et mål om å studere erfaringer, meninger og holdninger (Kvale & Brinkmann, 2017). Informanten kan gjennom en slik samtale dele deres objektive syn fra personlig ståsted, og gi oss en forståelse vi ikke hadde hatt tilgang til uten å høre deres synspunkter og beskrivelser (Johannessen et al., 2016, s. 143). Informantenes oppfatninger og erfaringer blir synligere når de får uttale seg med større frihet enn hva et strukturert spørreskjema ville tillatt (Johannessen et al., 2016, s. 143). En-til-en intervjuet gir oss fyldigere beskrivelser og større forståelse for blant annet informantens meninger, refleksjoner, erfaringer og oppfatning av fenomenet vi studerer (Johannessen et al., 2016, s. 144). Det er samtidig en god mulighet til å få oppklaring på om det er ting en lurer på etter gjennomføringen av kig, slik at eventuelle oppfatninger vi selv har dannet oss under observasjonen kan endres (Bjørndal, 2017, s. 107). Samtidig vil alltid svarene i intervjurunden preges av hvordan informanten har oppfattet spørsmålene, i tillegg til at relasjonen mellom forskere og informanter kan påvirke hva som kommer fram, også direkte på hvordan svarene blir (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 78).

4.5.1 Gjennomføring av intervjuene

Siden vi var interessert i deltakernes opplevelse av kig, og tanker rundt de tema vi mente var viktige var det naturlig å gjennomføre de kvalitative intervjuene etter kig. Vi ønsket å gi informantene mulighet til å uttrykke seg med egne beskrivelser, og prøvde på å utforme spørsmålene på et vis som tillot at informantene kunne rekonstruere de opplevelsene de personlig hadde hatt både ved gjennomføring av kig, og eventuelt i etterkant. På denne måten håpet vi å kunne få tak i de faktiske erfaringene informantene våre hadde gjort seg. Samtidig tok vi et strategisk valg på å velge et semistrukturert intervju ved at vi på forhånd hadde valgt tema og utarbeidet spørsmål som vi stilte i en fast rekkefølge. På denne måten var det lettere for oss å holde oss innenfor temaet vi ønsket å få vite mer om, samtidig som vi allikevel fikk svar som var formulert med informantens egne ord, basert på den forståelsen han/hun hadde for hvert enkelt spørsmål. I tillegg ville det bli noe lettere for oss i etterkant å lage et system over svarene og jobbe videre med analysene av de ulike intervjuene. Samtidig ble vi oppmerksomme på viktigheten av å finne spørsmål som traff innenfor temaene vi hadde kommet frem til i lys av problemstillingen vår og fra analysen av kig. Dermed utarbeidet vi en intervjuguide som inneholdt en oversikt over temaene vi ønsket å gjennomgå, spørsmål vi ville bruke og oversikt over eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne bidra med utdypende informasjon fra informanten (Johannessen et al., 2016, s. 147).

Hensikten var da å få frem informantene sine tanker om de fire tema som kom frem fra analysen av kig, og det femte tema som var lærende organisasjoner. Vi måtte da finne noen gode hovedspørsmål for hvert tema slik at vi hadde litt struktur på intervjuet, men det var også viktig for oss å komme med gode oppfølgingsspørsmål slik at vi virkelig kunne klargjøre hva informantene mente om de forskjellige temaene. Vi vurderte spørsmålene som egnet til å kunne utdype meningen sin, uten å bare svare ja/nei, og hadde en forventning om at alle informantene kom til å utdype svaret sitt uten at vi behøvde å be dem om det, men hadde noen oppfølgingsspørsmål klar i tilfelle vi ønsket ytterligere utbroderinger, og intervjuer var også innstilt på å stille andre oppfølgingsspørsmål dersom det ble nødvendig. I tillegg var vi bevisste på å gi informantene tid, slik at vi var sikre på at de fikk sagt det de ønsket mens de reflekterte over spørsmålet eller tilleggsspørsmålet. Spørsmålene utformet vi på en måte vi mente gjorde kig som et fenomen til hovedtema, mens vi også kom innom alle de fem temaene endring av praksis, motivasjon, utvikling, opplevelse av kig, og den lærende organisasjon.

Kun en av oss stilte spørsmålene og førte samtalen underveis, den andre satt på siden og lyttet og observerte. Dette gjorde vi bevisst fordi hensikten blant annet var å høre deltakerne beskrive fenomenet kig, og da ønsket vi å være så åpen og fri for egen tolkning som mulig. På bakgrunn av det mente vi at det var best at den ene forskeren var helt stille, slik at vi var sikre på å unngå egne synspunkter underveis noe vi tenkte lettere kunne skjedd om det ble oppfattet mer som en faglig samtale mellom 3 stykker etter hvert som informantene pratet seg varm. Siden vi har en godt etablert relasjon med deltakerne var dette noe vi var bevisste på, og forskeren som ledet intervjuet distanserte seg fra situasjonen ved å holde tilbake og passe på å ikke ytre egne meninger.

Siden temaet lærende organisasjon ikke er noe deltakerne automatisk kan noe om hadde vi en liten introduksjon til det før vi gjennomførte intervjuet, slik at de skulle ha ett lite grunnlag for å uttale seg. Den som ledet intervjuet prøvde også her å klargjøre temaet når han spurte spørsmålet, og i oppfølgingsspørsmålene.

I etterkant av intervjuene transkriberte vi intervjuene for å gjøre det lettere for oss å oppdage eventuelle forhold vi ikke ble oppmerksomme på underveis i intervjuet, samt å tydeliggjøre responsen fra de ulike informantene uten tolkningen vi automatisk får i møtet med en person.

4.5.2 Analyse av intervjuene

Analyse og tolkning av dataen vi har samlet inn er viktig fordi kvalitative data ikke snakker av seg selv. I fenomenologisk forskning ser vi som skrevet tidligere etter meningsinnhold, og vi vil her prøve å klargjøre prosessen i analysen av intervjuene.

Med andre ord må vi ta standpunkt til hva vi velger å ha i fokus og hvilke momenter vi finner spesielt relevante for vår studie, noe som var en ganske krevende jobb da det tidvis opplevdes utfordrende å se bort ifra deler av innsamlet data. Nettopp derfor forsøkte vi å forholde oss nøytrale og være åpne for alle mulige momenter, også de vi ikke nødvendigvis hadde sett for oss når vi skulle forsøke å organisere datamaterialet.

Som et ledd i analyseprosessen benyttet vi oss av koding gjennom programmet Nvivo. Denne programvaren er programvare for analyse av kvalitative data, og den hjalp oss å kode, kategorisere, og kondensere. Nvivo gjorde det enklere for oss da vi kunne legge inn den transkriberte teksten fra intervjuene, og så kunne vi lese gjennom og markere teksten med

koder direkte. Deretter kunne vi lett gå inn på hver enkelt kode for å se hva som egentlig ble sagt om dette. Og det ble lettere å sette kodene i sammenheng, og lage kategorier.

Noe av kodingen ga seg selv, det var for eksempel naturlig å ha en kode for de fem temaene vi hadde med oss inn i intervjuene. For eksempel den deduktive koden *motivasjon* siden det var tema i ett av spørsmålene vi stilte, og siden det kom frem flere andre steder i intervjuet også. Vi fikk også induktive koder som «*lære av andre*» og «*mål for timen*» fordi dette var noe vi fant i intervjuene som vi synes var relevant. Ved å kode slik fikk vi redusert datamengden vi satt på, og vi kunne lettere se hva som gikk igjen i intervjuene. Etter hvert så vi også at det kunne være nyttig å ha kodene i forskjellige nivåer for å skille ut det meningsinnholdet vi fant i de tekstelementene vi hadde merket som meningsbærende, altså kondenserte vi som Malterud (2011) kalte den tredje fasen. Eksempelvis ble det snakket mye om det som hadde vært tema i kig, og når vi gjennomførte kig denne gangen var det i hovedsak migrasjon som var temaet. Så viste det seg at noen hadde plukket opp ett annet tema fra samme gjennomføring, og det var det som ble deres hovedfokus for om de hadde lært noe fra kig, og noen andre hadde lært noe fra en annen gang de var med på kig som de også ville si noe om. Av den grunn laget vi da en kode som het «*tema i kig*», med underkode «*gå fast i mal*», «*mål for timen*», og «*migrasjon*».

Siste del av denne prosessen ble å vurdere om vi hadde en sammenheng mellom vårt komprimerte datamateriale, og det opprinnelige materialet før kodingen ble igangsatt. Om det her hadde vist seg å ikke henge sammen, måtte vi eksempelvis analysert kodeordene vi hadde valgt for å finne ut av om vi måtte endre noe der, eller i selve kategoriene (Johannessen et al., 2016, s. 174).

I analyseprosessen så vi flere sammenhenger i det som ble sagt på de forskjellige temaene som vi hadde med oss inn i intervjuene, og vi vil bruke disse som grunnlag for kapittelet der vi presenterer funnene våre. Vi vil blant annet presentere funn om deltakernes læringsprosess, motivasjon, og hva deltakerne mener om kig som arbeidsmetode.

4.6 Evaluering av forskningsprosessen

4.6.1 Troverdighet

Vivi Nilssen (2014) sier at «Målet for den kvalitative forskeren er å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller en forvrengning av de faktiske forhold, og å unngå misforståelser. Forskeren skal bevise for leseren at funnene er troverdige og konsistent med datamaterialet som ble samlet inn i den aktuelle forskningskonteksten» (Nilssen, 2014, s. 141). Johannessen et al. (2016) skriver om «transparency» med tanke på å oppnå troverdighet, og det er å gjøre forskningen transparent for andre slik at de kan evaluere alle trinn i prosessen (Johannessen et al., 2016, s. 230). For å oppnå målet som Nilssen (2014) skriver om og den transparente forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016) må vi være bevisst våre valg underveis i forskningsprosessen, og kommunisere disse valgene på en måte som viser leseren hva og hvorfor vi har gjort dette. I metodekapittelet har vi derfor forsøkt å gjøre vårt arbeid synlig for leseren for å oppnå troverdighet til funnene vi har i studiet.

Lincoln og Guba (1985) nevner syv teknikker for å etablere troverdighet og disse vil vi bruke for å argumentere for troverdigheten i forskningen vår. Det første punktet er ett «prolonged engagement», altså at en er lenge nok i felten til å forstå kulturen, settingen eller fenomenet en forsker på (Lincoln & Guba, 1985). Siden vi gjennomfører denne forskningen ved egen arbeidsplass vil vi allerede ha en forståelse for disse, og vi tar med oss dette inn i forskningen. Ett punkt som Lincoln og Guba nevner her er at forskeren må komme forbi sine egen forutinntatthet, og dette er noe vi også må tenke på fordi vi allerede har dette tette forholdet til deltakerne. Vi skrev mer om dette under overskriften deltakerne.

Teknikk nummer to er vedvarende observasjon, og Lincoln og Guba mener at dette gir dybde til forskningen ettersom det langvarige engasjementet gir omfang (Lincoln & Guba, 1985, s. 304). Målet med den vedvarende observasjonen er å identifisere de elementene som er mest relevant for det vi forsker på. Dette forsøkte vi å klargjøre i kapittelet rundt kig.

Tredje teknikk er triangulering, og handler om å bruke flere metoder for å belyse fenomenet. En enkelt metode kan ikke alene fullverdig belyse ett fenomen, men å bruke flere metoder kan hjelpe til å skape en dypere forståelse for fenomenet (Lincoln & Guba, 1985). Dette skrev vi om i kapittelet triangulering.

En debrief av en utenforstående er den fjerde teknikken, og Lincoln og Guba (1985) beskriver at en her får hjelp til å finne og utfordre det forskeren selv tar for gitt gjennom å diskutere data og analyseprosessen. En får også testet og forsvart sine hypoteser, og hørt om disse høres sannsynlige ut for en utenforstående (Lincoln & Guba, 1985). Vi har gjennom samtaler med veiledere og forskjellige kollegaer fått utforsket våre tanker, og på denne måten fått en slags vurdering. Vi er også to forskere, og selv om den andre parten ikke er utenforstående har vi fått litt av dette gjennom det også. Vi har hele veien drøftet og reflektert over det den andre har skrevet og analysert, slik at vi har fått debriefet oss selv, og bekreftet at vi er på rett eller feil vei i det vi skriver.

Den femte teknikken kaller Lincoln og Guba negativ eller avvikende analyse (Lincoln & Guba, 1985). Vi må i funnene våre skape troverdighet gjennom å diskutere og fremheve de avvikende funnene i materialet vårt, og ikke bare ta med det som støtter opp om funnene. Dette har vi forsøkt å gjøre, og vi skrev om dette i analysekapittelet.

Referential adequacy kaller de den sjette teknikken (Lincoln & Guba, 1985), og vi oversetter det til datareferanse. Poenget her er at en må gå tilbake til dataen for å sjekke at funnene stemmer overens med dette, og at en da ikke har gått seg vill i sin egen tolkning og analysering.

Syvende og siste teknikk for å skape troverdighet er det Lincoln og Guba kaller member-checking (Lincoln & Guba, 1985). Her vil en etter at en har gått beskrevet sine funn gå tilbake til deltakerne i forskningen for å finne ut om de kan stå for eller kjenne seg igjen i de funn som fremkommer fra forskningen. Lincoln og Guba mener dette er den viktigste teknikken for å skape troverdighet, men dette er omdiskutert. Når en beskriver funn gjennom forskningen er det flere deltakere i forskningen, og det er ikke sikkert at alle er enige i de funnene som forskeren har kommet frem til. Det er ikke sikkert at hver enkelt deltaker kjenner seg igjen i hvert punkt, og kanskje har de heller ikke det beste utgangspunktet for å forstå dataen og funnene. Vi har likevel valgt å gjennomføre member-checking da vi tror at vi kan få innspill fra denne teknikken som gjør at funnene våre står enda sterkere.

4.6.2 Pålitelighet

Det er ikke gitt at om andre forskere bruker våre deltakere og våre prosesser så finner de nøyaktig samme funn – en slik reliabilitet er det sjeldent eller aldri i kvalitativ forskning. Le

Compte og Goetz (1982) sier dette om å gjenskape ett studie: «..., because human behavior is never static, no study can be replicated exactly, regardless of the methods and design employed» (LeCompte & Goetz, 1982, s. 35). En kan altså ikke gjenskape studiet eksakt fordi både individene og verden rundt er i stadig utvikling, og forskerne driver med subjektive tolkninger som også vil være i utvikling. Dermed er reliabiliteten for studiet i utgangspunktet begrenset til å gjelde denne gruppen trafikklærere, og i dette tidsrommet. Men Johannessen et al. (2016) skriver at en gjennom åpenhet og ryddighet i forskningsprosessen kan styrke påliteligheten til funnene (Johannessen et al., 2016, s. 229-230). Gjennom å vise pålitelighet kan vi argumentere for at ut ifra de data vi har samlet inn er det pålitelig at de funnene som har kommet frem er riktige.

Lincoln og Guba (1985) nevner en teknikk i forbindelse med å skape pålitelighet, og det er en ekstern revisjon (Lincoln & Guba, 1985). Her får en hjelp av en ekstern forsker til å gjennomgå data, prosessen, funn og konklusjoner for å se om dette stemmer overens, og at det er sannsynlige funn og en pålitelig prosess. På samme måte som member-checking kan det også være utfordringer med denne teknikken. Som i det sitat vi har med fra Ulleberg (2018) i kapittelet om sosialkonstruksjonisme så har vi alle vår egen subjektive virkelighet som en er alene om, og vi kan aldri fullt forstå ett annet menneske (Ulleberg, 2018, s. 22). Den eksterne revisoren har heller ikke den samme dype koblingen til deltakerne og dataen som forskerne har (Lincoln & Guba, 1985), og kan derfor tolke data på en annen måte. Vi har brukt veilederne våre til gjennomlesing av oppgaven, og har på denne måten en viss grad av ekstern revisjon, men har ikke brukt noen andre til en slik revisjon.

4.6.3 Overførbarhet

«En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen et al., 2016, s. 231). For å vise overførbarhet skriver Lincoln og Guba (1985) at en kan skrive en tykk beskrivelse av fenomenet. Ved hjelp av denne tykke beskrivelsen, som vi viser her i metodekapittelet, kan både forskeren og leseren vurdere om konklusjonene er overførbare til andre situasjoner, folk og tidsrom (Lincoln & Guba, 1985). Gjennom å beskrive deltakerne skaper vi en forståelse av hvem dette er, og dette kan leseren ta med seg videre i vurderingen av overførbarheten. Det samme kan vi si om beskrivelsen en finner i kapitlene om intervjuene, observasjonen og analysen.

4.6.4 Bekreftbarhet

Det er i forskningen viktig at funnene er ett «resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger» (Johannessen et al., 2016, s. 232). Bekreftbarheten skal vise dette gjennom en tydelig beskrivelse av prosessen, og da er det viktig å være selvkritisk og forklare sine valg underveis (Johannessen et al., 2016, s. 232). Lincoln og Guba (Lincoln & Guba) beskriver fire teknikker for å vise bekræftbarhet, og disse er revisjonsspor, refleksivitet, og de tidligere nevnte triangulering og ekstern revisjon.

Revisjonsspor er en beskrivelse av prosessen og viser leseren ikke bare hvordan og hvorfor en fant mønster i dataen, men viser prinsippene og valgene bak analysen og kategoriseringen (Malterud, 2001, s. 486). Det er dette vi ønsker å gjøre gjennom dette metodekapittelet.

Refleksivitet er ifølge Fejes og Thornberg (2019) å være bevisst omstendighetene rundt de ulike aspektene ved studiet, og reflektere over hvilke konsekvenser disse kan få (Fejes & Thornberg, 2019, s. 259). Gjennom refleksjon over vår forforståelse tidligere i oppgaven, og gjennom refleksjonene i metodekapittelet har vi forsøkt å få frem refleksiviteten. Vi har gjennom prosessen også stilt spørsmålstegn ved de den andre har skrevet, og dermed fått en tydeligere refleksivitet gjennom dette.

4.6.5 Etikk

Tjora (2018) sier at «... en slags etisk sans bør ligge implisitt i all forskning, strengt tatt uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning.» (Tjora, 2018, s. 46). Siden denne studien handler om et fenomen, og da også menneskers erfaringer og forståelse av fenomenet, var disse ordene noe vi synes ble viktig å ha i bakhodet hele veien.

Som forskere må vi forholde oss til de etiske retningslinjene gitt av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Disse reglene omhandler blant annet at vi alltid må ivareta informantenes rett til å bestemme over egen deltakelse, og respekt for informantenes privatliv hvor vi eksempelvis anonymiserer alt de har bidratt med på en slik måte at de ikke kan identifiseres (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 41-42). Siden våre metodiske valg involverer medarbeidere i egen virksomhet, ble det før deltakelse i både kig og intervju, utlevert et skriftlig informert samtykke til deltakerne hvor de blant annet ble opplyst om muligheten for å kunne trekke seg fra studien når som helst. I tillegg fikk de i samme

dokument opplysning om hensikten med studien, og at vi ønsket å både gjennomføre observasjon av kig gjennomføringen, i tillegg til intervju og observasjon av dette. Før gjennomføringen søkte vi godkjenning fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) gjennom et meldeskjema, da prosjekter for utdanningsinstitusjoner skal alltid meldes inn her (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 47).

«Forskeren er ikke en nøytral person som står utenfor og ser på forskningskonteksten med et objektivt blikk. Tvert imot, forskeren er som tidligere sagt i interaksjon med forskningsdeltakerne og påvirker gjennom det både forskningskonteksten og datamaterialet.» (Nilssen, 2014, s. 139). Med disse ordene ble vi svært bevisst vår rolle i innsamlingen av data, og vi forsøkte som best mulig å ha alle sanser åpne under selve observasjonen. I tillegg var vi i forkant av intervjuene og kig, nøye på å presisere at vi brukte lydopptak som et hjelpemiddel for oss selv, men at dette ikke skulle deles med noen andre. Vi var også nøye med å presisere for deltakerne at alle uttalelser ville bli anonymisert gjennom å bruke L1, L2 osv for å beskrive deltakerne i stedet for deres navn. På denne måten tror vi at vi klarte å få deltakerne til å bli tryggere på å uttrykke sine meninger i både observasjon og intervju. I forkant av intervjuene presiserte vi for alle at vi ønsket å få høre deres personlige erfaringer og forståelse av temaene vi tok opp, slik at vi også her forsøkte å skape en trygghet i intervju-situasjonen.

Noe vi må være oppmerksomme på med tanke på forskningsprosessen er at vi kjenner de deltakende trafikklærerene godt, og vi har jobbet sammen i flere år. Dette vil gjøre at vi har etablerte mentale modeller som vi må utfordre i vårt arbeid med observasjon, intervju og i analysen av disse. Vi kan få en utfordring med det abstraksjonssprang som Senge (1999) skriver om, altså at vi tolker inn informasjon som ikke er der fordi vi tror vi vet hva informantene egentlig mener. Dette har vi forsøkt å være bevisst, og vi har utfordret hverandre i tolkningen av det som har blitt sagt slik at disse abstraksjonssprangene skulle være så få og små som mulig.

All skriftlig produksjon etter de ulike observasjonene og intervjuene har blitt anonymisert slik at det ikke skal være mulig å lete opp hvem som har ytret hva. På denne måten føler vi oss trygge på at vi har ivaretatt konfidensialiteten i vår studie. Vi har valgt å kalle informantene for L1, L2 ... L6 for å gjøre det mulig for leser å holde oversikt over hvilke deltakere som sier hva.

5. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil vi presentere resultater fra observasjonene vi gjorde av kig, og intervjuene vi gjennomførte. I problemstillingen vår spør vi hvordan kig som systematisk arbeidsform kan medvirke til å utvikle lærende trafikkskoler, og med forskningsspørsmål som tar for seg hva trafikklærerne mener om sin egen læringsprosess, og hva de syns om kig som arbeidsmetode. Gjennom observasjonen og intervjuene har vi kommet frem til resultater som vi vil presentere her. Vi har valgt å dele opp funnene under relevante overskrifter, og presentere hvilke funn vi har gjort om dette tema i observasjon og intervju samlet. Vi velger å presentere dette samlet for å ha fokus på hvert enkelt tema og resultatene der, og ved hjelp av både observasjon og intervju kan vi belyse disse fra flere sider.

Vi har valgt å bruke noen av forskningsspørsmålene som overskrifter i presentasjonen av funn, og disse følger her; *Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe bidra til motivasjon for utvikling og endring?*

Hvilke erfaringer har trafikklærerne med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring, samarbeid og refleksjon?

For å anonymisere hvem som har sagt hva, men på samme tid gjøre det mulig for leseren å holde oversikt har vi valgt å kalle de forskjellige informantene L1, L2 osv. Denne merkingen er konsekvent gjennom teksten, så for eksempel L1 referer til samme informant gjennom hele teksten. På denne måten blir det litt klarere for leser å manøvrere gjennom de ulike sitatene, og våre påstander og funn.

Når en arbeider med kvalitativt materiale er det ikke alltid lett å holde presentasjon av data, analyse og tolkning adskilt, og det blir fort glidende overganger (Furseth, 2020). Ifølge Johannessen et al. (2016) vil vi også måtte analysere funnene våre opp mot teori, fordi det vil være et viktig verktøy i å danne grunnlag for nye teorier eller skape større forståelse for praksis (Johannessen et al., 2016, s. 211). På bakgrunn av at vi har hatt et toforskersamarbeid, har vi i tillegg måtte diskutere og reflektere de valgene vi har gjort eksempelvis i analysearbeidet i etterkant av observasjoner og intervjuene, og forståelse av ulike teorier. Vi opplever dette som en styrke i arbeidet med selve studien, og ikke minst i forhold til våre funn

fordi vi gjennom våre diskusjoner og refleksjoner har oppnådd en dypere forståelse når det kommer til de valg vi har måtte gjøre underveis.

5.1 Hvilke erfaringer har trafikklærerne med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring, samarbeid og refleksjon?

Vi stilte forskningsspørsmålet «*Hvilke erfaringer har trafikklærerne med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring, samarbeid og refleksjon?*». Vi vil her presentere funn som kan være med på å gi svar på dette spørsmålet. Vi starter med å ta frem det vi har funnet om læring, og tar først opp «*Erfaring med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring?*», så tar vi opp «*Hvordan opplever deltakerne selv at de lærer best?*» som vi ser som viktig for å kunne si noe om erfaringen fra kig. Videre stiller vi spørsmålet «*Har læringen ført til endring av praksis?*» Så har vi satt overskriften «*Deltakeraktivitet som mål på samarbeid*» og «*Strukturen – styre med jernhånd eller la ordet være fritt?*», før vi avslutter delkapittelet med «*Tema for kollegaveiledning i gruppe, var det nyttig for deltakerne?*».

5.1.1 Erfaring med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring

På spørsmålet om utvikling sier L4 at hen har stått fast i en del av opplæringen, og følt at hen har gått i samme fellen flere ganger, men gjennom drøftingen i gruppe har L4 i etterkant følt at det var lettere å komme tilbake til den samme delen av opplæringen. L2 tror det er veldig bra for «... personlig kompetanseutvikling ...» da en har fått tips og råd som hen har tatt med seg videre, og føler også at en har fått gi tips og råd til andre som hen håper at de har tatt med seg inn i sin yrkesutøvelse.

L5 kommer inn på ett viktig poeng med tanke på utvikling på spørsmålet om hva opplevelsen av kig var. Hen sammenligner disse korte samtalene på lunsjrommet med kig, og sier: «Om det er noe vi snakker om på pauserommet i 5 minutter og får ut litt frustrasjon, så setter vi oss inn i bilen, og så er vi tilbake til de samme problemene – istedenfor [som i kig] å snakke litt om hva vi eventuelt kan gjøre litt bedre, for å møte den samme situasjonen på en ny måte». Hen sier altså at det var mer nyttig å få luftet problemene godt, og diskutert forskjellige løsninger på utfordringen gjennom kig, i stedet for å bare få ut frustrasjonen over forrige elev i løpet av en liten samtale på pauserommet. Kig har altså ifølge L5 ett større potensiale for utvikling, selv om selvsagt lunsjsamtalen også er viktig til sitt bruk.

Noe vi ser fra observasjonen av kig til intervjuene, er at det kanskje er de to som sa minst i gjennomføringen, som er aller mest positive når det kommer til utvikling gjennom kig. Dette kan selvsagt også ha noe med personligheten til disse to å gjøre, og at de er mindre glade i å prate i større grupper i utgangspunktet. Totalt sett er alle seks positive til at det kan skapes utvikling gjennom kig, så det er ikke noen grunn til å ikke tro at det er tilfelle.

Noe som går igjen hos alle lærerne er at alle er opptatt av personlig kompetanseutvikling. Viljen og lysten er der, men samtlige sier at de ikke nødvendigvis setter av tid til det i hverdagen. Dette kommer nok av flere ting, men at det ikke er lønnet er en faktor for flere – men de sier likevel at de ville gjennomført kig regelmessig selv om det var ulønnet.

5.1.2 Hvordan opplever deltakerne selv at de lærer best?

En viktig del av denne prosessen er læring, og hvordan vi kan skape en lærende organisasjon, men også hvordan hver enkelt kan lære og utvikle seg videre. Vi vil her derfor presentere de funn vi har gjort i forbindelse hvordan deltakerne selv føler at de lærer.

På spørsmålet om hvordan deltakerne opplever selv at de lærer best går svaret «prøve og feile» igjen hos de fleste, eller varianter av det begrepet. L2 sier at hen vil gjerne prøve det selv, og L3 sier at hen prøver å «... finne litt egne veier, og prøver å lære litt med prøve- og feilemetoden.» L1 er også inne på det med å prøve og feile, men drar også inn at det for hen er viktig å bruke teorien både før og etter en sekvens «... for å fylle tomrommet og øke forståelsen.» L1 var altså den eneste som direkte dro inn det å lese teori i hvordan en lærer best, og selv hen mente at det å lese teorien måtte være ett supplement og ikke hovedfokus. L1 differensierte også svaret sitt med å si at «Det er avhengig av hva vi gjør, og hva som skal læres», men landet til slutt også på at å prøve og feile var den beste måten å lære på.

Noe de alle sammen dro inn i svaret var drøfting med kollegaer gjennom en-til-en eller i gruppe. Nå kan dette også være farget av omstendighetene intervjuet foregår i, men alle sammen drar inn refleksjon sammen med andre som viktig for deres læringsprosess. L4 sier: «Jeg er nok en person som lærer mye av andre. Jeg plukker mye opp hvordan andre gjør det, og sånne ting. Det er kanskje derfor jeg spør mye også. Hvis det er ting jeg går og lur på, så spør jeg: «hvordan løste du det der?» eller «hvordan gjør du det?»». L3 er glad i å høre hva

andre gjør, og diskutere forskjellige løsninger «... både i lunsjen, på bane² og i fellesmøte med kollegaer».

I de fleste intervjuene kommer det frem at det å kunne dele og høre andre dele var en av de store fordelene med arbeidsmetoden. Blant annet sier L5 at «... jeg tror det er bra at man sier det høyt [...] det er greit å høre at jeg ikke er den eneste som sliter med ting». Det at alle er ærlige på at en opplever noen ting i yrket som krevende, og at de deler dette med gruppen gjør at vi kan si at første forutsetning for god dialog er oppnådd.

L2 reflekterer hele tiden over jobben hen gjør, og sier at hen «... vil gjerne høre hva de andre har opplevd og diskutere med dem om det er likt for dem som det er for meg. Etter så mange år som vi har vært trafikklærere, så er det fremdeles en liten tapp som sitter på skulderen og sier, "gjør du det rette nå?", "går du for fort frem nå?", "er dette sånn det skal være?", så det er en liten tvil der hele tiden. Selv om den er liten så er den der. Det er ikke en god følelse, og da er det greit å diskutere med andre.» Dette å både være sikker i jobben, men samtidig stille spørsmålsteget ved jobben en gjør er noe vi ser igjen hos flere av deltakerne, og noe en er nødt til å se på som positivt i våre øyne. Det å aldri være helt fornøyd med status quo, men være på leting etter enda bedre måter å gjøre det på er en viktig faktor i å utvikle seg videre.

5.1.3 Har læringen ført til endring av praksis?

Kolb (1984) definerte læring som prosessen der kunnskap er skapt gjennom transformasjon av erfaring (Kolb, 1984, s. 26), men det som også er viktig er at den kunnskapen fører til transformasjon av praksis som Kofman og Senge (1993) skrev om. Vi spurte derfor lærerne om de hadde opplevd noe endring av praksis etter gjennomføringen av kig.

Vi ser at flere sier at de har endret praksis etter samtaler med kollegaer, og da ikke bare fra kig, men andre samtaler tidligere. L2 sier hen har endret sin ledelse av klasseromsundervisning etter samtale med kollega. L4 sa at hen har endret praksis på hvordan hen håndterer elever som ikke har god nok selvinnsikt etter samtale med en kollega, og L5 har endret praksis i gjennomføring av trinnvurdering på grunn av samtalene i kig. L5 er også

² Når L3 her snakker om «på bane» kan vi presisere igjen at i to situasjoner i opplæringen til en elev møter vi på andre trafikklærere, og da ofte fra andre skoler. Dette er under førerprøven siden vi da sitter og venter mens elev og sensor er ute og kjører førerprøven, og på sikkerhetskurs på øvingsbane (populært kalt glattkjøring) siden en av lærerne da blir trukket ut til å være med elevene på en teoridel, mens resten kan sitte på lærerrommet.

veldig oppmerksom på å dra med seg læring av de rundt seg, og sier at hen sitter på når det er førerprøve for å få tips til «områder en kan kjøre i, hvilke oppgaver de får underveis, og tilsigelser og sånne ting». Dette kan tyde på at lærerne i utgangspunktet er innstilt på å lære og utvikle seg, og at de allerede prøver å dra nytte av kollegaer sine erfaringer og kunnskap – så det er ikke usannsynlig at de gjennom gjentakende gjennomføringer av kig vil endre praksis på lengre sikt.

5.1.4 Deltakeraktivitet som mål på samarbeid?

I forskningsspørsmålet spør vi om kig som metode for samarbeid. Det er vanskelig å finne direkte funn på samarbeid, men noe av det vi finner veldig relevant for samarbeid er deltakeraktiviteten i gjennomføringen. Funn med tanke på deltakeraktivitet har vi flere kilder på, og disse er fra den deltakende observatøren, observatøren og deltakernes egen opplevelse av dette. Vi tror at en god deltakeraktivitet kan være en indikator for flere faktorer, blant annet samarbeid, men også motivasjon og deltakernes inngang til dialogen.

Da vi gikk inn i prosessen opplevde vi at gruppen som skulle samles var en gruppe der alle ville tørre å si sine meninger, og delta i samtalen med sine egne problemer og forslag. Deltakerne er også enige i dette, og blant annet sier L5 at det etter hen sitt syn ikke er noen konflikt eller problemer i gruppen som ville føre til at noen ikke sa sin mening. L5 sier også at hen opplever at de andre «åpner seg og snakker om problemene», og noe av det samme mener L6 som sier at hen føler at det er «åpent for å komme med sine tanker».

Ser vi på observasjonene av det som ble gjort har vi notert oss at alle deltakerne deltok og var aktive, men i varierende grad. Vi har notert hvor ofte noen kom med spørsmål, svar eller andre kommentarer, og finner at fire av deltakerne ligger på rundt 30 deltakelser, mens to har deltatt bare omtrent halvparten av dette (11 og 18 ganger). Gjennom intervjuene kommer det likevel frem at begge disse er godt fornøyde med gjennomføringen, og følte at de fikk deltatt slik de ville. En av de to, L5, er nok den som er tydeligst på at hen er fornøyd med at alle fikk delta og sagt sitt, og den andre, L2, sier at hen føler det er «en god kjemi i gruppen». Vi mener derfor at vi kan si at selv om det er stor forskjell på aktiviteten på deltakerne så fikk alle deltatt slik de selv ønsket å delta.

L5 nevnte at det kunne være ett problem i gjennomføringen dersom «... noen er sjenert og ikke vil si så mye høyt i grupper, eller hvis man har dårlig connection med en kollega. Det

kan jo være det er noen problemer der. Eller hvis for eksempel jeg sier noe som jeg har gjort som kanskje ikke er helt etter læreplanen, og så sitter sjefen der». Videre spurte da intervjuer om hen trodde dette kunne være ett problem i denne gruppen, og svaret var da «ikke med de folkene som var der nå».

5.1.5 Strukturen – styre med jernhånd eller la ordet være fritt?

For å kunne svare godt på hvilke erfaringer deltakerne har fra kig er det også greit å kunne si noe om hva de syns om strukturen i gruppen. Dette for å senere kunne drøfte dette opp mot valg vi gjorde med tanke på strukturen, og de ulike teorier som finnes om gjennomføringen av kig.

I intervjuene kom det frem at deltakerne mente at det kunne være fornuftig at noen holdt samtalen på sporet, men at det ikke måtte bli en som styrte alt. L1 sa at hen ikke ville ha «... den typiske som sier: «Nå har du ordet»» og at «hvis er det er noen som klarer å holde ting sammen så flyter det ikke ut». L1 nevnte også ett tidligere møte der det sporet veldig av, og at det gjerne var de samme som sporet av hver gang. L2 sa på spørsmål om det burde være en leder at det absolutt burde være det, og at det «fort blir lange omveier for å snakke om alt mulig annet» dersom man ikke hadde det. De andre lærerne hadde ingen spesielle kommentarer til strukturen, og vi velger å tro at dette betyr at de syns det var greit slik det ble gjennomført.

Gjennom observasjonen så vi at det var riktig som flere lærere nevnte at samtalen kunne gå litt av sporet enkelte ganger, men at ordstyrer forsøkte å få den inn igjen på rett sti uten at det ble en avbrytelse av ett resonnement. Det var ikke noe kroppsspråk som tilsa at denne styringen ble feil mottatt underveis, men vi observerte at noen gjennom kroppsspråk ga uttrykk for at en var på omveier, og kanskje heller ble lettet når samtalen ble dratt tilbake på sporet.

5.1.6 Tema for kollegaveiledning i gruppe, var det nyttig for deltakerne?

Tema for kig har en del å si for hva deltakerne sitter igjen med av erfaring, og det omhandler egentlig alle tre delene av forskningsspørsmålet, altså både læring, samarbeid og refleksjon. Våre ønsker for bruken av kig som en metode sammen med våre kollegaer, tilsier at kig må være strukturert og ha klare tema for best utnyttelse av både tiden, men også å holde

kollegaene unna fristelsen for å ha en form for sosialt «kaffetreff» hvor det bare flyter ut i å handle om masse ulike ting.

Det som er litt spennende å se gjennom intervjuene er at deltakerne har litt forskjellig oppfatning av hva temaene var, eller i hvertfall hva de har lært av gjennomføringen. Noe av grunnen til dette er da at det har blitt gjennomført kig en gang før, og at de har blandet inn noe derifra, men vi har valgt å ta med det her selv om det ikke var temaet denne gang. De tre temaene som kom frem gjennom intervjuene var:

- Det å gå seg fast i en mal for opplæringen
- Hvordan skape mer reflekterte elever?
- Kjøring med minoritetsspråklige elever

Temaet denne gangen var i hovedsak utfordringer med kjøring med elever som har ett annet morsmål, men flere har reflektert over det å gå seg fast i ett «manus» med elevene som også kom opp som tema i gjennomføringen. Førrige gang kig ble gjennomført, altså ikke i forbindelse med dette prosjektet, var temaet hvordan en skulle få elevene til å bli mer reflekterte og selv skjønne at de trenger mer trening for å bli god nok for måloppnåelsen i trafikkopplæringen.

På spørsmålet om tema og nytteverdi svarer de litt forskjellig, og blant annet sier L3 at «Av de temaene vi snakket om føler jeg ikke at jeg sitter igjen med noen egen læring. Eller noe som har vært sånn «det var smart» eller «det skal jeg gjøre», det var mer bare «ja, men dette er jo det jeg har tenkt før. ... Jeg håper hvertfall at en person sitter igjen og har lært noe. Den personen som slet mest med det [og tok med seg problemstillingen til gruppen]». Videre ble det snakket om at dersom en ikke føler at problemet er ett problem så kan en kanskje komme med løsningen for de andre deltakerne, og L3 sier da at «Ja, ikke sant. Du kan jo ha noen gode innspill i problemet hvis du ikke har noe problem med det». På motsatt side sier for eksempel L2 at hen har gjort forandringer i praksis både etter første og andre runde med kig, og at temaene var «... veldig nyttig å få diskutert.»

5.2 Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe bidra til motivasjon for utvikling og endring?

Vi vil her presentere de funn som vi har funnet i forbindelse med forskningsspørsmålet «Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe bidra til motivasjon for utvikling og endring?» For å kunne si noe om dette presenterer vi de funn vi har i forbindelse med deltakernes motivasjon når de kom inn i kig, og vi vil ha med de funn som viser at deltakerne har gjort endringer i sin praksis. Så vil vi i drøftingen ta inn igjen dette, og i tillegg drøfte hvilke konsekvenser kig kan ha på motivasjonen.

I observasjonen vi gjennomførte erfarte vi at lærerne var motiverte, om enn i varierende grad deltakende. Alle fulgte med, og det var lite sjekking av mobil og titting ut vinduet som det ofte kan bli når en har møter. Vi noterte oss bare to tilfeller der mobilen tok fokus i en kort stund, og tolker det til at deltakerne var interesserte og motiverte for å følge med og delta. Men som Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver er det lett å gå i en felle når en skal observere motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135), og derfor tok vi med oss spørsmål om motivasjon inn i intervjurunden, for å finne ut om deltakerne faktisk var motiverte, og hvorfor de var motivert eller om det var bare vår forforståelse og våre ønsker som gjorde at vi tolket det slik. I teoridelen skrev vi om ytre og indre motivasjon, og om forskjellen mellom voksnes og barns læring idet en voksen i større grad må kjenne på ansvar og motivasjon for læringen for å få ett godt utbytte av den. Vi har derfor sett etter om motivasjonen er til stede, og om det er den indre eller ytre motivasjonen som eksisterer.

På spørsmål om kig kan være med på å skape motivasjon for utvikling sier L1: «ja, jeg er alltid sulten på mer kunnskap. Det renner ikke over [med kunnskap], det bare bygges flere etasjer på huset så det blir plass til mer.», og dette mener vi å se som en gjenganger hos alle intervjuobjektene. L2 sier «Ja, det tror jeg absolutt. For det å dra lærdom av hverandre, det blir aldri gammelt, og jeg føler det at du hele tiden kan utvikle deg selv, og da kan du også utvikle alle andre». Og dette med å spille på hverandre og få motivasjon av det, går igjen hos flere av deltakerne, som L6 sier «... du får andre innspill, og får se ting fra en annen synsvinkel som du ikke har tenkt selv, og det kan bidra til egen utvikling.» L1 sier på spørsmålet om hva som er meningsfullt med kig at det er «... å dele erfaringer.»

De fire andre mener også at det kan være med på å skape mer motivasjon for utvikling, og det nevnes blant annet at man får «... litt mer guts i hverdagen gjennom prosessen i gruppen» (L4), og at det er «... kanskje fort gjort i denne jobben å kjøre sitt eget løp ...» (L5) og dermed kan kig være med på å motvirke det. Så fra deltakerne sitt ståsted er det ganske åpenbart at kig kan være med på å skape en ekstra motivasjon i arbeidshverdagen, eller «Det kan det i høy grad» som L6 sier.

L6 sier at hen syns det hadde vært en «genial ting å gjøre, så absolutt» på spørsmål om vi skulle innført det på fast basis. På spørsmål om kig kan være med på å bygge trafikkskolen opp som en lærende organisasjon kommer L4 inn igjen på motivasjon da hen sier: «Ja, det tror jeg faktisk kan gi enda mer motivasjon til å gjøre en god jobb også, at du føler at du blir hørt og kan ta opp ting på et høyere nivå og bli tatt på alvor.»

5.3 Veien til å bli en lærende organisasjon

Lærerne som deltok i dette prosjektet har liten kunnskap om hva begrepet lærende organisasjon inneholder, og for å få de til å tenke over konsekvensene og hva som skal til for å bli det, hadde vi en rask introduksjon til begrepet lærende organisasjon før vi startet på intervjuet. Denne introduksjonen, og de spørsmål som ble stilt i forbindelse med den, har vi ikke tatt med som en del av funn. men det gjorde at vi kunne stille spørsmål om temaet. Spørsmålene vi stilte omhandlet om kig kan være en metode for å bygge opp en lærende organisasjon, og om de så noe nytteverdi i å ha med seg noen med andre roller i organisasjonen på kig.

Alle deltakerne mente at kig kunne være en god arbeidsmetode generelt, og at den kunne være med som ett verktøy i å skape den lærende organisasjonen. Som L5 sier det: «Jeg tror at veldig mange synes det er greit å komme med innspill og være med å bestemme noe. Ikke alltid ha sjefen som bestemmer noe, og så forholde seg til det. De som ikke er sjefer kan også ha mange gode innspill på hvordan en trafikkskole skal driftes, eller hvordan man gjør det i bilen og det er ikke alltid sjefen vet det best. Det er greit å få inn lærerne sine innspill også.» Hen ser altså ikke bare for seg at kig blir ett verktøy for å diskutere problemer i opplæringen, men også en måte å møte nye utfordringer på, og at en gjennom kig kan utvikle for eksempel undervisningsplaner. Altså at en har en felles visjon og lærer som gruppe. L3 er enig og sier at hen tenker at en da «... også har en påvirkningskraft utenom den vanlige trafikklærer rollen,

men også hvordan driften skal fungere. Da føler man seg enda mer verdsatt, og lyttet til ...». Så det er ikke bare ett verktøy for å utvikle organisasjonen, men også for å skape personlig mestring og en felles visjon.

L2 sier på spørsmålet om det kunne vært relevant å dra inn administrasjonen i kig at hen syns det kunne vært det, «slik at de har fått et innblikk i vår hverdag, og andre veien, for der er det enormt mye som vi kan dra nytte av og lære av, og det er det begge veiene, egentlig. Å få litt sånn tverrfaglig, det kan ikke være dumt. Vi vet jo at "den sitter der, og den gjør det" for det har vi brosjyre på, men hva gjør de egentlig hele dagen? Det er det ingen av oss som vet, og det er ikke sikkert de vet hva vi gjør hele dagen heller, for vi er så individuelle alle sammen at vi lærer bort på forskjellige måter. Da kan det være greit å dra nytte av det.» L2 sier altså at det kunne vært interessant å ha med seg administrasjonen for å bli mer informert om hverandres hverdag, og på denne måten kanskje ha en bedre forståelse for hverandre i de krav og forventninger som en setter til hverandre. For eksempel sier L2 videre som ett eksempel på samarbeid at teknisk avdeling burde «... vite mer om hva vi ønsker av bilene ... for å gjøre mer informerte bilvalg.» Det å tenke i system, og få til det gode samarbeidet på tvers av avdelinger og arbeidsoppgaver blir da viktig for L2 her. L1 er enig her og sier at «da handler det om for min del å få deres perspektiv, for å forstå deres, og lette deres arbeidshverdag og vise versa. Da er det fornuftig å ha dem med på samtale. Problemstillingene er kanskje like, men med ulikt syn, for det er annen erfaring.» Denne felles visjonen eller felles retningen kommer også L6 innpå når hen sier at en «får se ting fra en annen synsvinkel som du ikke har tenkt selv, og det kan bidra til egen utvikling, og hvis flere tenker likt, så vil jo alle få litt egen utvikling og komme litt i samme retning sånn som vi snakket om.»

I intervjuet med L2 kommer vi også innom ferske trafikklærere, og om dette verktøyet kunne være bra for de, og L2 sier da at «det kunne det absolutt ha vært», men kommer også inn på ett viktig poeng i det hen drar inn at den ferske læreren «kommer rett fra skole, og vi er gamle travere, så det er jo greit å bli dratt tilbake litt i ørene også, tenker jeg. Sånn at, "ja, men sånn ble det lært på skolen". Det kan være greit at vi får en reality check. Jeg tror nok det er veldig lett å kjøre seg fast i det samme sporet. Selv om vi skal ha individuell opplæring, så er det veldig lett å kjøre det samme løpet. Det har jeg opplevd, og da er det greit at det er en som er fersk der, som kan dra oss i ørene og stille spørsmål til hvorfor vi gjør det sånn.» Så hen mener da at læringen ikke bare er en enveis prosess, men at det går begge veier, og at de mer erfarne lærerne også kan lære av de nyutdannede. På denne måten vil en få en mer dynamisk

arbeidsplass som ikke er redd for å utvikle seg videre gjennom samarbeid mellom de forskjellige ledd.

6. Drøfting

Vi vil her sette funnene vi har presentert i foregående kapittel sammen med teorien vi har presentert i teorikapittelet for å drøfte hvordan disse funnene kan svare på forskningsspørsmålene våre, og deretter hvordan dette samlet kan svare på problemstillingen. For å strukturere drøftingen rundt funnene våre har vi tatt utgangspunkt i Senge (1999) sin rekkefølge, og han starter med individet, og poengterer at dersom ikke den ansatte lærer så lærer ikke organisasjonen (Senge, 1999). Vi starter derfor med å drøfte det vi har funnet på individnivå og de forskningsspørsmål som hører til der, og vi kaller dette kapittelet «*Effektene av kollegaveiledning i gruppe på individnivå*». Deretter går vi videre og ser på jobben trafikkklærer og faglig leder skal gjøre, og de plikter som de skal oppfylle etter trafikkopplæringsforskriften, og kaller dette «*Effekter av kollegaveiledning i gruppe på avdelingsnivå*». I tredje del vil vi drøfte «*Effektene av kollegaveiledning i gruppe på organisasjonsnivå*», og drøfter problemstillingen vår: «Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe som systematisk arbeidsform medvirke til å utvikle lærende trafikkskoler?».

6.1 Effektene av kollegaveiledning i gruppe på individnivå

Her vil vi drøfte de funn vi har gjort på individnivå, og drøfte funn og teori relevant for forskningsspørsmålene: «Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe bidra til motivasjon for utvikling og endring?» og «Hvilke erfaringer har trafikkklærerne med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring, samarbeid og refleksjon?» Vi bruker her blant annet Deci og Ryan (2000) sin teori om motivasjon, Illeris (2012) om voksnes læring, og Argyris og Schön (1996) om motstand mot læring.

6.1.1 «Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe bidra til motivasjon for utvikling og endring?»

I dette underkapittelet vil vi se på våre funn med tanke på motivasjon, og drøfte dette mot det vi skrev om motivasjonsteori. Videre vil vi drøfte noen funn som omhandler forskningsspørsmålet «Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe bidra til motivasjon for utvikling og endring?». Når vi ser tilbake på teorikapittelet og hva Kaufmann og Kaufmann (2009) definerte som motivasjon var det de faktorer som «... aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd ...» for å oppnå ett mål (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 93). Ryan og Deci (2000) skrev om indre og ytre motivasjon, der den indre motivasjonen er å foretrekke.

Vi vil drøfte hvilke faktorer som er med på å gi retning til deltakerne, og om den indre motivasjonen er en av disse faktorene.

Motivasjonen før oppstart av kollegaveiledning i gruppe

Gjennom de funn vi har gjort mener vi at det kan se ut som at det er den indre motivasjonen som er en den viktigste faktoren her. Vi kan starte med å si at det ikke har vært ytre påvirkning i form av lønnskompensasjon for å være med på gjennomføringen av kig, og at deltakerne har satt av tid fra sin egen fritid til å være med på kig. Selvsagt må vi ta med i beregningen at dette kan også skyldes at det var faglig og daglig leder som spurte om de ville være med, og at de da kan ha følt ett visst press for å bli med – men det ble gjort klart at det var helt frivillig å delta. Når vi ser på denne gruppen som deltar her og de uttalelser som vi har presentert under funn, som for eksempel L1 som sier at hen er «alltid sulten på mer kunnskap», fremstår det tydelig for oss at det er en indre faktor hos hver enkelt deltaker som gir retning til ønsket om å lære mer. Den indre motivasjonen er ifølge Deci og Ryan (2009) den beste motivasjonen for å få ett godt læringsresultat. Illeris (2012) skrev også om dette ønsket om å lære i forbindelse med teoriene rundt voksnes læring, og at det når den indre motivasjonen finnes så tar voksne ansvar og søker å tilegne seg den kunnskapen som trengs. Vi har allerede argumentert for at den indre motivasjonen finnes hos deltakerne, og når denne indre motivasjonen flettes sammen med teorien om voksnes læring fra Illeris (2012) begynner det å bli tydelig for oss at denne gruppen har ett godt utgangspunkt for å gjøre kig om til ett godt verktøy for utvikling.

Når vi da argumenterer for at deltakerne har den indre motivasjonen som skal til kan vi også dra inn Strandkleiv og Lindbäck (2005) som poengterte at læring igangsettes av elev, og at en gjennom evaluering av prosessen utvider sine «kunnskaper, ferdigheter og forståelse» (Strandkleiv & Lindbäck, 2005, s. 35). Det er lett å sette inn deltakeren i stedet for eleven som de omtaler her, og vi ser at det grunnlaget for læring er til stede gjennom deres motivasjon for å lære mer, eller sult for kunnskap som L1 sa, og deres evne til refleksjon både i gruppe og individuelt.

Vi presenterte også teori rundt frykten for å lære, eller motstand mot læring som Argyris og Schön (1996) kalte det. Vi opplever ikke at denne frykten er til stede i gruppen, og vi opplevde deltakelse fra alle parter, om enn i større eller mindre grad, i intervjuene fikk vi også tilbakemelding på at de følte at de kunne si sitt. Det vil nok ikke si at det er ett fravær av frykt

for læring i gruppen, det vil det nok alltid være, men at kanskje den indre motivasjonen for å lære var sterkere enn den iboende frykten for å møte det ukjente og utfordre sine egne tanker og ideer. Vi kan kanskje si at de deltakerne som ytret seg minst kanskje har hatt en frykt for å stille seg selv i rampelyset, men også disse deltakerne har deltatt, og har ett sterkt ønske om å være med på dette videre.

Motivasjon gjennom kollegaveiledning i gruppe

Ser vi på selve gjennomføringen av kig kan vi nok si at alle har følt at de har fått sagt sitt, og L4 poengterte veldig tydelig at hen følte seg hørt. Dette med å oppleve at en blir sett og hørt vil nok være med på å styrke motivasjonen for å gjøre en god jobb også, og i Senge (1999) sin teori var det at individene følte seg sett og hørt en viktig del av det å skape den felles visjonen som er viktig for en lærende organisasjon.

Noe som også kan være viktig for motivasjonen med tanke på deltagelse i kig er at temaet som blir tatt opp føles relevant for hver enkelt. Det vi ser på som det viktigste funnet her var at selv om ikke alle følte at de lærte noe spesielt av akkurat denne gjennomføringen, er de likevel enig i at dette kan ha vært nyttig for noen andre av deltakerne, og vi tolker det slik at en kan finne motivasjon i det også. Det å få hjelpe sine kollegaer til ny forståelse og kunnskap kan altså være motivasjon i seg selv. Tema som en kan mye om kan også være motiverende fordi en får utfordret seg selv igjen til å gå inn med ett åpent sinn, og være klar for sine kollegaers innspill. Men det kan nok være en utfordring dersom det skjer gjentatte ganger for de samme deltakerne, dette må en kanskje finne en løsning på – kanskje gjennom å bestemme hvem som skal komme med tema til samtalen slik at dette rulleres, og ikke blir bestemt av flertallet hver gang.

6.1.2 Hvilke tanker har deltakerne om sin egen læringprosess, og med læring gjennom kollegaveiledning i gruppe?

Forskningsspørsmålet «Hvilke erfaringer har trafikklærere med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring, samarbeid og refleksjon?» dekker flere store temaer, og vi vil her se hvilke tanker lærerne har om sin egen læringsprosess for å kunne svare på en del av dette spørsmålet. Opplevelsen av læring gjennom kig er viktig for å si noe om nytteverdien til arbeidsmetoden. Spørsmålet blir da om lærerne har opplevd å få en «varig kapasitetsendring» (Illeris, 2012, s. 16), eller om dette bare har vært en gruppesamtale der en ikke har lært noe.

Her velger vi å vise til blant annet teoriene om transaksjonell og transformativ læring (Kofman & Senge, 1993), enkel- og dobbelkretslæring fra Argyris og Schön (1996) og Hiim og Hippe (1998) sin definisjon på hva læring er.

Jha (2012) skrev at læring skjer ikke bare fra egne erfaringer, men også fra samspillet med andre, og det samme mener Hiim og Hippe (1998) som skrev at «læring er også en sosial, kollektiv prosess, hvor eleven lærer av og med andre og kan få del i et større sosialt og kulturelt fellesskap» (Hiim & Hippe, 1998, s. 28). Det er med andre ord ett godt grunnlag for læring når vi arbeider med kig som metode da vi gjennom kig drar i gang denne sosiale og kollektive prosessen, der deltakerne lærer av og med andre. Tanken med å gjennomføre kig er nemlig å lære av hverandre, og reflektere sammen over forskjellige temaer for å stå bedre rustet for veien videre. Birmingham (2004) skrev også at den beste måten å utvikle fronesis på er gjennom refleksjon sammen med andre, og dette oppnår vi gjennom denne kollektive prosessen som kig er. Dette er grunnlaget for den sosialkonstruksjonistiske tanken, læring skjer både i individet og i samarbeid med andre. Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingssone er en av hjørnesteinene i vår idé om hvordan kig skal fungere. Teorien sier at det er begrenset hvor mye en kan lære av seg selv og andre, men gjennom samarbeid med andre kan begge disse sonene utvides. Det vi videre vil drøfte her er om lærerne ser det på samme måte.

Når det gjelder hva lærerne selv mener som læring svarte de fleste at de lærte godt gjennom å gjøre noe i praksis, eller «prøve og feile-metoden» som den blir kalt av flere av informantene, og deretter eventuelt endre praksisen i møte med neste elev eller situasjon. Denne i stor grad transaksjonelle læringsprosessen (Kofman og Senge, 1993) eller enkelkretslæringen (Argyris og Schön, 1996) fungerer stort sett fint i hverdagen til en trafikklærer fordi det ikke er enorme endringer fra elev til elev, eller fra situasjon til situasjon. Det er altså stort sett ikke behov for noen store læringsprosesser hos hver enkelt for å kunne håndtere jobben greit. Men likevel uttrykte alle ett behov eller ønske for å lære mer, og spørsmålet blir da både hvorfor, og hvordan. For å svare på hvordan, kan svaret være det alle sammen svarte på spørsmålet om hvordan de lærte best, i samtale med kollegaer.

Gjennom samtale med kollegaer kan en få transformativ læring, som ifølge Cranton (2016) og Sterling (2003) skjer sammen med andre der en får undersøkt andre perspektiv, og validiteten i sine egne referanserammer. Som Sterling (2003) også skriver er fokus på praksisen, og det å

binde sammen teorien med de erfaringene en har (Sterling, 2003). Vi mener at vi gjennom funnene har vist at en får undersøkt andre perspektiv og utfordret egne referanserammer gjennom kig, og vi ser at alle deltakerne også føler det på denne måten. Det som ble diskutert var også en blanding av praksis opp mot teorien. Kig kan altså ut fra våre funn være ett verktøy for å skape en varig endring av tanker, følelser og handlinger hos deltakerne, men vi poengterer igjen, da *må* deltakerne være motiverte og innstilt på å reflektere godt over egen praksis og sine egne mentale modeller. Sterling (2003) pekte også på at det var viktig å ønske å skape denne endringen, og det kan en absolutt si at gjelder denne gruppen som alle ønsker å lære mer, er med på ett ulønnet tiltak, og som gjerne vil ha det videreført som arbeidsmetode i fremtiden også selv om det er ulønnet.

Dersom en klarer å opprettholde både den transaksjonelle og transformativ læringen i organisasjonen vil en etter vår mening stille sterkere som trafikkskole, og over tid ha en positiv utvikling. Disse to arbeidsmetodene som blir dratt frem av deltakerne, altså «prøve og feile»-metoden og dialog med kollegaer, er tett knyttet sammen, og handler veldig forenklet sagt om refleksjon hos individet eller refleksjon sammen med andre. Refleksjon er ifølge Hermansen (2006) ett viktig verktøy i hverdagen når en skal oppnå læreplanen sine mål, dette er det trafikklærerne jobber med daglig ovenfor sine elever da de prøver å få elevene til å reflektere over sin egen læring og situasjoner som har oppstått. Siden lærerne bruker dette i sin hverdag, er det derfor ikke unaturlig at de gjenkjenner dette som ett godt arbeidsverktøy med tanke på sin egen utvikling også. En vil med andre ord sannsynligvis ha en kollegaveiledningsgruppe som er godt vant til å reflektere over de ting de gjør i hverdagen, og over de spørsmål som vil bli tatt opp i gruppeprosessen slik at en kan utvikle seg og organisasjonen videre.

Forståelsen av egen læringsprosess hos deltakerne passer fint med Kolb (1984) sin definisjon der en transformasjon av erfaring leder til kunnskap, og med Biesta (2014) sin dialogiske tilnærming til læring der sannheten avdekkes gjennom en kollektiv læringsprosess (Biesta, 2014, s. 96). Vi ser også dette i utsagnene fra lærerne at de ønsker å lære av hverandre, og at de gjerne utnytter alle anledninger til å gjøre nettopp dette. Det å få diskutert hvordan andre løser situasjoner for å kunne endre sin egen praksis er nettopp denne erfaringstransformasjonen som Kolb (1984) skriver om. L2 gjør det veldig klart når hen snakker om behovet for å spørre seg selv om hen gjør det rette i situasjoner, og at hen derfor gjerne diskuterer med andre for å få innspill. Dette trenger da ikke foregå i kig, men det blir

likevel en del av Biesta (2014) sin dialogiske tilnærming der en sammen drøfter forskjellige løsninger på situasjonen.

Sentralt i handlings- og refleksjonsmodellen er nettopp forsøket om å forsterke forholdet mellom tenkning og handlingen (Lauvås & Handal, 2017). I flere av lærernes utsagn fremkommer deres interesse for å reflektere over ulike håndteringer av problemstillinger som dukker opp i arbeidshverdagen både alene, men også sammen med de andre. For eksempel sier L2 at hen hele tiden reflekterer over jobben hen gjør og at hen «vil gjerne høre hva de andre har opplevd og diskutere med dem om det er likt for dem som det er for meg.» L3 påpeker også at hen bruker tid «... både i lunsjen, på bane og i fellesmøte med kollegaer» til å reflektere sammen med sine kollegaer over hva som ligger bak forskjellige valg av handlinger. Praksis vil alltid være basert på blant annet personlig oppfattelse av hvilke valg som vil være mest hensiktsmessig, og gjennom våre funn ser vi at lærerne er svært åpne for å endre sin praksis om de blir presentert for andre alternativ som kan være mer hensiktsmessig enn hva de først trodde. Handlingsmønsteret vårt er aldri tilfeldig, men det kan hele tiden endres både på bakgrunn av hvilket utstyr vi har tilgjengelig, og vårt personlige syn på hvilken handling som bør utføres kan endres fordi vi gjennom refleksjon har fått større forståelse for oppgaven og dermed nytt eller flere perspektiv av mulige løsninger (Lauvås & Handal, 2017, s. 25). Vi ser også at de fleste av lærerne for det meste befinner seg i det såkalte P2-nivået i praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2017, s. 25) hvor en bruker både egne og andres erfaringer om hva som utføres i ulike oppgaver, men at dialogen i kig kan gi større grunnlag for at flere av lærerne oftere også er innunder P3-nivået fordi de ulike dialogene kan føre til større refleksjon på hva våre verdier faktisk er, og hvilke verdier vi ønsker å fremme gjennom vår identitet som trafikklærer. Eksempel på dette kan for eksempel være våre holdninger til samspillet vi vil at alle de ulike trafikantgruppene skal ha, og med det fronte at vi ikke ønsker å holde særlig høy fart inn mot tettbebygde områder med siktbegrensinger selv om det nødvendigvis ikke er noe gangfelt å se, eller at vi gir syklistene som sykler i samme kjørefelt som oss god plass selv om det betyr at vi blir liggende å kjøre veldig sakte bak dem lenger enn ønskelig.

Gjennom å reflektere både før, etter og under handlingen kan vi både oppnå læring og dermed økt forståelse for hvorfor den valgte handlingen var så bra i det spesifikke tilfellet (Lauvås & Handal, 2017). Dette er slik vi i arbeidshverdagen veileder våre elever for at de skal få utvikle sitt kunnskapsgrunnlag. Samtidig må vi som utdannede trafikklærere aldri slutte å reflektere

over alle disse sammenhengene vi presenterer for de ulike elevene, og om de spesifikke handlingene vi gjør faktisk er de beste. Gjennom arenaen som kig er, opplever vi at alle deltakerne var oppriktig interessert i å fordype seg i tema, og komme med sine meninger, tanker og ideer. Som L5 sier, «... kanskje fort gjort i denne jobben å kjøre sitt eget løp». Dette er med på å understreke grunnen til at vi ser på kig som en verdifull metode for å sikre stadig bevissthet rundt egen praksis, og i større grad legge til rette for at trafikklærerne ikke bare kjører i det samme sporet, men fortsetter å reflektere over eget «løp» gjennom hverdagen sammen med alle de ulike elevene vi møter.

Dette mener vi også vi kan se videre rettet mot den tause kunnskapen, som tidligere nevnt skriver Grimen (2008) at taus kunnskap og praktisk kunnskap henger tett sammen. At kig kan være viktig for å bearbeide den tause kunnskapen deltakerne sitter med er vi helt overbevist om, for i en slik arbeidsform er jo nettopp dialogen og den påfølgende refleksjonen med å på å kunne legge grunnlag for å klare å uttrykke noe av det en tidligere ikke helt har kunnet sette ord på, men bare utført. Vi hadde ikke noen spørsmål i intervjurunden direkte knyttet til dette med opplevd taus kunnskap, og det er mulig at det kunne vært med. Samtidig mener vi uansett å se ulike resonnement hos deltakerne som gjør at vi tenker det også dekker taus kunnskap, eksempelvis når L2 sier «Hvis du deler dine egne lærdommer, opplevelser og erfaringer, ...» dekker det også den tause kunnskapen fordi den kan komme frem gjennom å fortelle om og reflektere over erfaringene. Kommentaren handler videre om at slikt medvirker til personlig kompetanseutvikling, men vi mener det også kan understreke at kig sannsynliggjør muligheten for å utvide den kunnskapen vi har som vi ikke helt har klart å tydeliggjøre for oss selv. Dette mener vi på bakgrunn av at enkelte problemstillinger blir diskutert med mange ulike perspektiv, noe som sannsynliggjør at kunnskapen vår kan uttales, eller i det minste forstås bedre og kanskje da utføres tydeligere i praksis.

Dreyfus og Dreyfus (1980) sin femtrinnsmodell for utvikling av kompetanse er selvsagt også relevant for trafikklæreryrket, selv om vi allerede i «4.3 Deltakerne» viste til Moe (2015) som sa at trafikklærerne nok er på ekspertnivå i trafikken. Moe skriver sannsynligvis om deres techne, episteme og fronesis med tanke på trafikkbildet, og ikke deres pedagogiske evner, men vi tror at deltakerne våre i alle fall er kyndige pedagoger, om ikke til og med eksperter. De kom ikke ut fra Nord Universitet som ferdige eksperter, og Berliner (1994) skriver at det tar minst fem år før en lærer kommer til det kyndige nivå. Så en må ta tiden til hjelp for å få nok erfaring til å stige i modellen, men Berliner (1994) skriver at det er gjennom regelmessig

refleksjon over erfaringen at får utviklet kunnskapsnivået sitt. Dermed kan kig som arbeidsform være med på å hjelpe nye lærere oppover i modellen, slik at en raskere blir en Gretzky i trafikklæreryrket og ikke alltid vet hvorfor en gjør noe, men oftest gjør de riktige valgene basert på intuisjon og helhetsforståelse. En annen fordel med å ha med nye trafikklærere er som L2 poengterte: «... det er jo greit å bli dratt litt i ørene også ...». Det å få nye impulser gjør at organisasjonen er mer dynamisk, og utvikler seg gjennom disse impulsene også. Sir Alex Ferguson var ett godt eksempel på dette da han alltid hørte på de yngre spillerne og ansatte fordi de ville ha mest kontakt med dagens realiteter og morgendagens utfordringer (Ferguson & Moritz, 2015). Dette viser oss at ved å inkludere nyutdannede trafikklærere vil både de og de eldre lære og få nye impulser.

6.1.3 Hvordan opplevde deltakerne strukturen for kollegaveiledning i gruppe?

Vi vil her drøfte de funn vi har og deltakernes opplevelse av strukturen ved gjennomføringen av kig. Dette blir nyttig både for å svare på de to forskningsspørsmålene, men også for dra videre inn i drøftingen av kig sin påvirkning av en lærende organisasjon. Vi dro i teoridelen inn Ulleberg (2018) som en viktig teori med tanke på veiledningsgruppe, og har i metoddelen presentert selve gjennomføringen av kig. Vi vil her også drøfte hvorvidt gruppen har møtt Bohm (2010) sine forutsetninger for god dialog.

De utfordringer som Omholt og Nesse (2012) skrev om, tidsbruk og det at dialogen kan gå vekk fra tema, der ser vi at vi i stor grad klarte å styre oss unna. Vi brukte nok lang tid fordi deltakerne var ivrige og ville drøfte mye, men deltakerne ga ikke uttrykk for at dette var ett problem. Flere nevnte at det å holde samtalen på tema kunne være ett problem, og at det nok var riktig å ha en type ordstyrer, slik at en slapp å gå i samme felle som ved tidligere møter der det hadde glidd ut, men ikke en ordstyrer som skulle bestemme «nå har du ordet» som L1 poengterte. Bohm (2010) mente også at en burde ha en som hjalp dialogen i gang, og som sørget for at den var på rett sti. Så her er nok vi, deltakerne og Bohm (2010) enig om at vi traff med måten vi hadde strukturert ledelsen av kig på.

Slik vi ser det har alle vært deltagende, men i ulik grad etter hva de selv har ønsket, og gjennom deltakeraktiviteten kan vi si at to av de tre forutsetningene for den gode dialogen som Bohm (2010) beskriver er gjeldende i gruppen. Den første forutsetningen er at alle kom inn i gruppen og var villig til å dele sine antagelser og analysere disse (Bohm, 2010). I de fleste intervjuene kommer det frem at det å kunne dele og høre andre dele var en av de store

fordelene med arbeidsmetoden. Blant annet sier L5 at «... jeg tror det er bra at man sier det høyt [...] det er greit å høre at jeg ikke er den eneste som sliter med ting». Det at alle er ærlige på at en opplever noen ting i yrket som krevende, og at de deler dette med gruppen gjør at vi kan si at første forutsetning for god dialog er oppnådd.

Den andre forutsetningen til Bohm (2010) er at alle må betrakte hverandre som kollegaer, uansett hvor i organisasjonspyramiden de befinner seg. Nå var alle i denne gruppen trafikkklærere, og ordstyrer er i tillegg faglig/daglig leder, men ingen ga uttrykk for at dette var noe de tenkte på som ett problem, mens flere nevnte at det var fint å kunne dele med kollegaer. På spørsmålet om det kunne være ett problem svarte L5 «Nei, jeg tror ikke det. Ikke med de folkene som var der nå.» Da ligger det kanskje implisitt at det kunne vært ett problem med en annen gruppesammensetning, så det må vi ta med oss videre.

Bohm (2010) skrev også at deltakerne måtte betrakte hverandre som kollegaer selv om en var på forskjellige trinn i organisasjonspyramiden (Bohm, 2010). Nå var deltakerne alle trafikkklærere, med bare ett delvis unntak i ordstyrer som i tillegg er daglig og faglig leder. Selv om nesten alle i utgangspunktet har lik stilling har en nok over tid likevel funnet sine roller i pyramiden internt på skolen, som kanskje gjør at noen føler at de er over eller under andre uten at stillingstittelen er annerledes. Ut fra de funn vi har føler ikke vi at dette påvirker prosessen på noe vis, annet enn at det kanskje kommer litt frem i hvem som sier mest og minst. Det er tydelig for oss at de vi opplever som sikrere på seg selv, også er de som snakker mest i gruppen, men det betyr ikke at de som kanskje oppfattes som mindre selvsikre snakket lite av den grunn. Vi mener heller det er tydelig at alle sammen oppfatter hverandre som kollegaer på samme nivå, og at de derfor tør å si det de vil dele for å skape den gode dialogen.

Den siste forutsetning for god dialog ifølge Bohm (2010) er at en må komme inn i dialogen uten antagelser, og helst vise resten av gruppen de antagelser de har slik at alle kan være observante på dem. Vi observerte ikke noe som var ødeleggende for den gode dialogen, og det kom heller ikke frem noe i intervjuene som tilsa at det var antagelser der som ødela for dialogen i gruppen. Vi kan derfor konkludere med at strukturen for gjennomføring av kig passet veldig bra for denne gruppen, og vil derfor ta dette inn igjen i ett større organisatorisk perspektiv senere i drøftingsdelen.

Vi så fra tidligere forskning fra de Lange og Lauvås (2018) at det å ha en stram struktur for samtalen i gruppen kunne være ett godt verktøy ved oppstart av kig, men at gruppen kunne fungere godt uten disse rammene når de hadde fått mer trening med denne arbeidsformen (de Lange & Lauvås, 2018). I vår forskning har vi da i grunn fått bekreftet dette gjennom at gruppen fungerte godt uten de strikte rammene fordi de kjente hverandre godt fra før. For grupper der en skal ha nye folk inn, og blande på tvers av avdelinger, kan det bli nødvendig at en har en strammere struktur for å få til en god rutine før de blir bedre kjent.

6.2 Effekter av kollegaveiledning i gruppe på avdelingsnivå

For å kunne svare videre på problemstillingen «*Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe som systematisk arbeidsform medvirke til å utvikle lærende trafikkskoler?*» vil vi gå fra individnivå, og opp til trafikkskolen. Vanligvis er trafikkskolen 1-4 ansatte, men ved Wright trafikkskole som vi har gjennomført forskningen med er dette bare en avdeling. Innad i avdelingen har trafikklærer og faglig leder sine plikter ifølge trafikkopplæringsforskriften, og vi vil her drøfte hvilke plikter en kan oppfylle gjennom å gjennomføre kig. Noen av disse pliktene går over i hverandre, mens noen gjelder bare faglig leder.

6.2.1 Trafikklærerens plikter

Som vi så i trafikkopplæringsforskriften §6-1 er trafikklæreren ansvarlig for at opplæringen blir gjort i samsvar med regelverk, at den er av forsvarlig pedagogisk karakter, og at en holder seg oppdatert og følger med i den faglige utviklingen.

Disse pliktene er ett stort personlig ansvar som hver enkelt trafikklærer må ta hensyn til, og følge opp. Vi vet av den daglige kontakten med andre trafikklærere at det ikke alltid er slik at alle har hørt de nyeste oppdateringene av forskrifter og regler som vi arbeider med, og dette kan igjen ha konsekvenser for opplæringen som blir gitt til elever. Da mener vi at vi gjennom kig har ett godt verktøy for trafikklærere å holde seg oppdatert gjennom en god faglig dialog med kollegaer. En kan da velge temaer for kig som er relevante dersom det dukker opp endringer i forskrifter eller læreplaner som har innvirkning på trafikklærerens hverdag.

Gjennom kig kan vi også være mer oppmerksomme med hensyn til Goodlad (1979) sin teori om læreplanens fem ansikter inn. Ved å bruke kig, kan vi få en mer samkjørt oppfatning av læreplanen når denne blir oppdatert, og da igjen forhåpentligvis være mer ens i den

gjennomførte læreplanen, slik at elevene sitter igjen med samme erfarte læreplan når de er ferdig utlært ved vår trafikkskole. Vi kan også gjennom refleksjon og dialogen i gruppen blir mer bevisst på hva elevene oppfatter av den skjulte læreplanen, altså det som ikke er intensjonen til hverken lærer eller læreplan. For å få til dette må en være ærlig med både seg selv og sine kollegaer slik at det som er skjult for en selv, men åpent for kollegaene kommer frem i lyset når det trengs. Vår påstand blir her at dette er lettere å gjøre innenfor rammene av kig, enn gjennom lunsjpratene eller når en møtes på gangen.

6.2.2 Faglig leders plikter

I trafikkopplæringsforskriftens §6-14 står det om faglig leders plikter. Dette dreier seg om at faglig leder er ansvarlig for å samordne virksomheten ved skolen, skal sørge for utarbeidelse, gjennomføring og vedlikehold av undervisningsopplegg, veilede og kontrollere lærerne som hen er ansvarlig for, sørge for at undervisningspersonellet har nødvendig faglig utvikling, og hen skal også foreta evaluering av undervisningen (*Trafikkopplæringsforskriften*, §6-14). Vi vil her drøfte hvordan vi mener at alle disse pliktene kan oppfylles helt eller delvis gjennom gjennomføring av kig.

Vi kan starte med utarbeidelse, gjennomføring og vedlikehold av undervisningsopplegg. Dette går først og fremst på undervisningsplanen som er trafikkskolens hva, hvordan og hvorfor. For å finne ut hva trafikkskolen skal gjøre må en tolke læreplanen, og dette har vi allerede under trafikkklærers plikter gjort klart at kan gjøres gjennom kig. Hvordan og hvorfor en skal gjøre det vil også kunne utvikles gjennom dialogen i kig ved at faglig leder tar dette opp som noe hen selv også ønsker veiledning i. Som en av deltakerne i gjennomføringen vår sier får hen flere synspunkter på hvordan noe kan gjøres, og en «... kan utvikle deg selv, og du kan du også utvikle alle andre». Dersom en da tar opp spesifikke tema fra undervisningsplanen i kig vil en også kunne utvikle dette til å bli mer samkjørt. På denne måten vil den faglige lederen ikke være en diktator som styrer og krever at alle følger hen sine retningslinjer, men legger arbeidsstilen sin nærmere mot Greenleaf (2002) sin teori om tjenende lederskap. Den teorien handler altså om å ikke sjefe over sine ansatte, men «målet er å sette den andre i stand til selv å ha kontroll» (Andreassen, 2017, s. 76). Ved å ta opp læreplanendringer eller andre endringer i kig gir en sine ansatte muligheten til å kontrollere sin egen hverdag i større grad. Trafikkklæreren får være med på å påvirke nettopp hva, hvordan og hvorfor trafikkskolen gjør det den gjør. Når det er sagt er det også slik at når en samler flere om ett tema vil en ikke nødvendigvis komme frem til ett svar eller en måte å gjøre ting

på som alle er 100% enig i. Nettopp derfor er det viktig at en person da har det ansvaret som faglig leder har, og har muligheten til å skjære gjennom til slutt, for så å produsere den endelige undervisningsplanen.

Denne dialogen rundt undervisningsplaner, utfordringer i arbeidshverdagen, og andre tema vil da også forhåpentligvis føre til at det som skjer på trafikkskolen blir mer samkjørt og samordnet, som var en annen av faglig leders plikter. Her blir en da også nødt til å ha med flere enn bare trafikklærere på kig for å kunne samordne trafikkskolens virksomhet på alle nivåer, siden kundekonsulentens utfordringer sannsynligvis vil variere fra trafikklærerens, og for større trafikkskoler bør det også komme inn kollegaer med andre roller i kig. Når vi stilte spørsmålet om det kunne være greit å ha med de oppover i administrasjonen også var deltakerne enig i at det kan være lurt at en har kig på ett «... litt sånn tverrfaglig ...» nivå.

Den neste plikten som sto beskrevet for faglig leder var at en skal veilede og kontrollere lærerne som hen er ansvarlig for, og for å oppfylle denne plikten er det lett å se at kig passer bra. Her får en ikke bare veiledet lærerne, men en får også hjelp til å veilede de, så for veiledning og kontroll vil kig fungere utmerket. Her bør faglig leder også være oppmerksom på at dette etter vår mening også bør gjøres en-til-en for at en skal være sikker på at alle får den hjelp som de trenger. Som vi så av deltakerne var det ikke alle som hadde fått noe direkte ut av de tema som ble tatt opp i kig denne gangen, og dette må faglig leder ta hensyn til. Kanskje trenger en lærer hjelp til noe spesifikt, eller kanskje tør/vil ikke denne læreren ta opp sin utfordring med resten av gruppen. Her blir det da viktig at faglig leder klarer å gjenkjenne behovet hos den enkelte, og ikke bare forutsetter at alt blir ordnet gjennom å bruke kig.

Faglig leder skal også sørge for at undervisningspersonell har nødvendig faglig utvikling, og dette kan en etter vår mening delvis få til gjennom kig. En vil nødvendigvis gjennom dialogen i gruppen få oppdatert seg etter hvert dersom en av trafikklærerne har lært noe nytt om det temaet som blir tatt opp. En kan også som nevnt tidligere ta opp nye utfordringer med tanke på læreplan og forskrifter, men kig skal ikke være en arena for ett slags foredrag med nyinnlæring. Dette bør foregå i andre gruppesituasjoner, og selvsagt også være en del av trafikkskolens praksis. Men når dette nye har blitt lært fra ett seminar, kurs eller lignende, kan kig være ett godt verktøy for å veilede hverandre videre, kanskje spesielt i tolkningen av det som har blitt lært. På denne måten får en delvis oppfylt denne plikten gjennom kig også.

Den siste plikten for faglig leder som ikke er rent administrativ er at hen skal foreta evaluering av undervisningen. Her igjen mener vi at en delvis kan følge opp dette gjennom kig, men at en i tillegg bør, eller kanskje heller *må* følge opp dette i faktisk undervisning med hver enkelt. En kan gjennom å følge dialogen i kig få ett inntrykk av hva hver enkelt lærer står for, mener og kan, men en kan ikke vite godt nok hvorvidt dette faktisk blir godt gjennomført i praksis likevel.

Det som blir viktig i kig for faglig leder er at hen er veldig bevisst sin egen rolle, og at hen vet at de ansatte nok i utgangspunktet har en naturlig respekt og/eller frykt for å åpne seg opp når hen er til stede. Dette vil vanskeliggjøre arbeidet innad i gruppen, men ved å være bevisst problemstillingen og ta tak i det fra starten av vil en kunne komme over det. L1 nevnte at hen ikke ville ha en strikt leder som bestemte «nå har du ordet», og dette faller inn her mener vi. Det er viktig å legge VYRG (Wig, 2018) som fundament for samtalene, og faglig leder må da kanskje være spesielt observant på Y for ydmykhet. En må virkelig være åpen for å ta inn andres perspektiv når en er i kig, og det blir spesielt viktig som faglig leder. Dette kan en gjerne knytte i hop med Greenleaf (2002) sin teori om tjenende lederskap, og at en her må gjøre seg fortjent lederrollen gjennom å ta vare på, veilede og utvikle sine ansatte. Som vi skrev i teorien om tjenende leder må en ikke sette seg på en pidestall avskåret fra kollegaene, men en må samarbeide og ha de rette verdiene for å kunne hjelpe den som er søkende.

6.3 Effektene av kollegaveiledning i gruppe på organisasjonsnivå

Vi vil i dette kapittelet ta for oss kig på organisasjonsnivå, og se på dette sammen med teorien om lærende organisasjoner fra Senge (1999) og Wig (2018). Vi vil her bruke Senge (1999) sine fem disipliner for en lærende organisasjon som overskrifter; *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjon*, *gruppelæring* og *systemtenkning*. Ifølge Senge (1999) er det viktigste med en lærende organisasjon å skape prosessen der en lærer å lære sammen, og vi vil drøfte om dette er oppnåelig dette gjennom kig. Det vi gjør i dette kapittelet er å drøfte hvilken effekt kig kan ha på de fem disiplinene, så vil vi svare mer direkte på problemstillingen vår i konklusjonen.

6.3.1 Personlig mestring

Noe av det viktigste i en lærende organisasjon er ifølge Senge (1999) at individet lærer og utvikler seg. Hans påstand er at det ikke er garantert at det blir organisatorisk læring selv om

individet lærer, men det er garantert ikke organisatorisk læring dersom ikke individet lærer (Senge, 1999, s. 145). Vi har vist i funnene at deltakerne opplever læring gjennom kig, og dermed har vi satt i gang en læringsprosess hos individene i organisasjonen. Senge (1999) kaller disiplinen for personlig mestring, og beskriver at det trengs to ting for å skape dette, og det er ett klart bilde av hvordan vi har det akkurat nå, og hvordan vi ønsker å ha det i fremtiden (Senge, 1999, s. 147). Gjennom kig kan vi ha en dialog som skaper denne bevisstheten om nuet og fremtiden på en bedre måte enn dersom vi skal gjøre det hver for oss. Det er ofte lettere for andre å se hva som kan være problemet og svaret, enn for den som står i det med begge bein. Kommer det da gode veiledende innspill fra kollegaene i gruppen vil en oppleve personlig mestring siden en da står sterkere etterpå.

For at forholdene skal ligge til rette for personlig mestring må en være ærlig nok med seg selv og andre. Da blir det viktig å komme inn i kig med VYRG (vennskap, ydmykhet, raushet og grensesprengning) som Wig (Wig, s. 128-129) beskrev. En må kunne stole på at de som er med i gruppa er folk en kan stole på, og selv være det samme ovenfor de andre. En må være ydmyk og kunne ta andres perspektiv på problemstillingen en står ovenfor, og en må tørre å være raus og gi av seg selv. Så må en også tørre å tenke og være kritisk slik at en får utfordret læringsprosessen hos hverandre. Vi har i våre funn ikke noen grunn til å tro at de ikke var ærlige med seg selv, og at de kom inn i gruppen med VYRG. Det ser vi gjennom den sårbarheten de fremstiller når de kommer med sine problemstillinger, og i måten de har reflektert over gruppeprosessen i etterkant. For eksempel sier L5 at hen møter like situasjoner på en ny måte etter kig, og L2 føler en bedre kontroll på klasseromssituasjonen etter dialog med kollegaer, og begge disse to oppfatter vi som personlig mestring. En annen side med tanke på personlig mestring er det å føle seg verdsatt, L3 sa at hen trodde at kig kunne føre til at en følte seg mer verdsatt og hørt.

6.3.2 Mentale modeller

Senge (1999) skriver her at det er viktig at «... nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret ...» (Senge, 1999, s. 10). Våre tanker og antagelser som påvirker vår oppfatning av det som skjer rundt oss må altså være i stadig utvikling, og vi ser igjen at dersom vi kommer inn i kig med VYRG så kan vi klare dette også gjennom den prosessen. Vi kan få veiledning på våre tanker og holdninger, altså de mentale modeller, men det er avhengig av hvor ærlig vi er med oss selv og våre kollegaer. Holder vi igjen vil det også holde igjen utviklingen av de mentale modellene. Ett av temaene som kom opp i kig var kjøring med minoritetsspråklige elever, og

her er vår påstand at mange mennesker i samfunnet generelt må utfordre sine mentale modeller med tanke på akkurat minoriteter, dette gjelder nok oss og deltakerne også. Som trafikklærere har vi ofte elever med minoritetsbakgrunn i bilen, og gjerne elever som har førerkort fra andre land tidligere. Drar vi alle disse inn i den samme mentale modellen og tar de samme abstraksjonssprangene vil vi få utfordringer. Det er derfor essensielt å være ærlig med seg selv og gruppen slik at vi får utfordret våre mentale modeller, og kanskje får forenklet arbeidet vårt på sikt.

De mentale modellene handler ikke bare om individene i organisasjonen, men også organisasjonen selv, og her må en tørre å si det en ser og oppfatter for å få utfordra organisasjonen til utvikling. Dette vil en nok sikkert ikke klare på første gjennomføring av kig med kollegaer en kjenner bare delv, for eksempel når en involverer andre avdelinger ved trafikkskolen vår, men etter hvert som en har hatt flere gjennomføringer vil det skapes en større trygghet på hverandre dersom alle klarer å være bevisst VYRG-prinsippet.

6.3.3 Felles visjon

«... der kollektive ambisjoner får fritt utløp ...» skriver Senge (1999) om denne tredje disiplinen, og han skriver her om at dette er de individuelle visjonene som til sammen skaper den felles visjonen. Når vi så drar dette inn til kig er det etter vår mening ett godt verktøy for å skape dialogen som skal til for å skape en felles visjon. Alle kan dra inn sin visjon for seg selv, skolen og organisasjon for fremtiden, og sammen kan de veilede leder til å skape noe som alle vil føle eierskap og tilhørighet til. Gjennom å føle eierskap og tilhørighet til visjonen vil også alle yte mer som Senge (1999) poengterte.

Senge (1999) dro også frem at det kunne være vanskelig å holde blikket på visjonen når en møtte på problemer, og at blikket da kunne falle ned på nåsituasjonen. Dette kan en også få dratt inn i kig for å sammen komme frem til om det trengs en endring av visjonen, eller om en sammen kan finne løsninger på den kortsiktige utfordringen mens en holder visjonen intakt. En får snakket sammen og luftet sine problemer, og kanskje også få løst problemet direkte gjennom kig.

En viktig del av den felles visjonen for en trafikkskole er det som står i undervisningsplanen, og vi har allerede argumentert for at det vil være bra for skolen at en får tatt opp dette som

tema i kig. På denne måten vil den felles visjonen som en ønsker komme frem også i undervisningsplanen.

6.3.4 Gruppelæring

Den fjerde disiplinen er gruppelæring, og bare av navnet ser en at dette passer kig til. Mennesker må lære seg å lære i fellesskap sier Senge (1999), og for at organisasjonen skal bli lærende må alle i organisasjonen lære. Senge (1999, s.239) drar frem tre ting som må til for å få til gruppelæring, og det var at en må reflektere over komplekse spørsmål, handle innovativt og koordinert, og en gruppe påvirker de andre gruppene. Først punkt er akkurat det vi har beskrevet at kig hjelper til å gjøre, en sitter sammen og reflekterer over de komplekse spørsmål, eller tema, som blir tatt opp. De to andre punktene blir utenom kig, men kan komme i etterkant som en konsekvens av kig. Kig uten endring av eller oppfølging i praksis er bortkastet, og har ikke noen effekt. Dersom en kommer frem til nye og innovative måter å gjøre noe på gjennom kig må en etterpå handle innovativt og koordinert for det skal være noe poeng i å gjennomføre kig.

Det tredje kritiske punkt som Senge (1999, s. 239) skriver om er at en gruppe vil påvirke de andre gruppene. Ved mindre trafikkskoler vil ikke dette være en utfordring da alle sammen er med i gruppen, men ved større trafikkskoler, som vår, blir det viktig at en får i gang gruppene, og får vist resten at dette er ett bra verktøy. Dette kan gjøre ved å ta det avdelingsvis, blande avdelinger, og blande deltakere med forskjellige roller i trafikkskolen. De geografiske utfordringer vil gjøre det noe utfordrende å møtes på tvers av avdelinger og i tillegg engasjere administrasjonen, men for at det virkelig skal være «... sånn tverrfaglig ...» som L2 kalte det så bør nok dette være ett mål for større trafikkskoler. Vi har som nevnt tre avdelinger inkludert i vår forskning, men som vi også nevnte kjenner alle hverandre ganske godt etter å ha jobbet sammen i flere år. Dette forenklet prosessen for våre deltakere, men det er også viktig å huske at dette kan bli en utfordring når en utvider gruppene til å inkludere ansatte som ikke kjenner hverandre så godt i utgangspunktet. Det vil si at det er muligheter for at kig må gjennomføres flere ganger med samme gruppe før en kan begynne å se den ønskede effekten, men dersom deltakerne klarer å være bevisst VYRG-prinsippet (Wig, 2018) så vil det sannsynligvis fremskynde prosessen.

6.3.5 Systemtenkning

Systemtenkning, eller hjørnesteinen i den lærende organisasjonen ifølge Senge (1999), sier at alle disiplinene påvirker alle de andre, og at dette er mer komplekst enn bare årsak-virkning eller øyeblikksbilder. Det å klare å se relasjonene mellom personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, og gruppelæring, og at disse påvirker hverandre blir en utfordring for organisasjonen som helhet, men også for de ansatte. Som vi har argumentert for under gruppelæring er kig en arbeidsmetode som kan være utfordrende når en samler flere ukjente i samme gruppe, og det kan da tid før en ser effekten av dette. Det blir da viktig for både deltakerne og organisasjonen å se om dette endrer noe i organisasjonen og individene, og ikke bare gå inn på ett gitt tidspunkt for å måle om kig har hatt noen effekt.

Senge (1999) skrev også om detaljkompleksiteten her, og en blir nødt til å se på effektene av kig på flere plan og ikke bare økonomi som bedrifter ofte har i fokus. Ved gjennomføringen av kig har vi sett at lærerne er motiverte for læring, og dette vil nok ikke vise seg i inntjening på direkten. I et lengre perspektiv vil en kanskje se at en har hatt mindre utskifting av trafikklærere enn hva andre skoler har hatt, og dette kan påvirke ryktet som igjen fører til at en får flere elever inn, og kanskje en bedre og større søkermasse dersom en legger ut en stilling. En får også sannsynligvis en lærerstab som er tryggere faglig, og har en større verktøykasse som en kan benytte i møte med elevene, og da får en sannsynligvis flinkere elever. Med flinkere elever har en i større grad gjort en god jobb for trafikksikkerhetsarbeidet som er det vi faktisk jobber mot hver dag.

7. Konklusjon

Vi vil her svare på problemstillingen vår «*Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe som systematisk arbeidsform medvirke til å utvikle lærende trafikkskoler?*». Dette vil vi gjøre gjennom å svare på forskningsspørsmålene våre, oppsummere drøftingen, og så til slutt komme med vårt svar på problemstillingen. Avslutningsvis vil vi komme med forslag på videre forskning som kan være spennende å se resultater fra. Først i kapittelet vil vi si noe om våre forskningsmetoder.

Forskningsmetoder og prosess

Vi valgte observasjon og intervju som metode for denne studien, og vi mener at dette var gode valg for å kunne svare på spørsmålene vi har stilt oss underveis. Vi har også utnyttet toforskersamarbeidet som metode, og dette har hjulpet oss hele veien gjennom studien. Vi visste først hva vi ville observere, og fikk gjennom observasjonen gode innspill til hva vi ville stille spørsmål om. Gjennom analysen viste det seg nyttig å ha både observasjonen og intervjuene for å hente informasjon fra. Vi mener at vi gjennom disse metodene har klart å belyse og besvare både forskningsspørsmålene og problemstillingen.

«Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe bidra til motivasjon for utvikling og endring?»

Første forskningsspørsmål lyder: «Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe bidra til motivasjon for utvikling og endring?». Vi ser tydelig gjennom intervjuene at alle deltakerne har en sterk indre motivasjon for å lære mer i utgangspunktet. Da kan faglig leder og trafikkskolen gjennom kig bidra til å gi trafikklærerne mer læring, og dette kan igjen føre til mer motivasjon. Det er viktig at faglig leder er flink til å putte på mer brennstoff på den indre gløden slik at en holder liv i den, og på sikt kanskje også får den til å brenne enda sterkere, vi mener å ha funnet at dette er mulig gjennom kig. Gjennom kig kan en også få tatt opp tema som lærerne ser på som utfordrende, ved å kanskje løse disse sammen i kig får en også mer motivasjon for jobben fordi en har fått løst en utfordring. Den eller de som presenterte løsningen, vil også kjenne på motivasjon fordi de har hjulpet en kollega.

En kan også gjennom kig oppdage at det er ting en ikke kan nok om eller vil lære enda mer om, og dette kan være med på å skape motivasjon for å lære mer om dette. Det å kjenne at en ønsker å lære noe sier Illeris (2012) er spesielt viktig i forbindelse med voksnes læring. Videre vil en også føle seg mer hørt og sett gjennom kig sammen med sjefer og andre i

organisasjonen, og dette også er med på å skape motivasjon. Senge (1999) skrev også om at det å få være med på å skape en felles visjon vil gjøre at individene vil vokse og yte mer fordi de føler eierskap og tilhørighet til organisasjonens visjon.

Så konklusjonen på første forskningsspørsmål er at kig kan bidra til å skape motivasjon gjennom å hjelpe med vanskelige situasjoner, vedlikeholde den indre motivasjonen, oppdage såkalte kunnskapshull og skape ett læringsønske, og at de ansatte føler seg sett og hørt av de andre medlemmene i organisasjonen.

«Hvilke erfaringer har trafikklærere med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring, samarbeid og refleksjon?».

Andre forskningsspørsmål lyder: «Hvilke erfaringer har trafikklærere med kollegaveiledning i gruppe som metode for læring, samarbeid og refleksjon?». Her kan vi starte med å konkludere ut ifra deltakernes uttalelser i intervjuet at de alle sammen er positive til gjennomføringen, og til å delta på denne arbeidsmetoden videre. De ser alle sammen nytten i å kunne lære av hverandre for å utvikle den teoretiske innsikt og den praktiske klokskapen, eller techne og fronesis (Aristotle, 2014) som trengs for å være en god yrkesutøver. Alle sammen svarte også at de lærer best i samtale med kollegaer, og da er kig ett godt alternativ. De kjenner både at de lærte av de andre deltakerne, og at de selv kan være til hjelp for andre. Det ble også nevnt at en gjennom dialogen i kig kunne få undervist med samme utgangspunkt, uten at alle skulle være helt like av den grunn. Flere av lærerne viser også til at de har dratt med seg læring fra gjennomføring inn i sin arbeidshverdag, og at kig da har ført direkte til læring og løsning på ett problem. En av lærerne tok også opp at kig skilte seg fra den typiske lunsjsamtalen, og at en kanskje etter kig møter utfordringene på en ny måte i stedet for at det bare blir en slags utblåsing av frustrasjon under lunsjen.

Etter våre drøftinger ser vi at deltakerne sine erfaringer med kig er positive, og at de ser på kig som en god mulighet til å lære av hverandre gjennom refleksjon og dialog, og gjennom dette få ett enda bedre samarbeid.

Problemstillingen: Hvordan kan kollegaveiledning i gruppe som systematisk arbeidsform medvirke til å utvikle lærende trafikkskoler?

Vi har nå argumentert for at kig kan bidra til motivasjon for utvikling og endring på flere måter, og at trafikklærerne sitter igjen med positive erfaringer fra kig, og at de opplever læring, bedre samarbeid og refleksjon gjennom kig. Begge disse konklusjonene er relevante for problemstillingen, og nå vil vi også se på avdelings- og organisasjonsnivå.

Det er tydelig på avdelingsnivå at deler av de pliktene som de ansatte har, kan bli oppfylt gjennom kig, og at dette vil gjøre trafikkskolen mer samkjørt. Ved å utøve sine plikter med tanke på undervisningsplan, veiledning, og oppfølging gjennom kig kan faglig leder også bli bevisst sin egen rolle, og kanskje i større grad fungere som en tjenende leder. En tjenende leder bør arbeide slik at de som er ansatt vokser som personer i følge Greenleaf (2002, s. 27), og dette mener vi at en absolutt gjør gjennom å nytte kig som metode. For å bruke Greenleaf (2002) sitt sitat så tror vi at trafikklærerne gjennom denne arbeidsmetoden vil bli «... wiser, freer, more autonomous, more likely themselves to become servants» (Greenleaf, 2002, s. 27).

Videre ser vi gjennom drøftingen rundt Senge (1999) sine fem disipliner at det er klart at organisasjonen vil dra nytte av kig som systematisk arbeidsform for å klare å gjøre de endringer som er nødvendig i følge Senge. En kan gjennom kig få til personlig mestring for hver enkelt, en kan skape en felles visjon, en får utfordre sine og organisasjonens mentale modeller, og en kan lære som gruppe og på tvers av grupper. Det blir viktig at beslutningstakerne i organisasjonen er klar over detaljkompleksiteten, og klarer å se at skolen er på vei mot den felles visjonen, og ikke bare stopper langs veien og ser på øyeblikksbilde av situasjonen.

Wig (2018) skrev om den genetiske koden til en lærende organisasjon som består av synlig informasjon, praksis, dialog og respekt (Wig, 2018). Vi mener kig kan være med på å synliggjøre informasjonen ovenfor hverandre, både personlig og organisatorisk. En kan også avdekke større deler av isfjellet (Heinrich, 1959) til organisasjonen gjennom refleksjonen i gruppa, og da også på tvers av forskjellige avdelinger. Praksis er en av delene Wig (2018) har med i den genetiske koden, og vi har sett at flere av deltakerne rapporterer endring av praksis etter dialogen med kollegaer. Wig sier at dialogen er «kjernen i læring» (Wig, 2018, s. 127), og dersom vi får deltakerne til å komme inn i kig med VYRG vil en få en god dialog. VYRG-prinsippet er klart til stede i vår gruppe, og dette er også respekten som Wig (2018) sier binder

sammen de andre delene, og dette skyldes nok i stor grad at alle kjente hverandre godt fra før. Så ved å bruke kig er den genetiske koden tilstede, og som Wig (2018) skriver så virker de sammen for å drive opp læringshastigheten i organisasjonen.

Gjennom denne presentasjonen av forskningsprosessen mener vi å ha vist hvordan kig som systematisk arbeidsform kan medvirke til å utvikle lærende organisasjoner. Senge (1999) skrev at de organisasjonene som lykkes i fremtiden er de som klarer å «... vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære ...» (Senge, 1999, s. 10), og Garvin (2005) skrev at en lærende organisasjon er en organisasjon som er «... skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge ...» (Garvin, 2005, s. 276). Vi har funnet at kig er med på å vekke til live motivasjon, og hjelper til å skape, skaffe og overføre kunnskap innad i organisasjonen. Senge (1999) mener at det viktigste med en lærende organisasjon er at den må lære seg å lære sammen, og her er kollegaveiledning i gruppe en god systematisk arbeidsform.

Videre forskning

Nå gjennomførte vi kollegaveiledning i gruppe bare en gang, men vi skulle gjerne sett fremtidige studier som gjennomførte dette over tid hos en trafikkskole for i større grad kunne si noe om endringene som skjer hos både individene og selve organisasjonen. En annen mangel ved vår studie er at vi bare har gjennomført den hos en avdeling, men vi skulle gjerne hatt tid og ressurser til å gjennomføre det over flere avdelinger for å i større grad kunne presentere funn på organisasjonsnivå. Vi håper at våre funn her kan være en pådriver for trafikkskoler til å bruke kollegaveiledning i gruppe som systematisk arbeidsmetode, for som L1 sa:

«Det renner ikke over [med kunnskap], det bare bygges flere etasjer på huset så det blir plass til mer»

Litteraturliste

- Andreassen, T. (2017). Verdier og ledelse - et spørsmål om tjenende lederskap. I S. Sagberg (Red.), *Mot til å være barnehagelærer - verdier som omdreiningspunkt* (s. 69-90). Fagbokforlaget.
- Argyris, C. (1992). Overcoming organizational defenses. *The Journal for quality and participation*, 15(2), 26.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Aristotle. (2014). *Nicomachean ethics* (H. Rackham, Red. revised. utg., Bd. 73). Harvard University Press.
- Aspøy, T. M. & Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring : en litteraturgjennomgang*. FAFO.
- ATL. (2020). 750 tilsyn. 60 mistet godkjenningen. Hentet 01.04 fra <https://www.atl.no/aktuelt/item/750-tilsyn-60-mistet-godkjenningen>
- Bachke, C. C. (2000). Veiledningsbegrepet - hvordan tolkes det og anvendes det i veiledningslitteraturen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 84 (2-3), 139-150.
- Berliner, D. (1994). A model of teaching expertise. https://images.pearsonassessments.com/images/NES_Publications/1994_05Berliner_339_1.pdf
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforl.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A Model for Pedagogical Reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313-324. <https://doi.org/10.1177/0022487104266725>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bohm, D. (2010). *Om dialog*. Flux forl.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide to Theory and Practice*. Herndon: Stylus Publishing, LLC.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- de Lange, T. & Lauvås, P. (2018). Kollegaveiledning i høyere utdanning. *Uniped*, 41(03), 259-274. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-07>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Forlaget Klim.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1988). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer* (Paperback ed. utg.). Free Press.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 177-181. <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>
- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1980). A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. I.
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle : Aristotelian phronêsis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research* (Bd. vol. 5). Peter Lang.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (3. opplagan. utg.). Liber.
- Ferguson, A. & Moritz, M. (2015). *Leading: Learning from Life and My Years at Manchester United*. Hachette Books. <https://books.google.no/books?id=RA3VCQAAQBAJ>

- Frank, A. W. (2012). Reflective Healthcare Practice: Claims, Phronesis, and Dialogue. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions* (s. 53-60) (Professional Practice and Education: A Diversity of Voices). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8_4
- Furseth, I. (2020). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Garvin, D. A. (2005). Building a Learning Organization. I W. L. French, C. H. Bell & R. A. Zawacki (Red.), *Organization development and transformation : managing effective change* (6th ed. utg.). McGraw-Hill/Irwin.
- Gjems, L. (2007). *Meningsskaping i veiledning*.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill. <http://lccn.loc.gov/79010109>
- Gotvassli, K. A. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner : rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Tapir akademisk forl.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership : a journey into the nature of legitimate power and greatness* (25th anniversary ed. utg.). Paulist Press.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Universitetsforl.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Klim.
- Heinrich, H. W. (1959). *Industrial accident prevention : a scientific approach* (4th. utg.). McGraw-Hill.
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : en studiebok i didaktikk* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Haaland, G., Nilsen, S. E. & PEDLEX norsk skoleinformasjon. (2013). *Læring gjennom praksis : innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen : en grunnbok i yrkesdidaktikk*. PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Illeris, K. (2012). Hva er det særlige ved voksnes læring? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 573-584). Samfundslitteratur.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforl.
- Jha, A. (2012). Epistemological and Pedagogical Concerns of Constructionism: Relating to the Educational Practices. *Creative Education*, 3, 171-178. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.32027>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (2012). Engaging phronesis in professional practice and education. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions* (s. 1-11) (Professional Practice and Education: A Diversity of Voices). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8_4
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene : 2 : Humanistiske forskningstraditioner* (2. udg. utg., Bd. 2). Roskilde Universitetsforlag.
- Kofman, F. & Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational dynamics*, 22(2), 5-23. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90050-B](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90050-B)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. I. S. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Tapir akademisk forl.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2017). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., Handal, G. & Ytreland, A. (2019). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm akademisk.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
<https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Loeng, S., Torgersen, G.-E., Melbye, P. E. & Lodgaard, E. (2001). *Voksenpedagogikk i kompetansesamfunnet*. Compendius.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(01)05627-6)
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Midthassel, U. V. (2003). Kollegaveiledning - er det verd å bruke tid på? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(3-04), 168-174. https://www.idunn.no/npt/2003/03-04/kollegaveiledning_-_er_det_verd_a_bruke_tid_pa
- Moe, D. (2015). *Kjøreprosessen : en modell for analyse og forståelse av kjøreatferd basert på forskning innen nevrobiologi og psykologi* ([Rev. utg.]. utg.). Demoe.
- Nilssen, V. L. (2014). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl. Nord Universitet. (2020). *Trafikkklærer*. Nord Universitet. Hentet 05.10 fra <https://www.nord.no/no/studier/trafikkklarere-hogskolekandidatstudium>
- Omholt, K. & Nesse, J. G. (2012). *Mennesker, organisasjon og ledelse : en innføringsbok* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Patterson, K. (2003). *Servant Leadership: A Theoretical Model*. I. Regent University. https://www.regent.edu/wp-content/uploads/2020/12/patterson_servant_leadership.pdf
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189-1208.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Rosland, K. (2018). *Motivasjon*. NKI Forlaget. Hentet 11-11 fra <https://ndla.no/subject:1:26a01df2-376e-4090-b0bf-ee2ca3d41dd/topic:2:190662/resource:1:102255>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Røkenes, O. H. (2015). *Bære eller briste : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin : den lærende organisations teori og praksis*. Klim.
- Skagen, K. (2016). *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Universitetsforl.

- Sterling, S. (2003). *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education : explorations in the context of sustainability* [Ph.D., University of Bath].
<https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.413906>
- Strandkleiv, O. I. & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Elevsiden.
- Sørdal, K. (2020). *Snart slutt for biler med manuellgir*. Dagbladet. Hentet 02.04 fra
<https://dinside.dagbladet.no/motor/snart-slutt-for-biler-med-manuelt-gir/72123368>
- Taylor, E. W. & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European journal for research on the education and learning of adults*, 4(1), 35-47. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela5000>
- Trafikkopplæringsforskriften*. (2004). (FOR-2004-10-01-1339). Samferdselsdepartementet.
- Ulleberg, I. (2018). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforl.
- Vegdirektoratet. (2016). *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE : veiledning : håndbok V851*. Vegdirektoratet.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cumberland: Harvard University Press.
- Wahlgren, B. (2002). *Refleksjon og læring : kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Samfundslitteratur.
- Wig, B. B. (2018). *Lærende organisasjoner : på vei mot organisasjon 5.0*. Gyldendal.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in Organizations*. Pearson/Prentice Hall.
<https://books.google.no/books?id=WHyPQgAACAAJ>
- Aalberg, T. K. (2009). Kollegaveiledning i høyere utdanning. *Nordic Studies in Education*, (02), 185-193.

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgåve: Kollegaveiledning i gruppe

Referansenummer

546639

Registrert

09.02.2021 av Anders Brune Gjertsen - anderbgj@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kari Hansen, kari.hansen@ntnu.no, tlf: 73590412

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anders Brune Gjertsen, gjerts@me.com, tlf: 92408069

Prosjektperiode

15.02.2021 - 08.12.2021

Status

04.06.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

04.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.06.2021. Vi har nå registrert 08.12.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

15.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.02.2021, samt i

meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 27.05.2021 LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kollegaveiledning i gruppe”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se om kollegaveiledning i gruppe kan være ett godt hjelpemiddel for trafikkskoler som ett ledd i utvikling av skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette master-prosjektet er å sjekke om kollegaveiledning i gruppe kan være ett godt hjelpemiddel for trafikkskoler. Vi vil først gjennomføre kollegaveiledning i gruppe med alle deltakerne samlet, og senere gjennomføre intervju med dere en til en.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU instituttet for læring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmålet om å delta fordi du jobber ved den trafikkskolen vi vil gjennomføre forskningen på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil det først bli gjennomført en kollegaveiledning i gruppe på omtrent 60 minutt, og senere vil vi gjennomføre ett intervju med deg med varighet fra 15-60 minutt der vi snakker sammen om dine opplevelser i forbindelse med yrket og kollegaveiledningen. Vi kommer til å ta lydopptak i begge runder, og disse vil bli lagret etter gjeldende regelverk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil bare være Christine Bævre og Anders Brune Gjertsen som har tilgang til lydopptakene.

Senere vil vi anonymisere deg med å bruke ett annet navn.

Lydfilene vil bli lagret i krypterte filer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021. Når prosjektet er ferdig vil det ikke være mulig å koble utsagn til ditt navn, og alt vil være anonymisert. Lydfiler vil bli slettet, og transkriberingen vil bli tatt vare på i anonymisert form.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU institutt for læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNU Instituttet for læring ved:

Student Christine Bævre c.baevre@gmail.com

Student Anders Brune Gjertsen gjerts@me.com

Vedlegg 2 Samtykkeskjema

Veileder Kari Hansen kari.hansen@ntnu.no

Veileder Julie Leonardsen julie.leonardsen@ntnu.no

Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari Hansen og Julie Leonardsen

Veiledere

Christine Bævre og Anders Brune Gjertsen

Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i kollegaveiledning i gruppe

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJU OVERSIKT

Før intervjuet starter, klargjør vi KIG slik at vi er sikre på at det foreligger en felles forståelse av hva det faktisk er for alle involverte. I tillegg bruker vi litt tid på å forklare begrepet lærende organisasjon, for å lettere kunne knytte disse intervjuene til vårt eget masterprosjekt. Gjennom det første intervjuet ble vi oppmerksomme på at det kunne være en fordel å gi ut et ark med spørsmålene på forhånd, slik at den som ble intervjuet hadde lest og forstått spørsmålene selv før han skulle prate om dem. Dermed valgte vi å gjøre det fra intervju nr 2.

1. Hva er din opplevelse av å delta i KIG? +oppfølgingsspørsmål som Hva opplever du som positivt/ og eventuelt negativt?
2. Har du opplevd noen faglig utvikling gjennom å delta i KIG? Oppfølgingsspørsmål; Kan du gi et eksempel på noe du har lært og som du nå benytter i din praksis?
3. Har du opplevd å kunne bruke noe av det som har blitt diskutert i KIG i en øvingssituasjon med elev/ eller i annen jobbrelatert situasjon? Eventuelt oppfølgingspm om de ikke selv utdyper; Hva da, og i hvilken situasjon?
4. I hvilken grad opplever du at deltakelse i KIG kan gi økt motivasjon for profesjonell utvikling? Oppfølgingsspørsmål; Gjelder dette kun for deg, eller tror du det kan virke motiverende for de andre som deltar også? Og- På hvilken måte opplever du at du lærer best?»
5. På hvilken måte opplever du KIG som en relevant metode for kompetanseutvikling for oss trafikklærere?

