

Forord

Denne masteravhandlingen avrunder mitt studie i voksnes læring ved NTNU. For min del innebærer dette at jeg har brukt de siste 3,5 årene på å lære om meg selv. Jeg er en voksen kvinne på 45 år i full jobb ved siden av studier. Når jeg har jobbet med de oppgavene vi har fått i løpet av studietiden på NTNU, så har jeg virkelig følt på at jeg kjenner meg igjen i mye av det jeg har lest.

Veien hit har vært både lang og utfordrende på flere måter, og det er ikke til å stikke under en stol at jeg har vært nær ved å gi opp underveis. Ikke fordi jeg ikke har hatt tro på at jeg skulle klare det, men fordi livet generelt har bydd på utfordringer som har tatt mye tid og energi. Men nå er jeg altså her. Jeg har nådd en viktig milepæl i livet.

Jeg hadde ikke kommet hit uten hjelp og støtte fra gode mennesker rundt meg og en arbeidsgiver som har både gitt meg tid og økonomiske rammer som har gjort det mulig å studere. Tusen takk til Rikke og Ståle som har gitt meg denne muligheten! Jeg vil også takke alle kollegaer som har stilt opp for meg underveis, både i form av å være vikarer for meg, deltakere i undersøkelsen min og i form av gode råd og veiledning.

Takk også til alle forelesere ved NTNU som har bidratt til at dette ble et veldig interessant studie, ikke minst til Astrid M. Sølvberg og Camilla Fikse som bidro med god veiledning på masteroppgaven.

Den største takken retter jeg mot de hjemme, Hilde og Marius. Dere har vært med meg på alle oppturene og nedturene, opplevd meg når jeg har vært stresset og sur. Det har ikke bare vært enkelt for dere heller. Takk for alle spark der bak, motivasjon, gode innspill og tålmodighet!

Stjørdal 15.12.2015

Elke H. Kristoffersen

SAMMENDRAG

I denne studien har jeg belyst hvordan praksisveilederne ved trafikklærerutdanningen på HiNT (Høgskolen i Nord-Trøndelag) gjennom sine arbeidsmåter legger til rette for refleksjon blant trafikklærerstudentene. Mine undersøkelser er basert på selvrapportering og min problemstilling er:

«Hvordan legger praksisveilederne til rette for refleksjon blant studentene i trafikklærerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT)?»

Donald Schön (1987) anser refleksjon som en prosess der en yrkesutøver bygger opp sin kompetanse i møte med komplekse og uforutsigbare praksiser. Noe av det som skaper vilkår for reflektert praksis kan være måten man forstår dette fenomenet på. Ulike ideer om refleksjon vil muliggjøre og oppmuntre til ulike former for reflektert praksis, dersom man i en utdanningsinstitusjon bruker dette som en bevisst strategi for å videreutvikle virksomheten.

For å belyse min problemstilling har jeg tatt utgangspunkt i forskjellige teorier om refleksjon og benyttet meg av Q-metode til datainnsamling. Metoden er særlig egnet til å forske på subjektivitet. Jeg har funnet 4 faktorsyn som representerer praksisveiledernes tilnærminger til refleksjonsbegrepet gjennom deres veiledning av studenter. Disse har jeg kalt:

1. Vektlegger før- og etterveiledning.
2. Vektlegger etterveiledning
3. «Best practice»
4. «Støttende stillas»

Disse faktorsynene er tolket og beskrevet ut ifra ulike teorier om veiledning og refleksjon, samt hvilken kompetanse som vektlegges innenfor de ulike tradisjonene. Faktor 1 og 2 gir uttrykk for en veiledningstradisjon som vektlegger pedagogisk kompetanse og innsikt, mens faktor 3 og 4 i større grad vektlegger en faglig, yrkesrettet kompetanse og mestring.

SUMMARY

In this thesis, I explain how the practical training supervisors at the driving teacher education in Nord-Trøndelag University College (Norway) encourage student reflection with their teaching methods. My primary question addressed in my thesis is:

“How do the supervisors encourage reflection among the driving teacher students in the University College of Nord-Trøndelag?”

In 1987, Donald Schön introduced the concept of reflective practice as a critical process in refining one’s competence in a specific discipline. Success of student reflective practice will depend on how the practice is perceived in the organization. Different ideas and theories about reflection makes it possible to encourage various forms of reflective practice, especially if the educational establishment uses this as a deliberate strategy to develop its operations. My survey is based on statements from these supervisors.

In order to analyze those statements to determine some answers, I based my thesis on different theories about reflection, and I have used Q Methodology as my research method. Q Methodology is a research method used to study people's "subjectivity" - that is, their viewpoint.

In my analysis, I found four factors that represent the supervisors' approach to reflection in their guidance of their students. I have named them:

1. Emphasizes guidance before and after
2. Emphasizes guidance after
3. “Best practice”
4. “Scaffolding”

These factors are analyzed and described according to different theories about guidance and reflection. I have also taken into consideration which competences are emphasized within the four factors. Factors 1 and 2 express a coaching tradition that emphasizes educational competences, while factors 3 and 4 emphasizes a professional competence among the students.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
SAMMENDRAG	III
SUMMARY	V
1 PRESENTASJON AV TEMA	1
1.1 Presentasjon av problemstilling	3
2 TEORETISK FORANKRING	5
2.1 Hva er refleksjon?.....	5
2.1.1 Refleksjon forstått som foregripende tenkning	5
2.1.2 Refleksjon forstått som selvrefleksjon/ bevisstgjøring av taus kunnskap.....	6
2.1.3 Refleksjon forstått som en kollektiv virksomhet.....	7
2.2 Hvorfor ønsker vi refleksjon i trafikklærerutdanningen?.....	7
2.2.1 Refleksjon omkring pedagogiske valg	7
2.2.2 Innsikt i taus kunnskap	9
2.2.3 Selvinnsikt.....	9
2.2.4 Forståelse for det overordnede.....	10
2.3 Hvordan tilrettelegge for refleksjon?	11
2.3.1 Mesterlære	11
2.3.2 Handlings- og refleksjonsmodellen	12
2.3.3 Situert læring.....	13
2.3.4 Bakrom, en arena for refleksjon.....	14
3 METODISKE REFLEKSJONER	15
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	15
3.2 Hva er Q-metode?	15
3.3 Hvorfor Q-metode?	17
3.4 Forskningsprosessen	18
3.4.1 Kommunikasjonsunivers (Concourse)	18
3.4.2 Q-utvalg og forskningsdesign (Q-sample)	18
3.4.3 Personutvalg (P-set)	20
3.4.4 Gjennomføring av Q-sorteringen (Q-sorting).....	20
3.4.5 Faktoranalyse, faktorløsning og korrelasjon	21
3.4.6 Faktorfortolkning.....	23

3.4.7	Postintervju	24
3.5	Kvalitet i forskningen	24
3.5.1	Reliabilitet/ troverdighet	24
3.5.2	Validitet/ gyldighet	25
3.5.3	Etiske betraktninger	25
3.5.4	Forskerrollen	26
4	PRESENTASJON OG TOLKNING AV FAKTORENE	27
4.1	Faktor 1 Vektlegger før- og etterveiledning av studenter	27
4.1.1	Tid med studenter	28
4.1.2	Trafikklærerkompetanse	29
4.1.3	Kompetanse og ønske om kunnskapsdeling	30
4.1.4	Oppsummering av faktorsyn 1	30
4.2	Faktor 2 Vektlegger etterveiledning av studenter	31
4.2.1	Tid med studenter	31
4.2.2	Trafikklærerkompetanse	32
4.2.3	Egen kompetanse og kompetanseutvikling	34
4.2.4	Oppsummering av faktorsyn 2	34
4.3	Faktor 3 «Best practice»	35
4.3.1	Trafikklærerkompetanse	35
4.3.2	Egen kompetanse og behov for utvikling	36
4.3.3	Tid med studenter	38
4.3.4	Oppsummering av faktorsyn 3	38
4.4	Faktor 4 Støttende stillas	39
4.4.1	Tid med studenter	39
4.4.2	Trafikklærerkompetanse	41
4.4.3	Kompetanse og ønske om kunnskapsdeling	42
4.4.4	Oppsummering av faktorsyn 4	43
4.5	Sammenfallende utsagn mellom faktorene	43
5	DRØFTING	45
5.1	Veiledningstilnærming	45
5.1.1	Første inntrykk av faktorene	46
5.1.2	Vektlegger «best practice» og åpner opp for refleksjon i handling	46

5.1.3	Vektlegger refleksjon før og etter handling	48
5.1.4	Vektlegger stillasbygging og gjensidig tillit i refleksjon	50
5.2	Hvilke kompetanseområder vektlegges?	51
5.3	Faktorsynenes forhold til egen kompetanseutvikling	54
6	AVSLUTNING.....	57
6.1	Et kritisk blikk på min forskning.....	57
6.2	Forslag til videre forskning	58
	Litteraturliste	59
	Oversikt over vedlegg	61
Vedlegg nr. 1.	Q-utvalg	63
Vedlegg nr. 2	Sorteringsmatrise	65
Vedlegg nr. 3	Faktorenes gjennomsnittlige Q-sortering	67
Vedlegg nr. 4	Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD.....	69
Vedlegg nr. 5	Informasjonsskriv	71

OVERSIKT OVER TABELLER

Tabell 1: Design. Refleksjon i trafikkklærerstudiet etter Fishers balanserte blokkdesign.	19
Tabell 2: Faktorladninger med X merker sorteringer som definerer faktoren	22
Tabell 3: Korrelasjon mellom faktorene.....	22
Tabell 4: Reliabilitet.....	25
Tabell 5: Et utvalg av utsagnene for faktor 1	27
Tabell 6: Karakteristiske utsagn (distinguishing statements) for faktor 1.....	29
Tabell 7: Et utvalg av utsagnene for faktor 2	32
<i>Tabell 8: Karakteristiske utsagn (distinguishing statements) for faktor 2</i>	<i>33</i>
Tabell 9: Et utvalg av utsagnene for faktor 3	35
Tabell 10: Karakteristiske utsagn (distinguishing statements) for faktor 3.....	37
Tabell 11: Et utvalg av utsagnene for faktor 4	39
Tabell 12: Karakteristiske utsagn (distinguishing statements) for faktor 4.....	41
Tabell 13: Sammenfallende utsagn	43
Tabell 14: Prioritert Kompetanse Hos Faktorene.....	52

1 PRESENTASJON AV TEMA

Trafikklærerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) er den eneste utdanningsinstitusjonen for trafikklærere i Norge som dekker alle førerkortklasser. Trafikklærerutdanningen i Norge har ingen lang historie sett i forhold til andre utdanningsløp. Statens trafikklærerskole ble etablert i Oslo 1. august 1971 etter vedtak i Kirke- og undervisningsdepartementet (Torsmyr, 2007) og den ble senere flyttet til Stjørdal i 1973. I 1974 ble 30 elever uteksaminert som trafikklærere. Statens trafikklærerskole var frem til 2004 en 1-årig fagskole på nivå med videregående skole (ibid.).

Etter 2004 ble trafikklærerutdanningen et 2-årig høgskolestudium og siden 2005 har det årlig blitt uteksaminert ca 100 studenter ved avdelingen. Fra 1. januar 2016 vil utdanningen være en del av Nord Universitet. Det kan umiddelbart se ut som om veksten har vært forholdsvis liten, men for en liten avdeling på Stjørdal har denne utviklingen ført til store endringer. Avdelingen har nå to kull studenter på heltid, med ca 100 studenter i hvert kull og en rekke etter- og videreutdanningstilbud for de som allerede er sensorer og trafikklærere. Til sammen har avdelingen ca 350 studenter pr år. For å komme inn på studiet, må studentene ha generell studiekompetanse. De må ha hatt førerkort i minimum tre år, dvs. de yngste studentene er 21 år når de begynner på studiet. Alderen på studentene varierer mellom 21- ca 55 år og de kommer fra hele Norge.

Lærerstabens består av et utvalg av lærere i jus, pedagogikk, fysikk, psykologi, bilteknikk og i praksisfag. Lærerne i teorifagene har høy grad av utdanning innen sitt fagområde, mens i praksisfaget har faglærerne tidligere jobbet som trafikklærere og noen har videreutdannet seg slik at de har fått en mastergrad samtidig som de har vært ansatt ved HiNT. Faglærerne i praksisfaget fungerer som praksisveiledere for grupper på inntil seks studenter når de har praksis. De kan ha en til fire grupper avhengig av hvor mange andre arbeidsoppgaver de har i organisasjonen. En av de viktigste funksjonene en slik praksisveileder har, er å bidra til at studentene forstår sammenhengen mellom teori og praksis. De fleste av praksisveilederne utdannet seg til trafikklærere på den tiden utdanningen var 1-årig fagskole. Etter datidens normalplaner skulle trafikklæreren i stor grad instruere eleven frem til et førerkort. I 2005 kom den foreløpig siste læreplan for førerkort kl B og BE (Vegdirektoratet, 2013). Denne setter nye krav til trafikklærernes kompetanse og undervisningsmetoder, blant annet veiledningskompetanse og problemorientert undervisning.

I flere utdanninger, blant annet i trafikkklærerutdanningen, stilles det krav til at studentene skal skrive refleksjonsnotater i forbindelse med sin praksis. Praksisveilederne har som oppgave å vurdere disse notatene i forhold til studentenes læringsprosess. Denne vurderingen inngår i en formativ vurdering av studentene som til slutt ender i bestått/ ikke bestått ved avslutningen av studiet (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015). Det hviler et tungt faglig ansvar på disse praksisveilederne fordi de i stor grad må bruke skjønn når de vurderer studentenes progresjon og prestasjon i forhold til målene som beskrives i fag- og emneplaner. Felles for praksisveilederne er at de har bakgrunn fra trafikkklæreryrket. De sitter inne med praktisk og erfaringsbasert kunnskap som omfatter både taus og eksplisitt kunnskap som kommer til syne i handling. Denne erfaringsbaserte kunnskapen er både erkjent og eksplisitt, ut over de situasjonene den hører til i, og de personene som er involvert i dem. Den utgjør dermed, sammen med taus kunnskap, en kilde til læring og kunnskapsutvikling på organisasjonsnivå.

I Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011) vurderes profesjonsstudentens evne til refleksjon som essensielt. En reflektert praktiker er avgjørende for profesjonell kompetanse. Refleksjon ses som vesentlig for å møte en komplisert og uforutsigbar yrkespraksis (ibid.). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring stiller krav om hvilket nivå studentene skal være på etter endt utdanning mht. kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Nivået konkretiseres som forventet læringsutbytte i fagplanene. Eksempelvis forventes det at en høgskolekandidat i trafikkpedagogiske fag skal kunne anvende, begrunne og gjøre kunnskapsbaserte valg av ulike undervisningsmetoder og – former (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015). «I løpet av studiet skal studentene gis mulighet til å tilegne seg relevant yrkeskompetanse. Dette involverer også trafikkklærerens personlige egenskaper. Trafikkklærerutdanningen legger derfor opp til å øve opp evne til kritisk selv vurdering og god selvinnikt» (ibid.).

Noen hevder at å tilrettelegge for erfaringslæring vil si å skape rom for refleksjon (Lauvås & Handal, 2010; Mezirow, 1991; Schön, 2001). Trafikkklærerstudentene er i alderen 21 år og oppover, med andre ord de er voksne i en læringssituasjon. Erfaringslæring og selvstyrt læring er sentrale stikkord når man snakker om voksne i læring. Ved å artikulere erfaringer, påvirkes forståelse, faglig innsikt og handling (Dahl & Alvsvåg, 2013). I trafikkklærerstudiet ved HiNT har studentene praksis ved høgskolens trafikkskole. Praksisfaget skal bidra til å utvikle studentenes faglige -, sosiale -,

pedagogiske-, yrkesetiske-, endrings- og utviklings-kompetanse (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015).

1.1 Presentasjon av problemstilling

Donald Schön (1987) anser refleksjon som en prosess der en yrkesutøver bygger opp sin kompetanse i møte med komplekse og uforutsigbare praksiser. Noe av det som skaper vilkår for reflektert praksis kan være måten man forstår dette fenomenet på. Ulike ideer om refleksjon vil muliggjøre og oppmuntre til ulike former for reflektert praksis, dersom man i en utdanningsinstitusjon bruker dette som en bevisst strategi for å videreutvikle virksomheten.

I denne studien ønsker jeg å belyse hvordan praksisveilederne ved trafikklærerutdanningen arbeider for å fremme refleksjon blant studentene. Jeg ønsker å belyse eventuelle forskjeller, for å bidra til en videreutvikling av virksomheten. På bakgrunn av dette, har jeg kommet frem til følgende problemstilling for min masteroppgave:

Hvordan legger praksisveilederne til rette for refleksjon blant studentene i trafikklærerutdanningen ved HiNT?

2 TEORETISK FORANKRING

I dette kapittelet vil jeg belyse hva refleksjon er med utgangspunkt i ulike teorier om refleksjon. Videre vil jeg belyse hvorfor vi ønsker refleksjon i trafikklærerutdanningen og hvordan man kan legge til rette for refleksjon i arbeidet med studentene.

2.1 *Hva er refleksjon?*

Begrepet refleksjon kommer av de latinske stavelsene re, som betyr tilbake, og flectere, som betyr å bøye (Store norske leksikon, 2015). I Zafaris filosofileksikon (1996) sammenliknes begrepet med hvordan lysstråler kastes tilbake når de rammer noe blankt, og i overført betydning beskrives da refleksjon som tankens bøyning tilbake til seg selv. I filosofien er det mange som har beskjeftiget seg med begrepet, i sammenheng med hvordan de har søkt å forstå forholdet mellom mennesket og den fysiske omverdenen, og menneskets forhold til seg selv. Jeg vil imidlertid ikke gå inn på de ulike filosofiske tradisjonene i denne drøftingen, men begrenser meg til hvordan begrepet er forstått og brukt i tilknytning til min studie rundt reflektert praksis i trafikklærerutdanningen.

2.1.1 Refleksjon forstått som foregripende tenkning

Refleksjon anvendes både i dagliglivet og i fagfellesskapet og forstås generelt som ettertanke og overveielse. I faglige sammenhenger utdypes refleksjon noe ulikt. Dewey beskriver refleksjon som en aktiv og grundig overveielse over antakelser og hvilke begrunnelser som støtter antakelsen, der overveielser leder frem til en konklusjon (i Dahl & Alvsvåg, 2013). Dewey ser på dette som en motsats til impulsive eller rutinemessige handlinger. Refleksjon betraktes som en særegen form for tenkning, som oppstår i situasjoner hvor noe forvirrer oss, gjør oss usikre, eller med andre ord, situasjoner hvor vi settes overfor et problem (Dewey, 2005). Refleksjonen består i å stille opp mulige handlingsalternativer, samt å kognitivt og praktisk prøve ut disse på situasjoner eller fenomenet. Dette skjer med god hjelp av tidligere erfaringer, som bidrar i form av et handlingsrepertoar som muliggjør at individet kan foregripe mulige konsekvenser av de ulike handlingsalternativene (ibid.). I trafikklærerutdanningen kan slik refleksjon foregå når studenten planlegger sin neste kjøretime. Studenten kan ta utgangspunkt i en utfordring han har med kjøreeleven sin, og prøver å se for seg mulige løsninger på denne utfordringen. Lyngnes og Rismark (2015) forklarer Deweys teorier med at man har forbindelse med hva en har gjort og ser fremover på hva en skal gjøre. Dette gir en konsekvens av at en ser sammenhengen mellom dette. Ny og gammel kunnskap smelter sammen og studenten får ny motivasjon for ny handling. Lyngnes og

Rismark (2015) skriver at det er to typer erfaringsprosesser som fører til læring. Den enkle kalles «prøve og feile metoden» der Dewey mener at en lærer fremgangsmåten som fungerer bra uten at den behøver å ha reflektert over hvorfor. Den andre prosessen å lære på kalles for «reflective activity» eller «reflective thinking» der eleven reflekterer over konkrete handlinger, planlegging, begrunnelse, etiske overveielser og verdiene i læringsprosessen (ibid.).

2.1.2 Refleksjon forstått som selvrefleksjon/ bevisstgjøring av taus kunnskap

Ser vi på refleksjon som en prosess i en læringskontekst, vil utvikling og endring være sentralt. Ifølge Mezirow (i Dahl & Alvsvåg, 2013) kan studentene gjennom selvrefleksjon endre måten å forstå erfaringene, verden og seg selv på. Individet involverer seg, utforsker og analyserer erfaringene. Utbytte av refleksjonen blir læring og får konsekvenser for fremtidige handlinger.

Hos Schön (1987) er det en form for handlingsrasjonalitet som fokuseres. Også han legger vekt på å utlede hvordan praktikere tenker i situasjoner som har en problemorientert karakter. Han har imidlertid særlig bidratt med innsikter i praksisens epistemologi, der han gjennom begrepene kunnskap i handling og refleksjon i handling viser hvordan dyktige praktikere innehar en særegen form for kunnskap som slett ikke er teoretisk baserte innsikter underlegen. Det ligger kunnskap i spontane handlinger som ikke stammer fra tidligere intellektuelle operasjoner, hevder Schön, og godt utførte handlinger avslører ofte en kunnskap som er større enn det vi kan formulere i ord. Den reflekterte praktiker utvikler seg imidlertid gjennom å utlede og analysere disse tause sidene ved yrkeskompetansen (Schön, 1987). Refleksjonen rettes mot praktikerens handlinger, mot de tause og implisitte kunnskaper som handlingene springer ut av, og mot det repertoar av forventninger, oppfatninger og teknikker som praktikerens trekker veksler på når han kjenner igjen trekk ved situasjoner og gjør sine handlingsvalg (ibid.). Dessuten er det sentralt hos Schön at refleksjonen, i hvert fall i formen av «reflection on action», også rettes mot fortiden. Praktikerens ser da tilbake på et handlingsforløp med sikte på å avdekke implisitte eller tause aspekter ved sin yrkespraksis, for slik å oppnå en form for introspektiv forståelse (ibid.). Dette skiller seg fra Deweys primært fremtidsorienterte tenkning (Dewey, 2005). Videre er det et aspekt i Schöns framstilling at refleksjon tenkes i nivåer, i form av refleksjon i handling som er et grunnleggende nivå, og refleksjon over/på handling som en videreførende virksomhet. Dette kan forstås som en modell for å bygge opp selvrefleksjon hos yrkesutøveren, der det altså er ens egen praksis som blir refleksjonens gjenstand.

2.1.3 Refleksjon forstått som en kollektiv virksomhet

I følge Vygotsky (Lyngsnes & Rismark, 2015) reflekterer vi gjennom språklige kategorier som vi alt har tilgjengelige, og som dermed allerede er en del av vår forståelse og måter og se verden på (sirkulær refleksjon). Dette medfører en fare for at refleksjonen over egen praksis ikke kan gi nye innsikter fordi den er bundet til den språklige ordningen vi har tilgjengelig, og dette er de samme språklige kategorisystemene som allerede har formet vår praksis. En måte å møte dette på, å bryte sirkelen for å slippe inn nye perspektiver, kan være å se refleksjon som en grunnleggende kollektiv virksomhet, og som et institusjonelt ansvarsområde. Gjennom en slik fokus kan den reflekterende virksomheten løsriveres fra den enkelte aktør og situasjon. Dette betyr ikke at den enkelte aktør fritas for ansvar eller deltakelse, men heller at refleksjonen ikke trenger å være bundet til at hver enkelt praktiker har private møter med sitt eget speilbilde.

Vygotsky mener også at språket kan være et redskap for nytenkning (Lyngsnes & Rismark, 2015). Siden språket i stor grad regulerer både hva vi ser og hvordan vi forstår det vi ser, så vil begrepene vi bruker som refleksjonsverktøy regulere hva slags refleksjon som kan skje. Å skape vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner kan dermed også ses som et spørsmål om å tilby studentene egnede begreper å reflektere gjennom. Disse begrepene bør kunne kle det som er refleksjonens ønskede fokus, og valg av begreper kan sies å henge sammen med hvilken forståelse av refleksjon som legges til grunn.

2.2 *Hvorfor ønsker vi refleksjon i trafikklærerutdanningen?*

Reflektert praksis i utdanningssammenheng er gjerne relatert til ønsker om endring, forbedring og videreutvikling (Lauvås & Handal, 2010). Noen vil nok hevde at noe slikt som en ureflektert lærer eller praktiker ikke finnes, en eller annen form for tenkning eller selvrefleksjon vil uansett foregå. Når vi snakker om reflektert praksis så snakker vi derfor først og fremst om en type konstruktiv refleksjon, noe som beveger, bringer inn overraskelser og nytenkning.

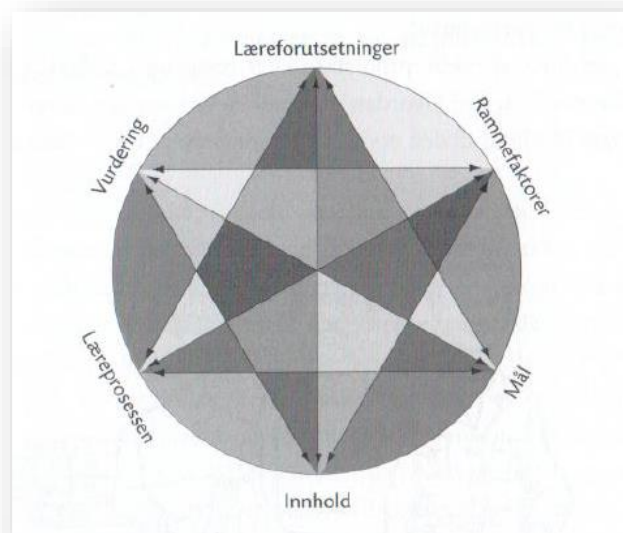
Nerland (2006) trekker fram fire punkter som begrunnelser for å etterstrebe reflektert praksis. Videre vil jeg beskrive disse og sette dem i sammenheng med trafikklærerutdanningen.

2.2.1 Refleksjon omkring pedagogiske valg

Refleksjon kan øke bevisstheten omkring pedagogiske valg og konsekvensene av disse, og gjennom denne bevisstheten gi grunnlag for en mer konsistent undervisning der kreftene trekker i

samme retning; for eksempel ved at arbeidsmåter, vurderingsformer og lærestoff støtter opp om en felles idé.

Ved trafikklærerutdanningen må alle studenter skrive et planleggingsdokument i forkant av sin undervisning (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015). Dette planleggingsdokumentet tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen som først ble beskrevet av Bjørndal og Lieberg i 1978, og er brukt av flere forfattere siden (Himm & Hippe, 2006; Lyngsnes & Rismark, 2015; Sylte, 2013). Planleggingsdokumentet har til hensikt at studenten skal reflektere over sine pedagogiske valg og over hvilke faktorer som påvirker disse valgene. Dette dokumentet skal gjøres tilgjengelig for praksisveileder dagen før undervisningen skal foregå, slik at det også fungerer som et veiledningsgrunnlag for praksisveileder når han/hun skal være tilstede i undervisningssekvensen (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015). Ved trafikklærerutdanningen blir studentene oppfordret til å bruke den didaktiske relasjonsmodellen under planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. En av skolens hensikter med å pålegge studentene dette, er nettopp at studentene skal reflektere over sine pedagogiske valg (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015). Ved å bruke den didaktiske relasjonsmodellen må studentene ta stilling til hvordan de ulike faktorene i modellen påvirker hverandre, og reflektere rundt dette. De må blant annet ta stilling til om de har tilstrekkelig kunnskaper og ferdigheter til å gjennomføre en bestemt undervisning, eller om de har behov for å lese seg opp og/eller skaffe seg mer trening først.



Figur 1: Didaktisk relasjonsmodell (Himm & Hippe, 2006, s.17)

Praksisveileders oppgave i denne sammenhengen blir å lese studentens planleggingsdokument og veilede på dette. Det kan tenkes at dokumentet avdekker at studenten har manglende kunnskap om det han/hun skal undervise i. Da står praksisveileder overfor et valg. Praksisveileder kan gi råd, avdekke en «fasit» i forkant av undervisningen eller han/hun kan bidra til at studenten reflekterer over dette i etterkant av undervisningen sin. Det kan også tenkes at det underveis i timen blir avdekket at studenten har noe taus kunnskap om emnet. Dette kan også være et tema for refleksjon i etterkant av timen.

Det å bidra til at studentene får en viss grad av faglig- og pedagogisk kompetanse (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015) er en viktig del av en praksisveileders hverdag. I følge studieplanen for 2-årig trafikklærerutdanning er dette to av kompetanseområdene studentene blir målt på underveis og etter endt utdanning.

2.2.2 Innsikt i taus kunnskap

Refleksjon kan også gjøre de implisitte eller tause sidene ved undervisningen tilgjengelig for studentene, slik at dette også kan gjøres til gjenstand for vurderinger og valg (Nerland, 2006).

Begrepet taus kunnskap refererer til kunnskap eller kompetanse som ikke så lett lar seg uttrykke verbalt eller artikulere. Det dreier seg om kunnskap vi har et så nært forhold til at vi knapt er klar over at vi har den (Lauvås & Handal, 2010). For trafikklærerstudentene kan dette dreie seg om ferdigheter de har, for eksempel med å manøvrere bilen. Studentene har kjørt bil i flere år og tenker nødvendigvis ikke over alt de gjør til enhver tid. For dem er disse handlingene automatiserte. Når denne kunnskapen skal overføres til elever, må studentene reflektere over alle disse ferdighetene slik at de kan bidra til elevenes læring på best mulig måte.

2.2.3 Selvinnsikt

Refleksjon kan gi studentene mulighet for å forholde seg til sider ved sin egen praksis, både faglig og personlig, som eventuelt ikke fungerer som ønskelig; for eksempel ved å kunne se sammenhenger eller mangel på sammenhenger, og gjøre seg tanker om hva som bør endres og utvikles (Nerland, 2006).

Hva er så selvinnsikt og hvordan kan man utvikle denne? Selvinnsikt handler om å ha adgang til sin egen indre bane med følelser, verdier og intuisjon (Skau, 2011). Det å ha innsikt i seg selv og kjenne seg selv er en meget viktig egenskap, men den krever at det settes av tid til egenrefleksjon

og tid til seg selv. Du må få klarhet på din indre bane og ha en selvforståelse: «Hvem er jeg?». Typiske kjennetegn ved mennesker som har høy selvinnsikt er at de er meget bevisste på sine egne følelser, er selvmotiverte og er klar over egne sterke og svake sider (ibid.).

Studentene skal utvikle sosial kompetanse slik at de kan samarbeide med elever og møte dem ut fra deres individuelle og kulturelle forutsetninger (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015). Sosial kompetanse er også en forutsetning for å kunne samarbeide med kolleger, ledelse og andre aktører i det nasjonale trafikkfaglige miljøet (ibid.). Evnen til å omgås andre mennesker gjennom sin måte å kommunisere på og evne til å lese andre er viktig i så måte. Dette kan også kalles personlig kompetanse (Skau, 2011). Den personlige kompetansen handler om å kunne oppfatte signaler fra andre uten at det nødvendigvis blir verbalisert. Den handler også om å være bevisst på hvilke signaler man kan gi til andre gjennom sin måte å opptre på (ibid.). En trafikklærer kan gjerne ha godt humør og le mye, men dersom han/hun ler på feil tidspunkt, kan det føre til at eleven misforstår situasjonen. Ler læreren av meg?

I trafikklærerstudiet blir studentene plassert i grupper på seks personer. De kan ha ulik bakgrunn, alder, kjønn etc. Disse gruppene skal samarbeide gjennom to år, både i teoretiske og praktiske fag. I disse gruppene kan det oppstå konflikter, og studentenes evne og vilje til å løse opp i konfliktene blir satt på prøve. De må kommunisere, forhandle, utvise empati og samarbeide. Dette er et ledd i å utvikle den enkeltes sosiale kompetanse.

2.2.4 Forståelse for det overordnede

Refleksjon kan gi mulighet til å se sin praksis i en større sammenheng, og forstå hvordan og hvorfor ting blir som de blir (Nerland, 2006). Dette forutsetter blant annet at studenten er godt orientert om myndighetens visjoner, mål, planer og føringer for det nasjonale trafikksikkerhetsarbeidet. Studenten skal ta hensyn til at innhold, organisering og læringsformer i trafikkoppleringen er i stadig endring både nasjonalt og internasjonalt (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015).

2.3 Hvordan tilrettelegge for refleksjon?

Veiledning kan være et redskap for refleksjon. Generelt omtaler vi denne veiledningsformen som reflekterende veiledning, hvor prinsippet læring gjennom samtale («learning-by-talking») er et viktig kjennetegn (Løkke & Pettersen, 2004). Det finnes imidlertid flere modeller for veiledning. Jeg har i denne studien valgt å omtale mesterlære, handlings- og refleksjonsmodellen og støttende stillas. Jeg vil videre komme nærmere inn på disse og hvordan man kan skape en arena for refleksjon.

2.3.1 Mesterlære

Håndverkeropplæring har historisk foregått med liten grad av formell undervisning, men heller gjennom observasjon av erfarne modeller og ved deltakelse i et arbeidsfellesskap der man fikk kontinuerlig veiledning. Opplæringen foregikk ved at den erfarne mesteren demonstrerte den riktige utførelsen. Lærlingen forsøkte deretter å etterligne atferden samtidig som mesteren korrigerer avvik. Veiledningen som foregikk, var uformell og nært knyttet til arbeidet (Skagen, 2004). Begrepet mesterlære blir på den ene siden brukt om de lovfestede institusjonelle strukturene som har dominert håndverkeropplæringen, men begrepet blir også brukt som en generell metafor på et forhold der en novise lærer noe av en mer erfaren person. Mesteren vet hvordan arbeidet skal utføres, og novisen forsøker derfor å utføre arbeidet så likt mesteren som mulig. Mesterlære som pedagogisk idé har fått særlig sterkt fotfeste innenfor yrkespedagogikken (Skagen 2004). Som metafor viser den til et asymmetrisk forhold mellom en som mestrer fagets ferdigheter (mesteren), og en som ikke gjør det (lærlingen). Prosessen kjennetegnes av at lærlingen tilegner seg taus kunnskap ved å observere mesteren gjøre bruk av sine ferdigheter (ibid.). Denne læringsformen er også blitt betegnet som modellering eller observasjonslæring. Et sentralt premiss for mesterlæren er at kompetanse ikke kan bli formidlet utelukkende gjennom verbalspråket. Ekspertkompetanse er delvis ubevisst og forankret i kroppen. Det blir derfor en pedagogisk utfordring for mesteren å skape en balanse mellom det å fortelle om og det å vise hvordan man gjør noe. Visualisering, demonstrasjon, observasjon og etterligning vil være sentrale virkemidler. Modellering og imitasjon blir her ikke oppfattet som en mekanisk og uselvstendig gjentakelse av andres handlinger, men heller som en konstruktiv skapende prosess (Skagen, 2004, ss. 119-124).

De siste ti årene har det skjedd en revitalisering av lærlingemodellen ved at mester-lærling relasjonen blir brukt som “bilde” på gode lærings situasjoner, og i dag fremstår modellen som et

teoretisk alternativ til enhver teori og modell for læring og utdanning. «Ikke minst er mesterlæren aktuell for all yrkes- og profesjonsutdanning med sin vekt på læring gjennom utøvelse av den virksomheten utdannelsen sikter mot» (Skagen, 2004, s. 117).

En sentral kritikk mot mesterlæren har vært at man slavisk følger mesteren uten å stille spørsmål. Enkelte vil nok også hevde at mesterlære ikke har noe med veiledning å gjøre. På kurs i veiledning i lærerutdanningen har det for eksempel vært mest vanlig å fokusere på handlings- og refleksjonsmodellen. Denne veiledningsmodellen ble utviklet som en kritikk av den dominerende mesterlæretenkningen som man mente bidro til å skape “papegøyelærere”. I de senere år har det imidlertid blitt legitimt å inkludere mesterlæren som en av flere veiledningsmodeller i innføringsbøker i veiledningspedagogikk (Skagen 2004). Man vil imidlertid kunne hevde at mesterlæren er ganske forskjellig fra de fleste andre veiledningsmodeller i sin tydelige vektlegging av at veileder bør gi råd.

2.3.2 Handlings- og refleksjonsmodellen

En videreutvikling av Schöns ideer i norske forhold finner vi blant annet hos Handal og Lauvås, som gjennom bøkene «På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere» (1995) og «Veiledning og praktisk yrkest teori» (2010) har fått et stort nedslagsfelt når det gjelder å rette veiledning mot individets implisitte praksisteori. Deres teorier omtales av Skagen (2004) som handlings- og refleksjonsmodellen innen veiledningspedagogikken:

«Modellen ble utviklet i en tid der man i stadig større grad kritiserte praksisveilederne (øvingslærerne) for å styre for mye over lærerstudentenes praksis. Man antok at lærerstudentene måtte føye seg etter praksisveilederens ønsker fordi de hadde vurderingsmakten og til slutt skulle sertifisere lærerkandidatene. Man mente derfor at lærerutdanningen innenfor rammen av en mesterlæretradisjon primært bidro til å skape tilpassningsdyktige lærere. Handlings- og refleksjonsmodellen ble sett på som et nytt alternativ som kunne danne en motvekt til denne tradisjonen». (s. 31)

I handlings- og refleksjonsmodellen legger man mer vekt på planlagte, formelle veiledningssamtaler enn i mesterlæren som i større grad vektlegger uformell veiledning. Fordi veiledningen tar utgangspunkt i veisøkerens veiledningsbehov, er det vanlig å be veisøker om å utforme et veiledningsgrunnlag. Dette er et notat som skal hjelpe både veileder og veisøker til å være forberedt til veiledningen (ibid.).

Innenfor handlings- og refleksjonsmodellen vil det være mye viktigere at veileder besitter kommunikativ kompetanse enn faglig, yrkesrettet kompetanse. Det vil si at man har evne til å utvikle gode relasjoner og kan stille gode spørsmål. Man trenger ikke nødvendigvis kunne faginnholdet eller profesjonskunnskapen så godt (Skagen, 2004, ss. 122-123). De siste tiårene har mange lærerutdanninger hatt som hovedmål å utvikle reflekterte praktikere. Skagen (ss. 125-126) mener dette har ført til en ensidig vektlegging av refleksjonssamtalen.

2.3.3 Situert læring

Vygotskys kjernetanke er at læring skjer gjennom dialog og samhandling med en voksen person eller en som kan mer enn eleven. Utfra dette synet, kan elevens læring bli lite effektiv, hvis de blir overlatt til å lære på egenhånd (Vygotsky, 2012). Vygotsky mener at elev og lærer bør komme sammen i en samhandlingssituasjon, hvor læreren støtter opp med spørsmål, hint og forklaringer. Utfra Vygotskys teori skal en lærer ikke fortelle nøyaktig hva eleven skal gjøre hvis eleven feiler, snarere støtte opp under elevens eget læringsforsøk. Denne metoden kalles «scaffolding» eller stillasmetoden på norsk. Det dreier seg om å bygge et stillas for eleven, hvor eleven kan vokse og utvikle seg, og for hver utviklingszone eleven når, kan stillaset fjernes, og det kan fokuseres på nye mål (Lyngsnes & Rismark, 2015).

Teorien om *situert læring* har vært sentral innenfor mesterlæren (Lave & Wenger, 2003). Her er fokus ikke rettet mot det som skjer inne i hodet til enkeltindivider, men læring blir heller sett på som en aktivitet som foregår i et samspill mellom individer, kulturelle redskaper og sosiale fellesskap. Lave og Wenger (2003) utviklet denne teorien ved blant annet å studere hvordan håndverkere lærer i afrikanske samfunn. Læringen skjer gjennom deltakelse i det de kaller et praksisfellesskap som er plassert innenfor en spesifikk kulturell og institusjonell ramme.

Med sitt fokus på betydningen av praksisfellesskapet nedtoner Lave og Wenger (2003) mesterens innflytelse som enkeltperson. Selv om lærlingen er i et veiledningsforhold med en mester, lærer vedkommende også mye av andre lærlinger og gjennom egen utprøving. Denne tilnærmingen står i kontrast til brødrene Dreyfus som har vært opptatt av hvordan en novise lærer noe av mesteren i et en-til-en forhold. Her skjer læringen ved å observere og imitere mesteren. Denne læringsformen vil kunne forekomme både i idretts- og forskningsmiljøer. Novisen vil da nødvendigvis ikke trenge å være en del av et større sosialt miljø.

2.3.4 Bakrom, en arena for refleksjon

Begrepet bakrom er hentet fra sosiologen Andy Hargreaves (i Nerland, 2006), som bruker det som en betegnelse på de muligheter som lærere har til å trekke seg tilbake fra undervisningsscenen i løpet av sin arbeidsdag, for å kunne planlegge og reflektere rundt pedagogiske valg uten å samtidig skulle fremstå i en faglig rolle overfor elever eller andre brukergrupper (ibid.). Knyttet til vilkår for institusjonell selvrefleksjon synes det viktig å fremskaffe slike bakrom eller arenaer hvor personalet kan møtes til felles tenkning og utveksling av ideer eller erfaringer. På samme måte vil det være viktig å legge til rette for at trafikklærerstudentene får sine bakrom i løpet av sine praksisdager. Dette vil kreve at tid og rom skaffes til veie og prioriteres som en viktig del av utdanningsinstitusjonens virksomhet. Samtidig er det antakelig viktig at dette bygges inn i hverdagene som jevnlig møtepunkt, for å sikre kontinuitet og oppfølging, og for å kunne skape fruktbare relasjoner mellom «bakromsaktivitetene» og de øvrige delene av studiet. En sentral aktivitet i disse «bakrommene» kan være å bringe opp eksempler på situasjoner som har skjedd i en undervisningssituasjon i løpet av dagen. Disse eksemplene kan åpnes opp og bli gjenstand for felles utforskning og diskusjon. Man kan for eksempel tenke seg at man tar utgangspunkt i videoopptak, undervisningspresentasjoner, logger og for så vidt mye annet materiale, men der hovedprinsippet er at det skal deles og distribueres i et kollektivt rom. I forhold til undervisningspraksis synes det hensiktsmessig å etterstrebe en formmessig nærhet til selve praksisen, slik at eksempelvis videoopptak kan gi et mer direkte materiale enn loggbøker og skriftlige fortolkninger i denne sammenheng. Ved å gjøre ulike praksiser tilgjengelige gjennom eksempler kan man få innblikk i alternative handlingsmuligheter og forholdningssett, og slik kunne bringe nye ideer inn i den enkelte aktørs ofte sirkulære refleksjon.

3 METODISKE REFLEKSJONER

I denne studien har jeg valgt å bruke Q-metode som forskningsmetode. I dette kapitlet vil jeg først beskrive Q-metodologiens spesielle vitenskapelige tilhørighet og deretter metodens særpreg. Videre i kapitlet begrunner jeg mitt valg av forskningsmetode, redegjør for forskningsprosessen til Q-metoden og avslutter kapitlet med kvalitetsbegreper innenfor forskning, etiske hensyn og min rolle som forsker.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Innenfor forskning har vi to tradisjonelle forskningsmetoder, kvalitativ og kvantitativ forskning (Sohlberg & Sohlberg, 2009). Kvalitativ forskningsmetode tar utgangspunkt i det subjektive, ideer, forestillinger og holdninger hvor forskeren ønsker å finne ut hvordan verden oppfattes av individene, i motsetning til å finne ut hvordan den er (ibid.). Kvalitativ forskning tilhører en vitenskapsteoretisk forankring som forkaster troen på en ytre, objektiv verden, og sier at det er umulig å oppnå eksakt kunnskap om en ytre virkelighet. Både postmodernismen, hermeneutikken og konstruktivismen hevder at kunnskap er en menneskeskapt størrelse. Dersom de antakelsene en teori eller analyse bygger på gir mening, og at det er sammenheng mellom de antakelsene og konklusjonene som blir avledet, har vi intern sammenheng. Denne retningen forfekter et syn på den ytre virkeligheten som blir konstruert av våre tanker og i forhold til vår kulturelle kunnskap (Aase & Fossåskaret, 2007).

Kvantitativ forskningsmetode tilhører en forskningstradisjon hvor idealet er at forskning må være målbar, objektiv og finne en sannhet (Sohlberg & Sohlberg, 2009). Positivismen og realismen holder objektivitet og nøytralitet fram som vitenskapsideal. Dette vitenskapssynet har som utgangspunkt at det finnes en objektiv virkelighet utenfor oss mennesker, der kunnskap blir et speil av den ytre virkeligheten. Kunnskapen blir dermed sann i den grad den faller sammen, eller korresponderer med den ytre virkeligheten (Aase & Fossåskaret, 2007). I den positivistiske tradisjonen skal vitenskapen gi en nøytral beskrivelse og forklaring av de faktiske forhold, og framstille virkeligheten «slik den egentlig er» (Ryen, 2006).

3.2 Hva er Q-metode?

Q-metoden er både en vitenskapsfilosofisk retning, et begrepsmessig rammeverk og en forskningsmetode (Thorsen & Allgood, 2010). Q-metoden er spesiell fordi den inneholder

elementer både fra kvalitativ og kvantitativ forskning og er en blanding av disse. Q-metoden bidrar til å beskrive og forstå subjektivitet slik det fremstår og erfares av den enkelte (ibid.), og har mange likhetstrekk med det fenomenologiske vitenskapssyn, som har røtter tilbake til idealismen (Sohlberg & Sohlberg, 2009). Q-metodens tilknytning til den kvantitative forskningstradisjon, hvor idealet er at forskning må være målbar, objektiv og finne en sannhet, ligger i datamaterialet. I Q-metoden anvendes et statistisk program, PQmethod, som gjennom matematiske utregninger lager en analyserapport over blant annet ulike korrelasjoner og forskjeller mellom valgte faktorsyn (Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012).

Q-metoden er en systematisk vitenskapelig metode som gjør det mulig å studere menneskets tanker, følelser og holdninger fra menneskets eget ståsted (Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012). Subjektivitet i Q-metoden blir synlig gjennom hvordan forskningsdeltakerne velger å gi verdi til ulike utsagn i en fastlagt matrise. Det gjøres på bakgrunn av de tanker og meninger som vekkes i forskningsdeltakeren når utsagnene og instruksjonen blir kjent for deltakeren (Watts & Stenner, 2012). Gjennom å ta stilling til utsagn og plassere dem i forhold til egne tanker, meninger og holdninger, kommer det frem et individuelt syn. Dette synet kan ha vært skjult for den enkelte, men gi mening etter hvert som instruksjonen og utsagnene gjøres kjent (ibid.).

Q-metoden bidrar til å beskrive og forstå subjektivitet slik det fremstår og erfares av den enkelte (Sohlberg & Sohlberg, 2009). Subjektivitet blir i mange forskningskontekster betraktet som svevende, vag og fordomsfull og derfor betraktet som uvitenskapelig (Wolf, 2010). Wolf refererer til William Stephenson (1902-1989) som var den første til å utvikle og beskrive q-metoden. Han hevder, ifølge Wolf, at subjektivitet er tilstanden av å se ting fra sitt eget ståsted, situasjonen slik personen ser det, hva en person sier til seg selv eller andre, ren og skjær samtale. Subjektivitet er den delen av kommunikasjonsuniverset som er opplevd (som en forestilling eller samtale) som en persons egen (ibid.). Q-metoden brukes som et verktøy til å gjøre våre indre opplevelser synlige og mulig å studere for andre gjennom sortering, derav begrepet *operant subjektivitet* (Wolf, 2010).

I dataprogrammet PQmethod kan alle de individuelle Q-sorteringene (den måten hver enkelt har gjort sin sortering) plottes inn og analyseres ved personsentrert faktoranalyse (Watts & Stenner, 2012). Resultatene fra Q-faktoranalysen avslører individer som har lignende følelser/meninger/oppfatninger om det aktuelle temaet – uttrykt ved at de har sortert utsagnene på en lignende måte. Individer som har sortert utsagnene på lignende måter havner på samme faktor. Det vil variere fra

studie til studie hvor mange faktorer som fremkommer, blant annet ut i fra hvor kontroversielt temaet er og hvor stor variasjon det finnes i meninger omkring det bestemte temaet. Gjennom Q-analysene kan man generere en «typisk Q-sortering» for individer som havner på samme faktor. Denne Q-sorteringen fortolkes av forskeren ut i fra «abductive principles» eller sannsynlige forklaringer for hvorfor noen individer kan ha sortert utsagnene på denne måten. Abduksjonsprinsippet er et karakteristisk kjennetegn ved Q-metoden. Det vil si å finne frem til noe nytt både for forskeren og forskningsdeltakerne. Q-metodens intensjon er ikke å teste ut teori eller hypoteser, men å få ny innsikt i noe som ikke var kjent fra før. Dette innebærer at forskeren må innta en åpen og fordomsfri holdning i møtet med datamaterialet, og på den måten få innsikt i subjektiviteten (Wolf, 2010). Det vil si å fokusere på ulike deler av helheten, og på den måten få et nytt perspektiv på fenomenet (Allgood & Kvalsund, 2010).

Oppfølgingsintervju med respondentene – hvor man spør dem direkte om årsaken til hvorfor de sorterte utsagnene på denne måten, eller for å få bekreftet eller avkreftet fortolkningen – kan også utføres i fortolkningsprosessen. Disse intervjuene gjennomføres gjerne med individer som lander spesielt høyt på en gitt faktor (det vil si at de har stort samsvar med faktorsynet).

3.3 Hvorfor Q-metode?

Valg av forskningsmetode avhenger av flere faktorer. Man må se på fordelene og ulempene med de forskjellige metodene for så å finne den metoden som passer best for forskningsprosjektet.

I mitt tilfelle tenker jeg at det er flere fordeler ved Q-metodologi; den har et særlig fokus på individet og individets subjektivitet, kategoriene blir definert gjennom faktoranalyse og ikke av forskeren, den har en god struktur, den kan brukes innenfor en hel rekke områder som er relevante for både psykologien og pedagogikken. Ta for eksempel begrepet læring som er mye brukt innen pedagogikken. Det finnes mange læringsteorier, og vi som er lærere baserer vår egen praksisteori på hva som passer best med vårt subjektive syn på læring. Vi er selvfølgelig påvirket av hva som er tidsaktuelt og moderne, men samtidig har vi med oss egne opplevelser og erfaringer som bidrar til å forme oss som lærere.

Ved bruk av Q-metode kan jeg, som forsker på egen arbeidsplass, ha en fysisk distanse til personutvalget, og på den måten ivareta anonymiteten til mine kollegaer. Ved bruk av intervju, en metode som ofte blir brukt innen kvalitativ forskning, hadde jeg ikke hatt samme mulighet.

Hensynet til anonymitet har jeg verdsatt høyt, da min problemstilling berører mine kollegaers opplevelse av egen kompetanse i den jobben de utfører.

I Q- metode kan man inkludere flere forskningsdeltakere sammenlignet med intervju (Thagaard, 2013; Watts & Stenner, 2012). Dette bidro også til mitt valg av Q-metode. Ved å bruke Q-metode har jeg hatt mulighet til å inkludere alle mine kollegaer i studien. Selv om det her er snakk om «bare» 16 personer, vil det likevel blitt en mye større og omfattende oppgave å begi seg ut på å dybdeintervjue alle sammen i en masterstudie.

3.4 Forskningsprosessen

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive forskningsprosessen i Q-metode steg for steg. Jeg vil benytte meg av de norske oversettelsene for de ulike begrepene oversatt fra engelsk av Thorsen og Allgood (2010). Forskningsprosessen består av innsamling av kommunikasjonsunivers, konstruering av Q-utvalg og forskningsdesign. Deretter følger utvelgelse av personutvalg, gjennomføring av Q-sortering, faktoranalyse og avsluttes med faktortolkning og postintervju. Heretter følger en mer detaljert beskrivelse av hvert steg i min studie.

3.4.1 Kommunikasjonsunivers (Concourse)

Det første steget involverer å definere det som kalles «concourse» eller «kommunikasjonsunivers» for studien. Kommunikasjonsunivers referer til den totale flyten av kommunikasjon som eksisterer rundt det aktuelle temaet for studien (Kvalsund & Allgood, 2010). Med andre ord omfatter kommunikasjonsunivers et uendelig antall subjektive utsagn knyttet til temaet. Det vil derfor være umulig å få en fullstendig kartlegging av hele kommunikasjonsuniverset (ibid.). I denne studien har jeg hovedsakelig benyttet meg av litteratur og annen forskning når jeg skulle finne kommunikasjonsuniverset omkring mitt tema. Gruppen jeg forsket på er liten (16 personer), og da ville jeg prøve å unngå at temaet ble diskutert i gruppen før selve undersøkelsen. Jeg ønsket ikke at gruppen diskuterte seg fram til en «felles» forståelse på forhånd, da det var nettopp forskjellene og nyansene (hvis det var noen) jeg ønsket å belyse.

3.4.2 Q-utvalg og forskningsdesign (Q-sample)

Det neste steget involverer å utvikle Q-utvalg. Q-utvalg inneholder et sett med utsagn som er representative for kommunikasjonsuniverset, men som er mindre i antall. Prosessen med å utforme disse utsagnene er den mest tidskrevende delen av Q-metoden (Watts & Stenner, 2012). Jeg hadde et omfattende kommunikasjonsunivers som jeg reduserte til 36 utsagn.

«Q-utvalg kan lett bli skjeve fordi en ikke har vært bevisst på å balansere dem godt nok. Det kan for eksempel bli for mange utsagn av en type. Ubalanserte eller skjeve utvalg fremstår dermed ikke som representative for det kommunikasjonsuniverset en vil studere. Hvis en har samlet for mange av utsagnene innenfor ett bestemt syn, gir en ikke sortererne mulighet til å representere andre og divergerende syn». (Kvalsund & Allgood, 2010, s. 49)

For å oppnå et representativt Q-utvalg kan man benytte balansert blokkdesign. «Fisherian balanced design» er mye brukt i Q-metode. Et slikt design sikrer oss at vi dekker ulike tema som kommer opp i arbeidet med kommunikasjonsuniverset på en balansert måte – altså at de ulike temaene får et passelig antall utsagn hver og at ikke noen tema blir overrepresentert eller underrepresentert.

Tabell 1: Design. Refleksjon i trafikk lærerstudiet etter Fishers balanserte blokkdesign.

Effekt	Nivå			Celler
Handlingsrasjonalitet	A) Før handling	B) Under (i) handling	C) Etter handling	3
Problemløsning	D) Erfaringsbasert	E) Kunnskapsbasert		2
Kompetanse	N) Personlig	P) Faglig		2
Sum				12

Med utgangspunkt i min problemstilling, valgte jeg tre effekter som jeg med bakgrunn i min teoriforståelse og erfaring mener har relevans for å belyse og utforske temaet (Tabell 1). Med utgangspunkt i Schön's og Dewey's teorier om refleksjon har jeg satt handlingsrasjonalitet som effekt, hvor jeg har satt deres teorier inn i ulike nivå: Før, under og etter handling. Jeg har også satt problemløsning/ læring som en egen effekt, hvor jeg skiller mellom erfaringsbasert og kunnskapsbasert problemløsning/ læring. Den siste effekten har jeg valgt å kalle kompetanse. Gjennom refleksjon og problemløsning oppnås en yrkesfaglig kvalifikasjon. Her kan man skille mellom en faglig kompetanse, som viser til teoretiske kunnskaper og praktisk utførelse av yrket, og en personlig kompetanse.

Hensikten med et slikt design er å systematisere og balansere Q-utvalget. Dette gjøres ved at alle nivåer blir kombinert med hverandre. I dette designet er det 3 x 2 x 2 mulige celler, det vil si 12 utsagn hvor alle nivå er representert. For å få en god representasjon av hver celle valgte jeg å ta med 3 utsagn på hver mulig kombinasjon. Det vil si at mitt Q-utvalg består av $12 \times 3 = 36$ utsagn, se vedlegg nr. 1. I valget av antall utsagn tok jeg hensyn til en god representasjon av hver celle gjennom ulike nyanser av innholdet og en veksling mellom «positive» og «negative» utsagn (Allgood & Kvalsund, 2010). Utsagnene er nummerert fra 1 – 36 i tilfeldig rekkefølge for at

personutvalget ikke skal kjenne igjen og la seg påvirke av systematikken (Kvalsund & Allgood, 2010). Jeg gjennomførte to pilotsorteringer for å sikre balanse i Q-utvalget. Begge ga uttrykk for balanserte utsagn, men jeg finjusterte enkelte tvetydige ord i utsagnene.

3.4.3 Personutvalg (P-set)

Det tredje steget består av å definere personutvalget. I Q-metode refererer personutvalget rett og slett til gruppen med informanter som velges ut. I Q-metode er målet verken å fastslå årsak eller utbredelse/prevalens av fenomener, det er heller meningen å kartlegge hvilke fenomener som finnes. Videre er Q-metode i bunn og grunn en induktiv og abduktiv metode ved at den tar utgangspunkt i empiri for så å finne ny kunnskap. Dermed trenger ikke antallet respondenter i en Q-studie å være like høyt som i tradisjonelle kvantitative studier. Man trenger bare nok informanter til å få oversikt over ulike synspunkt som kan eksistere omkring det aktuelle temaet (Thorsen & Allgood, 2010). I mitt tilfelle var jeg ute etter å finne hvordan praksisveilederne ved HiNT legger til rette for refleksjon blant studentene, og da ble personutvalget naturlig begrenset. Vi er til sammen 17 personer som er knyttet til praksisfeltet ved trafikklærerutdanningen. Når jeg utelater meg selv, blir det 16 aktuelle informanter å inkludere i studien. Jeg var så heldig at alle 16 sa seg villig til å delta i undersøkelsen. Alle sa seg også villig til å delta i et postintervju

3.4.4 Gjennomføring av Q-sorteringen (Q-sorting)

Det fjerde steget i en Q-studie involverer sortering av kortene eller «Q-sortering». Dette kan ses på som datainnsamlingsfasen i en Q-studie. Personutvalget blir nå presentert for alle utsagnene i Q-utvalget trykt på individuelle kort. De blir videre introdusert for sorteringsmatrisen og forklart hvordan de skal forholde seg til skaleringen på denne matrisen. Matrisen hadde i mitt tilfelle en rangering fra (- 5) til (+ 5), hvor (- 5) indikerte «mest uenig» og hvor (+ 5) indikerte «mest enig», se vedlegg 2. Respondentene ble instruert til å sortere kortene i henhold til sine egne subjektive meninger og i henhold til den instruksjonen de fikk, for eksempel «sorter kortene i henhold til det du er mest uenig eller mest enig i forhold til din personlige mening eller oppfatning». Matrisen hadde et likt antall felt som det totale antallet med kort, og den hadde en «kvasi-normal fordeling», det vil si at det er færre felt på ytterpunktene og flere felt til rådighet i midtsonen med verdiene (- 1), (0) og (+ 1), se vedlegg nr. 2. Noen i personutvalget opplevde den gitte matrisen som en utfordring, for eksempel fordi de kunne tenke seg å sortere flere kort enn det som er oppgitt i en gitt kolonne. Allikevel er den tvungne fordelingen i Q-matrisen ofte en fordel fordi den kan

fremtvinge nyanser og preferanser i respondentenes subjektivitet, det vil si at man må ta standpunkt til om et gitt utsagn er viktigere enn et annet (Kvalsund & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012).

Jeg valgte å gjennomføre en muntlig instruksjonsbeskrivelse til hver enkelt i personutvalget. Jeg forklarte hensikten med studien og hvordan de skulle gjennomføre den. Jeg la vekt på at personutvalget skulle ta utgangspunkt i seg selv, at de skulle sortere så ærlig som mulig i forhold til hvordan deres hverdag er, ikke hvordan de skulle ønske den var. Jeg presiserte også at sorteringen skulle gjøres alene og ikke sammen med andre kollegaer.

3.4.5 Faktoranalyse, faktorløsning og korrelasjon

Når alle i personutvalget har fylt ut sin matrise, legges data fra matrisene inn i et analyseprogram. I denne studien brukte jeg PQmethod 2.35 for Windows (Schmolck, 2014)¹. Ved hjelp av dette programmet sammenlignes de individuelle sorteringene og korrelasjoner mellom de subjektive synene kommer frem. Korrelasjon betyr statistisk sammenheng mellom to variabler (Ringdal, 2012). Analyseprogrammet beregner statistisk og sammenligner de ulike individuelle sorteringene for å finne likheter og ulikheter mellom disse. Sammenfallende syn havner i en faktor. Forskeren foretar på bakgrunn av analyseprogrammet en vurdering av hvilken faktorløsning (antall faktorer) som representerer personutvalget. Målet er å få frem så tydelige faktorer som mulig, det vil si med lavest mulig korrelasjon mellom faktorene.

I denne studien endte jeg opp med 4 faktorer. Valget ble gjort på bakgrunn av korrelasjon mellom faktorene, at flest mulig av deltakerne ladet signifikant på et faktorsyn (her 15 av 16), og forklarende varians. Jeg valgte å gjennomføre varimaxrotasjon på både fem-, fire- og trefaktorløsning for å finne den best egnede løsningen for å skille mellom de ulike syn som er representert i trafikklærerutdanningen (Watts & Stenner, 2012). Det anbefales minst fire til seks Q-sorteringer for å representere et faktorsyn (Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012), men siden jeg hadde såpass lite personutvalg valgte jeg å godta et faktorsyn med bare 2 sorteringer, siden disse to scoret veldig høyt på den faktoren, noe Watts & Stenner (2012) argumenterer for.

Når en Q-sortering korrelerer med en bestemt faktor, kalles det faktorladning (Thorsen & Allgood, 2010), se tabell 2.

¹ <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/downpqwin.htm>

Tabell 2: Faktorladninger med X merker sorteringer som definerer faktoren

Q-sort	ld.	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
1	12	0,0636	0,7646X	0,1383	0,0912
2	2	0,6123X	0,1649	0,1695	0,2056
3	1	0,6018X	0,4832	0,0208	-0,1637
4	11	0,3377	0,0258	0,2781	0,6063X
5	15	0,6817X	0,2414	0,1024	-0,1180
6	4	-0,1320	0,7324X	0,0106	0,4547
7	10	0,6947X	-0,1322	0,0837	0,2494
8	16	0,1993	0,5819	0,5558	0,1140
9	3	0,7680X	0,0110	0,1307	0,2861
10	13	0,1169	0,0275	0,3138	0,7410X
11	6	0,1387	0,0594	0,8228X	0,0036
12	14	0,6056X	0,4516	0,1190	0,2579
13	9	0,5992X	0,0681	0,1258	0,2574
14	5	0,3817	0,2315	-0,2664	0,6885X
15	7	0,1547	0,1216	0,6804X	0,2682
16	8	0,3901	0,6617X	0,0417	0,1223
% forklarende Varians	22	16	11	13	13

I tabell 2 ser vi at til sammen 15 personer lader innenfor en bestemt faktor. Til sammen utgjør personutvalget 16 personer. Den forklarende varians er på 62 %, det vil si at 62% av kommunikasjonsuniverset blir forklart av de fire faktorene. Vi ser også at en person, Id. 16, er mikset og lader således ikke signifikant i et av de fire faktorsynene. Det betyr i dette tilfellet at denne personen deler synet som finnes i både faktor 2 og faktor 3.

Faktor 1 er definert av 7 sorteringer. Navn på personer som eier sorteringene og definerer faktorene(X) er erstattet med nummer. Jeg har som sagt tidligere, ikke lagt vekt på hverken kjønn, alder, antall år i yrket eller antall år med utdanning. 3 personer definerer faktor 2, 2 personer definerer faktor 3, og 3 personer definerer faktor 4.

Videre må vi se på forholdet mellom disse faktorene, for å se i hvilken grad de korrelerer med hverandre, se tabell 3

Tabell 3: Korrelasjon mellom faktorene.

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Faktor 1	1,0000	0,3574	0,3169	0,5329
Faktor 2	0,3574	1,0000	0,2139	0,3108
Faktor 3	0,3169	0,2139	1,0000	0,2968
Faktor 4	0,5329	0,3108	0,2968	1,0000

I tabell 3 ser vi at faktor 1 og 4 korrelerer forholdsvis høyt med hverandre. Det betyr at de har mye til felles. En korrelasjon på 0,53 betyr at de har en likhet på 53%. Faktor 2 og 3 korrelerer lavere

med de andre, noe som indikerer at det er større forskjeller mellom disse og de andre. Størst forskjell er det mellom faktor 2 og faktor 3, med bare 21% sammenfall i sitt syn på forskningstematikken.

3.4.6 Faktorfortolkning

I tolkningsprosessen er målet å utforske den operante subjektiviteten, som er gjort synlig for forskeren gjennom deltakernes sortering av utsagnene. Ved å bruke ordet operant ønsker man å vise at subjektivitet ikke er et mentalt konsept, det er ikke noe vi bevisst bruker, men heller en spontan atferd eller aktivitet (Watts & Stenner, 2010).

I Q-metoden står abduksjonsprinsippet sentralt, som handler det å oppdage meningsmønstre som ligger i kommunikasjonsuniverset, og som blir tilgjengelig igjennom Q-sortering og tolkning av data (Thorsen & Allgood, 2010). Abduksjon er en logikk som er utarbeidet for å oppdage, ikke for testing og verifisering. Shrank (1998) hevder at en hypotese i den forbindelse trenger ikke å være en teknisk eller vitenskapelig påstand, men heller en forklaring på hvordan ordinære forhold er slik de er, og en intuitiv gjetting for årsaken til at gitte mønstre ble funnet (Watts & Stenner, 2012). Stephenson hevder at forskeren er i Q-metode abduktiv ved å søke å sette seg inn i Q-sortererens meningsdanning (i Thorsen & Allgood, 2010).

Når personutvalget sorterer Q-utvalget, plasserer de utsagn som har mest eller minst betydning for dem i ytterkant av matrisen, under -5,-4, 4 og 5. Dermed tillegges disse mest mening faktortolkningen (Kvalsund & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012). De kommer i forgrunnen. I tolkningsprosessen er det også viktig å ta med de utsagnene som er plassert i midten, selv om de tillegges minst eller uklar betydning. De omhandler tematikk som kommer i bakgrunnen og kan dermed bidra til å skape forståelse for helheten (Kvalsund & Allgood, 2010). Karakteristiske utsagn (distinguishing statements) er også av stor betydning i faktortolkningen. Dette er utsagn som karakteriserer den enkelte faktoren, som flest Q-sorterere har plassert likt og dermed er det disse utsagnene som skiller den ene faktoren fra en annen. Sist, men ikke minst, er sammenfallende utsagn (consensus statements) vesentlig i faktortolkningen. Sammenfallende utsagn for alle faktorene representerer det som er felles, uavhengig av faktorsyn. Disse kan fortelle oss noe om kulturen i det aktuelle kommunikasjonsuniverset.

3.4.7 Postintervju

Postintervju er et nyttig og anbefalt verktøy i tolkningsprosessen fordi den forståelsen som kommer frem gjennom faktorfortolkningen er min tolkning ikke og Q-sortererens forståelse (Thorsen & Allgood, 2010). Ved å gjennomføre et postintervju får Q-sortererne mulighet til å bekrefte eller avkrefte en generell fortolkning av faktorsynet og utdype eventuelle syn (ibid.). Ved postintervju av enkeltpersoner som representerer et faktorsyn, er det viktig å huske på at disse nødvendigvis ikke representerer alle deltakerne, de kan bare uttale seg på egne vegne. Å foreta et postintervju av alle deltakerne er tidkrevende, særlig i studier med mange respondenter. I Q-metode er det vanlig å intervju personer som lader høyt på faktorene, da det er mest sannsynlig at disse representerer det generelle faktorsynet mest. Jeg valgte å intervju de personene som ladet høyest på hver faktor.

3.5 Kvalitet i forskningen

Kvalitet i forskningen handler om hvordan forskningsprosessen er gjennomført og om forskeren har opptrådt redelig og nøyaktig i presentasjon av funnene. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har definert normer for vitenskapelig redelighet og alle forskere har en plikt til å følge dem (Thaagaard, 2013). I kvantitativ forskning er begreper som reliabilitet, validitet og om generaliserbarhet kvalitetsindikatorer som det er viktig å ta stilling til. I kvalitativ forskning bruker man også disse begrepene, men Thagaard (2013) bruker også begreper som troverdighet og bekreftbarhet framfor reliabilitet og validitet, og overførbarhet framfor generaliserbarhet. Disse vil jeg utdype nærmere i denne delen av oppgaven.

3.5.1 Reliabilitet/ troverdighet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, om hvorvidt gjentatte målinger med de samme forutsetningene vil få det samme resultatet av forskningen (Ringdal, 2012). I Q-metode betyr det i praksis at man ser på sannsynligheten for at en annen forsker kan gjenta en undersøkelse, med det samme personutvalget, med den samme instruksjonen og få det samme resultatet. Brown (1980) har gjennomført replikasjonsstudier av Q-sorteringer som har vist at gjennomsnittlig 80% av sorteringene gjentas. Ut i fra dette kan det vises til at personenes helhetlige subjektive syn ikke så lett lar seg forandre i forhold til et tema, forutsatt at de tilhører kommunikasjonsuniverset. Jo flere personer som lader på hver faktor, jo høyere er den sammensatte reliabilitet. I følge Brown (1980) må fire til seks definere en faktor for å ivareta reliabiliteten. I denne studien er sammensatt reliabilitet over 0,8, men det er ikke flere enn fire som definerer hver faktor, se tabell 3. I følge

Watts og Stenner (2012) kan dette godtas når de som scorer på faktorer med færre enn 4, scorer høyt på faktoren.

Tabell 4: Reliabilitet

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Antall personer som lader på faktoren	7	3	2	3
Gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient	0,800	0,800	0,800	0,800
Sammensatt reliabilitet	0,966	0,923	0,889	0,923

3.5.2 Validitet/ gyldighet

En studies validitet handler om den har målt det som var ment å måles (Ringdal, 2012), om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2012). Validiteten kan vurderes med henblikk på om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. I Q-metode er hensikten å måle subjektivitet, det vil si individuelle opplevelser og erfaringer. Det finnes ingen objektive kriterier for subjektivitet, derfor kan validitet ikke brukes i sin vanlige form (Brown, 1980; Watts & Stenner, 2012). I Q-metode er det viktig at subjektiviteten måles på en god måte og at søkelyset rettes mot mulige feilkilder. Her har vi tre vesentlige trinn å sette søkelys på når mulige feilkilder skal avdekkes; kommunikasjonsuniverset, Q-utvalget og selve sorteringsprosessen (Brown, 1980). Kommunikasjonsuniverset og konstrueringen av Q-utvalget har spesielt stor betydning med tanke på en studies validitet (Watts & Stenner, 2012). Validiteten i Q-metoden sikres i stedet ved at deltakerne forstår utsagnene, og at de sorterer dem i henhold til instruksjonsbetingelse. Dette sikret jeg ved å få veiledning av mine veiledere på NTNU gjennom hele prosessen, samt at jeg gjennomførte 2 pilotsorteringer før selve undersøkelsen tok til. Slik var jeg trygg på at ordstillingen i utsagnene var forståelig og mulig å forholde seg til, og at utsagnene totalt sett lot seg sortere ut og balansere i henhold til sorteringsmatrisen. Videre var jeg til stede og ga både muntlig og skriftlig informasjon rundt sorteringsprosessen. Slik mener jeg at jeg har ivaretatt kravet til validitet i studien.

3.5.3 Etske betraktninger

Denne studien er meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, og tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven (vedlegg nr. 4). Deltakerne har fått tilstrekkelig informasjon både muntlig og skriftlig om studien, og alle har underskrevet erklæring om samtykke (vedlegg nr. 5). Deltakerne ble informert både muntlig og skriftlig om at deltakelse i studien var frivillig. Konfidensialiteten har jeg ivaretatt ved at jeg har tilstrebet at deltakere ikke skal være gjenkjennbare. Dette er blant annet gjort ved at deltakere har fått nummer i stedet for navn i

rapporten. I og med at personutvalget skulle være anonyme, fikk de beskjed om å levere ferdig utfylt matrise til en kollega i administrasjonen som skulle sørge for en koblingsnøkkel slik at jeg kunne få tak i de som sa seg villig til et postintervju. Personene som sa seg villig til å delta i et intervju, krysset av dette på samtykkeskjemaet.

Å være med på mitt forskningsopplegg kunne innebære en type involvering som for noen av informantene kunne oppleves som vanskelig. Det kunne til en viss grad bære med seg en form for risiko, fordi de ble bedt om å blottlegge seg selv ved å «avsløre» egne holdninger og egen forståelse. Informantene hadde ulik bakgrunn og forståelse av teori. For mitt vedkommende ble det i den sammenhengen viktig å unngå å bli oppfattet som en som så seg i bedre stand til å «forstå» og «vurdere» deres arbeidsutøvelse (Thagaard, 2013). Det ble viktig å formidle både problemstillingen min og hensikten med studien.

3.5.4 Forskerrollen

Å anskueliggjøre problemstillinger knyttet til eget arbeidsfelt krever refleksjon og bevissthet omkring ulike utfordringer knyttet til den nærheten man har til forskningsfeltet. Dette gjelder både nærheten til selve utøvelsen av praksis, og til personer i forskningsfeltet (Johnsen, Halvorsen, & Repstad, 2009). Valget om å gjennomføre en studie på egen arbeidsplass, med egne kolleger som informanter, handler for meg i første rekke om et ønske om å dra nytte av den forståelsen og kjennskapen jeg har opparbeidet i forhold til eget felt. Å gjennomføre en liknende studie på en annen høyskole vil kunne medføre at studien blir gjort på grunnlag av en mer overfladisk kjennskap til forskningsfeltet, som i sin tur ville påvirket resultatene. Det ville imidlertid virket mindre utfordrende med henblikk på behovet for å være objektiv og nøytral i forskningen. Det vil i slike sammenhenger være en utfordring å ivareta den kritiske distansen samtidig som den inngående kjennskapen til feltet vil kunne medføre innsikt og forståelse for viktige forhold. Dette fremtrer særlig tydelig i forhold til den nære relasjonen man har til informantene, når en i tillegg til eksisterende samhandlingsformer og funksjoner, også trer inn i rollen som forsker (ibid.). Jeg la derfor særlig vekt på at personutvalget skulle være anonyme, også for meg, under faktorfortolkningen. Koblingsnøkkelen ble av den grunn oppbevart av en ansatt i administrasjonen til jeg var klar for å gjennomføre postintervjuene.

4 PRESENTASJON OG TOLKNING AV FAKTORENE

I dette kapitlet vil jeg presentere og tolke resultatene som kom frem under faktoranalysen. Under hver faktor vil jeg presentere en tabell som gjengir et utvalg av utsagnene som er representative for faktoren. Jeg vil presentere hvilke utsagn som kjennetegner de ulike synene og på den måten finne ut hva som kjennetegner de enkelte syn med utgangspunkt i min problemstilling. Når jeg refererer til utsagn, vil jeg sette den enkelte faktors plassering til utsagnet i parentes. Se også vedlegg nr. 3, hvor den enkelte faktors gjennomsnittssortering er presentert.

For å se helheten i faktoren ønsker jeg å ta utgangspunkt i ytterkantene av matrisen (forgrunn), hvor utsagn som viser høyest grad av enighet og uenighet er plassert. I tillegg vil jeg se på hvilke utsagn som kommer i bakgrunnen, de som er plassert midt i matrisen. Jeg vil også presentere karakteristiske utsagn (distinguishing statements) som vil gi et bilde på hva som skiller de ulike faktorene fra hverandre.

4.1 Faktor 1 *Vektlegger før- og etterveiledning av studenter*

Faktor 1 er den største faktoren av de fire faktorene i studien. Faktor en har en forklarende varians på 22% og representeres av 7 personer (tabell 2). Personen med id nr. 3 er den som lader høyest med 0,7680 og vedkommende er den jeg har foretatt postintervju med.

Tabell 5: Et utvalg av utsagnene for faktor 1

Mest uenig		Mest enig		
-5	-4	0	4	5
21. Når en kjøretime er over, gir jeg helst tilbakemelding først, deretter får studentene snakke sammen.	13. Teoretiske kunnskaper har ikke så stor betydning når man skal øve sin evne til kritisk selvvurdering.	6. Trafikklæreryrket dreier seg i hovedsak om å vite hvordan man formidler trafikkfaglige problemstillinger til ulike typer mennesker.	10. Når en student har hatt en kjøretime, prioriterer jeg å sette av god tid til etterveiledning.	1. Jeg bruker minst 10 minutter sammen med studenten før jeg skal være med på en kjøretime for å høre hvilke tanker han/hun har gjort seg på forhånd med tanke på sin egen
	29. Jeg trenger ikke å bruke så mye tid på å forberede meg lenger, jeg vet hva jeg skal jobbe med.	18. Hvis en student gjør meg bekymret med tanke på holdninger som kommer til uttrykk i bilen, synes jeg det er best å ta opp problemet med han/hun direkte, uten andre tilstede.	7. I HINT trafikkskole er det tradisjon for at vi bruker elevens ståsted som utgangspunkt når studenten skal planlegge en kjøretime.	
		20. Når studenten skal planlegge en kjøretime, er det viktigere for meg at han tar utgangspunkt i sitt eget behov for trening enn elevens behov.		
		27. Jeg kjenner at jeg hadde hatt godt av å bruke mer tid på å forberede meg selv før undervisning.		
		33. Jeg opplever ofte at mine kollegaer spør meg om råd.		
		36. Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til å oppdatere meg selv faglig.		

4.1.1 Tid med studenter

Faktorsyn 1 gir uttrykk for at de vektlegger å bruke tid sammen med studentene både før og etter undervisning. Dette fremkommer av utsagnene «*Jeg bruker minst 10 minutter sammen med studenten før jeg skal være med på en kjøretime for å høre hvilke tanker han/hun har gjort seg på forhånd med tanke på sin egen utvikling(5)*», «*Når en student har hatt en kjøretime, prioriterer jeg å sette av god tid til etterveiledning(4)*» og «*I løpet av en praksisdag vektlegger jeg å samle studentene mine for å snakke om deres erfaringer for å bidra til en bevisstgjøring omkring sammenhengen mellom teori og praksis(3)*». Denne tidsbruken tyder på at faktor 1 legger vekt på at de skal veilede studentene, og at veiledningspedagogikk er i førersetet. Dette kommer også fram i utsagn som «*I forkant av en kjøretime er det tradisjon for at vi diskuterer mulige problemstillinger som kan dukke opp, slik at studentene kan ha en plan B (2)*».

Faktorsyn 1 skiller seg mest fra de andre faktorene med vektleggingen av utsagn (1). Utsagnet er det eneste som gir uttrykk for at praksisveileder legger vekt på førveiledning med studentene før de skal undervise. Dette utsagnet har for denne faktoren et signifikansnivå $P < .01$, noe som tilsier at det er mindre enn 1% sannsynlig at dette er tilfeldig.

I veiledning av studenter ser det også ut til at faktor 1 vektlegger gjensidighet i relasjonen mellom praksisveileder og student. Et annet karakteristisk utsagn for faktor 1 er at de ikke ønsker å gi studentene sine egne løsninger på problemstillinger. Dette kommer til uttrykk i utsagn 3; «*Etter en kjøretime, er det viktig for meg at den studenten som har vært pedagogisk observatør får mulighet til å gi sin tilbakemelding før jeg sier noe (3)*», utsagn 17 «*Når studentene kommer til meg med en tenkt problemstilling, bidrar jeg gjerne med å fortelle dem hvordan jeg ville tenkt(-2)*» og i utsagn 19 «*For at studentene skal bli bedre, er det viktig at jeg gir dem en tilbakemelding som er basert på min kunnskap (-2)*. Dette ble understreket i postintervjuet, hvor personen jeg snakket med la vekt på at *dersom* han/ hun ble *nødt* til å presentere en løsning for studentene, ville han/ hun vektlegge at denne løsningen bare var en av flere måter å gjøre ting på. Faktorsyn 1 skiller seg fra de andre faktorsynene med tanke på sin rolle som forbilde for studentene. Alle gir uttrykk for at de til en viss grad føler at de er et godt forbilde, men faktor 1 er de som i minst grad føler at de er det (Utsagn 35, +1). I postintervjuet fikk jeg en nærmere utdypning av dette. Personen jeg snakket med ga sterkt uttrykk for at han/ hun ikke ønsket at studentene skulle bli en kopi av han/hun selv.

Vedkommende ville ikke fremstå som at han/hun representerer en fasit på hvordan en trafikklærer skal være.

Tabell 6: Karakteristiske utsagn (distinguishing statements) for faktor 1

Utsagn nr.	
1	Jeg bruker minst 10 minutter sammen med studenten før jeg skal være med på en kjøretime for å høre hvilke tanker han/hun har gjort seg på forhånd med tanke på sin egen utvikling (5).
35	Jeg føler at jeg er et godt forbilde i den jobben jeg gjør som praksisveileder(1).
17	Når studentene kommer til meg med en tenkt problemstilling, bidrar jeg gjerne med å fortelle dem hvordan jeg ville tenkt(-2).

4.1.2 Trafikklærerkompetanse

Faktorsyn 1 legger stor vekt på at studentene skal ha en faglig, pedagogisk og personlig kompetanse knyttet til praksis i trafikklæreryrket. Vektleggingen av de forskjellige kompetanseområdene synes noe forskjellig. Den pedagogiske kompetansen synes å tillegges mest vekt. Dette kommer til uttrykk i utsagn 14; *«I løpet av en praksisdag vektlegger jeg å samle studentene mine for å snakke om deres erfaringer for å bidra til en bevisstgjøring omkring sammenhengen mellom teori og praksis (3)»* og i utsagn 16; *«Kjøretimene må benyttes til å prøve ut ulike undervisningsmetoder, slik at studentene selv finner ut hva som fungerer best for dem (3)»*.

Faktorsyn 1 gir uttrykk for at faglig kompetanse er viktig for å være i stand til å vurdere seg selv, *«Teoretiske kunnskaper har ikke så stor betydning når man skal øve sin evne til kritisk selvvurdering (-4)»*. Siden teoretiske kunnskaper vektlegges i så stor grad i, vil det være naturlig å tro at faktor 1 legger vekt på at studentene også skal ha teoretiske kunnskaper for å kunne vurdere seg selv. Dette kommer ikke like tydelig frem i matrisen. *«Det er viktig for meg at studentene lærer seg alle trinn og nøkkelpunkt for hver øvelse på trinn 2, og at disse blir fulgt opp med elevene i bilen (1)»* og *«For at studentene skal løse fremtidige arbeidsoppgaver som trafikklærer, er det en forutsetning at de har mye teoretisk kunnskap (1)»* gir meg et inntrykk av at teoretisk kunnskap er tillagt noe vekt, men ikke i like stor grad som den pedagogiske kompetansen.

Den personlige kompetansen hos studentene synes også å være tillagt litt betydning. *«Jeg pleier å få studentene til å ta en «time-out» i sin undervisning (f.eks i kjøretimen) til å reflektere over hvordan deres personlige egenskaper eller handlinger kan påvirke eleven (2)»* er et eksempel på dette. Utsagn 18 *«Hvis en student gjør meg bekymret med tanke på holdninger som kommer til uttrykk i bilen, synes jeg det er best å ta opp problemet med han/hun direkte, uten andre tilstede*

(0)» er plassert i bakgrunnen. Det kan komme av at det i utsagnet ligger en åpning for at slike problemstillinger også kan tas opp i fellesskapet, med andre tilstede. Det betyr nødvendigvis ikke at disse problemstillingene ikke blir tatt opp.

Utsagn 20 «*Når studenten skal planlegge en kjøretime er det viktigere for meg at han tar utgangspunkt i sitt eget behov for trening enn elevens behov (0)*» er også plassert i bakgrunnen. Dette kan tyde på at faktorsynet ikke representerer en enten/eller holdning til dette. De kan like gjerne tenke ja takk, begge deler. Det kan derimot se ut som at faktoren føler at de er litt ulik sine kollegaer på dette området, da det ser ut som at de tenker at resten av kollegaene bruker elevens ståsted som utgangspunkt i større grad, «*I HiNT trafikkskole er det tradisjon for at vi bruker elevens ståsted som utgangspunkt når studenten skal planlegge en kjøretime (4)*».

4.1.3 Kompetanse og ønske om kunnskapsdeling

Faktorsyn 1 gir uttrykk for at de opplever at de har en helhetlig forståelse av trafikklærerutdanningen. Dette kommer frem av «*Jeg føler at jeg noen ganger kommer til kort når studentene spør meg om noe som inngår i de andre fagene(-3)*. De gir uttrykk for at de ønsker å være i utvikling og at de jobber aktivt med sin egen undervisning. Dette kommer til syne i utsagnet «*Jeg trenger ikke å bruke så mye tid på å forberede meg lenger, jeg vet hva jeg skal jobbe med(-4)*. Faktor 1 gir altså uttrykk for at de bruker mye tid på forberedelser og egen utvikling. De gir også uttrykk for at de opplever at arbeidsgiver legger til rette for dette ved at de får nok tid til å gjøre dette i arbeidstiden. Dette kommer til uttrykk i bakgrunnen (0), ved at de har plassert utsagnene «*Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til å oppdatere meg selv faglig*» og «*Jeg kjenner at jeg hadde hatt godt av å bruke mer tid på å forberede meg selv før undervisning*» der.

Det kan også se ut som at faktor 1 gir uttrykk for at det er for lite kunnskapsdeling blant kollegaer på jobben, og at de skulle ønske det var mer av dette. «*Jeg synes vi bruker for mye tid på møter. Denne tiden kunne jeg heller brukt på noe nyttig (-3)*», «*Jeg opplever ofte at mine kollegaer spør meg om råd(0)* og «*Vi har innarbeidet gode rutiner for erfaringsutveksling blant ansatte på trafikklærerutdanningen (-1)*.

4.1.4 Oppsummering av faktorsyn 1

Faktorsyn 1 kjennetegnes først og fremst med at de vektlegger å sette av tid til før- og etterveiledning av studenter. De gir uttrykk for at de ønsker å bruke tid til å forberede seg selv til undervisning og mener at teoretiske kunnskaper har stor betydning når en skal øve sin evne til

kritisk selvvurdering. De gir uttrykk for at studentenes tanker og meninger er minst like viktige som sine egne, og at de legger vekt på en gjensidighet i relasjonen med studentene. Faktor 1 gir uttrykk for at en bør ta utgangspunkt i både elevens og studentens ståsted når man skal planlegge kjøretimer, og at de legger vekt på at både studentens og kjøreelevens utvikling skal ivaretas.

I bakgrunnen til faktorsynet 1 (0) ligger at de bruker den tiden de føler de trenger på å forberede seg til undervisning og at de legger vekt på at en trafikklærer må ha en bred teoretisk bakgrunn. Faktoren gir imidlertid uttrykk for at de ønsker mer kunnskapsdeling i organisasjonen.

4.2 Faktor 2 Vektlegger etterveiledning av studenter

Faktor 2 har en forklarende varians på 16% og representeres av 3 personer (tabell 2). Personen med id nr. 12 er den som lader høyest på faktoren med 0,7646 og er også den jeg gjennomførte postintervju med.

4.2.1 Tid med studenter

Faktorsyn 2 gir inntrykk av at de bruker mye tid sammen med studentene, spesielt i etterkant av studentenes undervisning. Dette kommer til uttrykk i utsagnene «*Når en student har hatt en kjøretime, prioriterer jeg å sette av god tid til etterveiledning (5)*», «*I løpet av en praksisdag vektlegger jeg å samle studentene mine for å snakke om deres erfaringer for å bidra til en bevisstgjøring omkring sammenhengen mellom teori og praksis (4)*» og «*Vi har sjelden tid til å diskutere så mye etter kjøretimene, ofte skal jeg være med en annen student med en gang (-4)*».

Det ser ikke ut som at faktor 2 er like opptatt av å bruke tid sammen med studentene i forkant av studentenes undervisning, da dette kommer i bakgrunn. Dette ser jeg av utsagn 23 «*I forkant av en kjøretime er det tradisjon for at vi diskuterer mulige problemstillinger som kan dukke opp, slik at studentene kan ha en plan B (0)*». Utsagn nr. 1, «*Jeg bruker minst 10 minutter sammen med studenten før jeg skal være med på en kjøretime for å høre hvilke tanker han/hun har gjort seg på forhånd med tanke på sin egen utvikling (1)*» forsterker mitt inntrykk av at førveiledning er mindre prioritert hos faktor 2 enn hos faktor 1. Dette er imidlertid et karakteristisk utsagn for faktor 2. De legger mer vekt på å bruke tid sammen med studentene før undervisning enn faktor 3 og 4, men samtidig langt mindre enn faktor 1.

Det kan virke som at faktor 2 er noe mer tilbøyelig til å gi råd til studentene enn faktor 1 «*Når studentene kommer til meg med en tenkt problemstilling, bidrar jeg gjerne med å fortelle dem*

hvordan jeg ville tenkt(2)», «For at studentene skal bli bedre, er det viktig at jeg gir dem en tilbakemelding som er basert på min kunnskap (-1) og «Etter en kjøretime, er det viktig for meg at den studenten som har vært pedagogisk observatør får mulighet til å gi sin tilbakemelding før jeg sier noe (0)».

Tabell 7: Et utvalg av utsagnene for faktor 2

Mest uenig		Mest enig		
-5	-4	0	4	5
5. Praksisdagen bør utnyttes maksimalt ved at bilene holdes i gang gjennom hele dagen.	7. I HiNT trafikkskole er det tradisjon for at vi bruker elevens ståsted som utgangspunkt når studenten skal planlegge en kjøretime.	3. Etter en kjøretime, er det viktig for meg at den studenten som har vært pedagogisk observatør får mulighet til å gi sin tilbakemelding før jeg sier noe.	14. I løpet av en praksisdag vektlegger jeg å samle studentene mine for å snakke om deres erfaringer for å bidra til en bevisstgjøring omkring sammenhengen mellom teori og praksis.	10. Når en student har hatt en kjøretime, prioriterer jeg å sette av god tid til etterveiledning.
	22. Vi har sjelden tid til å diskutere så mye etter kjøretimene, ofte skal jeg være med en annen student med en gang.	15. Det er tradisjon for at vi behandler alle studenter likt, uavhengig av hvilken bakgrunn de har.	35. Jeg føler at jeg er et godt forbilde i den jobben jeg gjør som praksisveileder.	
		20. Når studenten skal planlegge en kjøretime, er det viktigere for meg at han tar utgangspunkt i sitt eget behov for trening enn elevens behov.		
		23. I forkant av en kjøretime er det tradisjon for at vi diskuterer mulige problemstillinger som kan dukke opp, slik at studentene kan ha en plan B.		
		26. Jeg tror studentene har stor tillit til mine råd på grunn av mine tidligere erfaringer.		
	28. Jeg tror mine kollegaer bruker mer tid på å synliggjøre pedagogiske teorier for sine studenter enn meg.			

4.2.2 Trafikklærerkompetanse

Faktorsyn 2 gir uttrykk for at de prioriterer studentenes pedagogiske kompetanseutvikling framfor kjøreelevens utvikling (utsagn 7, -4), og at den pedagogiske kompetansen tillegges stor vekt. Dette kommer også til uttrykk i utsagnene «Praksisdagen bør utnyttes maksimalt ved at bilene holdes i gang gjennom hele dagen (-5)» og «Kjøretimene må benyttes til å prøve ut ulike undervisningsmetoder, slik at studentene selv finner ut hva som fungerer best for dem (3)». Dette, sett i sammenheng med utsagn knyttet til ettersamtaler med studentene, tyder på at faktor 2 setter kvalitet fremfor kvantitet i møte med kjøreelevne. Jeg blir imidlertid litt i tvil da faktoren gir uttrykk for å være uenig i utsagn 6 «Trafikklæreryrket dreier seg i hovedsak om å vite hvordan man formidler trafikkfaglige problemstillinger til ulike typer mennesker (-2)». Dette utsagnet handler etter mitt syn om pedagogisk formidlingsevne hvor man møter eleven der han/hun er, men det kan hende at utsagnet har blitt tolket annerledes av personutvalget. I postintervjuet ga derimot personen

jeg snakket med uttrykk for å ha lagt vekt på «trafikkfaglige problemstillinger» i utsagnet, og tolket dette som faktakunnskap som foreleses i et klasserom.

I de karakteristiske utsagnene for faktor 2, kan det se ut som at faktor 2 vektlegger den sosiale og personlige kompetansen hos studentene i større grad enn de andre faktorsynene. De følgende utsagnene gir for meg uttrykk for dette ved at de er plassert der de er. Utsagnene skaper sterke følelser hos faktor 2. «*Hvis en student gjør meg bekymret med tanke på holdninger som kommer til uttrykk i bilen, synes jeg det er best å ta opp problemet med han/hun direkte, uten andre tilstede(3)*». Dette kan bety at faktor 2 er, i mindre grad enn de andre faktorene, villig til å ta opp ubehagelige tema i fellesskapet, men at temaet er viktig for dem. Samtidig er faktoren uenig i utsagnet «*Jeg pleier å få studentene til å ta en «time-out» i sin undervisning (f.eks i kjøretimen) til å reflektere over hvordan deres personlige egenskaper eller handlinger kan påvirke eleven (-3)*». Dette betyr nødvendigvis ikke at slike tema ikke blir tatt opp, men at faktor 2 velger å vente til etter undervisningen, når eleven(e) ikke er tilstede.

Tabell 8: Karakteristiske utsagn (distinguishing statements) for faktor 2

Utsagn nr.	
18	Hvis en student gjør meg bekymret med tanke på holdninger som kommer til uttrykk i bilen, synes jeg det er best å ta opp problemet med han/hun direkte, uten andre tilstede(3).
34	Vi har innarbeidet gode rutiner for erfaringsutveksling blant ansatte på trafikk lærerutdanningen(2*).
12	Den tiden studentene tilbringer i «vrimla» er den viktigste i forhold til å dele sine erfaringer med andre og diskutere fag(1*).
1	Jeg bruker minst 10 minutter sammen med studenten før jeg skal være med på en kjøretime for å høre hvilke tanker han/hun har gjort seg på forhånd med tanke på sin egen utvikling(1).
15	Det er tradisjon for at vi behandler alle studenter likt, uavhengig av hvilken bakgrunn de har(0).
31	Jeg føler at jeg noen ganger kommer til kort når studentene spør meg om noe som inngår i de andre fagene(-1).
33	Jeg opplever ofte at mine kollegaer spør meg om råd(-1).
6	Trafikklæreryrket dreier seg i hovedsak om å vite hvordan man formidler trafikkfaglige problemstillinger til ulike typer mennesker(-2).
4	Jeg pleier å få studentene til å ta en «time-out» i sin undervisning (f.eks i kjøretimen) til å reflektere over hvordan deres personlige egenskaper eller handlinger kan påvirke eleven(-3).

Den faglige kompetansen hos trafikklærerstudentene synes ikke å være vektlagt i like stor grad hos faktorsyn 2. Utsagn som «*Det er viktig for meg at studentene lærer seg alle trinn og nøkkelpunkt for hver øvelse på trinn 2, og at disse blir fulgt opp med elevene i bilen (1)*», «*For at studentene skal løse fremtidige arbeidsoppgaver som trafikklærer, er det en forutsetning at de har mye teoretisk kunnskap (1)*» og «*Den viktigste egenskapen en trafikklærer kan ha, er å kunne analysere*

hvilket nivå elevene er på (-1)» forteller meg at det i mindre grad blir lagt vekt på innholdet i studentenes undervisning enn hvordan det blir undervist.

4.2.3 Egen kompetanse og kompetanseutvikling

Faktorsyn 2 gir uttrykk for større behov for kompetanseutvikling enn de andre faktorsynene. Dette kommer til syne i de karakteristiske utsagn for faktoren. De opplever i mindre grad enn de andre at kollegaer spør om råd (33, -1) og er i større grad enige i at de opplever at de kommer til kort når studenter spør om noe som inngår i de andre fagene (31, -1). De gir også uttrykk for at de føler et behov for å forberede seg og at de kjenner at de hadde hatt godt av å bruke mer tid på dette før undervisning. Dette ser vi i utsagnene *«Jeg trenger ikke å bruke så mye tid på å forberede meg lenger, jeg vet hva jeg skal jobbe med (-3)»* og *«Jeg kjenner at jeg hadde hatt godt av å bruke mer tid på å forberede meg selv før undervisning (3)»*. Dette behovet kan også være et uttrykk for at faktor 2 er perfeksjonister, og at de kjenner på at de gjerne skulle oppdatert seg mer. Det som i alle fall er klart, er at de skulle ønske de hadde brukt eller hatt mer tid til det. I postintervjuet kom det fram at personen jeg snakket med føler at det stadig vekk er nye ting å forholde seg til, og at dette medfører et behov for å jobbe litt ekstra for å sette seg inn i ting.

På tross av at de gir uttrykk for et behov for kompetanseutvikling, er det et klart faktorsyn at de føler at de er gode forbilder i den jobben de gjør som praksisveileder (35, +4). Dette kan tyde på at de føler seg tilstrekkelig i den jobben de gjør, og at kompetansebehovet jeg ser antydninger til, er et utslag av kritisk selvvurdering hos denne faktoren. I bakgrunn for faktor 2 kommer utsagn som *«Jeg tror mine kollegaer bruker mer tid på å synliggjøre pedagogiske teorier for sine studenter enn meg (0)»* og *«Jeg tror studentene har stor tillit til mine råd på grunn av mine tidligere erfaringer (0)»*. Dette kan tyde på at faktor 2 mener de gjør en like bra jobb som sine kollegaer og at studentenes tillit til dem nødvendigvis ikke kommer av deres erfaringsbakgrunn, men av den jobben de gjør.

Faktorsyn 2 er de som i størst grad opplever at det er innarbeidet gode rutiner for erfaringsutveksling blant ansatte på trafikklærerutdanningen (34, +2) samtidig som de også gir uttrykk for at det ikke brukes for mye tid på møter (32, -2).

4.2.4 Oppsummering av faktorsyn 2

Faktorsyn 2 kjennetegnes først og fremst med at de bruker mye tid sammen med studentene sine, spesielt i etterkant av studentenes undervisning. De synes å legge mest vekt på den pedagogiske

kompetansen hos studentene. Faktor 2 gir uttrykk for at de bruker mye tid på å forberede seg til undervisning, samtidig som de føler de kunne brukt mer tid på dette.

Faktoren gir uttrykk for at de er mer fornøyd med erfaringsutvekslingen blant kollegaer enn de andre faktorsynene, og at de opplever at de er gode forbilder i jobben de gjør som praksisveiledere.

4.3 Faktor 3 «Best practice»

Faktor 3 har en forklarende varians på 11% og representeres av 2 personer (tabell 2). Personen med id nr. 6 er den som lader høyest på faktoren med 0,8228, og er den personen jeg har hatt postintervju med.

Tabell 9: Et utvalg av utsagnene for faktor 3

Mest uenig		Mest enig		
-5	-4	0	4	5
13. Teoretiske kunnskaper har ikke så stor betydning når man skal øve sin evne til kritisk selvvurdering.	7. I HiNT trafikkskole er det tradisjon for at vi bruker elevens ståsted som utgangspunkt når studenten skal planlegge en kjøretime.	17. Når studentene kommer til meg med en tenkt problemstilling, bidrar jeg gjerne med å fortelle dem hvordan jeg ville tenkt.	26. Jeg tror studentene har stor tillit til mine råd på grunn av mine tidligere erfaringer.	18. Hvis en student gjør meg bekymret med tanke på holdninger som kommer til uttrykk i bilen, synes jeg det er best å ta opp problemet med han/hun direkte, uten andre tilstede.
	21. Når en kjøretime er over, gir jeg helst tilbakemelding først, deretter får studentene snakke sammen.	22. Vi har sjelden tid til å diskutere så mye etter kjøretimene, ofte skal jeg være med en annen student med en gang.	11. For at studentene skal løse fremtidige arbeidsoppgaver som trafikklærer, er det en forutsetning at de har mye teoretisk kunnskap.	
		24. Den viktigste egenskapen en trafikklærer kan ha, er å kunne analysere hvilket nivå elevene er på.		
		36. Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til å oppdatere meg selv faglig.		
		1. Jeg bruker minst 10 minutter sammen med studenten før jeg skal være med på en kjøretime for å høre hvilke tanker han/hun har gjort seg på forhånd med tanke på sin egen utvikling		
		8. Det er viktig for meg at studentene lærer seg alle trinn og nøkkelpunkt for hver øvelse på trinn 2, og at disse blir fulgt opp med elevene i bilen.		

4.3.1 Trafikklærerkompetanse

Faktorsyn 3 gir uttrykk for at de vektlegger faglig kompetanse hos studentene. Dette kommer til uttrykk i utsagnene «For at studentene skal løse fremtidige arbeidsoppgaver som trafikklærer, er det en forutsetning at de har mye teoretisk kunnskap (4)» og «Teoretiske kunnskaper har ikke så stor betydning når man skal øve sin evne til kritisk selvvurdering (-5)». I postintervjuet kom det fram at det er den yrkesrelevante teorien som vektlegges, slik som trafikregler og fagdidaktikk. I tillegg ble kjøretøykunnskap og «dannelse» nevnt som viktig.

I tillegg til å vektlegge den faglige kompetansen, ser det også ut til at faktor 3 legger stor vekt på den personlige kompetansen hos studentene. Utsagn 18 «*Hvis en student gjør meg bekymret med tanke på holdninger som kommer til uttrykk i bilen, synes jeg det er best å ta opp problemet med han/hun direkte, uten andre tilstede (5)*» tyder på dette, men det kan også bety at faktoren legger vekt på at slike problemstillinger skal holdes utenfor fellesskapet. Utsagn 4 ser ut til å bekrefte vektleggingen av den personlige kompetansen «*Jeg pleier å få studentene til å ta en «time-out» i sin undervisning (f.eks i kjøretimen) til å reflektere over hvordan deres personlige egenskaper eller handlinger kan påvirke eleven (2)*».

Et karakteristisk utsagn hos faktorsyn 3 er «*Trafikklæreryrket dreier seg i hovedsak om å vite hvordan man formidler trafikkfaglige problemstillinger til ulike typer mennesker (3)*». Dette kan tyde på at faktor 3 også vektlegger den pedagogiske kompetansen hos studentene. Sett i sammenheng med denne faktorens måte å tilnærme seg studentene på, kan man her tenke seg at faktor 3 i større grad enn de andre faktorene presenterer en slags «best practice» på hvordan man formidler dette til elevene. I postintervjuet ble dette bekreftet. Personen jeg intervjuet ga uttrykk for at hun/ han gjerne demonstrerer «best practice» for studentene. Vedkommende ga også uttrykk for at hun/ han har stor tro på denne tilnærmingen til det som skal læres, særlig i begynnelsen.

Et annet karakteristisk utsagn for faktoren er «*Når studenten skal planlegge en kjøretime, er det viktigere for meg at han tar utgangspunkt i sitt eget behov for trening enn elevens behov (-3)*». I forhold til utsagn 7 «*I HiNT trafikkskole er det tradisjon for at vi bruker elevens ståsted som utgangspunkt når studenten skal planlegge en kjøretime (-4)*» kan det se ut som at faktorsyn 3 opplever at de har et annet utgangspunkt enn det som er tradisjonen på HiNT og sine kollegaer på dette området, og at de mener at kjøreelevens behov for trening er viktigst. I postintervjuet ga personen jeg snakket med uttrykk for at dette ikke opplevdes som problematisk, men mer som en del av den pedagogiske friheten praksisveilederne har.

4.3.2 Egen kompetanse og behov for utvikling

Faktorsyn 3 føler at de er et godt forbilde i jobben de gjør som praksisveileder (36, +3). Et karakteristisk utsagn for faktor 3 er «*Jeg tror studentene har stor tillit til mine råd på grunn av mine tidligere erfaringer (4)*», tyder også på dette. I postintervjuet ble også vedkommende sin erfaring og fartstid nevnt i denne sammenhengen. Vedkommende ga uttrykk for å tenke om andre kollegaer at de til tider kunne være litt omstendelige og bruke mye tid på «unødvendigheter».

Faktor 3 gir også uttrykk for at føler de har tilstrekkelig kompetanse i den jobben de skal utføre og at de har en helhetlig forståelse av utdanningen. Dette kommer til uttrykk i utsagnene 31 «*Jeg føler at jeg noen ganger kommer til kort når studentene spør meg om noe som inngår i de andre fagene (-3)*» til dels i utsagn 27 «*Jeg kjenner at jeg hadde hatt godt av å bruke mer tid på å forberede meg selv før undervisning (-2)*» og utsagn 28 «*Jeg tror mine kollegaer bruker mer tid på å synliggjøre pedagogiske teorier for sine studenter enn meg (-2)*». Et annet karakteristisk utsagn i denne sammenhengen er «*Jeg skulle ønske at jeg hadde mer kunnskap om det å veilede studenter (-1)*», hvor de tilhører det eneste faktorsynet som gir uttrykk for at de til en viss grad er fornøyd med den kompetansen de har.

Et annet karakteristisk utsagn for faktoren er «*For at studentene skal bli bedre, er det viktig at jeg gir dem en tilbakemelding som er basert på min kunnskap (+2)*», de gir med dette uttrykk av at de mener de selv er av stor betydning i en students utvikling. Min tolkning av dette blir styrket ved at faktoren også gir uttrykk for at de er uenige i utsagnet «*Den tiden studentene tilbringer i «vrimla» er den viktigste i forhold til å dele sine erfaringer med andre og diskutere fag (-2)*». På en annen side gir faktor 3 også uttrykk for studentinvolvering i utsagnet «*Når en kjøretime er over, gir jeg helst tilbakemelding først, deretter får studentene snakke sammen (-4)*».

Tabell 10: Karakteristiske utsagn (distinguishing statements) for faktor 3

UTSAGN NR.	
18	Hvis en student gjør meg bekymret med tanke på holdninger som kommer til uttrykk i bilen, synes jeg det er best å ta opp problemet med han/hun direkte, uten andre tilstede (5)
26	Jeg tror studentene har stor tillit til mine råd på grunn av mine tidligere erfaringer (4)
6	Trafikklæreryrket dreier seg i hovedsak om å vite hvordan man formidler trafikkfaglige problemstillinger til ulike typer mennesker (3)
32	Jeg synes vi bruker for mye tid på møter. Denne tiden kunne jeg heller brukt på noe nyttig (3)
19	For at studentene skal bli bedre, er det viktig at jeg gir dem en tilbakemelding som er basert på min kunnskap (2)
10	Når en student har hatt en kjøretime, prioriterer jeg å sette av god tid til etterveiledning (1)
17	Når studentene kommer til meg med en tenkt problemstilling, bidrar jeg gjerne med å fortelle dem hvordan jeg ville tenkt (0)
25	Jeg skulle ønske at jeg hadde mer kunnskap om det å veilede studenter (-1)
20	Når studenten skal planlegge en kjøretime, er det viktigere for meg at han tar utgangspunkt i sitt eget behov for trening enn elevens behov (-3)

Faktorsyn 3 gir ikke uttrykk for å ha et behov for egen utvikling. Utsagn 36 «*Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til å oppdatere meg selv faglig (0)*» kommer i bakgrunn, noe som tyder på at faktor 3 ikke har noen sterke følelser eller ønsker i forhold til dette. Utsagn 25, som er et karakteristisk

utsagn, peker også i samme retning «Jeg skulle ønske at jeg hadde mer kunnskap om det å veilede studenter (-1)». I tillegg gir de uttrykk for at det brukes for mye tid på møter i utsagnet «*Jeg synes vi bruker for mye tid på møter. Denne tiden kunne jeg heller brukt på noe nyttig (3)*». Dette er også et karakteristisk utsagn for faktoren, og de er de eneste som er enige i dette utsagnet.

4.3.3 Tid med studenter

Det kan se ut som at faktor 3 i større grad veileder etter mesterlæreprinsippet enn reflekterende veiledning. Dette kommer til syne gjennom utsagn som «*Jeg tror studentene har stor tillit til mine råd på grunn av mine tidligere erfaringer (4)*» og «*For at studentene skal bli bedre, er det viktig at jeg gir dem en tilbakemelding som er basert på min kunnskap (2)*». Dette utsagnet er karakteristisk for faktoren.

Faktorsyn 3 gir i denne undersøkelsen inntrykk av å ikke prioritere reflekterende veiledning som arbeidsmetode ovenfor studentene i like stor grad som faktorsyn 1 og 2. I forhold til tidsbruk kan det se ut som at hverken før- eller etterveiledning prioriteres i stor grad. Når utsagn som «*Jeg bruker minst 10 minutter sammen med studenten før jeg skal være med på en kjøretime for å høre hvilke tanker han/hun har gjort seg på forhånd med tanke på sin egen utvikling (0)*» og «*Når studentene kommer til meg med en tenkt problemstilling, bidrar jeg gjerne med å fortelle dem hvordan jeg ville tenkt (0)*» havner i bakgrunn, kan dette tolkes som at førveiledning ikke er en prioritert sak, men at det skjer av og til. Dette er også karakteristiske utsagn for faktoren. Det samme gjelder etterveiledning av studentene «*Når en student har hatt en kjøretime, prioriterer jeg å sette av god tid til etterveiledning (1)*». Dette er også et karakteristisk utsagn for faktoren. Det kan derimot se ut som at refleksjon i handling vektlegges noe mer, «*Jeg pleier å få studentene til å ta en «time-out» i sin undervisning (f.eks i kjøretimen) til å reflektere over hvordan deres personlige egenskaper eller handlinger kan påvirke eleven (2)*», tyder på dette. Faktoren gir uttrykk for en opplevelse av at de disponerer tiden sin godt, da utsagn 22 «*Vi har sjelden tid til å diskutere så mye etter kjøretimene, ofte skal jeg være med en annen student med en gang (0)*» er plassert i bakgrunn.

4.3.4 Oppsummering av faktorsyn 3

Faktorsyn 3 kjennetegnes først og fremst av at de vektlegger faglig og personlig kompetanse hos studentene. Dette oppnår studentene med at de blir fortalt hva som er riktig og galt av praksisveileder. Faktoren gir uttrykk for at det er kjøreelevens ståsted som bør være utgangspunkt

for hva som skal øves i kjøretimene, ikke studentens i like stor grad. Faktor 3 gir uttrykk for at de ikke har behov for å oppdatere seg selv faglig, de føler de har tilstrekkelig kompetanse i den jobben de skal utføre og at de har en helhetlig forståelse av trafikklærerutdanningen.

4.4 Faktor 4 Støttende stillas

Faktor 4 har en forklarende varians på 13% og representeres av 3 personer (tabell 2). Personen med id nr. 13 er den som lader høyest på faktoren med 0,7410 og er også den personen jeg har foretatt postintervju med.

Tabell 11: Et utvalg av utsagnene for faktor 4

Mest uenig		Mest enig		
-5	-4	0	4	5
9. Jeg bruker ofte video-opptak av en kjøretime som et utgangspunkt når jeg vil at studentene skal tenke over sin egen rolle som trafikklærer.	15. Det er tradisjon for at vi behandler alle studenter likt, uavhengig av hvilken bakgrunn de har.	29. Jeg trenger ikke å bruke så mye tid på å forberede meg lenger, jeg vet hva jeg skal jobbe med.	30. Jeg bruker mye tid på å bli kjent med studentene mine, slik at jeg kan dra nytte av det de har gjort tidligere i min undervisning.	20. Når studenten skal planlegge en kjøretime, er det viktigere for meg at han tar utgangspunkt i sitt eget behov for trening enn elevens behov.
	31. Jeg føler at jeg noen ganger kommer til kort når studentene spør meg om noe som inngår i de andre fagene.	27. Jeg kjenner at jeg hadde hatt godt av å bruke mer tid på å forberede meg selv før undervisning.	7. I HINT trafikkskole er det tradisjon for at vi bruker elevens ståsted som utgangspunkt når studenten skal planlegge en kjøretime.	
		18. Hvis en student gjør meg bekymret med tanke på holdninger som kommer til uttrykk i bilen, synes jeg det er best å ta opp problemet med han/hun direkte, uten andre tilstede.		
		14. I løpet av en praksisdag vektlegger jeg å samle studentene mine for å snakke om deres erfaringer for å bidra til en bevisstgjøring omkring sammenhengen mellom teori og praksis.		
		6. Trafikklæreryrket dreier seg i hovedsak om å vite hvordan man formidler trafikkfaglige problemstillinger til ulike typer mennesker.		
		2. Jeg anbefaler studentene å ta utgangspunkt i sine tidligere livserfaringer når de skal planlegge sin undervisning.		

4.4.1 Tid med studenter

Faktorsyn 4 synes å legge stor vekt på å bli kjent med studentene sine. Dette kommer til syne i utsagn 30 «Jeg bruker mye tid på å bli kjent med studentene mine, slik at jeg kan dra nytte av det de har gjort tidligere i min undervisning (4)». Dette utsagnet tyder på at faktoren tilpasser seg og forholder seg mer til individene enn studentgruppen i sin tilnærming. Utsagn 24 «Den viktigste egenskapen en trafikklærer kan ha, er å kunne analysere hvilket nivå elevene er på (3)», bidrar til å forsterke dette inntrykket. Derimot kommer det ikke like tydelig frem at faktor 4 vektlegger dette ovenfor studentene da «Jeg anbefaler studentene å ta utgangspunkt i sine tidligere livserfaringer

når de skal planlegge sin undervisning (0)» kommer i bakgrunn. I tillegg gir faktoren også uttrykk for at studentene blir behandlet ulikt, ut ifra sin egen bakgrunn, «*Det er tradisjon for at vi behandler alle studenter likt, uavhengig av hvilken bakgrunn de har (-4)*». Det ser også ut som at faktoren legger stor vekt på at det skal være en gjensidighet i relasjonen mellom dem og studentene, og at praksisfelleskapet blant studentene er tillagt stor verdi. «*Etter en kjøretime, er det viktig for meg at den studenten som har vært pedagogisk observatør får mulighet til å gi sin tilbakemelding før jeg sier noe (3)*» og «*Når en kjøretime er over, gir jeg helst tilbakemelding først, deretter får studentene snakke sammen (-3)*» gir en tydelig indikasjon på dette.

Fokuset på studentenes utvikling synes å være veldig stort, da faktoren gir uttrykk for at kjøreelevens utvikling er mindre prioritert. «*Når studenten skal planlegge en kjøretime, er det viktigere for meg at han tar utgangspunkt i sitt eget behov for trening enn elevens behov (5)*». Dette er et karakteristisk utsagn for faktorsyn 4. Imidlertid kan det virke som at faktor 4 opplever at tradisjonen på HiNT og blant kollegaene er en annen enn deres på dette området «*I HiNT trafikkskole er det tradisjon for at vi bruker elevens ståsted som utgangspunkt når studenten skal planlegge en kjøretime (4)*».

Mitt inntrykk er at faktorsyn 4 legger vekt på at studentene skal finne svar på egen hånd, at «selvstyrt læring» er vektlagt til en viss grad. I postintervjuet ble dette bekreftet. Personen jeg snakket med sa «jeg forventer at studentene er selvgående ..., men ofte må jeg gripe inn og styre...». Jeg tolker praksisveilederne i denne faktoren til å være støttende stillas for studentene sine. «*For at studentene skal bli bedre, er det viktig at jeg gir dem en tilbakemelding som er basert på min kunnskap (-1)*», «*I forkant av en kjøretime er det tradisjon for at vi diskuterer mulige problemstillinger som kan dukke opp, slik at studentene kan ha en plan B (1)*» og «*Når studentene kommer til meg med en tenkt problemstilling, bidrar jeg gjerne med å fortelle dem hvordan jeg ville tenkt (2)*» sier meg at praksisveilederne i denne faktoren til en viss grad gjerne gir studentene råd, men at dette skjer på studentenes premisser. Studentene må til en viss grad ta ansvar for å få den hjelpen de trenger selv. I postintervjuet ble dette bekreftet. Intervjupersonen ga uttrykk for at han/ hun ville være en støttespiller for studentene, gi råd og stille spørsmål når det er hensiktsmessig og vedkommende ga også uttrykk for at studentenes læringsmål ble satt i samarbeid med studentene.

Faktoren gir ikke inntrykk av å legge stor vekt på tradisjonell reflekterende veiledning, da utsagn som «Jeg bruker minst 10 minutter sammen med studenten før jeg skal være med på en kjøretime for å høre hvilke tanker han/hun har gjort seg på forhånd med tanke på sin egen utvikling (-1)», «Når en student har hatt en kjøretime, prioriterer jeg å sette av god tid til etterveiledning (-2)» og «I løpet av en praksisdag vektlegger jeg å samle studentene mine for å snakke om deres erfaringer for å bidra til en bevisstgjøring omkring sammenhengen mellom teori og praksis (0)» ikke er vektlagt i stor grad. Dette kan synes å være et bevisst valg, da faktor 4 ikke gir inntrykk av at det er mangel på tid som er årsaken til at dette ikke blir gjort, «Vi har sjelden tid til å diskutere så mye etter kjøretimene, ofte skal jeg være med en annen student med en gang (-1)». Faktoren gir uttrykk for et ønske om at de hadde mer kunnskap om veiledning (25, +2). Dette ønsket kan tyde på at de føler seg usikre på denne metoden.

4.4.2 Trafikklærerkompetanse

Faktorsyn 4 gir uttrykk for at de vektlegger yrkesfaglig, teoretisk kompetanse hos studentene, noe jeg også får bekreftet i postintervjuet. Dette kommer til uttrykk i utsagn som «For at studentene skal løse fremtidige arbeidsoppgaver som trafikklærer, er det en forutsetning at de har mye teoretisk kunnskap (3)» og «Teoretiske kunnskaper har ikke så stor betydning når man skal øve sin evne til kritisk selv vurdering (-2)».

Tabell 12: Karakteristiske utsagn (distinguishing statements) for faktor 4

UTSAGN NR.	
20	Når studenten skal planlegge en kjøretime, er det viktigere for meg at han tar utgangspunkt i sitt eget behov for trening enn elevens behov (5)
24	Den viktigste egenskapen en trafikklærer kan ha, er å kunne analysere hvilket nivå elevene er på (3)
4	Jeg pleier å få studentene til å ta en «time-out» i sin undervisning (f.eks i kjøretimen) til å reflektere over hvordan deres personlige egenskaper eller handlinger kan påvirke eleven (-1)
10	Når en student har hatt en kjøretime, prioriterer jeg å sette av god tid til etterveiledning (-2)

Et karakteristisk utsagn for factorsyn 4 er «Den viktigste egenskapen en trafikklærer kan ha, er å kunne analysere hvilket nivå elevene er på (3)». Dette utsagnet viser til en analytisk evne hos trafikklærerstudenten. Analysen i denne sammenheng kan bety at studenten skal vite hvilken førerkompetanse elever har, og da er det den faglige kompetansen hos trafikklærerstudenten som er i fokus. Det å være analytisk kan også tolkes som en personlig kompetanse hos

trafikklærerstudenten dersom han/hun analyserer eleven ut ifra elevens læreforutsetninger den aktuelle dagen og at studenten er i stand til å ta hensyn til disse. I postintervjuet ble det tydeliggjort for meg at faktoren legger mest vekt på at studentene skal være i stand til å analysere hvilken førerkompetanse elevene har, men det ble også nevnt at studentene skal være i stand til å hjelpe elevene ut ifra det nivået de er på og se hvilke læreforutsetninger de har.

Studentenes personlige kompetanse synes derimot ikke å være vektlagt i stor grad hos faktor 4 i andre sammenhenger, da disse kommer i bakgrunn. Utsagn 4 «*Jeg pleier å få studentene til å ta en «time-out» i sin undervisning (f.eks i kjøretimen) til å reflektere over hvordan deres personlige egenskaper eller handlinger kan påvirke eleven (-1)*» og «*Hvis en student gjør meg bekymret med tanke på holdninger som kommer til uttrykk i bilen, synes jeg det er best å ta opp problemet med han/hun direkte, uten andre tilstede (0)*» og er eksempler på dette. Utsagn 4 er også et karakteristisk utsagn for faktoren, noe som tyder på at dette er noe de gjør i mindre grad enn de andre faktorsynene. Den pedagogiske kompetansen kommer i bakgrunn hos faktor 4 (se tabell 11). Det betyr nødvendigvis ikke at denne ikke er vektlagt, men det kan være signal om at faktoren ikke har så sterke følelser omkring dette.

4.4.3 Kompetanse og ønske om kunnskapsdeling

Faktorsyn 4 gir inntrykk av å synes de har en helhetlig innsikt i trafikklærerutdanningen. Dette kommer til uttrykk i utsagnet «*Jeg føler at jeg noen ganger kommer til kort når studentene spør meg om noe som inngår i de andre fagene (-4)*». De uttrykker også en tilfredshet ved at de gir uttrykk for å gjøre en vel så bra jobb som sine kollegaer, «*Jeg tror mine kollegaer bruker mer tid på å synliggjøre pedagogiske teorier for sine studenter enn meg (-3)*». De gir også inntrykk av å mene at tiden de bruker på forberedelser er tilstrekkelig «*Jeg trenger ikke å bruke så mye tid på å forberede meg lenger, jeg vet hva jeg skal jobbe med (0)*» og «*Jeg kjenner at jeg hadde hatt godt av å bruke mer tid på å forberede meg selv før undervisning (0)*» kommer i bakgrunn og er eksempler på dette.

Selv om faktorsyn 4 gir inntrykk av at de har den kompetansen som er nødvendig for å gjøre en god jobb, uttrykker de også et lite ønske om at de hadde mer kunnskap om å veilede studenter. «*Jeg skulle ønske at jeg hadde mer kunnskap om det å veilede studenter (2)*». De opplever også at det er dårlige rutiner for erfaringsdeling blant ansatte (34, -3).

4.4.4 Oppsummering av faktorsyn 4

Faktorsyn 4 synes å legge stor vekt på gjensidighet i relasjonen med studentene. De synes å ha tillit til at studentene tar ansvar for å tilegne seg den kunnskapen som er nødvendig for å bli gode trafikklærere, og at de vil oppsøke hjelp når de trenger det.

Faktorsyn 4 gir uttrykk for at de prioriterer studentenes yrkesfaglige kompetanse og at teoretiske kunnskaper må tillegges stor vekt. Den pedagogiske og personlige kompetansen er ikke like høyt prioritert. Faktoren legger også stor vekt på at studentenes utvikling skal være i fokus, ikke kjøreelevenenes.

Faktor 4 uttrykker en tilfredshet over sin egen kompetanse, men at de kunne tenkt seg noe mer kunnskap om veiledning. De gir uttrykk for at de har en helhetlig innsikt i trafikklærerutdanningen og at de er fornøyd med egen arbeidsinnsats. De gir også uttrykk for at de kunne tenke seg bedre rutiner for erfaringsdeling.

4.5 *Sammenfallende utsagn mellom faktorene*

I dette avsnittet vil jeg se på sammenfallende utsagn (consensus statements) for de fire faktorsynene. Sammenfallende utsagn for alle faktorene representerer det som er felles, uavhengig av faktorsyn. Disse kan fortelle oss noe om kulturen i det aktuelle kommunikasjonsuniverset. I denne studien er det kun 5 av 36 sammenfallende utsagn. Siden de ulike faktorene korrelerer relativt lite med hverandre er det naturlig at ikke flere utsagn deles. Det kan likevel være interessant å presentere dem for å få en enda dypere forståelse.

Tabell 13: Sammenfallende utsagn

Utsagn nr.		Plassering pr faktor (F)			
		F 1	F 2	F 3	F 4
8	Det er viktig for meg at studentene lærer seg alle trinn og nøkkelpunkt for hver øvelse på trinn 2, og at disse blir fulgt opp med elevene i bilen	1	1	-1	1
16	Kjøretimene må benyttes til å prøve ut ulike undervisningsmetoder, slik at studentene selv finner ut hva som fungerer best for dem	3	3	2	1
23	I forkant av en kjøretime er det tradisjon for at vi diskuterer mulige problemstillinger som kan dukke opp, slik at studentene kan ha en plan B	2	0	1	1
30	Jeg bruker mye tid på å bli kjent med studentene mine, slik at jeg kan dra nytte av det de har gjort tidligere i min undervisning	2	2	2	4
36	Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til å oppdatere meg selv faglig	0	1	0	1

Utsagn 8 representerer en didaktisk tilnærming til trafikklæreryrket som nok får mange til å tenke på instruksjon som arbeidsmåte. Trinn 2 er et teknisk nivå i føreropplæringen hvor eleven skal lære

seg å manøvrere kjøretøyet. Det ser ut som at det råder en felles oppfatning blant praksisveilederne at denne tilnærmingen ikke vektlegges mest, men at den til dels kan være hensiktsmessig for studentene å kunne. Det ser ut til å råde stor enighet på trafikklærerutdanningen om at det finnes flere måter å undervise på i bil og at studentene bør prøve ut disse. I utsagn 16 ligger det også en forståelse for at studentene er ulike som mennesker og at en undervisningsmetode som fungerer for en student, nødvendigvis ikke trenger å fungere like godt for en annen.

På trafikklærerutdanningen er studentene pålagt å skrive et planleggingsdokument før de skal undervise (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015). Det kan synes som at disse planene danner et utgangspunkt for en diskusjon i forkant av studentenes undervisning, men om det er plan B som diskuteres eller ikke fremkommer ikke av matrisen. Utsagn 23 kan tolkes forskjellig ut ifra hvilket syn på veiledning den enkelte Q-sorterer har. For noen kan dette tolkes som en førveiledning, for andre kan det tolkes som å gir råd. Det ligger også en åpning i utsagnet om at denne diskusjonen også kan foregå studenter imellom.

Det hersker ganske stor enighet om at man bruker mye tid på å bli kjent med studentene sine på trafikklærerutdanningen. Dette er kanskje naturlig da hver praksisveileder har forholdsvis få studenter å forholde seg til. Det kan dreie seg om 6, 12, 18 eller 24 studenter avhengig av hvor mange grupper han eller hun har ansvaret for. Man har stort sett de samme studentene hver uke gjennom to studieår. Andre del av utsagnet, «slik at jeg kan dra nytte av det de har gjort tidligere...», er kanskje det som skiller ut faktorsyn 4 i dette spørsmålet.

Selv om noen gir uttrykk for et lite ønske om at de gjerne skulle hatt mer tid til å oppdatere seg selv faglig, ser det ut til at de fleste er fornøyd med den tiden de har. Utsagnet kan også gi en indikasjon på om praksisveilederne opplever å utføre sine arbeidsoppgaver på en god måte. Dersom man er fornøyd med sine egne prestasjoner, opplever man kanskje ikke behovet for faglig oppdatering like sterkt. Det kan også være slik at de opplever at de får tid til å oppdatere seg i dag, og at de føler det ville vært feil å be om mer. Det er vel også slik for noen, at jo mer kunnskap de får, jo mer oppdager de at de ikke har. Følgelig vil behovet for ny kunnskap alltid være tilstede for noen.

5 DRØFTING

Med utgangspunkt i teorier om refleksjon er formålet med denne studien å se nærmere på hvordan praksisveilederne ved trafikklærerutdanningen, gjennom sine arbeidsmåter, legger til rette for refleksjon blant studentene ved trafikklærerutdanningen. Dette har jeg valgt å undersøke gjennom å se på hva praksisveilederne vektlegger i sine arbeidsmåter i hverdagen med studentene, og følgelig har min problemstilling vært: «*Hvordan legger praksisveilederne til rette for refleksjon blant studentene i trafikklærerutdanningen ved HiNT?*». Gjennom analyse og data har jeg funnet fire ulike syn på dette. De fire faktorsynene har jeg kalt «Vektlegger før- og etterveiledning av studenter», «Vektlegger etterveiledning av studenter», «Best practice» og «Støttende stillas».

I tråd med abduksjonsprinsippet tar drøftingen utgangspunkt i oppdagelser jeg som forsker har gjort i datamaterialet. Jeg vil knytte disse oppdagelsene opp mot teori som er presentert i kapittel 2 og i pakt med abduksjonsprinsippet henter jeg i tillegg inn ny og utfyllende teori der jeg finner det nødvendig (Brown, 1980).

Jeg starter drøftingen med å se på hvordan faktorenes tilrettelegging for studentenes læring kan ses i sammenheng med ulike teorier om veiledning og refleksjon. Deretter vil jeg se disse i forhold til hvilke kompetanseområder som vektlegges hos studentene og det uttrykte behovet for egen kompetanseutvikling blant praksisveilederne.

5.1 *Veiledningstilnærming*

I min studie har jeg funnet fire faktorsyn som kan gi meg en indikasjon på hvordan praksisveilederne legger til rette for studentenes læring gjennom refleksjon. Disse kan sees i sammenheng med ulike teorier om veiledning og refleksjon. Dette vil jeg nå se litt nærmere på. Jeg vil drøfte faktorsynene i tilknytning til handlings- og refleksjonsmodellen, mesterlære og støttende stillas da det er disse jeg i hovedsak kan kjenne igjen i faktorsynene. Det er viktig å understreke at alle faktorene er eklektiske. Begrepet eklektisk brukes for å betegne en person eller uttrykk som blander elementer fra ulike områder for å skape egne eller nye løsninger (Store norske leksikon, 2015). Det jeg har sett i denne studien, er at det ser ut som at praksisveilederne har ulik praksisteori og at de er nærmere tilknyttet ulike veiledningstradisjoner.

5.1.1 Første inntrykk av faktorene

I denne studien synes faktor 1 og 2 å være de faktorene som bruker mest tid på reflekterende veiledning av studentene. Begge faktorsynene legger stor vekt på å bruke tid sammen med studentene i etterkant av studentenes undervisning, samt at det er disse faktorene som gir uttrykk for å bruke tid sammen med studentene før undervisning også. Tid til refleksjon synes å være vektlagt i stor grad, også i grupper. Det er et klart faktorsyn hos både faktor 1 og 2 at de vektlegger å samle sine studenter i løpet av praksisdagen for å diskutere erfaringer for å bidra til en bevissthet omkring sammenhengen mellom teori og praksis. Faktor 3 gir uttrykk for at tiden de bruker sammen med studentene blir brukt til å formidle en slags «best practice». De vektlegger refleksjon i handling og faktoren tilpasser seg og forholder seg mer til individene enn studentgruppen i sin tilnærming. I min tolkning av faktor 4, fremkommer det av faktoren at de prioriterer å bli kjent med studentene sine og at det skal være en gjensidighet i relasjonen. Studien viser at faktor 4 legger vekt på at studentene skal finne svar på egen hånd, og at praksisveileder skal være tilstede som en rådgiver, støtte og utfordrer til studentens læring. Studentenes refleksjoner synes å være vektlagt i praksisfellesskapet blant studentene. Også denne faktoren ser ut til å tilpasse seg og forholde seg mer til individene enn studentgruppen i sin tilnærming.

5.1.2 Vektlegger «best practice» og åpner opp for refleksjon i handling

Når studentene ved HiNT har undervisningspraksis, er de i grupper på seks studenter sammen med en veileder. Disse disponerer et klasserom og to biler. Faktor 3 gir uttrykk for at de er mer enige i at praksisdagen må utnyttes maksimalt ved å holde bilene i gang gjennom hele dagen. Dette medfører at studentene er spredt på forskjellige arenaer gjennom praksisdagen. Noen er på skolen, andre er ute i bil. Det vil si at det er satt av lite tid til at hele gruppen er samlet i klasserommet samtidig i løpet av en praksisdag. Praksisveilederen er enten med i en av bilene eller opptatt med andre oppgaver. Det kan være tegn som tyder på at faktorsyn 3 i større grad enn de andre er innenfor en form for mesterlæretradisjon. Faktor 3 gir uttrykk for å mene at de, i form av sin erfaring, har stor tillit blant studentene. Dette kan tyde på at faktor 3 gir uttrykk for sine erfaringer til studentene i stor grad også.

Mesterlæren, slik vi ser den i dag, er aktuell for all yrkes- og profesjonsutdanning på grunn av sin vektlegging av læring gjennom utøvelse av den virksomheten utdannelsen sikter mot (Skagen, 2004). Læring gjennom utøvelse dreier seg her om praktisk øving. Den vektleggingen faktor 3 har

av at bilene bør utnyttes gjennom praksisdagen, sammen med de andre utsagnene, kan tyde på at faktor 3 befinner seg innenfor denne tradisjonen.

«I forhold til veiledning, og for så vidt mye pedagogikk, kan det likevel sies at mesterlære er kjennetegnet av en nærhet mellom refleksjon og handling, og på sitt beste en balanse mellom de pedagogiske prinsippene *å fortelle om og å vise*». (Skagen, 2004, s. 120)

Skagen påpeker her noen vesentlige momenter med mesterlæren. Det skal være tilrettelagt for en nærhet mellom refleksjon og handling, samt at det ligger en forventning om at mesteren både skal kunne fortelle om og demonstrere hvordan noe skal gjennomføres. En mester gir sine studenter en slags løsning på oppgaven i forkant. Faktorsyn 3 legger stor vekt på å presentere en slags «best practice» for sine studenter, og dette ble bekreftet i postintervjuet. Faktorsyn 4 ga uttrykk for at de ønsket at studentene skulle finne svar på egen hånd, men at de benyttet seg av å demonstrere når de fant det nødvendig. Ser vi på faktorsynene, er det bare faktor 1 som gir tydelig uttrykk for at de ikke ønsker å presentere sine egne løsninger på problemstillinger for studentene, men at studentene selv skal finne sine egne svar. I følge Skagen (2004) blir mesterens rolle i lærlingenes læring lagt mindre vekt på i dag:

«I moderne mesterlære finnes det en retning som ikke vektlegger mesteren like mye som det er vanlig i tradisjonell mesterlære. Her vektlegges lærlingens deltakelse i et praksisfellesskap, og det er ikke en betingelse for læring at lærlingen er i et veiledningsforhold med mesteren». (s. 126)

Lave og Wenger (2003) mener at det er helt avgjørende at den som lærer, er en del av et fellesskap der en virksomhet finner sted. Det er gjennom deltakelsen i dette praksisfellesskapet at læringen skjer. Det er vanlig å vise til et praksisfellesskap som en del av det særpregede ved mesterlæren. Den uerfarne tilegner seg kunnskaper ved å bevege seg omkring i praksisfellesskapet. Læringen skjer ved å utføre handlinger på et stadig høyere vanskelighetsnivå. Ved trafikklærerutdanningen har studentene dette praksisfellesskapet tilgjengelig stort sett hver dag. Praksisveilederne er tilstede på skolen, i tillegg til at også medstudenter kan fungere som et praksisfellesskap. Men hvordan tilrettelegger praksisveilederne for at refleksjon skjer i disse praksisfellesskapene? Faktor 1 og 2 gir uttrykk for at de i stor grad vektlegger å samle studentene til felles erfaringsdeling og refleksjon i løpet av praksisdagene. Dette kan være ett uttrykk for at de ønsker å sikre at refleksjon skjer, mens faktor 3 og 4 legger mindre vekt på å samle studentene til felles erfaringsdeling.

En kritikk mot mesterlæren har vært at man slavisk følger mesteren uten å stille spørsmål. Ifølge Skagen (2004, s.19) avviser Schön at denne type mesterlære kan forstås som at man kopierer andres handlinger. Det er heller slik at novisen ofte bruker disse erfaringene til å utvikle sin egen måte å utføre arbeidet på. I boken «Veiledning og praktisk yrkesteori» fra 2014, kommer Handal og Lauvås med en innrømmelse av at det «trengs både mesterlære og reflekterende veiledning i kompetanseutvikling, og at det her er snakk om kompletterende og ikke konkurrerende former for pedagogisk virksomhet» (s. 138). De poengterer allikevel at «den beste måten å utvikle handlingskompetanse på er å fokusere på sammenhengen mellom tanke og handling, og at det er kun på noen få områder at det har noe for seg å trene –under veiledning- på utførelse» (s. 139). De presenterer også en oversikt over forskjellene mellom handlings- og refleksjonsmodellen og mesterlære:

Veiledningsmodeller:	Kjennetegn:
Læringsmodellen– demonstrasjon, øving og korreksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Gode praksissteder der det foregår best mulig praksis • Veilederen er en dyktig yrkesutøver • Tankegang: Praksis er modell • Mål: Kopiering og mestring
Handlings- og refleksjonsmodellen	<ul style="list-style-type: none"> • Varierte praksissteder der det foregår allsidig praksis • Veilederen er samtalepartner og dyktig som tolk og analytiker • Tankegang: Praksis er eksempler • Mål: Innsikt

Figur 2: Ulike veiledningsmodeller (Handal & Lauvås, 2014, s. 139)

5.1.3 Vektlegger refleksjon før og etter handling

Faktorsyn 1 og 2 er de som synes å bruke mest tid på tradisjonell veiledning som undervisningsmetode av studenter. Faktorsynene ser ut til å ha store likhetstrekk med handlings- og refleksjonsmodellen som Lauvås og Handal beskriver. Jeg henviser til denne veiledningsmodellen som tradisjonell fordi den er den mest innflytelsesrike modellen og teorien innenfor pedagogisk veiledning i Norge siden 1980-årene (Skagen, 2004).

Jeg har tidligere beskrevet at studentene ved trafikklærerutdanningen må skrive et planleggingsdokument i forkant av sin undervisning (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015). Det er en svakhet i min studie at det ikke er utsagn som omhandler disse i det hele tatt. Jeg får dermed ikke frem i hvor stor grad disse brukes i førveiledning av studenter, de 10 minuttene det henvises til i utsagn 1 «Jeg bruker minst 10 minutter sammen med studenten før jeg skal være med på en kjøretime for å høre hvilke tanker han/hun har gjort seg på forhånd med tanke på sin egen utvikling» kan være tolket forskjellig av personutvalget. Jeg fikk inntrykk av dette i noen av

postintervjuene. Noen tolket utsagnet bokstavelig, at de fysisk bruker 10 minutter sammen med studentene før kjøretimen, andre tenkte også på den tiden de bruker på å lese planleggingsdokumentet før studentens undervisning og den tiden de bruker på etterveiledning etter forrige kjøretime.

Selv om studentene er pålagt å skrive et planleggingsdokument som er tenkt å brukes i veiledningen av studentene, kan det se ut som at det er forskjeller i faktorsynene i hvor stor grad disse blir brukt som et veiledningsgrunnlag før studentenes undervisning. Faktor 1 og til dels faktor 2 gir uttrykk for at de bruker minst 10 minutter på en førveiledning med studentene når de skal være med studentene på en kjøretime. Denne førveiledningen, sammen med planleggingsdokumentet bidrar til at en student reflekterer i forkant av sin undervisning. Man tar utgangspunkt i det som er gjort tidligere og bygger videre på det. Et sentralt tema hos Schön er at refleksjonen, i hvert fall i formen av «reflection on action», også rettes mot fortiden (Schön, 1987). Handal og Lauvås har i likhet med Schön en tenkning om refleksjon i og om handling i praksis. Målet var og er å utvikle læreres egen praksisteori.

Faktorsyn 1 og 2 legger vekt på førveiledning av studentene, og på den måten er det studentene som setter premissene for veiledningen (Skagen, 2004). Handlings- og refleksjonsmodellen er svært skeptisk til kriterier for god undervisning som er formulert på forhånd, og forfatterne er opptatt av å forsvare studentene mot å bli «undertrykket av autoritære veiledere og øvingslærere» (Skagen, 2004, s. 33). Det er et paradoks i denne sammenhengen at noen av praksisveilederne ved trafikklærerutdanningen fremdeles blir kalt (og kaller seg) øvingslærere. Faktor 1 legger stor vekt på å ha en gjensidighet i relasjonen med studentene, mens faktor 2 gir uttrykk for at de i større grad er villig til å gi råd til sine studenter. Dette kan tyde på at faktor 2 er noe mer eklektisk i sin veilederrolle og at faktorsynet også representerer noe ut over handlings- og refleksjonsmodellen. For meg kan det se ut som at synet på veiledning i faktor 2 beveger seg noe i retning av situert læring (Lave & Wenger, 2003) fordi praksisfelleskapet synes å være tillagt ganske stor betydning for studentenes læring og fordi faktoren i større grad enn faktor 1 er villig til å gi studentene råd.

Handlings- og refleksjonsmodellen har vært rådende innen norsk veiledningspedagogikk i mange år, men ikke uten å bli kritisert. Skagen (2004) er nok en av de tydeligste kritikerne. Han kritiserer modellen blant annet fordi han mener den eliminerer veilederen som faglig autoritet, og han mener at ved å vektlegge betydningen av refleksjon i så stor grad, kan handlingsperspektivet forsvinne

noe. Skagen bruker eksempler fra lærerutdanningen, som ikke er så ulik trafikklærerutdanningen på dette området, når han sier:

«I lærerutdannelsen er mesteren usynlig og lærerkandidatene overlatt til seg selv når det gjelder å utføre undervisning og veiledning med elevene. Veileder har valgt å innta kommentatorrollen. Hennes kommentarer er først og fremst basert på kandidatenes egen undervisning, som kandidatene knapt har sett. I skolepraksisen har lærerkandidatene bare begrenset adgang til praksisfellesskapet på skolene. De overtar undervisningen i noen klasser uten å ha særlig varierte inntrykk av hvordan erfarne lærere underviser». (Skagen, 2004, ss.124-125)

Dette kan være tilfellet ved trafikklærerutdanningen, særlig hos faktor 1, men også hos faktor 2 som i stor grad vektlegger veiledning i tråd med handlings- og refleksjonsmodellen. I forhold til min problemstilling er dette særlig aktuelt. Praksisveiledernes syn på veiledning kommer til uttrykk i forskjellige former. Faktorsyn 1 og 2 legger vekt på refleksjon før og etter handling, mens faktorsyn 3 synes å være mest opptatt av refleksjon i handling. Hva så med faktorsyn 4?

5.1.4 Vektlegger stillasbygging og gjensidig tillit i refleksjon

Faktorsyn 4 gir i større grad enn de andre faktorene uttrykk for en tro på studentenes vilje og evne til å utvikle seg på egen hånd. De legger vekt på at læringsmiljøet skal være karakterisert av gjensidig tillit, respekt og toleranse overfor andre måter å være på.

Kvalitetsreformen (St.meld.nr. 27, 2000-2001) gir uttrykk for at studentene har ansvar for egen læring, men at det er institusjonenes plikt å legge opp til et studieforløp som følger opp og stiller krav til studentene. «Ansvar for egen læring» viser til studentenes læringsprosess, en prosess der studenten reflekterer, planlegger, iverksetter og utfører ulike aktiviteter i sitt studiearbeid (Rønning, 2009). Studenten skal overvåke sin lærings situasjon, sin kunnskap og sine aktiviteter for å nå sine mål. Gjennom innsikt og erfaring skal studentene bli i stand til å evaluere, organisere og reorganisere sin egen læringsprosess. Dette er beskrivelsen av den selvregulerte student (ibid.). Det kan ofte være vanskelig for studentene å sette ord på sitt utviklingsbehov. Denne prosessen som studentene gjennomgår i studieforløpet berører dem på mange nivå – faglig, personlig og som «lærende person». Zimmermann sier: «Studenter som gjennom et selvstendig arbeid og selvstyrte erfaringer, vel og merke i en relevant læringskontekst, vil gradvis utvikle hensiktsmessige strategier på egen hånd» (i Rønning, 2009, s. 54). «Selvregulering og bruk av studiestrategier er med andre ord viktige forutsetninger for å lykkes i det akademiske læringsmiljøet» (Rønning, 2009, s. 54). Faktor 4 kan synes å være innenfor dette veiledningsperspektivet. I postintervjuet fikk jeg et

inntrykk av at personen jeg snakket med kunne bli litt frustrert over studenter som ikke var i stand til å se sitt eget utviklingsbehov. Dette forsterker mitt inntrykk av at faktor 4 legger vekt på at studentene skal være selvregulerte i sin lærings situasjon.

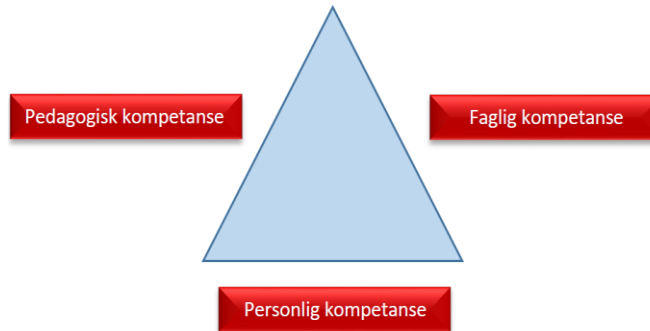
Begrepet “stillasbygging” (på engelsk “scaffolding”) er ofte brukt om hvordan man tilrettelegger for lærlingens læring. Denne veiledningsmetoden har mange likhetstrekk med både handlings- og refleksjonsmodellen og mesterlære. «I en lærings sammenheng er stillasbyggingen den prosessen som foregår når en mer kompetent person hjelper en annen til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå når det gjelder å løse et problem, utføre en handling osv.» (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 70). Den kompetente personen ved trafikklærerutdanningen er praksisveilederen. Stillasbygging innebærer at praksisveilederen skal fungere som en støtte til at studenten skal nå ut over sin nærmeste utviklings sone ved å skape interesse for arbeidet på ulike måter, for eksempel ved å forenkle oppgavene, klargjøre mål, vurdere avvik mellom produktet og idealet og ved å balansere grad av frustrasjon og risiko hos lærlingen i produktarbeidet. Den største forskjellen mellom disse to læringsteoriene ligger i hvem som definerer målet for hva som skal læres. I mesterlæren er det mesteren som definerer målet for lærlingen, hvordan noe skal utføres, mens det i scaffolding er det lærlingen selv som i større grad setter utviklingsmål for seg selv (Skagen, 2004).

I postintervjuet ga faktor 4 tydelig inntrykk av at han/hun ville være en støttespiller og rådgiver for sine studenter. Vedkommende ga uttrykk for å benytte seg av flere verktøy fra sin pedagogiske verktøykasse. Han/ hun ville veilede ved å stille spørsmål når det var ønskelig og gi ros og korreksjoner når det var nødvendig. Når er dette nødvendig? Her gis det uttrykk for et subjektivt syn, noe som sannsynligvis fører til at graden av denne type inngripen vil variere en del fra person til person.

5.2 Hvilke kompetanseområder vektlegges?

Hva er kompetanse? Det finnes flere definisjoner, men Skau bruker denne: «at noen har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål» (2011, s. 56). I forbindelse med min studie har jeg valgt å bruke Skau’s definisjon, fordi hun har utdypet hva som ligger i den personlige kompetansen en profesjonell yrkesutøver bør ha. I den forbindelse vil jeg vise til kompetansetrekanten fra Skau (2011:58). Vi kan gjenkjenne kompetansebegrepene fra studieplanen for trafikklærerutdanning (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015) i hennes tre hovedkategorier, det hun kaller en samlet profesjonell kompetanse. Med

utgangspunkt i kompetansetrekanten i Skau (2011) har jeg laget en tilsvarende trekant for trafikklærerstudentene. Trafikklærerutdanningen er en profesjonsutdanning, så denne kan forstås inn i en slik ramme som under;



Figur 3: Samlet profesjonell trafikklærerkompetanse.

Praksisveileders rolle er å bidra til studentenes refleksjon omkring sin profesjonelle kompetanse i et helhetlig perspektiv siden det ikke kommer frem av studieplanen at et kompetanseområde skal prioriteres fremfor et annet (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015). Min studie viser derimot at praksisveilederne vektlegger kompetanseområdene litt forskjellig, kanskje litt avhengig av hvilken veilederrolle de inntar. Dette skal jeg komme tilbake til. Tabell 14 viser hvordan jeg har tolket at de enkelte faktorsynene har prioritert kompetanseområdene. Det er viktig å merke seg at tabellen viser i hvilken rekkefølge det blir prioritert og ikke i hvor stor grad de enkelte kompetanseområdene blir prioritert.

Tabell 14: Prioritert Kompetanse Hos Faktorene

	1. PRIORITET	2. PRIORITET	3. PRIORITET
FAKTOR 1	Pedagogisk kompetanse	Faglig kompetanse	Personlig kompetanse
FAKTOR 2	Pedagogisk kompetanse	Personlig kompetanse	Faglig kompetanse
FAKTOR 3	Faglig kompetanse	Personlig kompetanse	Pedagogisk kompetanse
FAKTOR 4	Faglig kompetanse	Pedagogisk kompetanse	Personlig kompetanse

Studieplanen for trafikklærerutdanningen ved HiNT (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015), definerer de ulike kompetanseområdene slik:

1. Pedagogisk kompetanse i trafikklærerstudiet omfatter planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Slik kompetanse viser seg dels i studentens "egen"

undervisning, men også gjennom støtte og stimulans til medstudenter i deres undervisningsarbeid.

2. Den faglige kompetansen blir definert som studentens kunnskaper og ferdigheter i utøvelsen av trafikklæreryrket. Utvikling av trafikantadferd er en prioritert oppgave, faglig kompetanse omfatter også kjøredyktighet på høyt nivå.
3. Studentenes sosiale kompetanse (personlige kompetanse) handler om evnen til å samarbeide med elever og møte dem ut fra deres individuelle og kulturelle forutsetninger og utvikle deres medansvar i undervisnings- og læringsarbeidet. Sosial kompetanse er også en forutsetning for å kunne samarbeide med kolleger, ledelse og andre aktører i det nasjonale trafikkfaglige miljøet. Skau legger til «Personlig kompetanse handler om hvem vi er som personer, både overfor oss selv og i samspillet med andre» (Skau, 2011, s. 60).

I tabell 14, kan vi se at de ulike faktorsynene gir uttrykk for å prioritere kompetanseområdene forskjellig. I følge Skau (2011) er ikke dette uvanlig.

«Tradisjonell akademisk utdanning med sin overvekt på teoretiske og intellektuelle kompetanseformer, og tradisjonell lærlingutdanning med sin ensidige vinkling på praktiske yrkesferdigheter, er begge eksempler på skjev kompetansefordeling. Den enkelte profesjonsutøver kan også ha store variasjoner i sin kompetanse. Hver og en har sin unike kompetanseprofil, sine særegne styrker og svakheter og sine spesielle utviklingsmuligheter». (s. 66)

Min studie viser at faktorsynene vektlegger kompetanseområdene litt forskjellig. Slik jeg ser det, kan dette være et resultat av at praksisveilederne har ulik praksisteori og kompetanse. Lauvås og Handal beskriver praksisteori som noe som er basert på verdier, erfaringer og overført teori- og praksisbasert kunnskap, og som resulterer i en personlig utforming av yrkesrollen (2010). Vi ser av tabell 14 at faktor 1 og 2 prioriterer den pedagogiske kompetansen hos studentene mest, mens faktor 3 og 4 prioriterer den faglige kompetansen. Dette kan ha sammenheng med at praksisveilederne i faktor 1 og 2 tilhører en veiledningstradisjon som har utspring i handlings- og refleksjonsmodellen. Praksisveilederne i faktor 3 og 4 prioriterer den faglige kompetansen (håndverket) mest og deres tilhørighet er i større grad innenfor en mesterlæretradisjon. Vektlegging av refleksjon innenfor de ulike tradisjonene er forskjellig (Lauvås & Handal, 2010; Skagen, 2004). I en mesterlæretradisjonen er refleksjon vektlagt i handling, mens i handlings- og refleksjonsmodellen vektlegges refleksjon før og etter handling.

Den personlige kompetansen hos studentene ser ut til å være mindre prioritert hos alle faktorene. For å utvikle personlig kompetanse i for eksempel konflikthåndtering trenger studenter foruten teoretisk innsikt også ferdighetstrening, kombinert med refleksjoner rundt egne og andres holdninger, verdier, væremåter og handlingsvalg (Skau, 2011). De må ikke bare gis anledning til, men også utfordres til, åpent å uttrykke sine holdninger og synspunkter. Det krever tid, rom og trygghet. Det krever også lærere og veiledere som er i stand til å møte studentene der de er, uten fordømmelse og moralisering, som har tid til å bli kjent med dem, mot til å konfrontere dem, og evne til å veilede på en slik måte at den enkelte kan komme videre fra sitt unike ståsted, hvor dette enn måtte være (Skau, 2011).

En utfordring er å bevisstgjøre studentene på betydningen av kunnskaper (Dahl & Alvsvåg, 2013) i utøvelsen av en profesjon. I trafikklærerutdanningen kan disse kunnskapene være faglige, yrkesrettede og pedagogiske kunnskaper. Å bevisstgjøre studentene på disse kan gjøres ved at praksisveilederne etterspør studentens kunnskaper, setter av tid til refleksjon og tilrettelegger for gode pedagogiske rammer, som for eksempel «bakrom» som jeg nevnte i teorikapitlet. Skal studentene få en dypere forståelse av sine erfaringer, må veilederne utfordre dem (ibid.). Dette kan for eksempel gjøres ved at studentene knytter teoretiske begreper til konkrete hendelser de har hatt i løpet av en kjøretime. Dewey (i Dahl & Alvsvåg, 2013) mener at refleksjon krever noe – vi må være villige til å bli utfordret og tåle å bli forstyrret og uroet i tankesettet. Gjennom refleksjon kan kompetanseutvikling skje på to plan; både ved utvikling av profesjonens kunnskapsbasis og ved at den enkelte formulerer sin personlige praksisteori (Lauvås & Handal, 2010). Dahl og Alvsvåg (2013) viser til Dewey og hevder at å reflektere er krevende og skjer ikke automatisk. I en presset hverdag må det legges til rette for refleksjon, og den må støttes, etterspørres og stimuleres (ibid.). En pedagogisk utfordring kan være både veilederens kompetanse til å reflektere sammen med studenten og å avsette tid til refleksjon (ibid.).

5.3 Faktorsynenes forhold til egen kompetanseutvikling

Faktorsyn 1, 2 og 4 gir uttrykk for et behov for egen kompetanseutvikling. De bruker tid på å forberede seg og gir inntrykk av at de er opptatt av egen utvikling så vel som studentenes. Dette kan være et tegn på at de er kritisk reflekterte over sin egen praksis. I kritisk refleksjon anses praksisteori å bli skapt i sosiale fellesskap der det skjer en utveksling av synspunkter om virkeligheten. Når tilstrekkelig mange deler oppfatning om det samme fenomenet, blir kunnskapen

institusjonalisert, – og en profesjons kunnskapsbase etableres (Askeland, 2006). Kritisk refleksjon er en metode for å reflektere over egen praksis. Den bygger på en forståelse av at det eksisterer ulike former for kunnskap og at vi gjennom refleksjon kan bli mer bevisst på hvilken kunnskap vi bygger på og hvordan den påvirker hvordan vi handler (ibid.).

Ved trafikklærerutdanningen kan det se ut som at det finnes ulike oppfatninger om hvorvidt man har en kultur for erfaringsutveksling eller ikke. Flere av faktorene (1,3 og 4) gir uttrykk for at de ønsker bedre rutiner for slik aktivitet, mens faktor 2 gir uttrykk for det motsatte. I denne sammenhengen synes jeg at det er interessant å nevne utsagnet «*I HiNT trafikkskole er det tradisjon for at vi bruker elevens ståsted som utgangspunkt når studenten skal planlegge en kjøretime*». Her gir faktor 1 og 4 uttrykk for at de er veldig enige i dette utsagnet (+4), mens faktor 2 og 3 er veldig uenige (-4). Siden det er så stor uenighet om dette, kan det være ting som tyder på at erfaringsutvekslingen, i alle fall på dette området, ikke er særlig stor. Det som også kan være interessant å merke seg, er at alle faktorsynene gir uttrykk for at de ikke handler i tråd med det de regner som tradisjonelt ved trafikklærerutdanningen.

De fleste faktorene (1,2 og 4) gir uttrykk for at det ikke brukes for mye tid på møter, mens faktor 3 i ganske stor grad (+3) mener at brukes for mye tid på dette. Samtidig gir faktor 3 uttrykk for at det er for lite erfaringsutveksling blant kollegaer. Jeg spør meg da om dette kan være et utslag av at faktor 3 savner uformelle «bakrom» der man kan dele erfaringer uten at det er formalisert? Kan det være en form for kritikk til innholdet i møtene? Dessverre glemte jeg å spørre om dette i postintervjuet. Jeg vet at mange av møtene de siste årene har dreid seg om trafikklærerutdanningens plass i HiNT's organisasjon og i det nye universitetet. Jeg tenker da at kanskje faktor 3 gir et signal om at de synes strukturelle spørsmål får for stor plass. Faktorsynet representerer en idé om «best practice», noe som kan tyde på at de er mer opptatt av hva og hvordan man skal gjøre ting i hverdagen, sammen med studentene. Slik jeg ser det, kan dette også være et signal om at faktor 3 ønsker en form for «uformell» kompetanseheving gjennom erfaringsutveksling og kunnskapsdeling mellom de ansatte.

Det kan se ut som at det er forskjellige behov for erfaringsutveksling blant praksisveilederne, og at noen føler mer på et behov for erfaringsdeling enn andre. Det kan også være at det finnes grupperinger hvor erfaringsutvekslingen er bedre enn hos andre. For lite erfaringsdeling kan føre til at studentene får ulik behandling og oppfølging. Studentene skal hvert semester skrive et

refleksivt dokument. Ved bruk av relevant teori skal de reflektere over egen utvikling i praksisfaget (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015). Praksisveilederne skal i neste omgang vurdere disse arbeidskravene, blant annet i forhold til om de inneholder «nok» refleksjon. Ved at praksisveilederne har såpass ulik tilnærming til refleksjon og vektlegging av kompetanse i sin undervisning, vil det være naturlig om disse arbeidskravene blir vurdert litt ulikt, og dermed blir studentene behandlet forskjellig ut ifra hvilken praksisveileder de har.

I min studie har jeg funnet fire faktorsyn på hvordan praksisveilederne ved HiNT, gjennom sin tilnærming til veiledning, tilrettelegger for refleksjon blant studentene. Jeg har også funnet noen ulikheter blant disse faktorsynene med tanke på hvilken kompetanse de vektlegger blant studentene. Kanskje kan denne studien være et utgangspunkt for diskusjon og utvikling av en felles forståelse som i neste omgang kan føre til at studentene får like muligheter til å trene opp sin evne til refleksjon? Det finnes modeller som beskriver ulike refleksjonsnivåer i læringsprosessen (Nerland, 2006). Kanskje kan man, ved å benytte seg av disse modellene og en samtale omkring hvilke kompetanseområder praksisveilederne bør fokusere på i ulike stadier av trafikklærerutdanningen, finne frem til en felles forståelse av hva som bør vektlegges til enhver tid og hva som kjennetegner de ulike refleksjonsnivåene.

6 AVSLUTNING

Avslutningsvis vil jeg rette et kritisk blikk på min egen forskning. Siden dette er en slags generalprøve for meg innen forskningsarbeid, tenker jeg at denne studien er gjort først og fremst for min egen del, men jeg ser også at min forskning kan ha verdi både for HiNT og andre organisasjoner hvor veiledning av studenter og lærlinger er aktuelt. Jeg har lært mye underveis, både om forskningsprosessen og om ulike teorier om refleksjon. Jeg sitter igjen med en del besvarte og ubesvarte spørsmål, som jeg kunne tenke meg å få dypere innsikt i, både for min og organisasjonens videre utvikling.

6.1 Et kritisk blikk på min forskning

Selv om jeg føler at jeg gjennom denne studien har fått svar på min problemstilling om hvordan praksisveilederne legger til rette for studentenes refleksjon, er det ikke uten å innse at jeg kunne gjort noe annerledes underveis i min forskning. Dette er første gang jeg har gjort et forskningsarbeid av en slik størrelse, og aller første gang jeg har brukt Q-metode. Jeg har lært mye underveis i prosessen. Særlig har jeg blitt klar over at mitt Q-utvalg kunne vært mer presist og mer dekkende for kommunikasjonsuniverset. Jeg har brukt ord og uttrykk som kunne tolkes forskjellig av personutvalget og det mangler blant annet utsagn som dekker bruken av planleggingsdokumentene studentene skriver som grunnlag for refleksjon. Jeg ser at jeg i større grad kunne benyttet meg av pilotsorteringene. Jeg hadde en samtale med disse sorteringene omkring utsagnene, om hvorvidt de var lett forståelige og om de følte at det ble en balanse i matrisen når de var ferdige. Det jeg kunne gjort i tillegg, var å tolke disse. Da hadde jeg kanskje endt opp med en større bredde i Q-utvalget.

Jeg valgte å gjennomføre postintervjuene etter at jeg hadde analysert og tolket faktorsynene, men før jeg startet med drøftingen. Jeg tenker nå i ettertid at jeg kunne gjort dette etter at jeg hadde drøftet faktorsynene også. Da hadde jeg kanskje fått svar på flere spørsmål som dukket opp underveis, for eksempel hva faktor 3 mener med at det blir brukt for mye tid på møter og samtidig gir uttrykk for at det er for lite erfaringsutveksling blant kollegaene.

Jeg ser også at kunne fått mer informasjon dersom jeg i mindre grad hadde anonymisert personutvalget. Jeg valgte å ikke skille personutvalget ut ifra alder, kjønn, utdanning, ansiennitet etc. Dette på bakgrunn av at de da ville vært lettere å identifisere, både for meg som forsker og de

av mine kollegaer som eventuelt skulle finne på å lese denne oppgaven. Dersom jeg for eksempel hadde hatt informasjon om hvor lenge de enkelte personene har jobbet ved HiNT, kunne jeg på bakgrunn av det kanskje også fått frem noen interessante funn. Personutvalget mitt var såpass lite (selv om jeg fikk 100% deltakelse) at det ville blitt veldig enkelt for andre i organisasjonen å identifisere personer dersom jeg hadde bedt om mer informasjon. Jeg ønsket å kartlegge hvordan praksisveilederne legger til rette for refleksjon blant studentene. Da ble det viktigere for meg at flest mulig deltok i undersøkelsen enn å kartlegge erfaring og formell kompetanse blant dem. Så det ideelle hadde vært å ha et større personutvalg, slik at anonymiseringen kunne vært ivaretatt samtidig som at jeg kunne fått innsikt i om for eksempel utdanning, erfaring og kjønn har betydning for problemstillingen min.

6.2 Forslag til videre forskning

Med utgangspunkt i min studie, hadde det nå vært interessant å finne ut hvordan studentene opplever at praksisveilederne legger til rette for refleksjon i deres praksishverdag. Argyris og Schön (1974) har definert noe de kaller «handlingsteori», men skiller mellom uttrykt teori (espoused theory) og bruksteori (theory in use). «Espoused theory» betyr hva man kommuniserer til andre at man gjør, og at disse uttalte handlingene ofte har innslag av forklaringer og rettferdiggjøring av adferd (Argyris & Schön, 1974). «Theory in use» innebærer den måten man faktisk gjør det på (Argyris & Schön, 1974). Skillet innebærer et mulig avvik mellom det man sier at man gjør og det man faktisk gjør. Er det et samsvar mellom resultatene i min studie og det studentene opplever i sin hverdag?

Litteraturliste

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2010). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I E. Allgood, & A. A. Thorsen, *Q-metologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* (ss. 47-81). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Askeland, G. A. (2006). Kristisk reflekterende - mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 124-133.
- Brown, S. R. (1980). *Political Subjectivity. Applications of Q methodology in political science*. New Haven: Yale University Press.
- Dahl, H., & Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon-en pedagogisk utfordring. *Uniped* 36, ss. 32-45.
- Dewey, J. (2005). *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Filosofileksikon. (1996). Oslo: Zafari Forlag.
- Himm, H., & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høgskolen i Nord-Trøndelag, H. (2015, Mai 3). *hint.no*. Hentet November 18, 2015 fra Studieplan 2015/2016:
http://www.hint.no/studietilbud/studieplan/trafikklaerer_hoegskolekandidatstudium2
- Johnsen, H. G., Halvorsen, A., & Repstad, P. (2009). *Å forske blant sine egne. Universitet og region - nærhet og uavhengighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1995). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2010). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring. Og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.

- Løkke, J. A., & Pettersen, R. C. (2004). *Veiledning i praksis. Grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordic Studies in Education*, ss. 49-60.
- Regjeringen. (2000-2001). *St.meld.nr. 27*. Oslo: Utdannings- og forskningdepartementet.
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Rønning, W. M. (2009). *Akademia som læringsarena - Utfordringer og mestring. En studie av voksne, fleksible studenters bruk av læringsstrategier og tilnærminger til læring i høyere utdanning*. Trondheim: NTNU-trykk.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterte praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbeider*. Randers: Forlaget Klim.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser*. Cappelen damm akademisk.
- Sohlberg, P., & Sohlberg, B. M. (2009). *Kunnskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Malmö: Liber.
- Store norske leksikon, F. (2015, 09 09). *Store norske leksikon*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/reflektere>
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thorsen, A. A., & Allgood, E. (2010). *Q-metologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Torsmyr, K. (2007). *Norsk trafikklærerutdanning. I skjæringspunktet mellom politikk, pedagogikk og trafikk i over 30 år*. Stjørdal: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Vegdirektoratet. (2013). *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE*. Oslo: Vegdirektoratet.

Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language*. London: MIT Press.

Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research*. London: Sage.

Wolf, A. (2010). Subjektivitet i Q-metologi. I E. Allgood, & A. A. Thorsen, *Q-metologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet*. (ss. 23-37). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg nr. 1 Q-utvalg

Vedlegg nr. 2 Sorteringsmatrise

Vedlegg nr. 3 Faktorenes gjennomsnittlige Q- sortering

Vedlegg nr. 4 Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD

Vedlegg nr. 5 Informasjonsskriv

Vedlegg nr. 1. Q-utvalg

Tabellen viser utsagnene som ble brukt i sorteringen. Utsagnene har hver sin bokstavkombinasjon basert på celletilhørighet i forskningsdesignet presentert i kapittel 3. Hvert utsagn er i tillegg tilfeldig nummerert med tanke på sortering og inntasting av data i PQmethod.

ADN	Når studenten skal planlegge en kjøretime, er det viktigere for meg at han tar utgangspunkt i sitt eget behov for trening enn elevens behov. 20	I HiNT trafikkskole er det tradisjon for at vi bruker elevens ståsted som utgangspunkt når studenten skal planlegge en kjøretime. 7	Jeg skulle ønske at jeg hadde mer kunnskap om det å veilede studenter. 25
ADP	Jeg anbefaler studentene å ta utgangspunkt i sine tidligere livserfaringer når de skal planlegge sin undervisning. 2	Når studentene kommer til meg med en tenkt problemstilling, bidrar jeg gjerne med å fortelle dem hvordan jeg ville tenkt. 17	Jeg tror studentene har stor tillit til mine råd på grunn av mine tidligere erfaringer. 26
AEN	Jeg bruker minst 10 minutter sammen med studenten før jeg skal være med på en kjøretime for å høre hvilke tanker han/hun har gjort seg på forhånd med tanke på sin egen utvikling. 1	Teoretiske kunnskaper har ikke så stor betydning når man skal øve sin evne til kritisk selvvurdering. 13	Jeg kjenner at jeg hadde hatt godt av å bruke mer tid på å forberede meg selv før undervisning. 27
AEP	For at studentene skal løse fremtidige arbeidsoppgaver som trafikklærer, er det en forutsetning at de har mye teoretisk kunnskap. 11	I forkant av en kjøretime er det tradisjon for at vi diskuterer mulige problemstillinger som kan dukke opp, slik at studentene kan ha en plan B. 23	Jeg tror mine kollegaer bruker mer tid på å synliggjøre pedagogiske teorier for sine studenter enn meg. 28
BDN	Jeg pleier å få studentene til å ta en «time-out» i sin undervisning (F.eks i kjøretimen) til å reflektere over hvordan deres personlige egenskaper eller handlinger kan påvirke eleven. 4	Det er tradisjon for at vi behandler alle studenter likt, uavhengig av hvilken bakgrunn de har. 15	Jeg trenger ikke å bruke så mye tid på å forberede meg lenger, jeg vet hva jeg skal jobbe med. 29
BDP	I løpet av en praksisdag vektlegger jeg å samle studentene mine for å snakke om deres erfaringer for å bidra til en bevisstgjøring omkring sammenhengen mellom teori og praksis. 14	Praksisdagen bør utnyttes maksimalt ved at bilene holdes i gang gjennom hele dagen. 5	Jeg bruker mye tid på å bli kjent med studentene mine, slik at jeg kan dra nytte av det de har gjort tidligere i min undervisning. 30

BEN	Den viktigste egenskapen en trafikklærer kan ha, er å kunne analysere hvilket nivå elevene er på. 24	Trafikklæreryrket dreier seg i hovedsak om å vite hvordan man formidler trafikkfaglige problemstillinger til ulike typer mennesker. 6	Jeg føler at jeg noen ganger kommer til kort når studentene spør meg om noe som inngår i de andre fagene. 31
BEP	Kjøretimene må benyttes til å prøve ut ulike undervisningsmetoder, slik at studentene selv finner ut hva som fungerer best for dem. 16	Det er viktig for meg at studentene lærer seg alle trinn og nøkkelpunkt for hver øvelse på trinn 2, og at disse blir fulgt opp med elevene i bilen. 8	Jeg synes vi bruker for mye tid på møter. Denne tiden kunne jeg heller brukt på noe nyttig. 32
CDN	Jeg bruker ofte video-opptak av en kjøretime som et utgangspunkt når jeg vil at studentene skal tenke over sin egen rolle som trafikklærer. 9	Hvis en student gjør meg bekymret med tanke på holdninger som kommer til uttrykk i bilen, synes jeg det er best å ta opp problemet med han/hun direkte, uten andre tilstede. 18	Jeg opplever ofte at mine kollegaer spør meg om råd. 33
CDP	Når en student har hatt en kjøretime, prioriterer jeg å sette av god tid til etterveiledning. 10	Vi har sjelden tid til å diskutere så mye etter kjøretimene, ofte skal jeg være med en annen student med en gang. 22	Vi har innarbeidet gode rutiner for erfarings-utveksling blant ansatte på trafikklærerutdanningen. 34
CEN	Etter en kjøretime, er det viktig for meg at den studenten som har vært pedagogisk observatør får mulighet til å gi sin tilbakemelding før jeg sier noe. 3	Når en kjøretime er over, gir jeg helst tilbakemelding først, deretter får studentene snakke sammen. 21	Jeg føler at jeg er et godt forbilde i den jobben jeg gjør som praksisveileder 35
CEP	For at studentene skal bli bedre, er det viktig at jeg gir dem en tilbakemelding som er basert på min kunnskap. 19	Den tiden studentene tilbringer i «vrmla» er den viktigste i forhold til å dele sine erfaringer med andre og diskutere fag. 12	Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til å oppdatere meg selv faglig. 36

Vedlegg nr. 3 Faktorenes gjennomsnittlige Q-sortering

Gjennomsnittssortering for faktor 1 med karakteristiske utsagn merket med *

Mest uenig					Mest enig					
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
21	29	15	22	5	6	2	4	3	7	1*
	13	31	19	12	36	8	23	14	10	
		32	17*	24	18	11	26	16		
			9	28	20	25	30			
				34	27	35*				
					33					

Gjennomsnittssortering for faktor 2 med karakteristiske utsagn merket med *

Mest uenig					Mest enig					
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
5	7	4*	2	19	3	1*	17	16	14	10
	22	9	6*	21	15*	8	25	18*	35	
		29	13	24	20	11	30	27		
			32	31*	23	12*	34*			
				33*	26	36				
					28					

Gjennomsnittssortering for faktor 3 med karakteristiske utsagn merket med *

Mest uenig					Mest enig					
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
13	7	20*	12	29	17*	5	4	6*	11	18*
	21	34	15	2	22	10*	16	32*	26*	
		31	27	3	24	14	19*	35		
			28	25*	36	23	30			
				9	8	33				
					1					

Gjennomsnittssortering for faktor 4 med karakteristiske utsagn merket med *

Mest uenig					Mest enig					
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
9	15	21	5	1	2	8	17	3	7	20*
	31	28	10*	4*	6	16	25	11	30	
		34	13	12	14	23	26	24*		
			32	19	18	33	35			
				22	27	36				
					29					

Vedlegg nr. 4 Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Astrid Margrethe Sølvsberg
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.05.2015

Vår ref: 42555 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.03.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42555	<i>Hva legger praksisveilederne ved trafikklærerutdanningen i begrepet refleksjon?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Astrid Margrethe Sølvsberg</i>
<i>Student</i>	<i>Elke Heidi Kristoffersen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Utvalget består av studentens kollegaer. Ved rekruttering via egen arbeidsplass er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, såfremt det presiseres at "Datamaterialet anonymiseres senest 01.12.2016". Kontaktopplysninger til veileder bør også tilfoyes skrevet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive eventuelle indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg nr. 5 Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Hvordan kommer praksisveiledernes syn på refleksjon til uttrykk i trafikklærerutdanningen ved HiNT? ”

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker i hovedsak å bruke min masteroppgave ved institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap ved NTNU til å kartlegge veiledernes forståelse av begrepet refleksjon.

I en profesjonsutdanning som trafikklærerutdanningen er, ser jeg det som viktig at studentene blir satt i stand til å reflektere over egne ferdigheter, kunnskaper og holdninger. En reflektert praktiker er avgjørende for profesjonell kompetanse. Refleksjon ses som vesentlig for å møte en komplisert og uforutsigbar yrkespraksis. For å sikre en yrkesutøvelse basert på kunnskap, innsikt og kvalitativt gode tjenester, er det viktig med refleksjon over egen praksis.

Trafikklærerutdanningens praksisveilederne har som oppgave blant annet å legge til rette for studentenes refleksjon. Kanskje er det slik at vi har ulik oppfatning av hva refleksjon er? Ved å kartlegge veiledernes syn på refleksjon håper jeg å skape en bevissthet og diskusjon blant veilederne som i neste omgang kan føre til at studentene får en bredere forståelse av refleksjonsbegrepet.

Det er ønskelig at alle praksisveilederne ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avd. for trafikklærerutdanning deltar i studien. Vi er få, pr dags dato bare 16 stk. og alle er like viktige for at jeg skal få belyst problemstillingen tilstrekkelig.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at deltakerne skal ta stilling til en rekke utsagn som omhandler refleksjon, om i hvilken grad de er enig eller uenig i disse. Dette vil ta ca 30 minutter. Det kan bli aktuelt for noen av deltakerne å delta i et intervju en tid etter denne datainnsamlingen. Dette intervjuet dreier seg i hovedsak om å få avklart om de er enige/ uenige i min analyse av deltakerens ståsted.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Når deltakerne har besvart undersøkelsen vil jeg få hjelp fra administrasjonen (Sidsel F. Johnsen) til å opprette en koblingsnøkkel, slik at det også er ukjent for meg hvem som har svart på undersøkelsen. Jeg forholder meg til tall, og koblingen mellom disse tallene og navn vil kun være kjent for denne personen i administrasjonen. Dersom jeg får behov for et eller flere postintervju, vil jeg ta kontakt med denne personen i administrasjonen som deretter spør vedkommende om han/ hun er villig til å stille i et intervju. Ingen av deltakerne vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven min. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mars 2016. Da vil denne koblingsnøkkelen mellom navn og tall makuleres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh, Elke H. Kristoffersen
Høgskolen i Nord-Trøndelag

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju