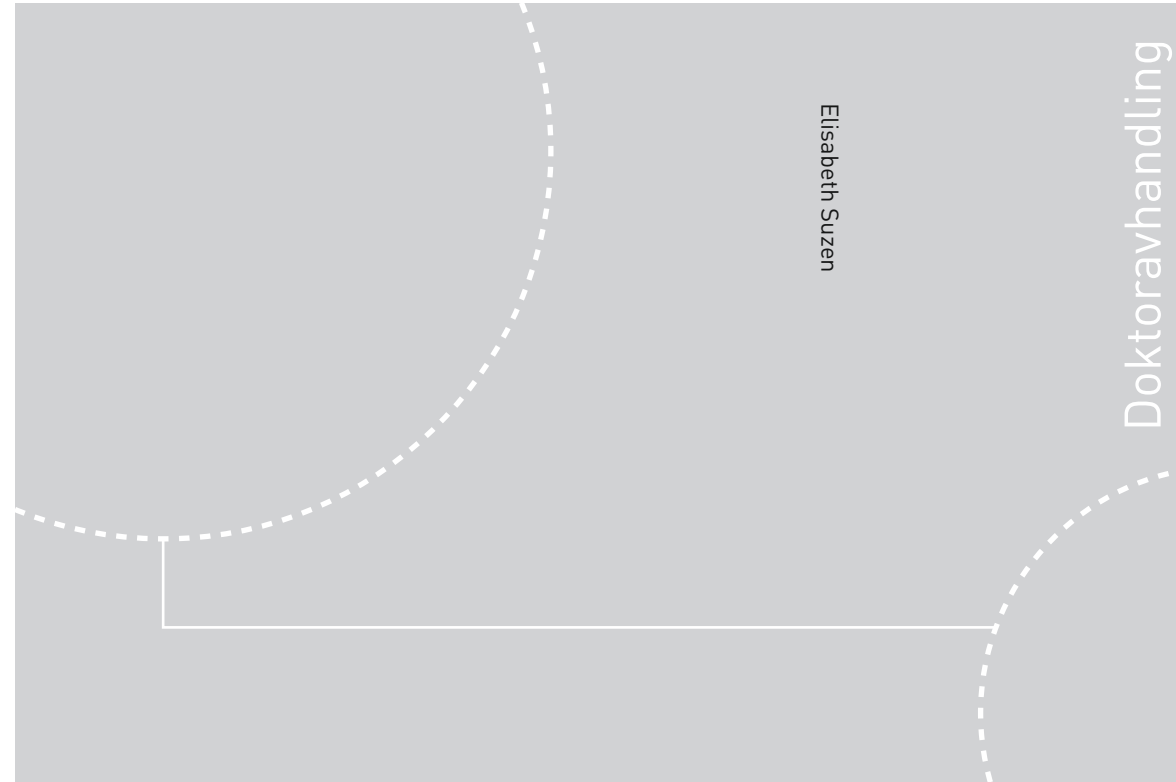


ISBN 978-82-326-2840-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2841-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2018:14

Elisabeth Suzen

Plan møter Praksis

En studie av trafikklærernes
læreplanforståelse og erfaringer
med vurdering for å lære

Elisabeth Suzen

Plan møter Praksis

En studie av trafikklærernes læreplanforståelse
og erfaringer med vurdering for å lære

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, januar 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Elisabeth Suzen

ISBN 978-82-326-2840-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-2841-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2018:14

Trykket av NTNU Grafisk senter

Førord

Når mitt doktorgradsarbeid nærmer seg slutten, så er det med stor ydmykhet jeg vil takke alle som har vært med meg på veien.

Først vil jeg takke mine seks deltakere som har delt sine erfaringer og tanker med meg og som lot meg få innsikt i en yrkesutøvelse som jeg kjente mindre til fra tidligere. Uten dere, ingen studie, så tusen takk!

Deretter vil jeg rette en stor takk til min veileder, professor Hansjörg Hohr, for hans urokkelige tro på meg. Du har hatt stor tålmodighet og vært en inspirasjon, og jeg har sett frem til hver veiledningssamtale med deg. Takk for samarbeidet!

Jeg vil også takke min biveileder, Dr. Gordon Joughin ved University of Queensland, for både faglige innspill, gode diskusjoner og for at han bidro til at mitt opphold ved University of Queensland ble mulig for meg i 2011. Takk også til institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU, som godkjente biveilederen og gjorde oppholdet mulig.

En spesiell takk til min kollega, førsteamanuensis Eva Brustad Dalland ved Nord universitet, Trafikkfag. Tusen takk for faglig samarbeid og oppmuntring, det var stas å gå veien sammen med deg. Takk til min arbeidsgiver, og spesielt til leder Rikke Mo Veie og faggrupeleder Ståle Lødemel for at dere har hatt troen på meg. Takk til spesialbibliotekar Anne Marit Ligaard for all hjelp og støtte i arbeidet med litteratur i avhandlingen. Og øvrige kollegaer ved Nord universitet; tusen takk for alt jeg har fått lært og oppleve sammen med dere – dere har vært utrolig gode å ha!

Takk til alle medstudenter på de ulike doktorgradskurs som jeg har gått, og en spesiell takk til dere som deltok på skriveseminar på Lesvos i 2010 – herlig gjeng! Takk også til alle som jeg ble kjent med gjennom deltakelsen i Forsker Grand Prix 2013, både til dere som deltok, veileder Hans Petter Nilsen og andre. Det var en utrolig lærerik opplevelse som jeg ikke ville vært foruten!

Mitt arbeid hadde heller ikke blitt noe uten all den kompetanse, innsikt, tanker og meninger som jeg har fått ervervet meg gjennom mine tidligere kollegaer og studievenner. Jeg vil derfor takke min tidligere arbeidsgiver og kollegaer i Statens vegvesen. Takk til Sonja Sporstøl og

kollegaer ved Trafikkopplæringsseksjonen i Vegdirektoratet, takk til tidligere kollegaer i Statens vegvesen Buskerud og andre i etaten rundt om i landet som jeg har hatt gleden av å være i kontakt med. Takk også til tidligere kollegaer i skoleverket som jeg har hatt lært sammen med, dere var en god start på et pedagogisk yrkesliv.

En stor takk også til Marianne og Tom-Rune, uten deres hjelp i oppstarten hadde det ikke blitt noe doktorgradsarbeid! Og takk til øvrig familie og venner som har støttet meg og gitt meg gode og store opplevelser undervegs, opplevelser som også har fått tankene over på helt andre ting.

Takk til mine foreldre som alltid har sagt at utdanning er viktig. Dere har aldri stilt spørsmålsteget ved høye studielån eller lange studier, men alltid hatt tro på meg og mitt. Takk også til mamma som har vært en faglig diskusjonspartner i pedagogiske spørsmål, og for korrekturlesing av endelig manus.

Sist men ikke minst vil jeg takke mine tre hjemme – Karsten, David og Sara. Takk for at dere forlot venner, skole, jobb og familie i flere måneder for å bli med meg verden rundt, bokstavelig talt, til Australia. Og for at dere, mer eller mindre frivillig, har vært tilhørere til mine konferansebidrag og papers. Karsten: for et lykketreff det var å møte deg før arbeidet startet, og takk for at du ikke har gått lei, men fortsatt fins på samme adresse som meg! Og til mine barn, David og Sara; dere er verdens beste og herligste supportergjeng! Tusen takk for at dere er så positive, takk for all oppmuntring og glede. Dere har også gjennom eget skolearbeid synliggjort for meg vurdering for å lære og hvilke muligheter og forutsetninger dette krever. Takk for at dere finnes – elske dokk!

Elisabeth Suzen

Stjørdal, desember 2017

Sammendrag

Avhandlingens tittel er *Plan møter Praksis – En studie av trafikklærernes læreplanforståelse og erfaringer med å vurdere for å lære*. Mitt utgangspunkt er læreplanen for trafikkopplæring som trådte i kraft 1.januar 2005. Denne planen innførte det pedagogiske prinsippet om vurdering for læring som skal støtte elevens læringsprosess. Temaet i min avhandling er hvordan trafikklærerne tolket planen og intensjonen om læringsorientert vurdering og hvilke erfaringer de har med denne vurderingsformen.

En teoretisk fleksibilitet er vektlagt for å unngå føringer for analysen. Studien har derfor et rikt teoritilfang, men har sitt utgangspunkt i John Deweys erfaringsbegrep. Litteratur innen feltet knyttet til det å vurdere for å lære står sentral i avhandlingen, spesielt litteratur fra Assessment Reform Group, Royce Sadler og David Boud. Jeg har valgt å se på lærernes tolkninger og erfaringer, og har ut fra dette valgt å ta for meg Donald Schöns fremstilling av den reflekterte praktiker, Elliot W. Eisner's connoisseur-begrep og relatert dette til dannelsesbegrepet. Jeg diskuterer også lærernes forståelse av og erfaringer med vurderingens skjønsmessige side, og knytter dette til praktisk klokskap og utvikling av profesjonalitet.

Studien er en kvalitativ studie der jeg på bakgrunn av problemstilling og tema har valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Jeg er inspirert av og har lagt til grunn en vitenskapelige forståelse i overensstemmelse med Hans-Georg Gadammers hermeneutiske tilnærming og Martin Heideggers forståelse av fenomenologi. Data er samlet inn gjennom intervju med 6 trafikklærere. Analysen har en hermeneutisk fenomenologiske tilnærming, der forståelsen av trafikklærernes erfaringer står sentralt.

Studiens funn presenteres i følgende tre hovedtema:

1. *«Å danne en samfunnsbevisst bilfører».*

Lærerne legger et utvidet kompetansebegrep til grunn for tilrettelegging av læring. De tolker sitt samfunnsoppdrag til en dannelse av den helhetlige samfunnsdeltaker, der intensjonen er en fremtidig bilfører som tar sosialt ansvar og sikre valg. Elevens forståelse og vilje til å ta de gode valg er i sentrum for opplæringen.

2. *«Å dekke bordet for læring».*

Lærerne ser sin egen rolle som avgjørende for at vi skal realisere læreplanens intensjoner om læringsorientert vurdering. De opplever en endring i elev- og lærerrollen og tar et klart ansvar for å tilrettelegge for elevens læring. Lærernes forståelse av læringsorientert vurdering er at elevens selvutvikling og begrunnelser for valg er det sentrale. De ser opplæringens mål som prosessorienterte der det ikke er ønskelig å vurdere etter fastsatte kriterier og skjema.

3. *«Å utvikle profesjonell dannelse med trafikk lærerbransjen som læringsarena».*

Lærerne opplever at læreplanen representerte en annen pedagogisk plattform enn tidligere, og at dette utfordret egen praksis. De er svært positive til læreplanen, men er også selvkritiske til hvordan de har implementert den i praksis. Den avgjørende faktor for egen profesjonell dannelse er mulighetene for lærersamarbeid. Her har de erfart trafikk lærerbransjen som lærings- og utviklingsarena på ulike måter.

Summary

The title of the thesis is: *Plan meets Practise - A study of the driving teachers understanding and experience regarding assessment for learning in the curriculum*. In Norway, a new curriculum for driving training was introduced January 1th, 2005. This curriculum introduced the educational principle of assessment for learning that will support the student's learning process. The topic of my thesis is how the teachers interpreted the plan and the intention of learning-oriented assessment and their experiences regarding this assessment form.

To avoid guidance for the analysis, a theoretical flexibility is emphasized. Therefore, the study has a rich theoretical scope, but the work is based on John Dewey's experience concept. Literature in the field of assessment for learning is central to the dissertation, especially literature from the Assessment Reform Group, Royce Sadler and David Boud. My interest is the teachers' interpretations and experiences, and the discussion is based on Donald Schön's presentation of the reflective practitioner, Elliot W. Eisner's connoisseur concept, related to the tradition of "bildung". I discuss the teachers' understanding of and experiences with the judgment's discretionary side, linking this to practical wisdom and the development of professionalism.

The study is a qualitative study. Based on the topic and the subject for the study, I have chosen a hermeneutic phenomenological approach. I am inspired by and have assumed a scientific understanding in accordance with Hans-Georg Gadamer hermeneutical approach and Martin Heidegger understanding of phenomenology. Data is collected through interviews among six driving teachers. The analysis has a hermeneutic phenomenological approach, where the understanding regarding the driving teachers' experience is central.

The findings of the study are presented in the following three main themes:

1. *"To form a socially responsible driver"*.

Teachers put an expanded competence constraint as a basis for facilitating learning. They interpret their community assignments to form a wholly owned community participant, whose intention is a future driver who takes social responsibility and secure elections. The pupil's understanding and willingness to make the right choices is at the center of the education.

2. *«To set the table for learning».*

Teachers see their own role as essential for realizing the curriculum's intentions on learning-oriented assessment. They have experienced a change in the student and the teacher role and are taking a clear responsibility for facilitating student learning. The teachers' understanding of learning-oriented assessment are that the student's self-assessment and reasons for choices are the key. They see the educational goals as process oriented, where it is not desirable to assess according to established criteria and forms.

3. *"Developing professional education with the driving schools industry as the learning arena".*

Teachers find that the curriculum represented a different educational platform than before and that this challenged own practice. They are very positive to the curriculum, but are also self-critical related to how they have implemented it in practice. The decisive factor for personal professional formation is the opportunities for teacher collaboration. Here they have experienced the driving schools as a learning and development arena in different ways.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Forord | |
| Sammendrag | ii |
| Summary | iv |
| Kapittel 1 Innledning | 1 |
| Vurdering innen trafikkopplæringen | 2 |
| Erfaring og læring | 5 |
| Praksis er primær | 5 |
| Erfaring og erfaringens betingelser | 5 |
| Pragmatisme..... | 7 |
| Plassering i forskningsfeltet | 8 |
| Vurdering for å lære | 9 |
| Profesjonelt skjønn og danning..... | 11 |
| Læreplanforståelse og profesjonalitet | 13 |
| Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming..... | 14 |
| Problemstilling og forskningsdesign | 16 |
| Avhandlingens struktur og innhold | 18 |
| Kapittel 2. Trafikkopplæringen som fagområde i Norge | 19 |
| Trafikksikkerhetsarbeidet i Norge - planverk og fagansvar | 19 |
| Nasjonale transportplaner | 20 |
| Nullvisjonen..... | 20 |
| Nasjonal tiltaksplan for trafikksikkerhet på veg | 20 |
| Strategiplan: Trafikksikkerhet på veg 2002 – 2011 | 21 |
| Fremveksten av et yrke | 22 |
| Trafikklærerutdanningen..... | 22 |
| Trafikklærerbransjen | 23 |
| Organiseringen av trafikkopplæring i Norge | 24 |
| Samlet vurdering av føreropplæringen | 26 |
| Føreropplæringsmodellen | 27 |
| Formålet med læreplandokumentet | 28 |
| Trafikal kompetanse | 28 |
| Forskningsgrunnlaget – et rammeverk over opplæringens innhold | 30 |
| Vurdering undervegs i opplæringen | 34 |
| Trafikkopplæringen i et danningsteoretisk perspektiv | 35 |
| Oppsummering | 37 |
| Kapittel 3. Vurdering for å lære | 39 |
| Begrepet vurdering | 39 |
| Formålet med vurderingen | 40 |

| | |
|---|------------|
| Prinsipper for vurdering for læring | 42 |
| Aktiviteter for å realisere prinsippene innen læringsorientert vurdering | 44 |
| Selvvurdering som læringsfremmende | 44 |
| Refleksjon for læring | 46 |
| Forståelse av læringsmål | 47 |
| Å lære av erfaringer..... | 49 |
| Vurdering innen læreplan for trafikkopplæring..... | 51 |
| Selvvurdering..... | 51 |
| Refleksjon | 55 |
| Læring gjennom erfaringer og opplevelser | 56 |
| Elevinvolvering | 57 |
| Endring av rollen og oppdraget til en trafikk lærer | 58 |
| Didaktisk relasjon | 60 |
| Det teoretiske grunnlaget for vurdering for læring..... | 62 |
| Oppsummering..... | 64 |
| <i>Kapittel 4. Profesjonelt skjønn og dannelse</i> | 65 |
| Connoisseurship og kritikk | 66 |
| Phronesis - praktisk klokskap | 68 |
| Profesjon og skjønn | 70 |
| Kriterier og skjønnbasert vurdering | 72 |
| Praktisk kunnskap..... | 76 |
| Profesjonell dannelse | 78 |
| Dannelse som utvikling av en profesjonell vurdering | 78 |
| Dannelse og erfaring | 80 |
| Dannelse som didaktisk begrep..... | 81 |
| Oppsummering..... | 85 |
| <i>Kapittel 5. Læreplanforståelse og utvikling av profesjonalitet.....</i> | 87 |
| Utfordringer i læreplanfeltet..... | 87 |
| Læreplantolkning..... | 89 |
| Å reflektere i og over praksis..... | 91 |
| Connoisseur i læreplanarbeid..... | 92 |
| Didaktisk kompetanse | 93 |
| Læreplantolkning og profesjonalitet..... | 97 |
| Profesjonell utvikling | 98 |
| Profesjonalitet i forhold til erfaring og læreplanforståelse..... | 99 |
| Oppsummering..... | 99 |
| <i>Kapittel 6. Å forske på erfaring – Hermeneutisk fenomenologi</i> | 101 |
| Kvalitativ studie..... | 101 |

| | |
|--|------------|
| Fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted | 103 |
| Fenomenologisk fremgangsmåte | 105 |
| Forforståelse | 106 |
| Jeg som forsker og min forforståelse | 107 |
| Datainnsamling | 109 |
| Veien frem til datainnsamling | 110 |
| Semi-strukturert intervju..... | 110 |
| Intervjuguiden | 111 |
| Pilot-intervjuer | 112 |
| Utvalg av deltakere..... | 112 |
| Pålitelighet og gyldighet | 114 |
| Etske retningslinjer | 116 |
| Egne erfaringer fra intervjusituasjonene..... | 117 |
| Analyse | 119 |
| Kapittel 7. Studiens funn: Å danne en samfunnsbevisst bilfører | 127 |
| Danningsperspektivet | 127 |
| Sosial aktivitet og samhandling | 127 |
| Fra fakta til refleksjon og verdivalg | 129 |
| Elevens vilje og forståelse | 131 |
| Didaktisk helhet i læreplanen og opplæringen | 132 |
| Endret innhold i og forståelse av begrepet risiko | 134 |
| Fra systemfokus til individfokus | 135 |
| Endring av lærerrolle og elevrollen | 136 |
| Pedagogiske begrunnelser for organisatoriske valg | 137 |
| Drøfting av funn: Å danne en samfunnsbevisst bilfører | 139 |
| Kapittel 8. Studiens funn: Å dekke bordet for læring – forståelsen av læreren som den avgjørende faktor | 145 |
| Lærernes erfaringer med vurdering for læring | 145 |
| Selvvurdering..... | 145 |
| Hverandrevurdering | 152 |
| Realistiske vurderinger | 153 |
| Fokus på elevens begrunnelser | 156 |
| Elevrollen, elevforutsetninger og ansvar for egen læring | 160 |
| Betydningen av å se målet | 165 |
| Logg som refleksjonsverktøy | 172 |
| Lærerenes rolle og arbeid med vurdering | 175 |
| Vurdering i en begrunnet didaktisk helhet | 175 |
| Veiledning som arbeidsform | 176 |
| Forståelse av egen rolle og ansvar i vurderingsarbeidet | 180 |
| Arbeidsformer som tilrettelegger for refleksjon | 182 |
| Læring gjennom erfaring og opplevelser | 186 |
| Refleksjon og selvinnsikt | 191 |

| | |
|---|------------|
| Betydningen av trygghet | 196 |
| Drøfting av funn: Å dekke bordet for læring | 200 |
| Lærenes rolle og arbeid med vurdering | 200 |
| Lærernes erfaringer med læringsorientert vurdering | 202 |
| Kapittel 9. Studiens funn: Å utvikle profesjonell dannelse - trafikk lærerbransjen som lærings- og utviklingsarena | 215 |
| Behovet for å begrunne egen praksis | 215 |
| Betydningen av faglig utvikling på egen skole | 217 |
| Betydningen av samarbeid og faglig utvikling i bransjen | 219 |
| Opplevelse av egen faglig utvikling | 230 |
| Implementering av en læreplan | 239 |
| Drøfting av funn: Å utvikle profesjonell dannelse – trafikk lærerbransjen som lærings- og utviklingsarena | 241 |
| Profesjonalitet og faglig utvikling | 241 |
| Teoretisk forankring av praksis | 245 |
| Lærersamarbeid | 246 |
| Kapittel 10. Sammenfatning og avslutning | 251 |
| Danning av den helhetlige samfunnsdeltaker | 251 |
| Læring og vurdering | 252 |
| Implementering av læreplanen | 254 |
| Egenutvikling og egen læring som lærer | 255 |
| Endring av egen rolle og praksis | 256 |
| Begrensninger og videre forskning | 257 |
| Hermeneutisk fenomenologisk metode | 258 |
| Avslutning | 259 |
| Litteraturliste | 261 |
| Vedlegg | 278 |

Figurliste

| | |
|---|-----|
| Figur 1 Trinnvis opplæring (Vegdirektoratet, 2004, s. 11) | 3 |
| Figur 2 De ulike fagområder i studien | 16 |
| Figur 3 Mål for GDE-rammeverket (Peräaho, 2004, s. 15) | 31 |
| Figur 4 Forholdet mellom "lærerens kunnskap" og "elevens kunnskap" (Peräaho, 2004, s. 19) | 33 |
| Figur 5 Tematisering av intervju, analysenivå 1 | 121 |
| Figur 6 Eksempel på tema, underkategori og hovedkategori | 122 |
| Figur 7 Hovedkategorier med underkategorier og analysenivå | 124 |

Kapittel 1 Innledning

Denne studien omhandler trafikklæreres tolking og erfaring med å vurdere for å lære, slik den vektlegges i dagens læreplan for trafikkopplæring. Dagens læreplan har en intensjon om i større grad kunne tilrettelegge elevens læring undervegs. Som et resultat av dette fikk vi i læreplanverket fra 2004 en ny forståelse av vurdering undervegs lagt til grunn (Vegdirektoratet, 2004b, 2004c). Dette innebærer omfattende krav til trafikklæreren, der trafikklæreren i større grad skal ta ansvar for læringsprosessen undervegs og sikre læringen til eleven (Rismark, Stenøien & Sølvberg, 2004). Vurdering undervegs er vektlagt for å støtte elevene i videre læring og representerer en annen didaktisk og pedagogisk tenkning enn det som har vært gjeldende innen trafikkopplæringsfeltet. De nye perspektivene innebærer at læring og vurdering sees som en integrert helhet, der hovedhensikten med vurderingen er å tilrettelegge for videre læringsprosess.

Denne utviklingen inne trafikkopplæringen kom samtidig med at vurdering for å lære har fått en større oppmerksomhet innen pedagogikken. Vi har både nasjonalt og internasjonalt de senere årene sett en dreining innen vurderingsfeltet, fra et fokus på testing til et mer fokus på en vurderingskultur, som igjen har ført til en videre forståelse av begrepet vurdering (Dobson, 2010; Gipps, 2004, s. 1; William, 2011). Vurdering har fått større oppmerksomhet og har ført til at vurdering for læring «(...) is at the heart of the educational discussion in Norway» (K. Smith, 2011, s. 55).

Sentralt i diskusjonen står prinsippet om at vurdering må være tilpasset formålet (Brown, 2005; Harlen, 2016; K. Smith, 2011). Vurdering for å lære er i trafikkopplæringen relatert til de mer abstrakte og overordna tema i opplæringen (Hatakka, Keskinen, Gregersen & Glad, 1999; Vegdirektoratet, 2004c), der formålet er å støtte videre læringsprosess, noe som igjen aktualiserer vurderingens skjønsmessige side. Trafikkopplæringen har et helhetlig perspektiv på den kompetanse som behøves for å kunne kjøre bil på en sikker måte. Innholdet i opplæring omfatter, i tillegg til de mer tradisjonelle kjøretekniske emner, også emner og mål som selvinnsikt, refleksjon og generelle handlings- og vurderingstendenser hos individet (Peräaho, Keskinen & Hattaka, 2004a). Det vil si mål av mer abstrakt karakter på et strategisk og overordna nivå. Intensjonen i forhold til disse kompetansemålene er at opplæringen skal starte en prosess basert på så mye kunnskap at eleven selv kan utvikle den via egne erfaringer

senere. Jeg vil i studien fokusere på vurdering i forhold til disse mer overordna mål og innhold.

Vurdering innen trafikkopplæringen

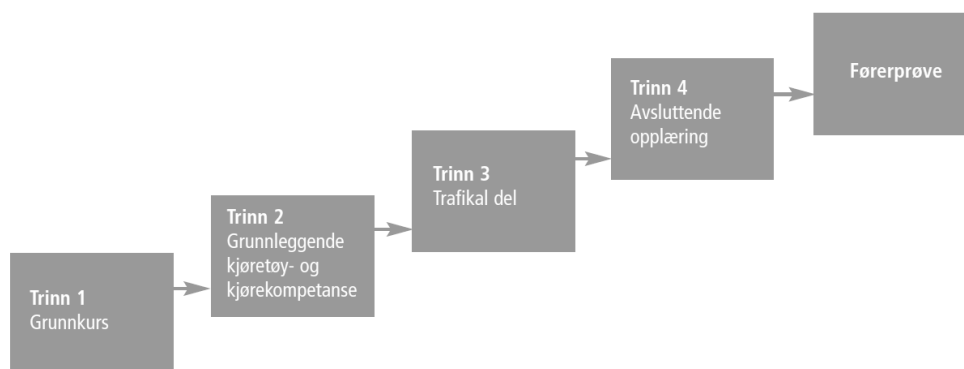
Håndbok V858 (Vegdirektoratet, 2004c) presenterer det faglige grunnlaget for forskrift og læreplan, og her beskrives bakgrunnen for opplæringsmodellen. En av hovedårsakene var den høye ulykkesrisikoen blant unge, ferske førere. Denne risikoen synker dramatisk det første året etter førerkortterverv (Sagberg, 2000), noe som ser ut til å skyldes de erfaringer som bilføreren skaffer seg det første året. De erfaringer og ikke minst, læringen som ligger i erfaringene, ønsket Statens vegvesen å legge til rette for at skal skje undervegs i opplæringen. Denne type læring via erfaring kan forstås som at eleven tilegner seg nye handlingsmønstre gjennom erfaring (Dale & Wærness, 2006, s. 149), og kan sees i sammenheng med Dewey's vektlegging av læring gjennom erfaring. En hovedintensjon med dagens trafikkopplæring er slik å sikre en kvalitativt bedre læringsprosess for elevene og derigjennom forebygge ulykker (Vegdirektoratet, 2004c).

Håndbok V858 (Vegdirektoratet, 2004c) omtaler vurdering og beskriver førerprøven (en summativ vurdering) som en hensiktsmessig måte å vurdere kompetanse på, men at en slik vurdering forutsetter at den kan gjøres i forhold til klart definerte kompetansemål. *«For andre temaer, som f.eks selvinnsikt, forståelse av betydningen av handlings- og vurderingstendenser og av forberedelse før kjøring vil det være vanskelig å foreta en vurdering som gir valide og reliable resultater»* (Vegdirektoratet, 2004c). Derfor er dette tema som i stedet skal jobbes med undervegs i læringsprosessen. Vurdering av mer observerbare kunnskaper og ferdigheter innen opplæringen er i dag lagt til den teoretiske og praktiske førerprøven. Det vil si at førerprøven skal vurdere det som Elliot W. Eisner omtaler som «instructional objectives», mens vurderingen undervegs skal omhandle de «expressive objectives» (Eisner, 1985). Jeg vil i kapittel 4 gå nærmere inn på læreplanens mål og Eisners begrep expressive objekts.

Vurdering er i læreplanen vektlagt som en gjennomgående aktivitet gjennom hele trafikkopplæringsløpet (Vegdirektoratet, 2004b). I læreplanens generelle del, kapittel 1, står blant annet følgende: *«Elevene må gjennom hele opplæringen, med særlig i den trafikale ferdighetstreningen, få øving i å reflektere over egne handlings- og vurderingstendenser og derved få en dypere forståelse av det å ferdes i trafikken»* (Vegdirektoratet, 2004b, s. 10).

Målene for trafikkopplæring er forskriftsfestet i Trafikkopplæringsforskriften (Vegdirektoratet, 2004a). I denne forskriften er vurderingen underveis forankret, blant annet i målene for det trafikale grunnkurset, § 8-2, siste ledd «*Eleven skal vurdere sin egen kompetanse til å begynne videre opplæring (...)*», § 11-3, andre ledd «*I tillegg skal eleven vurdere sin egen ferdighet i å bruke bilen og oppdage mangler ved bilen*», § 11-4, andre ledd «*I tillegg skal eleven kunne vurdere sin egen kompetanse til å kjøre bil i trafikk*», § 11-7, 5 b) «*Vurdere egen kjøredyktighet og egne sterke og svake sider som bilfører*» og § 11-9, 4 «*Utveksle erfaringer med sine medelever, utvikle selvvinnsikt, risikoforståelse og evne til å vurdere egen kjørekompentanse*». Dette skal blant annet gjøres gjennom at elevene vurderer egne sterke og svake sider som bilfører, velger ut områder med utviklingsmuligheter, gjør rede for og begrunner egne valg, viser vilje og evne til ettertanke og selvkritisk vurdering, vurderer og tar stilling til ulike løsninger i en gitt problemstilling, der de gjør rede for sitt syn og argumenterer for det (Vegdirektoratet, 2004b, s. 46).

De overordnede mål ved trafikkopplæringen er å utvikle førerens refleksjon, forståelse og holdninger som kan føre til ønsket trafikkatferd (Rismark et al., 2004; Vegdirektoratet, 2004b). Dette er sammenfattet i begrepet trafikal kompetanse, som er de ferdigheter, kunnskaper, holdninger og den vilje den enkelte har til å bruke de øvrige komponentene (Vegdirektoratet, 2004b, s. 7). Opplæringen er organisert i fire trinn. En slik trinnvis modell ble innført for å sikre at elevene innehar en viss kunnskap før de går videre i opplæringen. Vurdering i forhold til trinnmålene sikres gjennom obligatoriske veiledningstimer, mens sluttevaluering foretas gjennom førerprøven (Vegdirektoratet, 2004c).



Figur 1 Trinnvis opplæring (Vegdirektoratet, 2004, s. 11)

Veiledningstimene skal gjennomføres mot slutten av trinn 2 og trinn 3. Læreplanen skriver blant annet følgende om hensikten og innholdet i disse to timene:

Med utgangspunkt i elevens kjøprestasjoner, skal eleven og læreren sammen ta stilling til i hvilken grad målene for trinnet er nådd. (...) Samtidig skal vurderingen bidra til å utvikle elevens selvinnsett og evne til å vurdere egne sterke og svake sider (Vegdirektoratet, 2004b, s. 12).

I utarbeidelse av opplæringsmodellen ble det valgt å gjøre større deler av opplæringen obligatorisk (Vegdirektoratet, 2004c). Begrunnelsen for dette var at ulike sider ved førerkompetansen ble vurdert til ikke å la seg måle innenfor de rammer som er satt i dagens førerprøvesystem, og måtte derfor sikres gjennom deltakelse på obligatoriske kurs. Dette gjelder spesielt de deler av kompetansen som omhandler de personlige og de mer generelle og abstrakte tema, som innehar betingelser som må settes inn i en didaktisk sammenheng. Det er trafikklærerens ansvar å tilrettelegge for at eleven får videreutviklet denne type kompetanse, da opplæringsmodellen forutsetter at det i stor grad er foretatt vurderinger av elevens kompetanse underveis i opplæringen. Dette innebærer at vurderingsarbeidet og lærernes tilrettelegging endres, og at vurderingsformen blir av en mer skjønnsmessig karakter. Slik stiller innholdet og målene for opplæringen høye krav til trafikklærerens profesjonalitet. Når målene for opplæringen er blant annet å utvikle "thinking skills" som refleksjon og vurderingsevne, blir lærerens vurderingskompetanse langt viktigere enn et eksternt testapparat (Dale, 2009).

Opplæringsmodellen presenterer ingen felles plattform for forståelsen av de didaktiske sammenhenger, så lærerne må i stor grad bruke sin egen profesjonelle kompetanse til å tolke (Rismark, Stenøien & Sølvsberg, 2004). Et av kriteriene for en suksessfull læreplanimplementering er lærernes evne til å forstå og beskrive hva som faktisk skjer i opplæringen. Med andre ord, det er helt essensielt at lærerne har kompetanse og evne som kreves for å analysere, tolke og vurdere (Dale, 1992). Stenhouse (1975) peker også på denne sentrale utfordringen i møtet mellom plan og praksis. Han vektlegger dette i læreplanstudier, der han mener at "*the central problem of curriculum study is the gap between our ideas and aspirations and our attempts to operationalize them.*" (1975, s. 3). Min studie omhandler denne overgangen fra plan til praksis med fokus på vurdering. Jeg har i min tilnærming valgt å ta for meg lærernes erfaringer med dette.

Erfaring og læring

Studien omhandler lærernes erfaringer, og for å diskutere disse vil jeg ta for meg erfaringsbegrepet slik vi finner det hos John Dewey. Denne forståelsen av erfaring ligger til grunn når jeg i studien ser på de endringer som læreplanen representerer ovenfor yrkesgruppen trafikklærere og hvilke erfaringer de har i opplevelser og forståelse av denne endringen. Samtidig ligger også forståelsen til grunn for min presentasjon av vurdering for å lære.

Praksis er primær

Dewey anser ethvert eksisterende fenomen som en begivenhet og begivenheter blir derfor mer grunnleggende enn gjenstander. Erkjennelse er en praktisk aktivitet, der å vite noe vil si å gjøre noe. Deweys pragmatisme tar utgangspunkt i menneskers kvalitative erfarings- og livsverdener. Hans tenkning kan derfor betraktes som en generell praksisteori som bygger på at vi er i verden og erkjenner den gjennom praksiser, der Deweys tenkning er et lidenskapelig forsvar for hele den menneskelige erfaringsverden (Brinkmann, 2006). Dette er tanker som jeg vil argumentere for at vi finner igjen i grunnlaget for dagens læreplan for trafikkopplæringen. Vår oppgave er å utvikle praksiser hvor vi sammen kan mestre virkeligheten så godt som mulig, det vil si en praktisk rasjonalitet. Og denne praktiske rasjonaliteten hos Dewey og pragmatismen er mønster for all rasjonalitet - det finnes kun en slags fornuft og det er den praktiske.

Erfaring og erfaringens betingelser

Dewey har en helhetlig forståelse av erfaring, der både handling, emosjon og kognisjon er grunnleggende aspekter ved menneskets forhold til verden og dermed ved menneskers erfaring. *"Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and environing conditions is involved in the very process of living"* (Dewey, 1934/2005, s. 36). Erfaring for Dewey omhandler menneskers liv og levemåte, noe som henspiller på en konstante interaksjonen mellom individet og dets omgivelser. Denne interaksjonen, eller transaksjon som Dewey bevisst velger å omtale det, har inkludert i seg følelser, estetikk og etikk så vel som kunnskap. Å erverve viten er derfor en viktig del av, men ikke tilstrekkelig dekkende, for begrepet erfaring (Dewey, 1905/1998). Alle erfaringer blir til i et samspill mellom individet og dets omgivelser. En erfaring har en struktur og mønstre bestående av disse relasjonene (Dewey, 1934/2005), og dette er en betingelse for erfaring. *«Princippet om,*

at erfaringens utvikling sker i et samspill, betyr at undervisningen essensielt er en social proces» (Dewey, 1938/2005, s. 68).

Dewey (1938/2005) påpeker at ikke alle erfaringer er positive og oppdragende. Enhver erfaring som stenger for en ny, er negativ. Problemet er da ikke mangelen på erfaringer, men erfaringenes mangelfulle og blokkerende karakter i det at de ikke åpner opp for nye erfaringer. Dewey sitt poeng her er at det ikke er tilstrekkelig å insistere på at erfaringer og opplevelser er nødvendig, for *”Alt afhænger af kvaliteten af den erfaring, man gør.”* (Dewey, 1938/2005, s. 41). Det blir her læreren sitt ansvar å tilrettelegge for erfaringer som er skapende inn i nye, kommende erfaringer. For enhver erfaring lever videre i nye erfaringer. Dette betegner Dewey som erfaringens kontinuum (Dewey, 1938/2005), *«at enhver erfaring både optager noget fra de erfaringer, som er gået forud og på en eller annen måde forandrer kvaliteten af dem, som følger efter»* (Dewey, 1938/2005, s. 45). Kontinuitetsprinsippet betyr at fremtiden må tas i betraktning på ethvert trinn i undervisningsprosessen (Dewey, 1938/2005, s. 58). Vekst er et eksempel på prinsippet om kontinuitet. Men vekst er ikke vilkårlig, vi må også angi hvilken retning og hvilket mål den går imot (Dewey, 1938/2005, s. 48). Lærerens primære ansvar blir helt konkret å erkjenne og fastlegge hvilke omgivelser som sammen med eksisterende evner og behov hos eleven fører til vekst og skaper en erfaring som er verdt å ha (Dewey, 1938/2005). Disse to prinsipper – kontinuitet og samspill - utgjør erfaringens dimensjoner og er kriteriene på erfaringens betydning og verdi. De er grunnleggende i oppbyggingen av erfaringer (Dewey, 1938/2005).

Dewey (1938/2005) vektlegger en planmessighet i forhold til erfaringer. Erfaringer blir bare tomme ord hvis vi ikke oppfatter erfaring som en rettesnor for hvilke fag, undervisningsmetoder, ordensregler, undervisningsmidler og hvilket sosialt mønster som skal være. Dewey hevder at den progressive oppdragelse trenger en oppdragelsesfilosofi som bygger på en erfaringsfilosofi, og denne oppdragelsesfilosofien er oppdragelse av, ved og for erfaring (1938/2005, s. 43) Hvis ikke blir undervisningsplanleggingen forvirrende, hevder Dewey.

Jeg vil i kapittel 3 argumentere for at Deweys forståelse av erfaring kan relateres til læreplanens intensjoner, der lærerens oppgave blir å tilrettelegge for aktivisering av eleven og fremme muligheten til å få ønskelige fremtidige erfaringer og opplevelser (Dewey, 1938/2005).

Pragmatisme

Utdanningsfilosofen John Dewey sitt arbeid strekker seg over en aktiv periode på mer enn 70 år. Når det gjelder å plassere Deweys arbeid, som hovedsakelig befinner seg innen filosofi og pedagogikk, så vil både en plassering innen pragmatismen, progressivismen, reformpedagogikken, instrumentalismen og eksperimentalismen forsvares, avhengig av hvilken del av hans arbeid en er opptatt av. Jeg har valgt å bruke Dewey sitt *erfaringsbegrep* som utgangspunkt for å diskutere lærernes erfaringer. Erfaringsbegrepet er det sentrale innen pragmatismen (Rosiek & Clandinin, 2016), der erfaring anses som en viktig og unik kilde til kunnskap og innsikt. Pragmatismen vektlegger også kontinuiteten og det altomfattende ved en erfaring. Det vil si at kunnskapsutvikling også er en type erfaring. Epistemologien blir slik en form for ontologi innen pragmatismen (Rosiek & Clandinin, 2016, s. 297). Dewey vektlegger også transaksjonen mellom mennesket og omgivelsene (1916/1997) og for Dewey er erfaringsbegrepet slik sammenfattende med kulturbegrepet (Brinkmann, 2006). Jeg vil gå videre inn på erfaringsbegrepet i kapittel 3.

Pragmatismen er ikke en enhetlig filosofi, Dewey omtaler det i stedet som en bevegelse (Dewey, 1905/1998, s. 115; 1925/1998, s. 3; 1930/1998a, s. 21). Begrepet *pragmatic* var, ifølge Dewey, et begrep som Charles Peirce tok fra Kant sin redegjørelse av *pragmatic and practical* (Dewey, 1925/1998, s. 3). *Pragmatic* i Kant sin forståelse anvendes “...to the rules of art and technique which are based on experience and are applicable to experience” (Dewey, 1925/1998, s. 3).

Å eksistere er for Dewey å være i bevegelse (Dewey, 1930/1998b). Dewey skriver: “*A philosophy of experience will accept at its full value the fact that social and moral existences are, like physical existences, in a state of continuous if obscure change*” (1930/1998b, s. 24). Å eksistere er det å være i en prosess, i endring. Derfor avviser han også tanken om noe komplett og endelig. Om dette sier han blant annet:

There is no need of deciding between no meaning at all and one single, all-embracing meaning. There are many meanings and many purposes in the situations with which we are confronted – one, so to say, for each situation. Each offers its own challenge to thought and endeavor, and present its own potential value (Dewey, 1930/1998b, s. 25).

Dewey hevdet at det å søke etter en, sann mening, er dødsdømt. I stedet argumenterte Dewey for troen på de ulike muligheter som ligger i mangfoldet av erfaringer og gleden som ligger i den konstante oppdagelse og utvikling (Dewey, 1930/1998b).

Dewey har et pragmatisk syn på viten til bruk i praksis, der vitenskap blir en form for erfaring som er prøvd ut med suksess i handling (Brinkmann, 2006). Denne kritikken hos Dewey av den tradisjonelle verdensanskuelsen er i det hele tatt fenomenologien og hermeneutikkens kjerneområder, spesielt slik vi finner det hos Gadamer. Begreper som taus kunnskap og praktisk fornuft prøver gjennom forståelse og fornuft å skape en syntese mellom teori og praksis (mellom vitenskap og praksis), og derigjennom bryte denne diktonomien. Pragmatismen, slik den hovedsakelig ble utviklet av Dewey, opererer bak motsetningene objektivisme og realisme, og har derfor en viktig innsikt å bringe inn i diskusjonen rundt kunnskap og læreplan (Biesta, 2016, s. 79).

Å se at teori ikke står utenfor praksis, men er en type praksis, innebærer et viktig skifte i perspektiv (Løvlie, 1992), hvor jeg også vil tilføye; endring av lærerrollen og lærerens implementering av læreplanen. Læreplanteorien erstattet ovenfra-og-ned prinsippet til nedenfra-og-opp prinsippet, og frigjorde seg dermed fra en begrensende vitenskapelighet. *”Erkjennelsen av at den pedagogiske autoritet ikke ligger over, men i den pedagogiske situasjonen, har styrket det gamle reformpedagogiske prinsippet om at handling og forandring skjer gjennom situasjonsbestemte dialoger og beslutninger”*(Løvlie, 1992, s. 18). Deltakelse og problemløsning knyttes til hverdagslivets situasjoner, men denne lokale kontekst er avhengig av både sakkunnskap og refleksjonskunnskap utenfra for å kunne virke pedagogisk, hevder Løvlie (1992). Dette sammenfaller med den hermeneutiske kvalitet i lærerens didaktiske kompetanse, som omhandler menneskets verdsettende ferdighet i læreplankonstruksjon (Dale, 1992b, s. 45). Dette innebærer evnen til godt skjønn. Jeg vil argumentere for at læringsorientert vurdering innebærer en økt bruk av didaktisk kompetanse blant lærerne. Å utøve et didaktisk skjønn er heller ikke forenelig med vitenskapen om å måle prosesser, jf. Deweys kritikk av dualisme og det positivistiske vitenskapsparadigme (Dewey, 1938/2005).

Plassering i forskningsfeltet

Vi har de senere år sett en økende interesse for vurdering for å lære. Dette er et forholdsvis nytt fagområde som er under utvikling, men det er flere som vil hevde at de faglige tanker og begrunnelser (fagtermen) kan relateres til deler av arbeidet fra John Dewey (Engh, 2011; Kucey & Parsons, 2012; Stobart, 2008). I min diskusjon av lærernes egne opplevelser av å implementere læreplanens intensjoner om vurdering, har jeg tidligere redegjort for at jeg er

inspirert av Deweys erfaringsbegrep. Jeg vil deretter bruke litteratur rundt vurdering for læring for å diskutere lærernes erfaringer og opplevelser i lys av denne. Jeg vil vise til både norsk og internasjonal litteratur, forskningsstudier og prosjektrapporter om vurdering for å lære som går over en periode på de siste 20 år.

Vurdering for å lære

Internasjonalt har Assessment Reform Group (ARG), som ble dannet i 1989, hatt stor betydning og gruppen har blitt «...ubiquitous in the educational systems around the world» (Earl & Timperley, 2014, s. 325). ARG besto av forskere og ble nedsatt av British Educational Research Association (BERA), først som en Policy Task Group for BERA, deretter som en egen gruppe fra 1996 til den ble avsluttet i 2010. Formålet med Assessment Reform Group var å sikre at alle politiske og praktiske beslutninger relatert til vurdering var forskningsbaserte. I 1998 skrev to av gruppens medlemmer, Paul Black og Dylan William, artikkelen *Inside the Black Box* (1998), som var en gjennomgang av ca. 250 ulike forskningsstudier relatert til hvordan vurdering kan støtte læring. Ut fra denne gjennomgangen presenterte de noen grunnleggende prinsipper for vurdering for læring, og artikkelen har senere blitt omtalt som «...one of the most powerful vehicles for urging teachers, and policymakers, that assessment for learning is beneficial for our students» (E. Hargreaves, 2005, s. 213). Gruppens medlemmer jobbet tett med praksisfeltet av lærere og skoler og har vært og er sentrale for hvordan det å vurdering for å lære har blitt vektlagt og utviklet.

Samme år som ARG ble etablert, skrev Royce Sadlers artikkelen *Formative assessment and the design of instructional systems* (1989). Her trekker Sadler frem emner som elevinvolvering og diskusjonen rundt kriterier og standarder. Sadler vektlegger at lærerens vurdering ikke nødvendigvis fremmer læring, det er elevene som må settes i stand til å vurdere eget arbeid. Betydningen av selvvrdering er blitt sentralt innen vurdering, noe som jeg har omtalt nærmere i kapittel 3. Sadler har senere videreutviklet sitt arbeid relatert til vurdering. Foruten Sadler har jeg valgt å støtte meg på litteratur fra flere andre som også har behandlet emnet selvvrdering, og hovedsakelig David Boud (Boud, 1995, 1999)

Nasjonalt har ulike kompetansemiljø knyttet til norske høyskoler og universitet skrevet rapporter og bøker basert på erfaringer med å vurdere for å lære. Arbeidet strekker seg fra å studere hvordan jobbe med vurdering for læring konkret i klasserommet, til en tilnærming der

forutsetninger og intensjoner er mer i fokus. Vi har de senere årene hatt en utviklingen av forståelsen av vurdering, der vurdering har blitt et av de viktigste tema i norsk skoleutvikling. Kunnskapsdepartementet har innført reviderte forskrifter som vektlegger undervegsvurdering (2009) og Utdanningsdirektoratet har hatt «Vurdering som læring» som sin faglige nasjonale satsing i perioden 2010-2014 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Både det nasjonale og internasjonale arbeidet har imidlertid hovedsakelig vært en praktisk og konkret tilnærming, der skoler og lærere er forelagt og har utviklet eksempler og metoder å jobbe etter. Litteraturen og forskningen har i mindre grad sett på de bakenforliggende forutsetninger, lærernes forståelse og tolkning og betingelser for å lykkes med vurderingsarbeidet (Earl & Timperley, 2014). Earl og Timperley (2014) skriver følgende om dette: «... *teachers implementing AfL in their classrooms often reflected what they called the 'letter' of formative assessment, focusing on the surface techniques, rather than the 'spirit', based on a deep understanding of the principles underlying the practices*» (2014, s. 325). Kari Smith (2011, s. 59) hevder det er et behov for arbeid rettet mot lærernes profesjonsutvikling innen vurdering for læring. Hun viser også til at dette også har vært en utfordring i andre land som har jobbet med å implementere vurdering for læring.

Vurderingsform må ikke velges ut av praktiske grunner eller fordi det har vært tradisjon for å bruke den (Engh, Dobson & Høihilder, 2007), for vurderingsform må relateres til hva som skal vurderes (Boud, 1995; Carless, Joughin & Liu, 2006b; Eisner, 1985; Harlen, 2016; Sadler, 2009) og settes inn i en helhetlig sammenheng. Eisner skriver:

Almost all writers on education generally and curriculum theory particularly emphasize the point that evaluation procedures should be related to the objectives one has formulated. Thus, any modification in either the content or the form of objectives can have important implications for the method and goals of evaluation (Eisner, 1985, s. 71).

Vurdering er både en *act of teaching*, en *act of communication* og en *act of learning* (Joughin, 2009), og er derfor til syvende og sist noe vi kan betegne som god undervisning. "Det er stadig mer åpenbart at læreplanutvikling avhenger av innsikt i hvordan vurdering kan praktiseres. Vurdering er og må være en integrert del av læreplanutvikling og elevens læring og utvikling." (Engh et al., 2007, s. 13). Og ifølge Dewey er god undervisning en kunst og ikke en metode (2001a). Vurdering for å lære er innen trafikkopplæringen relatert til de mål og det innhold i opplæringen som er av mer abstrakt og overordna karakter. Dette er innhold som kritisk tenkning, vilje, begrunnelse for valg og personlige handlingstendenser, og som Eisner (1985) omtaler som «expressive objectives». Peter Knight og Anna Page omtaler dette

som «wicked competences» som utfordrer vurderingsformen, fordi «*Wicked competences are achievements that cannot be neatly pre-specified, take time to develop and resist measurement-based approaches to assessment*» (Knight & Page, 2007, s. 2). En vurdering relatert til abstrakte tema krever en tilrettelegging av læreren der lærerne utøver et profesjonelt skjønn. Her er jeg inspirert av Elliot Eisner som omtaler den *skjønnsmessige* siden av vurdering. Som Joughin skriver, må vi arbeide med å danne, begrepsfeste og utvikle vurderingens skjønnsmessig side:

Assessment practices designed to promote learning, while seeking to balance assessment's learning and judging functions, call not for the simple abandonment of traditional standards from the measurement paradigm but for the rethinking of standards that address assessment's multiple functions in a more compelling way (Joughin, 2009, s. 4)

Profesjonelt skjønn og danning

Det vurderingsarbeidet som skal tilrettelegges undervegs i opplæringen vil stille andre og nye krav til den profesjonelle. En god faglig vurdering innebærer også at læreren bruker sitt profesjonelle skjønn for å tilrettelegge for læring. Dannelsen er et grunnlag for utøvelse av det profesjonelle skjønn i lærernes vurderingsarbeid og også et grunnlag for utviklingen som profesjonell. Når det gjelder lærernes forståelse av trafikal kompetanse og lærerne opplevelse av faglig utvikling i bransjen, så har jeg valgt en danningsteoretisk tilnærming til disse to. Lærerne omtaler sin egen profesjonsutvikling og elevenes læring som dannelsesprosesser og jeg er her inspirert av Klafki og Deweys tilnærming til dannelsesinnholdet. Klafki har hatt en tydelig påvirkning på fagfeltet, der han vektlegger didaktisk analyse og opplæringens fortolkende art (Hudson, 2016). Deweys filosofi er allerede en teori om danning, og trenger derfor ikke å avledes fra annen teori (Løvlie, 2013, s. 252). Å omtale profesjonsutvikling som en dannelsesprosess der det faglig skjønn er en del av den, innebærer at jeg gir profesjonsbegrepet et innhold som også omfatter profesjon som profesjonalisme, i tillegg til profesjonalitet.

Jeg vil i avhandlingen argumentere for at det å vurdere kompetanse hos eleven undervegs vil kreve en faglig innsikt og forståelse ut over oppsatte kriterier og standarder. Standarder og kriterier kan, som jeg diskuterer senere, være et utgangspunkt, men læreren må ta i bruk en kjennskap ut over dette, en kvalitativ intelligens som brukes som rettesnor i vurderingsarbeidet. Kvaliteten på lærernes arbeid henger nøye sammen med deres egen

profesjonelle utvikling, hvordan de utvikler seg som mennesker og yrkesutøvere. Vår praktiske kunnskap og inkludert i det, vår dømmekraft, trenger dannelse for å utvikles (Lindseth, 2015). Dette innebærer å se dannelse som profesjonsutvikling og utvikling av en profesjonell vurdering. Kari Smith argumenterer i sin artikkel «*Professional development for teachers – A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom*» (2011), for at nettopp profesjonsutvikling av lærere er en forutsetning for at vurdering for læring skal implementeres på en god måte i praksis. Denne profesjonsutviklingen er avhengig av lærerens kompetanse i vurdering, hevder hun.

Dannelse står sentralt innen filosofiske retninger som fenomenologi, hermeneutikk og pragmatisme (Gustavsson, 2001a, s. 31). Grunntanken i dannelsesfilosofi er at mennesket starter sin utvikling hos seg selv, og det er i denne tryggheten vi finner utgangspunktet for alt nytt som vi møter. Dette vil jeg hevde også gjelder lærere i sin utvikling av praksis; de tolker det nye i læreplaner og virksomheter på bakgrunn av sine tidligere erfaringer. Dette innebærer at lærerens tidligere erfaringer og tolkninger er til dels styrende for hvordan de nye dimensjoner blir tolket og implementert i lærerens praksis. Trafikkklærernes tidligere erfaringer er på denne måten retningsgivende for den praksis de utøver. Jeg er interessert i hvordan dette fremgår i deres læreplanforståelse og egenopplevde praksis, og hvordan de opplever at dagens læreplan står i forhold til det de har gjort tidligere.

Jeg er inspirert av en alternativ forståelse av profesjonsbegrepet som har et fenomenologisk perspektiv (Skogvoll & Dobson, 2011). I artikkelen *Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning* (2009) tar Ann Webster-Wright en diskusjon av profesjonell utvikling på bakgrunn av en gjennomgang av 203 ulike artikler. Hun argumenterer for et skifte innen forskning rundt temaet, fra en vektlegging av programmer for å utvikle profesjoner til en søking av innsikt fra autentiske læringserfaringer blant profesjonelle (Webster-Wright, 2009). I dette ligger et skifte fra å snakke om læring i stedet for utvikling, og en holistisk tilnærming i stedet for en oppdelt tilnærming til ulike enheter. Hun fremhever fenomenologi som en metode som kan ivareta det holistiske perspektivet i erfaringer som studeres, og hun hevder, i likhet med Dall'Alba og Sandberg (2006), at vi ikke bare trenger en epistemologisk bevissthet rundt hva profesjoner kan og gjør, men også inkludere en ontologisk bevissthet av hva profesjonelle er (Webster-Wright, 2009).

Læreplanforståelse og profesjonalitet

Som utgangspunkt for å lykkes med vurderingen er en forståelse av læreplanen avgjørende (Earl & Timperley, 2014; Engh, 2011; Fevre, Timperley & Ell, 2016). Jeg vil derfor diskutere forhold rundt læreplanforståelse og betydningen dette har for lærerens didaktiske forståelse og tilrettelegging av vurderingsarbeidet (hva som skal vurderes og hvordan). Her vil jeg også ta for meg hvilke konsekvenser vurderingens innhold og form har for lærerrollen. Som utgangspunkt i denne diskusjonen vil jeg bruke Elliot Eisners begrep om læreren som en *connoisseur*. I tillegg er jeg også inspirert av Aristoteles sin redegjørelse av *fronesis* og van Manens forståelse av pedagogisk takt. Eisner avviser tanken om ontologisk objektivitet, fordi den blant annet avstår fra å forske på det som ikke er målbart (Eisner, 1998). Jeg har valgt å bruke Eisners begrep om *connoisseur* for å belyse forutsetningene for undervegsvurdering, innholdet i den og hva den krever av en lærer.

Studien omhandler lærernes opplevelser og erfaringer av vurdering når det gjelder de mer abstrakte deler av den trafikale kompetansen. Lærerne i studien gir uttrykk for en vurdering som krever en profesjonalitet innen det Hansen (2008) betegner som en mer væren-orientert *praxis-ontologi*. For læreren dreier det seg i mindre grad om å løse problemer og gjenta tidligere «best practice», men heller å være på ny i et forstående og omsorgsfullt miljø til andre mennesker (Hansen, 2008; van Manen, 1993). Jeg opplever at lærerne gir uttrykk for en funksjonsorientert tilnærming når det gjelder et, for de, opplevd nytt pedagogisk prinsipp som læringsorientert vurdering, samtidig som de gir uttrykk for en *praxis-ontologisk* stemme i forhold til egen dannelsesprosess. Jeg har derfor valgt å trekke inn både Schön (som står for en mer løsningsorientert praksis tilnærming) og Gadamer og van Manen, som representerer en *praxis-ontologi* (fenomenologisk). Denne balansen er et uttrykk for at vi må finne en tredje vei mellom de som på den ene siden har alle svar, og på den andre de som sier at slike svar ikke finnes. Dannelse blir til i et sokratisk etos, der dannelsen er fundert på og fordrer en grunnleggende sokratisk uvitenhet (Hansen, 2008).

Som utgangspunkt for Schön (2001/1983) sitt arbeid, stiller han spørsmål rundt hvilken form for viten er det de kompetente praktiserende anvender. Han er kritisk til det instrumentelle og tekniske synet på kunnskap som han mener har vært for styrende i profesjonsutførelser. Som

et svar legger han frem en praksisepistemologi der den profesjonelles refleksjon i handling står sentralt.

Avhandlingen omhandler lærernes *opplevelse* av vurdering og ikke graden av den. Dette er ikke en evalueringsstudie av praksis, men en studie av trafikklærernes forståelse av og erfaringer med undervgsvurdering i en læringsprosess. Relater til John Goodlads læreplanbegreper (1979) har jeg i studien tatt for meg den *oppfatta læreplanen* slik den tolkes og oppleves av lærerne. ”*For når alt kommer til alt, er det den enkelte lærers tolkning av læreplanen og forpliktelsen overfor denne som blir bestemmende for hvordan læreplanen blir iværksatt i hans eller hennes klasserom. Dette gjør læreren til hovedperson i læreplanimplementeringen*” (Gundem, 1990, s. 113-114).

Forholdet mellom selve læreplandokumentet og læreplanutøvelsen er et eksempel på forholdet mellom teori og praksis, som har alltid stått sentralt i pedagogisk tenkning og i arbeidet med profesjoner. I tysk, åndsvitenskapelig pedagogikk har det vært et krav om praksisens førsteplass i didaktisk forskning (primat der praxis), og feltet er tematisert av blant andre Lee Schulman (Fuglseth, 2015; Gundem, 1990). Klafkis forståelse av didaktisk analyse står i sterk relasjon til Lee Schulmans vektlegging av didaktikkens hva, hvordan og hvorfor (Hudson, 2016, s. 111). Begge vektlegger også lærerens evne til å begrunne egen praksis. Schulman hevder at en profesjonell lærer evner å reflektere over egen praksis, ta et metaperspektiv på den og derigjennom utvikle en selverkjennelse. Jeg er inspirert av Schulman og Klafki og har brukt deres arbeid der det er aktuelt relatert til avhandlingens tema.

Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Min vitenskapelige forankring som forsker har betydning for hva jeg søker informasjon om, og er også et utgangspunkt for den forståelsen jeg som forskeren utvikler. Forhold rundt ontologi og epistemologi ligger til grunn for ethvert forskningsarbeid, enten vi er bevisst det eller ei (Lincoln & Guba, 1994). Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom mitt teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet. Derfor er det sentralt at jeg som forsker er meg bevisst forholdet mellom vitenskapsteori og metodisk tilnærming (Creswell, 2007).

Mye av det som er skrevet om undervisning og lærerrollen, har blitt kritisert for å ikke ivareta lærernes stemme. Lærernes egen stemme har imidlertid sin gyldighet, der de både kan utfordre forskernes antagelser og by på overraskelser (A. Hargreaves, 1994/2008). Jeg har

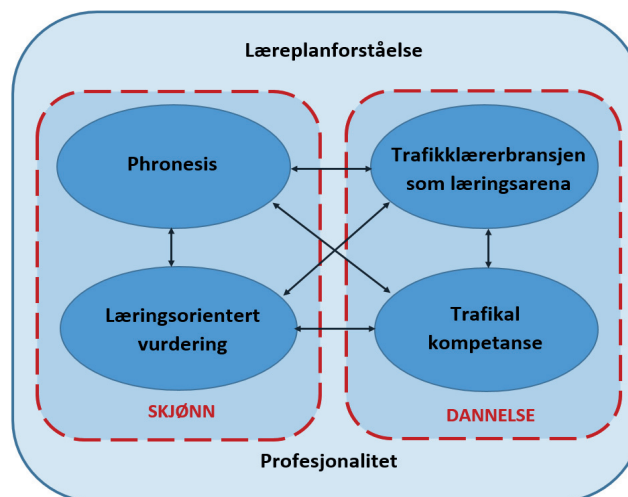
som intensjon i studien å lytte til lærernes stemme, og en fenomenologisk tilnærming er valgt for å gi rom og plass for stemmenes særegenhet, levende eksempler og eventuelle overraskelser. Dewey's filosofi er i overensstemmelse med tradisjoner som tar utgangspunkt i menneskers kvalitative erfarings- og livsverden, for eksempel slik vi finner det i Heidegger og Gadamer's hermeneutiske filosofi (Brinkmann, 2006, s. 41-42). Pragmatismens ideer generelt, og Dewey's ideer spesielt, har også ofte blitt sammenlignet med fenomenologien og Heideggers og Gadamer's hermeneutiske filosofi (Polkinghorne, 2000).

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker den dypere mening i menneskers erfaringer. Hermeneutikk vektlegger det å fortolke menneskers handlinger, og er en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral plass. Jeg har tidligere redegjort for at jeg relaterer mitt arbeid til en ontologisk forståelse slik vi finner den hos Dewey, og som jeg i studien vil argumentere for at sammenfaller med hermeneutiske fenomenologi. Dewey argumenterer mot både rasjonalistiske og empiriske kunnskapsteorier, som han betegner som tilskuerorienterte kunnskapsteorier, fordi de knytter seg til en dualistisk ontologi som Dewey tar avstand fra.

I min metodiske tilnærming er jeg inspirert av Heideggers fenomenologi og Gadamer's hermeneutiske filosofi, og jeg har valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming som metode. I tillegg vil jeg som hermeneutisk fenomenologi støtte meg på *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) og arbeider av Max van Manen og Ann Webster-Wright.

Det er svært vanlig innen fenomenologisk metode at noe litteratur først blir presentert i den avsluttende drøftingsdelen, da forskeren ikke kan forutsi aktualitet av litteratur før funnene foreligger, det vil si tema som dukket opp undervegs og som ikke var forventet (J. A. Smith, Flowers & Larkin, 2009, s. 113). Jeg har valgt å presentere noe av denne litteraturen tidligere i avhandlingen, men diskuterer den i forhold til de aktuelle funnene i empirikapitlene (kapittel 7,8 og 9). Mitt valg av teori har vært påvirket av dette da «*en teoretisk fleksibilitet som ideal kan også legge til rette for at tildekkede, uventede og hittil uoppdagede empiriske fenomener ivaretas gjennom å hvile på forskjellige teoretiske rammer*» (Åsvoll, 2009, s. 106). Dette påpekes også av Alvesson og Skjølberg (2008) som mener at et bestemt utvalg av teorier på forhånd vil begrense forskningen og være førende for våre tolkninger. Hvis vi i stedet er mer åpne for flere ulike teoretiske tilnærminger, åpner vi opp for flere ulike tolkninger av forskningsmaterialet.

Dette har ført til et rikt teoritilfang i studien. Figur 2 er en oversikt over de fagområder som studien omhandler:



Figur 2 De ulike fagområder i studien

Jeg vil i kapittel 6 gjøre nærmere rede for hermeneutisk fenomenologi relatert til min metodiske tilnærming og analyse.

Problemstilling og forskningsdesign

Utfordringen i dag er at trafikkopplæringsmodellen ikke presenterer noen felles plattform for hvordan målformuleringene skal omsettes til praktisk undervisning. Derfor må trafikklæreren bruke sitt profesjonelle skjønn til å tolke og bruke læreplanen (Rismark et al., 2004). Systemet er komplekst og gir mange utfordringer når læreplanen skal omsettes til praktisk undervisning (Rismark et al., 2004). Ved en regelstyrt læreplan vil man ikke i samme grad trenge en refleksjon over egen praksisteori. Men i det øyeblikket læreplanen blir en ramme for virksomheten og som da i større grad må tolkes av læreren, ser vi at læreren har et behov for en langt større innsikt i pedagogiske problemstillinger. Det er her snakk om å utvikle praksis, og i denne sammenheng blir lærernes begrunnelser for det de gjør sentralt, det vil si *hvorfor*-dimensjonen i didaktikken og refleksjon over egen praksis. Dette er bakgrunnen for mitt valg av problemstilling. Jeg vil i min studie fokusere på trafikklærernes opplevelser og erfaring med realisering av læreplanen gjennom problemstillingen:

Hvordan har trafikk lærerne tolket og erfart vurdering for å lære, slik det fremstår i læreplanen og hvordan har de opplevd implementeringen av dette i praksisfeltet?

Studiet vil konsentrere seg om lærernes refleksjoner over den vurderingskompetansen de selv tilrettelegger for i prosessen med å realisere læreplanen når det gjelder de mer abstrakte og overordnede læringsmål. Jeg har valgt å konsentrere studien om trafikk lærere som tok sin utdanning før dagens læreplan ble gjeldende. Dette fordi jeg ønsket å ta for meg trafikk lærernes tolkning og forståelse av læreplanen som er utviklet i praksisfeltet. Det er her, i denne konteksten, at lærerne skal utvikle forståelse og tolkninger av læreplaner. Lærernes ambisjon må gjennom hele yrkeskarrieren bestå i å utvikle praksis, og ikke å beherske den (Stenhouse, 1975). Læreplanen er et dokument som ikke er noe som helst uten i hendene på tolkende og skapende lærere. Ben Peretz (1990) omtaler dette som læreplanens potensiale.

Forskningsspørsmålene som jeg utviklet for å få svar på denne problemstillingen ble

- Hvordan forstår lærerne læreplanens hovedintensjon om å utvikle trafikal kompetanse?
- Hvilke praksiserfaringer har lærerne med vurdering undervegs?
- Hvordan opplever de sin egen rolle som lærer i vurderingsarbeidet?
- Hvordan har de erfart det å jobbe frem et tolkningsfellesskap i praksisfeltet?

Studien omhandler følgende tre områder; 1. hvordan vurdering for å lære er vektlagt i gjeldende læreplan, 2. hvordan lærerne har forstått og tolket læreplanen og 3. lærernes erfaringer fra faglig utvikling i praksis. Jeg ser faglige paralleller mellom mine forskningsspørsmål og de tre vurderingsforhold som Eriksen, Dobson, Nes og Sand (2011) omtaler som *vurderingsformer*, *vurderingsprinsipper* og *vurderingskultur*. Disse begrepene viser til hvilke redskap som brukes i vurderingen, om vurderingsform er egnet i forhold til hensikt og graden av felles normer blant kollegaer når det gjelder vurderingspraksis hvordan vurderingen gjøres.

Med en bredere tematisk tilnærming kan det være vanskeligere å plassere studien innen ett avgrenset forskningsfelt. Studien vil ha tilknytning til ulike forskningstradisjoner som har rettet seg mot læreplanforståelse, vurderingspraksiser og faglig utvikling hos profesjoner i deres praksishverdag. Jeg har gjennom mitt litteraturvalg og tilnærming relatert meg til en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.

Avhandlingens struktur og innhold

Kapittel 1 tar for seg bakgrunn og tema for avhandlingen. Her skisserer jeg bakgrunn for tema og plasserer studien innen forskningsfeltet. Videre presenterer jeg min problemstilling og forskningsmetode.

I kapittel 2 gjør jeg rede for trafikkopplæringen som fagområde i Norge. Dette for å gi et rammeverk for temaet og også for å skissere konteksten til trafikklærerne.

I kapittel 3 gjør jeg rede for teori knyttet til vurdering for å lære og hvordan denne vurderingsformen kommer til uttrykk i dagens trafikkopplæring.

I kapittel 4 gjør jeg rede for teori relatert til vurderingens skjønsmessige karakter, lærernes profesjonalitet og den profesjonelle dannelsen.

I kapittel 5 gjør jeg rede for teori knyttet til læreplanforståelse og lærernes faglige utvikling og tilrettelegging relatert til deres didaktiske forståelse.

Kapittel 6 er en gjennomgang av studiens metodiske tilnærming. Kapitlet gir en beskrivelse av metodiske valg og vurderinger som jeg har tatt undervegs i studien, og datainnsamlingen og dataanalysen beskrives.

Kapittel 7, 8 og 9 er en presentasjon av studiens funn og drøftinger av disse. Her har jeg valgt å presentere funnene og drøfte de i forhold til studiens tre temaområder; 1. hvordan vurdering for å lære er vektlagt i gjeldende læreplan, 2. hvordan lærerne har forstått og tolket læreplanen og 3. lærernes erfaringer fra faglig utvikling i praksis.

I kapittel 10 oppsummerer jeg studienes hovedfunn. Praktiske og teoretiske implikasjoner diskuteres og jeg trekker frem aktuelle områder for videre forskning.

For å få en forståelse av trafikklærernes faglige utviklingen, implementering av læreplan og læring i praksis, vil jeg først presentere den historiske og kulturelle kontekst som trafikklærere i Norge i dag opererer innenfor og som utgjør en sentral del av forståelsesrammen. Neste kapittel er derfor viet en presentasjon av trafikkopplæringen som fagområde.

Kapittel 2. Trafikkopplæringen som fagområde i Norge

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for de forutsetninger og de betingelser som ligger innen trafikkopplæringen som fagområde i Norge. Våre nye erfaringer vil alltid stå i relasjon og være betinget tidligere erfaringer (Dewey, 1938/2005). Og i et hermeneutisk perspektiv, vil det å forstå livserfaringer alltid innebære et element av tolkning (Lindseth & Norberg, 2004). Jeg vil i dette kapitlet synliggjøre grunnlaget for tolknings- og erfaringsmuligheter til trafikklærerne og hvilke betingelser som representerer dette fagområdet.

I 1896 ble den første bilen importert til Norge, og siden har bilen vakt både begeistring, sorg og utfordringer for oss. Bilens inntreden aktualiserte også spørsmålet rundt hvilken kompetanse vi skal inneha når vi skal føre dette kjøretøyet, og ikke minst; hvor kan vi erverve denne kompetansen og hvordan? Trafikkopplæringen som gis til elever er i dag utarbeidet i tett relasjon med den utdanning som gis til trafikklærere som skal utøve opplæringen av elever. Disse to påvirker hverandre gjensidig og setter rammer for hverandre. Jeg har valgt å presentere noe fra begge sider, slik at konteksten kommer tydeligere frem. For å forstå idégrunnlaget til vår tids læreplaner, må vi også forstå den historiske utviklingen av læreplaninnholdet og de ulike forutsetninger læreplanene bygger på (Engelsen, 2003). Jeg vil først presentere rammebetingelsene for fagfeltet for deretter å se på den pedagogiske utviklingen for de to nevnte opplæringsløpene.

Trafikksikkerhetsarbeidet i Norge - planverk og fagansvar

Året 1970 er foreløpig det årstallet med høyeste antall drepte personer i politirapporterte vegtrafikkulykker i Norge. Da omkom 560 personer på norske veier. Dette var en hovedårsak til at det organiserte trafikksikkerhetsarbeidet i Norge startet. Vi har siden 1970 hatt en betydelig nedgang i dødsulykker i Norge, og i 2016 omkom 135 personer i trafikkulykker på norske veier. Det organiserte trafikksikkerhetsarbeidet har vært tiltak innen lov- og forskriftsendringer, trafikkreguleringer, vegtekniske tiltak, informasjonskampanjer, kontrollformer og endrede krav til føreropplæringen. Selv om antall dødsulykker har gått ned siden 1970, utgjør fortsatt omfanget av vegtrafikkulykker en utfordring, en utfordring vi deler med en rekke andre land. Hvis utviklingen fortsetter vil trafikkulykker i 2020 være den 3. største årsaken til skade/sykdom på verdensbasis. Regjering og Storting i Norge har i «Nasjonal transportplan 2010-2019» satt et langsiktig mål på utviklingen – i Norge skal vi ha

reduisert antall drepte i trafikken for perioden med en tredjedel innen 2020 (Samferdselsdepartementet, 2009).

Nasjonale transportplaner

Det nasjonale trafikksikkerhetsarbeidet er forankret i Nasjonal transportplan (NTP), som er det sentrale styringsdokument for hele transportsektoren i Norge. Første utgave av NTP kom gjennom Stortingsmelding nr. 46 (1999-2000) Nasjonal transportplan 2002-2011. NTP videreutviklet og erstattet det planverk som hittil hadde vært innen transportsektoren.

Med NTP ønsker regjeringen å oppnå et helhetlig og langsiktig arbeid innen transportsektoren for både veg, jernbane, luft- og kystfart. Det er Samferdselsdepartementet, Politidirektoratet, Trygg Trafikk og Sosial og Helsedepartementet som står bak planverket. Som et vedlegg til NTP la også Regjeringen ved en egen strategiplan for trafikkområdet, Strategiplanen Trafikksikkerhet på veg 2002-2011. Bakgrunnen for dette var at 90 % av dødsulykkene som skjer innen transportsektoren skjer på veiene våre, og regjeringen ønsker derfor en særskilt innsats på dette området. En reduksjon i antall skadde og drepte krever en innsats på bred front, både fysiske tiltak på vegnettet, atferdsregulerende tiltak, kontroll og sanksjoner, opplæring, informasjon og kunnskapsoppbygging (Samferdselsdepartementet, 2000a).

Nullvisjonen

I stortingsmelding nr. 46 (1999-2000), som er vår første nasjonale transportplan (NTP) la Regjering og Stortinget en visjon til grunn for det videre trafikksikkerhetsarbeidet. Visjonen er at det ikke skal forekomme ulykker i transportsektoren som fører til at mennesker blir drept eller hardt skadd i trafikken (de alvorligste ulykkene), derav navnet Nullvisjonen (Samferdselsdepartementet, 2000a). Gjennom sitt klare fokus og ansvar representerer nullvisjonen en ny giv i det nasjonale trafikksikkerhetsarbeidet. Trafikkopplæringen er et viktig bidrag til nullvisjonen og dette ligger også til grunn for læreplandokumentet.

Trafikkopplæring skal utvikle sikre og ansvarsfulle bilførere, forebygge trafikkulykker og bidra til økt trafikksikkerhet. Læreplanen er en veiledning til lærere i forhold til mål og innhold for opplæringen.

Nasjonal tiltaksplan for trafikksikkerhet på veg

Med bakgrunn i NTP utarbeider instansene en egen ”Nasjonal tiltaksplan for trafikksikkerhet på veg” (Statens vegvesen, Politiet, Trygg Trafikk, Helsedirektoratet &

Utdanningsdirektoratet) som gjelder for en fireårsperiode. Ambisjonene og prioriteringene i tiltaksplanen er i samsvar med de ulike handlingsprogram og strategiplaner for alle samarbeidspartene. Hver sektor skal også på bakgrunn av NTP utarbeide et handlingsprogram med oppdaterte virkningsberegninger. Ifølge departementets retningslinjer for arbeidet med handlingsprogram skal de oppdaterte beregningene være styrende for Statens vegvesen og Jernbaneverket sin oppfølging av planmeldingen (Ravum & Sørensen, 2005). Det skal gjøres virkningsberegninger av den anbefalte strategien på blant annet trafikksikkerhet. Men utfordringen innen trafikkopplæringen er; hvordan vurdere virkning av et pedagogisk tiltak som opplæring? Om dette sier NTP følgende:

For enkelte tiltakstyper mangler det et tilstrekkelig faglig grunnlag for å tallfeste virkningene, selv om det er liten tvil om at tiltakene har effekt. Dette gjelder blant annet trafikksikkerhetskampanjer, tiltak rettet mot føreropplæringen, trafikantopplæring i skoler og barnehager samt tiltak på kommunale og fylkeskommunale veier (2009, s. 274)

NTP vektlegger trafikkopplæringen og legger til grunn at trafikkopplæring er en del av en livslang læringsprosess. En god opplæring og holdningsskapende arbeid er viktig for at trafikantene skal kunne ha en trafikksikker atferd. Samferdselsdepartementet vil derfor styrke trafikkopplæring, føreropplæring og holdningsskapende arbeid (Samferdselsdepartementet, 2009).

Strategiplan: Trafikksikkerhet på veg 2002 – 2011

Strategiplanen ”Trafikksikkerhet på veg 2002-2011” kom som et vedlegg til NTP og er Samferdselsdepartementets oppfølging av NTP. Departementet ønsker gjennom prioriteringene i NTP og strategiplanen å fokusere bredt på virkemidler for å bedre trafikksikkerheten. I innledningen her står det at regjeringen anser det store antallet drepte og skadde på de norske veier som et alvorlig samfunnsproblem. Nullvisjonen setter et fokus på å redusere de alvorligste ulykkene og dette skal gjøres i tillegg til det arbeidet som legges ned for å redusere ulykkene generelt. I Strategiplanen skisserer regjeringen tiltak innen områdene sikring av veg, adferdsregulerende tiltak, kontroll og sanksjoner, kunnskapsoppbygging og bedret trafikkopplæring og informasjon (Samferdselsdepartementet, 2000b, s. 2).

NTP og Strategiplanen angir de overordnede rammer for trafikksikkerhetsarbeidet i planperioden. På bakgrunn av denne rammen utarbeides det handlingsplaner som inneholder en mer konkretisering av virkemidlene.

Fremveksten av et yrke

Trafikkopplæringen i Norge har en historie som strekker seg tilbake til begynnelsen av 1900-tallet, der de første sjåførskolene ble etablert i Oslo i 1908. I 1913 ble det ved Kongelig resolusjon fastsatt at førerkortsøker måtte fremlegge attest for å ha tatt undervisning hos en av politiets godkjente lærere. Denne bestemmelsen skapte grunnlaget for sjåførlærer som yrke og grunnlaget for et yrke var dermed etablert. I Stortingsmelding 83 (1961-62) skisseres ulike tiltak for å fremme trafikksikkerheten, blant annet at det stilles nødvendige krav til sjåførlærerens kyndighet. I vegtrafikkloven fra 1965 innføres særskilt godkjenning av enhver som driver føreropplæring mot vederlag. Fra 1968 innføres nemdsprøveordningen, og i 1970 etableres Statens trafikk lærerskole.

Trafikk lærerutdanningen

Statens trafikk lærerskole ble opprettet av Stortinget i 1970, og opplæringen til yrket ble fra da av det offentliges ansvar. Yrkesutdanningen ble en ettåring utdanning på videregående nivå. Geografisk lå Yrkesutdanningen i Oslo, men ble i 1972 flyttet til Stjørdal. I 2003 ble trafikk lærerutdanningen oppgradert til en to-årig utdanning på høgs kolenivå, og utdanningsstedet i Stjørdal ble dermed en innlemmet i Høgs kolen i Nord-Trøndelag, senere Nord universitet (fra 1. januar 2016). De siste årene har også Høgs kolen i Oslo og Akershus tilbudt trafikk lærerutdanning som en prøveordning. Vi har i dag en yrkesgruppe av trafikk lærere med en utdanning som strekker seg fra instruktørutdanning med varig godkjenning (og oppjustert til trafikk lærer gjennom forskrift fra 1.1. 2005) til lærere med en 2-årig universitetsutdanning. Dette stiller selvsagt store utfordringer i forhold til organisering og innhold i etterutdanning, samarbeid, identitet som yrkesgruppe, faglighet og mitt interessefelt her; læreplanklaring og læreplanforståelse.

Målet for trafikk lærerstudiet er at studentene skal gis mulighet til å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relevante for den profesjonelle yrkesutøvelsen de skal inn i. Samtidig skal utdanningen legge et grunnlag for å utvikle disse kvalifikasjonene senere. Dette involverer derfor studentens personlige egenskaper og studiet vektlegger derfor tema som kritisk vurdering og selvinnsikt.

I løpet av studiet skal studentene gis mulighet til å tilegne seg relevant yrkeskompetanse. Det skal skapes bevissthet om trafikk lærerens særlige ansvar i arbeidet for bedre trafikksikkerhet. Dette involverer trafikk lærerens personlige egenskaper. Trafikk lærerutdanningen vil derfor legge vekt på å øve opp evne til kritisk selvutvikling

og god selvinnsikt (*Studieplan for Trafikklærer, høskolekandidatstudium. Nord universitet, 2017*).

Innholdet i studieplanen er tuftet på 5 kompetanseområder; faglig kompetanse, pedagogisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse, og endrings- og utviklingskompetanse.

Trafikklærerutdanningen er regulert gjennom trafikkopplæringsforskriften og autoriseringen av trafikklærere skjer av Statens vegvesen. Nord universitet tilbyr også i tett samarbeid med Statens vegvesen videre- og etterutdanning for trafikklærere i tråd med forskriften. Denne videre- og etterutdanningsdelen har økt formidabelt de siste årene, og utgjør i dag omtrent 50% av faggruppens virksomhet ved Nord universitet.

Trafikklærerbransjen

Vi har i dag to bransjeorganisasjoner innen det trafikkfaglige feltet. Dette er Trafikkforum (TF) og Autoriserte Trafikkskulers Landsforbund (ATL). Den eldste av dem er ATL som ble stiftet i 1954, da under navnet Autoriserte Sjøførerskulers Landsforbund. ATL i dag består av to virksomheter; ATL som en bransjeorganisasjon og kursvirksomhet og ATL sitt interessekontor som står for forlagsvirksomheten. Antall medlemsbedrifter i ATL er pr. i dag ca 450. Trafikkforum (TF) er den andre bransjeorganisasjonen for trafikklærere i Norge. TF ble etablert i 1983 (det første styremøtet ble avholdt 30 juni 1983). Hensikten var selvsagt på det å bygge en organisasjon, men Trafikkforum hadde også et klart pedagogisk fokus. Formålet var og er derfor å ivareta medlemmenes faglige interesser gjennom kompetanseutvikling, opplysningsarbeid og bistand til skolene. Trafikkforum produserer også læremidler, slik som ATL. TF har pr. i dag i overkant av 200 medlemsskoler. Flere trafikkskoler er medlemmer i begge de to bransjeorganisasjonene.

Gjennom Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m § 6-15 er det den faglige lederen ved trafikkskolen som har ansvaret for at trafikkskolen drives i samsvar med gjeldende regelverk. Faglig leder har etter forskriften blant annet ansvaret for å utarbeide og vedlikeholde undervisningsopplegget og evaluere undervisningen, veilede alle lærere som vedkommende har ansvaret for og sørge for at undervisningspersonellet gjennomgår den nødvendige faglige utvikling (Vegdirektoratet, 2004a).

Når det gjelder mulighetene for kompetanseutvikling innen trafikklærerbransjen, så avhenger dette av en rekke faktorer. Noe videreutdanning kommer gjennom nye kompetansekrav til trafikklæreren. Slike videreutdanninger er påbudt hvis lærerne fortsatt skal ha

undervisningskompetanse eller erverve seg ny undervisningskompetanse. Andre videre- eller etterutdanninger er frivillige, og gis i form av studiepoeng - givende kurs ved høyskoler eller andre kurs av ulike lengde og art. De frivillige kursene omhandler gjerne tema som oppleves som utfordrende eller ønskelige i bransjen på et gitt tidspunkt. Bransjeorganisasjonene tilbyr jevnlig kurs og seminarer til sine medlemmer. Mulighetene for videre- og etterutdanning på universitets- og høyskolenivå, i tillegg til bransje-initierte kurs og seminarer, gir dagens trafikklærere forholdsvis gode muligheter for videre yrkesrelatert utdanning og kursing. Men vi har lite innsikt i hvordan den faktiske profesjonsutvikling skjer i det daglige i bransjen. Trafikklærerens arbeid må forstås ut fra de rammefaktorer han/hun opererer innen, det er viktig å ha med seg et kulturperspektiv for å øke forståelsen for den situasjonen som lærerne står i. En trafikklærer har helt andre betingelser for sitt arbeid enn en lærer i det ordinære skoleverket. Et forhold er at de har begrenset eller ingen tilgang på faglige kollegaer. Det er pr. idag i snitt ca 2,4 trafikklærere pr. skole. Ser vi på medlemsmassen hos den største bransjeorganisasjonen så tyder det på at det i snitt er mindre enn 3 lærere pr. skole (Amundsen, Rismark & Sølvberg, 2005, s. 25). Dette tyder på en bransje med mange og små aktører, der læreren får tett forhold til skolens økonomi, og skolen står også i et økonomisk kundeforhold med sine elever.

Organiseringen av trafikkopplæring i Norge

Alle som ønsker å erverve seg et førerkort for personbil i Norge skal gjennomgå en opplæring og avlegge en førerprøve som består av en teoretisk og en praktisk del. EU direktiver setter rammer for innholdet i førerprøven, men foreløpig er det ingen direktiver som legger føringer for trafikkopplæringen. Trafikkopplæringen i Norge har i all sin tid vært organisert på det private markedet. Grunnene til dette kan være mange, men hovedsakelig er dette valgt ut ifra de økonomiske forhold som ligger til denne opplæringen. Det er en dyr utdanning å drifte.

Mens trafikkopplæringen har blitt gitt på det private markedet, har førerprøven, både den teoretiske og den praktiske, alltid vært myndighetenes ansvar. Det er statens vegvesen som på oppdrag for Samferdselsdepartementet gjennom forskrift har ansvaret for førerprøven. Bilsakkyndige ble i sin tid opprettet for å bistå politiet med etterforskning av trafikulykker og for å styrke bilkontroll og førerkvalitet. I 1928 ble Bilsakkyndige overført fra politimyndighetene til vegdirektøren, og i 1977 ble enheten omdøpt til Biltilsynet. En ny Trafikkavdeling ble opprettet i Statens vegvesen i 1995, og denne avdelingens oppgaver

omfattet ansvaret for driften av vegnettet og Biltilsynet. Avdelingen ble organisert med de nye Trafikkstasjoner som det utøvende ledd.

Statens vegvesen vegdirektoratet er et rådgivende organ for samferdselsdepartementet, der vegdirektoratet blant annet har ansvaret for å utarbeide og ferdigstille læreplaner for trafikkopplæringen i Norge. Læreplanen har anvisninger om undervisningens innhold og mål, og inneholder også bestemmelser om emner og timer. Andre faktorer i undervisningen der de statlige myndigheter gir føringer er blant annet når undervisningen skal gis, av hvem og hvordan det skal vurderes.

Undervisningen som ble gitt var frem til 1969 i mindre grad systematisert og gjennomført etter tydelige optrukne rammer og linjer, da det ikke forelå noen felles nasjonal læreplan. Dette endret seg i 1969 ved Normalplanen for kjøreskole, som ga detaljerte forskrifter for den praktiske og teoretiske kjøreopplæringen (Vegdirektoratet, 1969). Normalplanen forpliktet også kjøreskolene til å gi et tilbud med et innhold og en struktur som var landsdekkende. Fra da av skulle det være et opplæringstilbud til alle.

Norsk føreropplæring var i internasjonal sammenheng tidlig ute med å inkludere tema som holdninger, innsikt og forståelse innen trafikkopplæringen. Både fra myndighetene sin side og fra bransjen sin side ble det utover 1980-tallet et sterkere fokus på forebygging av ulykker gjennom opplæring og kompetanse. Overraskelsene var derfor stor da fagfeltet opplevde en forkortet føreropplæring i både innhold og omfang gjennom Normalplan fra 1994 og en nedleggelse av Fase 2 (videreopplæringen av bilførere).

Den faglige utviklingen på 1990-tallet må sees i sin kontekst. Forskningsmessig sett hadde trafikkfeltet i Norge på denne tiden hovedsakelig støttet seg på kvantitativ forskning med særlig vekt på effektstudier. Trafikkfaget og trafikkopplæringen har også historisk sett blitt påvirket av fagområder som ingeniørfag og psykologi. For eksempel ser vi at frem til 1995 var det hovedsakelig ansatte med ingeniørbakgrunn som utførte jobben som sensorer ved førerprøvene i Statens vegvesen. Siden 1995 har flere trafikkklærere med pedagogisk bakgrunn blitt ansatt til å utføre denne jobben. Forskningsgrunnlaget fra de nevnte fagområder har til dels vært førende for valg av mål og innhold i opplæringen. Dette er en historikk som trafikkopplæringen deler med øvrige pedagogiske fag, der pedagogikken har utvannet seg selv og operert som underordnet andre fag (Sæverot & Torgersen, 2015). I de siste årene har

pedagogisk forskning i større grad gjort seg gjeldende innen trafikkopplæringen, hovedsakelig fra NTNU.

Samlet vurdering av føreropplæringen

I forbindelse med behandlingen av St.meld 34 (1992-93) ba Samferdselskomiteen om en helhetlig vurdering av opplæringskrav i alle førerkortklasser. Resultatene fra dette arbeidet, som ble hetende «Samlet vurdering av føreropplæring» (Vegdirektoratet, 1998), viste at det var et behov for å vurdere en ordning som ivaretar elevenes læreforutsetninger og som vurderer elevens kompetanse underveis i opplæringen. Det var også et behov for en ordning der lærer og elev i fellesskap kan ta ansvar for at målene i læreplan er nådd. Rapporten omtaler det pedagogiske prinsippet ”Ansvar for egen læring” og mener at dette må tilrettelegges i samarbeidet mellom elev og lærer. Læreren skal ha den veiledende funksjonen og ansvaret for elevens læringsresultat tillegges både eleven og læreren (Vegdirektoratet, 1998, s. 16). På denne måten var elevens læring og undervegsvurdering emner som vegdirektoratet ønsket å endre i videre opplæring, og dette ligger til grunn for valgene som ble tatt i dagens læreplan. Intensjonen med dagens trafikkopplæring er slik å styrke læringsprosessen til eleven gjennom erfaringer (Peräaho et al., 2004a), noe som jeg mener vi kan relatere til Dewey’s vektlegging av læring gjennom erfaring. Dette går jeg nærmere inn på i kapittel 3.

Samlet vurdering av føreropplæring fra 1998 pekte på en del utfordringer og forslag til tiltaksområdet innen opplæringen. Utfordringen på 1990-tallet var at det ennå regjerte en ide om at ”best practice” fikk være styrende for læreplaninnholdet. Det fantes lite vitenskapelig dokumentasjon for de valg som var tatt. Det var derfor ønskelig med en helhetlig gjennomgang av føreropplæringen. En egen faggruppe ble satt ned for å jobbe med dette, og gruppas anbefalinger ble presentert i en egen rapport ”Forslag til ny føreropplæring. Oppfølging av nasjonal Transportplan 2002-2011” (Glad et al., 2002). Forslaget ble fremlagt i 2002 og gikk senere inn i Statens vegvesens håndbokserie som Håndbok V858 ”Ny føreropplæring» (Vegdirektoratet, 2004c).

Det var et uttalt mål i utredningsarbeidet at en i størst mulig grad skulle bygge læreplanene på forskningsbasert viten. I utredningsarbeidet fra 1998, “Samlet vurdering for føreropplæringen”, var det gjort en kartlegging av internasjonal forskning innen føreropplæringen. Denne oversikten ble supplert med det siste av forskningsarbeid, spesielt de

EU-finansierte forskningsprosjekter. Norge var da det første land i Europa (og verden for øvrig) som la GDE matrisen (Peräaho, Keskinen & Hattaka, 2004b) fra det EU-finansierte forskningsprogrammet Gadget (Christ et al., 1999) som en del av grunnlaget for trafikkopplæringen.

Utgangspunktet for arbeidet var læringskurven (Sagberg, 2000). Det faktum at alle nye sjåførere har en stor nedgang i risikoutsattheten 9 måneder etter førerkorterverv tyder på at mye realistisk læring skjer de i de første måneder som selvstendig sjåfør. Arbeidet definerte to områder hvor det var behov for forbedringer; struktur og kvalitet på opplæringen (Vegdirektoratet, 2004c, s. 9). Resultater fra arbeidet «Samlet vurdering av trafikkopplæringen» (Vegdirektoratet, 1998) viste at elevene ikke hadde tilstrekkelig kompetanse når de gikk opp til førerprøven. De hadde blant annet en ustrukturert læringsprosess og opplæringen ble vurdert til å være for dårlig til å gi elevene kompetanse når det gjaldt risikooppfatning- og vurdering, forståelse av trafikk og bevissthet rundt eget ansvar. Det ble derfor anbefalt at fagområdet burde utvikle innsikt i, kunnskap om og muligheter til å tilrettelegge elevenes opplæring undervegs (Vegdirektoratet, 1998).

Føreropplæringsmodellen

På bakgrunn av resultatene fra «Samlet vurdering av føreropplæringen» i 1998, ble en modell for føreropplæringen lagt til grunn for læreplanen fra 2004 (Vegdirektoratet, 2004c). Denne føreropplæringsmodellen består av fire trinn. Mål og innhold på ett trinn angir forutsetningene for å ha et godt utbytte av opplæringen i det neste trinnet (Vegdirektoratet, 2004b). Målene og innhold i trinn 1-4 angir til sammen den kompetansen som er nødvendig for å nå hovedmålet og intensjonene med opplæringen. Det sentrale i utarbeidelsen av modellen var å sikre en hensiktsmessig progresjon der elevens læring var det avgjørende. Det er det lagt to obligatoriske veiledningstimer undervegs i opplæringen. Disse er lagt på slutten av trinn 2 og mot slutten av trinn 3. Hensikten med veiledningstimene er å styrke elevens selvutvikling og støtte videre læring.

Hovedbegrunnelsen for å endre læreplanverket i 2004 var et ønske om å styrke *elevens læring*. Samlet vurdering av trafikkopplæring (Vegdirektoratet, 1998) viste at elevene ikke hadde tilstrekkelig kompetanse når de gikk opp til førerprøven. De hadde en for ustrukturert læringsprosess og for dårlige forhåndskunnskaper når de begynte på de obligatoriske delene av opplæringen, slik at de ikke hadde forutsetninger for å lære det som var intensjonene.

Opplæringen ble vurdert til å være for dårlig til å gi elevene kompetanse når det gjaldt risikooppfatning- og vurdering, forståelse av trafikk og bevissthet rundt eget ansvar. Det var derfor en anbefaling fra arbeidsgruppen at fagområdet burde utvikle mer innsikt i, kunnskap om og muligheter for å tilrettelegge elevens læring underveis (Vegdirektoratet, 1998). Som et resultat av dette fikk vi i læreplanverket fra 2004 en *ny forståelse av vurdering underveis lagt til grunn*, og en tilrettelegging av læring ble en gjennomgående tråd i læreplanen.

Formålet med læreplandokumentet

Læreplanens intensjon og begrunnelse er å forebygge ulykker, spesielt blant unge ferske bilførere. Ulykkesanalyser viste at årsaken til ulykker (blant unge, ferske bilførere) ofte ikke var en mangel på kunnskaper om regelverket eller ferdigheter, men det var elevenes forståelse som var for dårlig. I tillegg kom erkjennelsen om at det ikke er tilstrekkelig at elevene innehar kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er ønskelig. Det avgjørende er elevens *vilje* til å ta dette i bruk i konkrete trafikale situasjoner (Peräaho et al., 2004a; Vegdirektoratet, 2004b). Derfor er elevens vilje og motivasjon vektlagt i opplæringen og sett på som avgjørende for å bygge sikre og trygge bilførere med god trafikal kompetanse.

Trafikal kompetanse

For å forebygge ulykker og sikre fremtidige trygge sjåførere, har opplæringen som mål å utvikle en god trafikal kompetanse blant fremtidige sjåførere. Trafikal kompetanse defineres som de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den motivasjon som den enkelte trenger for å ferdes i trafikken på en forsvarlig måte (Vegdirektoratet, 2004b). Viljen og motivasjonen er derfor avgjørende, og begrepet motivasjon er det nye i definisjonen fra tidligere (Vegdirektoratet, 1994). Det er tatt inn fordi en ser motivasjon og elevens vilje til læring som avgjørende i en lærings situasjon. Dialogen mellom lærer og elev blir sentral, og dialog som arbeidsform vektlegges innen dagens trafikkopplæring (Vegdirektoratet, 2004b). Kommunikasjonen mellom lærer og elev er også den form for vurdering som hjelper eleven til å motiveres videre i læringsprosessen (K. Smith, 2009). Van Ekelén m.fl. (2005) trekker frem betydningen av viljen til å lære som en grunnleggende faktor for elevens motivasjon. Vilje til å lære innebærer at elevene opplever at de kan få noe positivt ut av læringsprosessen. Det er elevens tidligere erfaringer som gir grunnlaget for elevens forståelse av seg selv og som avgjør om eleven har vilje til å engasjere seg i nye oppgaver (K. Smith, 2009, s. 25). Betydningen av vilje er også en faktor som vektlegges innen de mer generelle definisjoner av

kompetanse. Dale og Wærness (2006) mener at kompetanse kjennetegnes av å ha vilje og evne til å bruke kunnskapen, og til å anvende kunnskapen i en gitt situasjon som grunnlag for handling.

Når viljen er til stede, så er det et godt utgangspunkt for å danne en situasjonsinteresse hos eleven. Hidi og Renninger (2006) omtaler betydningen av en situasjonsinteresse som grunnlaget for læring. Denne situasjonsinteressen omhandler konteksten for læring og vektlegger at eleven må føle seg trygg, velkommen og akseptert for at læring skal finne sted. Situasjonsinteressen kan også være et godt utgangspunkt for den individuelle interessen. Denne individuelle interessen omhandler faglig interesse hos den enkelte elev. Hvis den er til stede, vil en stor del av læringsprosessen bli styrt av eleven selv (K. Smith, 2009), slik tanken med vurdering for å lære er. Dette er også en av hovedintensjonene med trafikkopplæringen – elevens ansvar for egen læring og involvering i tilretteleggingen av egen læringsprosess.

De overordnede mål ved trafikkopplæringen er å utvikle førerens refleksjon, forståelse og holdninger som kan føre til ønsket trafikkatferd (Rismark et al., 2004). Slik den fremstår i dag legger trafikkopplæringen større vekt på elevmedvirkning og har inkludert i seg mer abstrakte mål for opplæringen (Vegdirektoratet, 2004b). Dette innebærer et kunnskapssyn og et elevsyn som ikke bare vektlegger ytre, observerbare handlinger, men det avgjørende blir elevens vilje til å bruke kunnskapen han benytter og elevens refleksjon og forståelse av hva ønsket trafikkatferd er. Jeg vil i kapittel 3 trekke paralleller mellom trafikkopplæringens forståelse av eleven og kunnskap og dette slik vi finner det hos Dewey, der han vektlegger det å gi elevene erfaringer og opplevelser som grunnlag for videre læring. Dewey omtaler at formålet ligger *i* prosessen, *i* undervisningen, der en undervegs har en mulighet til å forutse og kan vurdere om en jobber mot ønsket mål (Dewey, 1916/1997). Dette står sentralt i trafikkopplæringen i Norge i dag.

Læreplanens kompetanseforståelse er slik et utvidet begrep, som i tillegg til testbare ferdigheter og kunnskaper også innebærer en videre forståelse av kompetanse til å gjelde verdier og valg. Jeg vil i kapittel 4 argumentere for at denne kompetanseforståelsen kan relateres til begrepet danning. Kompetanse er et begrep som innen læringsteori ofte brukes i sammenheng med å kunne og beherske en situasjon og et fag, mens danning er et begrep som må forstås ut fra en filosofisk forståelsesramme (Hansen, 2008, s. 23). Selv om begrepene kan skilles i teorien, skal vi være forsiktige med å dra et skarpt skille mellom de i praksis, da de heller står i et komplementert forhold til hverandre (Hansen, 2008). Men som Hansen hevder,

mener også jeg at det finnes det gode grunner for å fremheve dannelsesaspektet, slik at en reell vekselvirkning mellom de kan realiseres. For hittil er det, som Hansen påpeker, kompetansebegrepet som har fått oppmerksomheten og blitt et totalitært begrep innen pedagogikken. Men idealet bør være det kompetente og det dannede menneske i ett (Hansen, 2008).

Forskningsgrunnlaget – et rammeverk over opplæringens innhold

Forskningsgrunnlaget som dagens modell for trafikkopplæring i Norge bygger på, er i stor grad det EU finansierte prosjektet GADGET (Christ et al., 1999). Arbeidspakke 3 i dette prosjektet utviklet et rammeverk som definerer hva føreropplæringen bør inneholde (Hatakka et al., 1999). Rammeverket består av fire hierarkiske nivåer for adferd og tre kolonner som viser essensielt læreplaninnhold (Glad et al., 2002, s. 36). De tre kolonner for læreplaninnhold er kunnskaper og ferdigheter, risikoøkende faktorer og evne til selv vurdering (Glad et al., 2002; Peräaho et al., 2004a). Trafikkopplæringen har nå et mer helhetlig perspektiv på den kompetanse som behøves for å kunne kjøre bil på en sikker måte. Innholdet i opplæring omfatter, i tillegg til de mer tradisjonelle kjøretekniske emner, også emner og mål som selvinnsikt, refleksjon og generelle handlings- og vurderingstendenser hos individet (Peräaho, Keskinen og Hatakka, 2003). Det vil si mål av mer abstrakt karakter på et strategisk og overordna nivå. Intensjonen i forhold til disse kompetansemålene er at opplæringen skal starte en prosess basert på så mye kunnskap at eleven selv kan utvikle den via egne erfaringer senere. Opplæringsmodellen legger til grunn en lærerrolle som i større grad skal tilrettelegge for læringsorientert vurdering når det gjelder de mer overordna og abstrakte tema. Min studie avgrenses derfor til å gjelde vurdering i forhold til disse mer overordna mål og innhold. Når målene for opplæringen blant annet er å utvikle tenkende kompetanser, som refleksjon og vurderingsevne, blir lærerens vurderingskompetanse langt viktigere enn et eksternt testapparat (Dale, 2009).

| | | | |
|--|---|--|---|
| Hierarkisk atferdsnivå (hvor generalisert): | Føreropplæringens sentrale innhold: | | |
| | Kunnskaper og ferdigheter som føreren må beherske | Risikookkende faktorer som føreren må være bevisst på | Selvevaluering |
| Generelle handlingstendenser og måter å se omverdenen på | Kunnskap om / kontroll over hvordan generelle livsmål og verdier, atferdsmønstre, gruppenormer etc. påvirker kjøringen | Kunnskap om / kontroll overrisiko forbundet med livsmål og verdier, atferdsmønstre, gruppepress, misbruk av stoffer etc. | Bevissthet om personlige tendenser ang. kontroll over impulser, motiver, livsstil, verdier etc. Utvikle evne til selvevaluering. |
| Valg av reiser/turer og forhold knyttet til reiser/turer | Kunnskaper og ferdigheter ang. hensyn knyttet til turen (målets betydning, valg av omgivelser, virkninger av gruppepress, vurdering av nødvendighet etc.). | Kunnskaper og ferdigheter ang risiko knyttet til målet for turen, tilstanden under kjøring, gruppepress, formålet med kjøringen etc.). | Bevissthet om personlig evne til å planlegge, typiske mål for kjøringen, motiver for å kjøre etc. Utvikle evne til selvevaluering. |
| Valg foretatt i forhold til trafikale situasjoner | Generelle kunnskaper og ferdigheter ang. regelverk, tilpassing av farten, sikkerhetsmarginer, tegn etc. | Kunnskaper og ferdigheter ang. feil hastighet, små sikkerhetsmarginer, brudd på trafikkregler, vanskelige kjøreforhold, myke trafikanter etc. | Bevissthet om personlige ferdigheter, kjørestil, evne til å oppfatte fare etc. sett som sterke og svake sider. Utvikle evne til selvevaluering. |
| Manøvrering av kjøretøyet (konkret oppgave) | Grunnleggende kunnskaper og ferdigheter ang. kontroll over bilen, kjøretøyets egenskaper, friksjon etc. | Kunnskaper og ferdigheter ang. risikomomenter i forbindelse med kontroll over bilen, kjøretøyets egenskaper, friksjon etc. | Bevissthet om personlige sterke og svake sider ang. grunnleggende kjøreferdighet og kontroll over bilen (spesielt i farlige situasjoner) etc. Utvikle evne til selvevaluering. |

Figur 3 Mål for GDE-rammeverket (Peräaho, 2004, s. 15)

Nivåene er gjensidig avhengig, men de er ikke likestilte. De overordna nivå overstyrer ferdigheter og vurderinger på lavere nivå. De ferdighetene som tas i bruk og de valg som tas på lavere nivå blir ledet av de høyere nivåene. Det vil si at det å lykkes på et høyere nivå i hierarkiet påvirker de krav som stilles til ferdighetene på et lavere nivå (Peräaho et al., 2004a, s. 12). Opplæring som kun retter seg inn mot de lavere nivå, det vil si de mer tradisjonelle emner, vil derfor bare ta for seg en liten del av det konseptet som kjøring er. En bilfører skal ikke bare besitte ferdigheter, men også være bevisst eventuelle risikofaktorer og sine egne evner og motiver som bilfører (Peräaho et al., 2004a, s. 14). Forfatterne sammenligner en sikker bilfører med en ekspert, der en ekspert er en som «...har evnen til å gjøre seg tanker om sin egen atferd i global betydning, lære av det og trekke de riktige konklusjoner» (Peräaho et al., 2004a, s. 14). Jo høyere opp i matrisen, dess mer beveger vi oss bort fra konkrete motoriske og tekniske ferdigheter i retning av mer abstrakte faktorer (Peräaho et al., 2004a, s.

19). Nivå fire i matrisen skiller seg ut fra øvrige nivåene ved at alt som ligger her allerede er til stede før personen begynner på føreropplæringen, det meste ligger der ubevisst og påvirker i det store og hele alt en person foretar seg (Peräaho et al., 2004a, s. 13).

På de høyere nivåene er det fokus på at trafikal kompetanse er en ferdighet som går lengre enn samspillet mellom menneske og maskin, der det er våre personlige egenskaper når det gjelder motivasjon og valg av kjørestrategi som er hovedsaken. På alle nivå finner vi potensielle risikofaktorer, og ferdigheter og risiko kan ikke holdes adskilt under føreropplæringen. Skillet mellom de tre kolonnene i rammeverket er mer for illustrasjonens del og teoriformål.

«Opplæringen i ferdigheter, erkjennelse av risikoen knyttet til dem og selvevalueringen av de personlige aspekter ved disse ferdighetene og risikomomentene, bør alternere og komplettere hverandre i praksis» (Peräaho et al., 2004a, s. 31).

Den tredje kolonnen, selvevaluering, vektlegger betydningen av egne vurderinger og det «.. å være i stand til å se realistisk på forskjellige faktorer som påvirker kjøringen og viktigheten av egne handlinger og motiver mens det skjer» (Hatakka et al., 1999, s. 17). Selvevaluering betraktes som et viktig verktøy både under opplæringen, men også for å videreutvikle kjøreferdigheter etter at opplæringen er avsluttet. Reflekterende tenkning og metakognitive ferdigheter vektlegges her. Selvevaluering er, som jeg vil gå nærmere inn på i studien, et hovedelement for det å lære av vurderingen undervegs.

| | Kunnskaper og ferdigheter | Kunnskap om risikofaktorer | Selvevaluering |
|-------------------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------|
| Livsmål og ferdigheter for å leve | E | | |
| Kjøringens mål og kontekst | | | |
| Mestring av situasjoner i trafikken | | | |
| Manøvrering av kjøretøyet | L | | |

Figur 4 Forholdet mellom "lærerens kunnskap" og "elevens kunnskap" (Peräaho, 2004, s. 19)

Dagens elever skal opp på det kompetansenivå som Dreyfus betegner som ekspert-nivå (Dreyfus & Dreyfus, 1986), der regler og fakta ikke er grunnlag for valg, men intuisjon, holistiske og synkrone handlinger er i sentrum (Flyvberg, 1990, s. 15). Det vil si at regeltenkning for handling erstattes med intuisjon, analysen erstattes av erfaring (Flyvberg, 1990). Eksperten handler ut fra en holistisk, moden, intuitiv og utprøvd forståelse, som bygger på egne erfaringer. Grunnleggende ferdigheter er automatisert og skjer intuitivt, slik manøvreringskompetansen i nedre venstre hjørne av GDE matrisen representerer. Dreyfus-brødrene omtaler ferdigheter på det øverste nivået som en type taus kunnskap, der kroppen har en naturlige reaksjon i møte med det nye og ukjente, uten at vi alltid er i stad til å forklare det som skjer. I trafikkopplæringen er dette viktig forutsetning for å kunne rette oppmerksomheten mot et komplisert trafikkbilde. Allikevel er innvendingene mot Dreyfus' at de ikke involverer det sosiale aspekt ved læringen (Selinger & Crease, 2002; Åsvoll, 2009). Selinger og Crease (2002) savner en hermeneutisk sensitivitet, da de hevder at Dreyfus overdriver ekspertens uavhengighet og ser bort fra at ekspertens beslutningsrom er kulturelt avhengig, og andre har påpekt at Dreyfus' forståelse spesielt, og tanken om en utvikling fra nybegynner til ekspert i trinn generelt, er utilstrekkelig (Dall'Alba & Sandberg, 2006; Fevre et al., 2016). Slik jeg vurderer det, er Dreyfus sin forståelse av utvikling av ferdigheter mer i tråd med de venstre kolonner i GDE matrisen, der kunnskaper og ferdigheter i større grad er universelle. På det overordna nivå påpeker matrisen betydningen av den kulturelle avhengighet og kontekst som eleven lever i, og på denne måten imøteser matrisen innvendingene mot Dreyfus' manglende hermeneutiske sensitivitet. I tillegg vektlegger Dreyfus at den lærende gjennomgår ikke bare kognitive og praktiske endringer i seg selv, men

også affektive. En kompetent utøver er i en emosjonell berg- og dalbane, og må velge perspektiv for veien videre. Dette innebærer å akseptere et ansvar for egne valg og vei, noe dagens læreplan vektlegger (Vegdirektoratet, 2004b). Jeg har på bakgrunn av dette valgt å ta inn dannelsesbegrepet i studien, der jeg vil argumentere for at dannelsesbegrepet er mer dekkende for både GDE matrisens intensjoner og det lærerne trekker frem i intervjuene.

Vurdering undervegs i opplæringen

Intensjonen for vurderingen av elevenes trafikale kompetanse er at den kriteriebaserte vurderingen er tillagt førerprøven mens den skjønnsbaserte er tillagt opplæringen (Vegdirektoratet, 2004c). Førerprøven vurderes ikke som tilstrekkelig til å måle om elevene har tilstrekkelig kompetanse (Rismark et al., 2004), der Statens vegvesen har vært tydelige på at den kompetansen en bilfører trenger, er langt mer omfattende enn den ferdigheten som blir målt ved den praktiske førerprøven (Vegdirektoratet, 2004c). I denne måten å betrakte vurdering og opplæring på, mener jeg vi kan trekke paralleller til Finn Thorbjørn Hansen (2008). Ifølge Hansen (2008) kan det i en pedagogisk kontekst og veiledningskontekst være meningsfylt å skille mellom erkjennelse, viten, kompetanse på den ene siden og tenkning, visdom og dannelse på den andre (Hansen, 2008). Det sentrale blir da hvordan vi kan gjennomføre en undervisning og veiledning basert på de tre siste begreper. Denne måten å betrakte erkjennelse og viten på, kontra tenkning og dannelse, kan hjelpe oss til å forstå de intensjoner og begrunnelser som ligger til grunn for dagens trafikkopplæringsmodell. Den viten og kompetanse som en elev skal besitte ligger innenfor en eksamensvurdering, mens tenkning, visdom og dannelse er verdier som ligger til grunn i opplæringen.

Læreplanen legger en del premisser for det som skal foregå. Elevene skal ikke bare være tilstede, men valgene er tatt ut ifra at innholdet skal jobbes med på bestemte måter. Forutsetningene for at vi lykkes med opplæringen er derfor at det vi *vil* skal skje, faktisk *skjer*. Opplæringsmodellen forutsetter at det i stor grad er foretatt vurderinger av elevens kompetanse undervegs. Innføringen av obligatoriske kurs gir imidlertid ikke svar på om eleven faktisk har tilegnet seg denne type kunnskap. I dag er det i større grad opp til læreren å vurdere om eleven innehar denne type kompetanse, det vil si om kompetansemålene er tilstrekkelig nådd.

Undervegs i opplæringen er det to obligatoriske veiledningstimer. En ambisjon med læreplanen er å tydeliggjøre hvilket kompetansenivå eleven skal inneha i en gitt fase av

opplæringen (Vegdirektoratet, 2004c). Den videre opplæringen skal ta utgangspunkt i elevens forutsetninger. Under veiledningstimen skal lærer og elev sammen ta stilling til i hvilke grad læringsmålene for det aktuelle trinnet er bestått.

Som vi ser er vurdering sentralt i elevens læringsprosess og avgjørende for at eleven skal få et godt læringsutbytte. Å bruke vurdering som støtte i læring, er nye tanker i læreplanen. Flere lærere vil nok hevde at de brukte vurdering som en del av tilretteleggingen av elevens læring tidligere også, men fra 2005 ble vurdering som læring forankret i læreplanen og satt ord på og bevisst. Det læringsutbytte som skal jobbes med og vurderes av elev og lærer undervegs (det som er lagt obligatorisk) er i tråd med Eisners forståelse av læringsutbytte som prosessorientert, uten tidsbegrensning og med begrenset målbarhet. Eisner er opptatt av opplæringens ansvar for å hjelpe elevene til en kritisk vurdering av egne oppfatninger og verdiholdninger, og hva som er avgjørende i dette arbeidet (1975). Dette er i tråd med intensjonene i dagens trafikkopplæring, som nettopp er å legge til rette for at eleven skal få utfordret egne oppfatninger og verdiholdninger, eller få bekrefte og forsterke de allerede eksisterende.

Trafikkopplæringen i et danningsteoretisk perspektiv

Lærerne er, i tillegg til å være i en egen dannelsesprosess, også tilretteleggere for elevenes dannelsesprosess gjennom de didaktiske valg som tas. Som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 9 har lærerne i min studie omtalt egen utvikling og mulighetene for dette som viktig eller avgjørende i sin lærergjerning. Og her vil jeg argumentere for at lærernes omtale av egen utvikling er et dannelsesideal som i større grad samsvarer med eksistensiell dannelselse.

Lærerne er i mindre grad opptatt av å gjøre aktiviteter fordi aktiviteten er et middel til å oppnå noe, men de gjør det i større grad for å utvikle og vokse selv, og på den måten har aktiviteten mer verdi i seg selv enn for noe utenom seg selv. Eksistensiell dannelselse kan relateres til det Aristoteles beskrev som praxis- og praksis aktiviteter, der praksis relateres til formålsrasjonelle handlinger, mens praxis er de aktiviteter der vi blir grepet av noe (Hansen, 2011). Praxis knyttes til en dømmekraft som Aristoteles betegner som phronesis.

Læreplanen fra 2004 kan sies å representerte et annet dannelsesideal enn normalplan fra 1994, der normalplan fra 1994 i større grad vektla faginnholdets betydning og muligheten til å tilegne seg denne utenfra (Vegdirektoratet, 1994), mens dagens læreplan blant annet vektlegger at undervisningen har en egenutvikling. Normalplanen fra 1994 presenterer fem

prinsipper som viser planens intensjon, innhold og oppbygging (Vegdirektoratet, 1994, s. 6). Disse er 1. målretting med klare ferdighetsmål, 2. samordning av teori og kjøring for korrekt atferd, 3. stoffutvelgning for læreren, 4. strukturering av opplæringsløpet og 5. en forutsetning om at skolene utarbeider egne undervisningsplaner. I tillegg presenterer planen alternative veier til gjennomføring av opplæringen, der privat øvelse sidestilles med trafikkskolenes undervisning (Vegdirektoratet, 1994, s. 7). Dette fordi en anså opplæringen som testbare kunnskaper og ferdigheter som kunne erverves utenfra, og uavhengig av om dette var en fagperson eller forelder/foresatt. I læreplanen fra 2004 finner vi et en vektlegging av at undervisningen har en egenverdi. «*Undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å samarbeide i trafikken*» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 12). Læreplanens kompetanseforståelse omfatter idag ikke bare testbare ferdigheter og kunnskaper, men en videre forståelse av kompetanse som verdier. Overordnet er elevens vilje til å samhandle sikkert i trafikken, og viljen til å nyttiggjøre seg og videreutvikle kompetanse. Kompetansebegrepet i læreplanen er brukt i en vid forståelse, der mer abstrakte tema og personlige verdier inngår. Trafikkopplæringen har slik historisk sett hatt en større vektlegging av ferdighetsdelen i dannelse, eller det Ariansen betegner som ferdighetsdannelse (Ariansen, 2011), mens dagens opplæring legger en bredere forståelse av dannelse til grunn, der både ferdigheter, individets vilje, valg og moral og inngår, noe som kan betegnes som en ånderlig eller hjertets dannelse (Ariansen, 2011). Som Ariansen påpeker, er ikke denne type dannelse gitt, og den må i stedet stole på at utdanning og opplæring vil tilrettelegges slik at stoffet berører oss. Opplæringen har på denne måten endret sitt kunnskapsideal fra et mer ferdighetsorientert syn til en form for fortrolighetskunnskap (Johannessen, 2013).

Men at et innhold er definert ned i en læreplan, er ikke tilstrekkelig for dannning. Som Bostad og Ottersens skriver: det er derfor ikke *hva-heten* som er avgjørende for å forstå danning, men *dette-heten* – på hvilken måte, hvordan og hvorfor oppstår en dannelse? Hvilke læringssituasjoner må til for å fremme kritisk tenkning og refleksjon, kreativitet og trygghet hos eleven? (2011). Lærernes forståelse av dannelsesinnholdet i læreplan og hvordan tilrettelegge for den, blir avgjørende. Jeg vil i kapittel 7, 8 og 9 presentere mine funn rundt dette. Læreplanen legger vekt på elevsentrering, refleksjon og drøfting som arbeidsmåter i opplæringen. Det er en vektlegging og en sammenheng mellom måten opplæringen skjer på, arbeidsmåtene, og innholdet i undervisningen. Dette er i tråd med en elevaktiv skole, der det utvikles en sammenheng mellom elevaktivitetene og målene (Dale & Wærness, 2006, s. 43).

Dagens trafikkopplæringsmodell vektlegger betydningen av elevens egne erfaringer, motiver, interesser, og tar slik i likhet med progressivistene et subjektivt utgangspunkt for danning. Læreplanen (Vegdirektoratet, 2004b) gir anbefalinger for hvordan lærer og elev skal jobbe med innholdet, en didaktisk helhet som jeg omtaler nærmere i kapittel 3 og 5. Planen vektlegger at elevene skal ha evne til etiske og faglige diskusjoner, og være i stand til å vurdere og ta stilling til ulike forhold. Og planen vektlegger arbeidsformer som fordrer dette, for eksempel analytiske ferdigheter, praktisk anvendelse av teori, dialog og diskusjon og elevaktivitet der elevenes erfaringer får relevans og trekkes inn i undervisningen. Trafikal kompetanse blir blant annet knyttet til problemløsning og kritisk tenkning, og det som læres skal være verdifullt for elevens motivasjon. Dette er innhold og aktiviteter som er prosessrelatert og som er den overordna intensjonen med dagens opplæring og læreplan. Hvordan lærerne har tolket og forstått dette blir avgjørende i forhold til vurderingsarbeidet som de skal legge til rette for.

Læreplanen vektlegger det å ta utgangspunkt i eleven, slik erfaringspedagogikkens grunnintensjon er, og opplæringen skal videreutvikle elevens erfaringer og rekonstruere disse slik at evnen til å finne retningen for senere erfaringer utvikles (Dewey, 2001c). Ifølge Dewey er aktiviteter ikke først og fremst egenskaper ved individet eller verden, men det er forholdet mellom dem. Danning blir et forhold mellom mennesket og verden (Løvlie, 2003)

Vi kan også se denne utviklingen av opplæringen i lys av trafikkområdet som helhet. Historikk sett har vi i Norge gått fra å ha fokus på administrering av trafikken (avviklingen, tilbud om opplæring, mm) til mer å erkjenne at trafikk er et samfunnsproblem, og hvordan vi kan angripe dette problemet. I de senere årene har vi også fått et bredere fokus på det etiske og moralske ansvaret fagetatene har med å sikre alle som ferdes på og ved vei, hovedsakelig gjennom det store fokus og ansvar som er satt gjennom nullvisjonen (Samferdselsdepartementet, 2000a).

Oppsummering

Trafikklæreryrket og trafikkopplæring er unge som fagfelt i Norge, men har hatt en utvikling fra å være et felt med vekt på ferdigheter og førerprøve, til å bli et fagfelt med en flersidig forståelse av kompetanse og livslang læring. Det er denne konteksten og bakgrunnen trafikklærere hadde med seg i møtet med dagens gjeldende læreplan, og dette er viktig for å forstå deres tolkningskontekst.

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg konteksten og presentert bakgrunn og begrunnelser for den opplæringsmodell vi har innen trafikkopplæringen idag. Hvordan lærerne har tolket og forstått dette blir avgjørende i forhold til vurderingsarbeidet som de skal legge til rette for. Jeg vil i neste kapittel ta for meg hva vurdering for å lære er og hvordan dette er vektlagt innen dagens opplæring.

Kapittel 3. Vurdering for å lære

I dette kapitlet vil jeg ta for meg vurdering for å lære slik det fremstår i litteraturen og i dagens trafikkopplæring. Jeg vil ta for meg hovedprinsippene fra litteraturen og relatere dette til de prinsipper som ligger innen dagens føreropplæringsmodell og læreplan.

Utviklingen av vurderingsforståelsen innen trafikkopplæring har skjedd samtidig med at vurdering for å lære også har fått et økt fokus som fagområde innen skoleverket, både nasjonalt og internasjonalt (K. Smith, 2011). De nye perspektivene innebærer at opplæring, læring og vurdering sees som en integrert helhet, slik at vurderingsaktiviteter blir læringsaktiviteter. Slik er de også vektlagt innen trafikkopplæringen (Vegdirektoratet, 2004b). Jeg vil i det følgende se på hva som ligger i begrepet vurdering for læring og prinsippene for denne type vurdering, hvordan vurdering for læring er befestet i dagens trafikkopplæring og hvilke konsekvenser alt dette har for trafikklæreren. Først en avklaring om selve begrepet vurdering.

Begrepet vurdering

Tradisjonelt er vurdering og evaluering to begrep som har blitt brukt om hverandre, noe som kanskje kan ha økt kompleksiteten i feltet. Evaluering er ofte en bredere prosess som omhandler en evaluering av skolens virksomhet i forhold til samfunnets krav og forventninger (Harlen, 2016). Vurdering har imidlertid fokus på elevenes læring (Harlen, 2016) (Dobson, Eggen & Smith, 2009, s. 11), og jeg vil derfor i det følgende bruke begrepet vurdering.

Michael Schrivens introduksjon av begrepsapparatet formativ og summativ vurdering er et begrepsapparat som bevisstgjør vurderingens ulike former og intensjoner (Schriven, 1991). Formativ vurdering er opptatt av hvordan vurdering av kvaliteten på elevens arbeid kan brukes til å forsterke elevens læringsprosess (prosessvurdering), mens summativ vurdering konsentrerer seg om å summere opp en status på elevens kompetanse, spesielt med tanke på en sertifisering (produktvurdering) (Gardner & Galanouli, 2016; Sadler, 1989). Den formative vurderingen ligger i læringsdimensjonen, mens den summative er den kontrollerende vurderingsformen (Helle, 2000). Den ene vurderingsformen utelukker selvsagt ikke den andre (Engh et al., 2007, s. 13) men jeg har fokus på vurdering som støtter opp om elevens læringsprosess, det vil si en formativ vurderingsform.

Begrepene formativ og summativ vurdering har senere blitt kritisert (Carless et al., 2006b; Gardner, Harlen, Hayward & Stobart, 2010). Som Assessment Reform Group skriver; ”*The term formative itself is open to a variety of interpretations and often means no more than that assessment is carried out frequently and is planned at the same time as teaching.*” (1999, s. 7). Denne form for vurdering mener de har ikke nødvendigvis alle de karakteristikker som behøves for at den skal fremme læring. Den kan for eksempel være formativ på den måten at den gir læreren hjelp til å identifisere områder eller tema hvor det er et behov for mer utdyping, mer innsats og forklaring i undervisningen. Men for elevene kan dette fortsatt bety karakter uten noe forklaring på hvordan de kan jobbe videre i prosessen mot videre læring. Formativ er et begrep som peker på en funksjon, i stedet for å ha fokus på de som utfører vurderingen (Gipps, 2004, s. 123). Carless, Joughin og Liu (2006b) velger i stedet for begrepene formativ eller summativ vurdering å snakke om *læringsorientert vurdering*. De hevder at det ligger en utfordring i det at vurdering ofte har en dobbel-funksjon som er mer eller mindre forenelig. Vurderingen skal både sertifisere og være læringsorientert, ha fokus både på prestasjonen her og nå og samtidig ta hensyn til livslang læring. Begrepet formativt kan derfor bli veldig lett å gjemme seg bak for lærerne, der de fortsetter med det de har gjort tidligere. Undervisningen kan også bli prøvestyrt, og dette ønsker en å komme bort fra (Stobart, 2008).

Det sentrale hos flere av de som har utfordret begrepene formativ og summativ, er at de ønsker å få frem forskjellene på hva som tradisjonelt har blitt forstått med disse begrepene og hva som nå er vurdering som fremmer læring. Det er viktig å få frem forskjellene slik at vurderingspraksisen kan utfordres. Derfor er det avgjørende at vi i stedet for å diskutere begreper heller går inn og *definerer begrepenes innhold*. På den måten får vi kledd av begrepene og får muligheten til å ta i det vi egentlig vil snakke om, i dette tilfelle vurdering som fremmer læring.

Formålet med vurderingen

Det avgjørende i forhold til type vurdering er derfor *formålet* med vurderingen (Dale, 2009; Gipps, 2004; Sadler, 1989, s. 1; Stobart, 2008) «*The primary distinction between formative and summative assessment relates to purpose and effect, not to timing*» (Sadler, 1989, s. 120). Spørsmålet vi må stille er derfor «Hvorfor vurdere? Hva skal vi med det?». Vi må først stille oss dette spørsmålet, deretter kan vi utforme et design for vurderingsarbeidet som passer

formålet (Gipps, 2004, s. 1). Vurdering kan ha mange formål (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003, s. 1). Formålet kan være å rangere skoler (kontroversielt) eller det kan være en sertifisering, der reliabilitet og validitet blir viktig. Men ingen av disse er aktuelle i denne sammenheng (Black et al., 2003). For vurdering slik det er omtalt i læreplan for trafikkopplæring har det tredje formålet; den har som hovedprioritet å *støtte elevens læring*. Når dette hovedformålet er avklart, må vi deretter vurdere og spørre oss *hvilken* læring er det vi ønsker å oppnå. Trafikkopplæringen skal utvikle en læringsprosess som omfatter de mer abstrakte emner og tema (som å analysere, begrunne, reflektere, tolke og forstå), det vil si emner som vi finner på de høyere nivå i GDE matrisen og innholdet i obligatorisk opplæring, og at dette skal gjelde alle elever, så må vi utvikle en vurderingskultur og program som reflekterer dette. «...*in order to encourage the teaching and development of higher order skills, thinking process and problem solving, we must use assessment which directly reflects these processes*» (Gipps, 2004, s. 30).

Vurdering som har som hovedformål å støtte elevers læring er informativ, er innebygd i alle aspekter ved læring og undervisning, og gjennomført av ulike lærere som en del av deres egen mangfoldige og individuelle undervisningsform (Black et al., 2003). Vurderingen blir formativ når «*the evidence is used to adapt the teaching work to meet learning needs*» (Black et al., 2003, s. 2). Endringer i vurderingsarbeidet er derfor en integrert og intim del av lærerens daglige arbeid (Black et al., 2003).

Interessen og fokuset innen formativ vurdering har eksplodert de siste tiårene, slik at mye av diskusjonene er nyere, men utviklingen av begreper og forståelse har gått så raskt at noen bruker begrepet formativ om det vi i dag kaller vurdering for læring eller læringsorientert vurdering. Derfor er det ikke nok å se på hva vi kaller det, vi må heller se på forfatterens forståelse av begrepene, hva de legger i de. Jeg har derfor valgt å opprettholde forfatterens begreper når jeg referere til de og heller støtte meg på deres forståelse. For eksempel bruker Sadler i sin klassiske artikkel fra 1989 begrepet formativ, men hans forståelse av begrepet ligger tett opp mot forståelsen rundt læringsorientert vurdering.

Med vurdering for læring forstår jeg: «...*seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there*» (ARG, 2002). Hovedformålet er altså hva kan vi gjøre for å støtte videre læring. Vurderingen blir først og fremst et virkemiddel for å fremme læring, noe som

igjen har sammenheng med det lærings – og menneskesynet en legger til grunn (Dobson et al., 2009; Weeden, Winter & Broadfoot, 2002).

I teorien vil vi også finne begreper som ”vurdering som læring”, eller ”assessment is for learning”. Vurdering som læring dreier seg om å utvikle elevers kompetanse, slik at de kan vurdere sin egen og hverandres læring. Ifølge Dobson et al. (2009, s. 13) vil vi på norsk for disse to prosesser ofte bruke begrepene elevmedvirkning og hverandrevurdering. Og med bakgrunn i det kan vi plassere ”vurdering som læring” som en del av ”vurdering for læring” (Dobson et al., 2009).

Prinsipper for vurdering for læring

Vurdering er en av de mest innflytelsesrike verktøy for å fremme læring, men det avgjørende blir *hvordan* det blir brukt (ARG, 1999). Fokuset må her rettes mot å hjelpe lærerne til å bruke vurdering som en sentral del i undervisningen for å styrke elevenes læring. Det blir derfor viktig at læreren har en forståelse av vurderingsarbeidet sin plass i læreplanverket til å kunne utøve en god kvalitet på vurderingen. Å fremme læring er hensikten med dagens læreplan og vurdering er hjertet i den prosessen.

Hva er så prinsippene for vurdering for læring eller læringsfremmende vurdering? I teorien finner vi at teoretikere og praktikere har noe ulikt utgangspunkt. Men til sammen har de noen felles fokusområder som går igjen. Min forståelse bygger hovedsakelig på litteratur fra Assessment Reform Group (ARG), i tillegg til Royce Sadler og David Boud. Jeg er også inspirert av de forhold som også har preget den norske debatten når det gjelder vurdering for læring (Dobson et al., 2009; Engh, 2011; Engh et al., 2007):

1. *Læreplanforståelse*. Læreplanforståelse er en sentral del for å fremme vurdering for læring. Læreplanforståelse innebærer det å ha innsikt i læreplanens mål, struktur, tenkemåte og prinsipper på en slik måte at innsikten bidrar til å knytte sammen undervisning og vurdering av elevens arbeid (Earl & Timperley, 2014; Engh, 2011; Goodlad, 1979).
2. *Eleven må involveres i vurderingsarbeidet* (Boud, 1995; Carless, Joughin & Liu, 2006c; Harlen, 2016; Pedder & James, 2012). Vurderingen skal virke veiledende for eleven i egen læringsprosess (Lyngsnes & Rismark, 1999/2007) og vurdering og

veiledning blir på denne måten begreper som er tett knyttet sammen (Lauvås & Handal, 2000). Dialogen mellom lærer og elev blir her svært sentral (K. Smith, 2009, s. 37).

3. *Endring av rollene i lærings situasjonen.* Læreren er den viktigste faktoren for elevens læring (Engh, 2011, s. 64; OECD, 2005) og er sentralt innen vurdering for læring (K. Smith, 2011). Men arbeidet fordrer en annerledes lærerrolle enn tidligere. Dette fordi elevene i større grad skal ta del i og ansvar for vurderingsarbeidet gjennom å vurdere eget arbeid. Læreren må slik sett være villig til å omdefinere noe av sin rolle og til å la eleven ta større ansvar for egen læring. Dette betyr ikke at lærerens ansvar for læringsprosessen blir mindre, men ansvarets innhold blir annerledes ved at læreren skal legge til rette for at vurdering for læring finner sted.
4. *Å forstå hvor de lærende befinner seg i en læringsprosess.* Dette har sammenheng med måten vi innhenter kunnskap/informasjon om elevens kompetanse på. For å kunne si noe om hvor eleven befinner seg, og også hvordan eleven skal gå videre, fordrer det en kjennskap hos læreren på hvor den lærende befinner seg i læringsprosessen. I denne sammenhengen kan vi også trekke inn diskusjonen rundt synliggjøring av kompetanse hos eleven. Flere har tatt til orde for å utvikle et sett av kriterier for kompetanse, andre ønsker kjennetegn på kompetanse, mens andre igjen fremhever lærerens kompetanse og skjønn (eller læreren som en kjenner) som vurderingsverktøy (Eisner, 1998; Sadler, 2009).
5. *Å gi eleven mulighet til å komme seg videre i egen læringsprosess.* Dette handler om å veilede i forhold til veien videre og omtales i litteraturen som feedforward fremovermeldinger. Dette har fellestrekk med det å gi tilbakemeldinger eller feedback, men måten feedback omtales på i formativ vurdering er ulik den tradisjonelle forståelsen av begrepet (Sadler, 1989, s. 119). Det er ikke bare læreren som gir tilbakemeldinger og fremovermeldinger, også eleven selv og medelever kan gjøre det, da fremovermeldinger støtter elevens vurdering av eget arbeid (Carless et al., 2006b).

Disse punktene er hovedessensen ved læringsorientert vurdering, men deres egentlige verdi avhenger av hvordan de fører frem til læring. For elevens læring har de ingen funksjon i seg selv, de er kun sentrale og viktige når de brukes til å hjelpe elevene til å få ønsket

læringsprosess. Til dette er det knyttet ulike aktiviteter som skal realisere intensjonene ved læringsorientert vurdering. Gjennom disse aktivitetene vil en vurderingspraksis kunne fremme læring. Jeg vil i det følgende ta for meg disse aktivitetene og vise hvordan de er vektlagt innen læreplan for trafikkopplæringen.

Aktiviteter for å realisere prinsippene innen læringsorientert vurdering

På bakgrunn av denne forståelsen finner vi noen kjerneprinsipper for opplæringen der vurderingsarbeidet skal støtte læring. Disse henger nøye sammen og skal sammen bidra til læringsprosessen som ovenfor er omtalt i prinsipielle termer. Den første, læreplanforståelse, gir rammer og grunnlag for opplæringen og omtales i eget kapittel. Jeg vil i det følgende ta for meg de ulike vurderingsaktiviteter som skal støtte læring. Aktivitetene er selvvurdering, refleksjon og fremovermelding. Inkludert i disse ligger både det å begrunne egne valg og handlinger, og det å sette seg egne mål og forståelse for læringsmål.

Selvvurdering som læringsfremmende

For å involvere eleven i vurderingsarbeid og støtte læring, er elevens *selvvurdering* av egen kompetanse sentralt (Black et al., 2003; Weeden et al., 2002). Selvvurdering blir også omtalt som den mest læringsfremmende aktiviteten vi har i en læringsprosess (Hattie, 2009). Selvvurdering innebærer å «...*involving the students in the process of determining what is good work in any given situation*» (Boud, 1999, s. 122). Eleven må både være i stand til å vurdere hva som kjennetegner en kompetanse på et gitt område og greie å relatere disse til eget arbeid (Boud, 1999). Selvvurdering relateres til to kjerneaktiviteter i formativ vurdering (Sadler, 1989). Den første er elevens forståelse og bevissthet rundt avstanden mellom ønsket læringsmål og nåværende egenkompetanse (kunnskap, forståelse, ferdighet) på det aktuelle området. Den andre er handlinger som eleven må gjøre for å lukke dette gapet mellom nåværende kompetanse og ønsket kompetanse, slik at eleven når sine læringsmål. Dette innebærer at eleven må forstå hvilke signaler som kan tolkes som illustrasjoner på gapet og på grunnlag av dette iverksette noen tiltak (Sadler, 1989). Selv om læreren kan stimulere og veilede i denne prosessen, så må læringsprosessen gjennomføres av eleven. Dette fordi «...*even when teachers provide students with valid and reliable judgments about the quality of their work, improvement does not necessarily follow*» (Sadler, 1989, s. 119). En grunnleggende premiss for at elevene skal ha muligheten til å forbedre sitt arbeid er derfor at de utvikler evnen til å vurdere kvaliteten på eget arbeid under selve læringsprosessen (Sadler,

1989). ”*We do not teach people to jump higher by setting the bar higher, but by enabling them to criticize their present performance*” (Stenhouse, 1975, s. 83).

I utviklingen av selvvurderingen er feedback en sentral faktor (Sadler, 1989). En vanlig forståelse av feedback er at den er en informasjon rundt i hvilken grad noe har vært eller er suksessfullt. Men for at feedback skal støtte læringsprosessen så er denne type informasjon læringsfremmende *bare* hvis informasjonen kan fungere til å lukke gapet mellom aktuell og ønsket kompetanse for eleven (Sadler, 1989).

Måten som Sadler omtaler feedback på har de samme intensjoner og formål som litteraturen senere har valgt å kalle fremovermelding. Fremovermelding kan defineres som «...informasjon eleven får om prosesser og fokus for fremtidig læring ut fra analyse av dokumentasjon om tidligere læring» (K. Smith, 2009, s. 30). Dette forutsetter at eleven har full forståelse av læringsmål og av prosessen som fører frem mot målet. Hvis ikke blir fremovermeldingen forvirrende og ofte destruktiv for videre læring (K. Smith, 2009). I praksis blir det en tilbakemelding som eleven ikke får mulighet til å gjøre noe med, og en tilbakemelding er bortkastet om eleven ikke kan gjøre noe med den (Black & William, 2012a). Fremovermelding involverer både læreren og eleven. De uunnværlige vilkår for forbedring er at elevene har en forståelse av kvalitet som omtrent er lik den forståelsen som læreren innehar, at elevene greier å konstant vurdere kvaliteten på det de selv utfører mens de faktisk utfører det, og at de har et repertoar av alternative løsninger, utføring eller strategier som de kan ta i bruk til enhver tid. Med andre ord: «...students have to be able to judge the quality of what they are producing and be able to regulate what they are doing during the doing of it» (Sadler, 1989, s. 121). For at elevene skal kunne forbedre eget arbeidet, trenger de «...a notion of the desired standard or goal, be able to compare the actual performance with the desired performance and to engage in appropriate action to close the gap between the two» (Gipps, 2004, s. 125). Dette er en helhetlig prosess der både elevens forståelse av målet, elevens selvvurdering av egen kompetanse vurdert i forhold til målet, og elevens handlinger og strategier for å dekke gapet mellom disse to (egen og ønsket kompetanse) fungerer i en kontinuerlig vekselvirkning. I tillegg til å vurdere seg selv er også elevenes vurdering av hverandre en læringsfremmende faktor. Hverandrevurdering er en viktig stimuli for selvvurdering (Black & William, 2012a).

Selvvurdering er slik både er en prosess, en aktivitet og et mål. Selvvurderingen må også alltid sees i relasjon til den konteksten den er i (Boud, 1995, s. 13).

Refleksjon for læring

Selvvurdering og refleksjon er to forhold som henger tett sammen (Boud, 1999, s. 121). Men refleksjon har et større arbeidsområde enn selvvurdering. «*Reflection involves learners processing their experience in a wider range of ways, exploring their understanding of what they are doing, why they are doing it, and the impact it has on themselves and others*» (Boud, 1999, s. 123).

Dewey har et hovedfokus på tanken og tankens betydning for læring, der refleksjon er den type tenkning som har læringsverdi i seg selv (Dewey, 1910/1997). Han skiller mellom refleksjon og det han betegner som en mer ubevisste strøm av tanker, det vil si ukritisk tenkning der løsningen aksepteres umiddelbart. Refleksjon innebærer imidlertid å stille spørsmål og undersøke bakenforliggende faktorer og grunnlaget for forslaget, det vil si å ikke umiddelbart akseptere noe. Grunnlaget for forslaget blir med vilje etterprøvd og dets tilstrekkelighet for å støtte forslaget blir undersøkt. Dewey definerer derfor en refleksiv tanke som “*Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed fact in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends.*” (Dewey, 1910/1997, s. 6). Elementene i refleksiv tanke er tvil og undersøkning. Tenkning starter i det Dewey betegner som en ”gaffel”-situasjon, en situasjon med et dilemma som presenterer mange alternativer (1910/1997). Så lenge våre aktiviteter går greit fra det ene til det andre, har vi ikke bruk for refleksjon. Opprinnelsen til tenkning er en type forvirring, tvil eller forfjamselse som da utløser tankene våre. Vårt behov for en løsning i denne forvirringen er det stabile og den ledende faktor i prosessen refleksjon (1910/1997, s. 11). Når spenningsfeltet utløser en handling som det skjer en refleksjon i forhold til, blir det en erfaring. Det innebærer at for at noe skal kalles en erfaring, må det være et element av refleksjon tilstede.

Refleksjon kan betegnes som et annet ord for tenkning (van Manen, 1990, s. 90). Å reflektere over erfaringer gir oss mulighet til å gripe og tilegne oss den mening som ligger innebygd i opplevelsen. Dette innebærer at vi kortvarig trer tilbake og ut av det vi for øyeblikket er opptatt med. Refleksjon spiller på denne måten en viktig rolle i det å få mening ut av en erfaring (Boud, Cohen & Walker, 1993). Refleksjon representerer en anerkjennelse av at læring er hardt arbeid og ikke er enkel overføringsprosess. Det handler om at elevene konstruerer sine egne meninger innenfor et felleskap av faglige diskurser.

Hvis elevene skal bli kompetente i å vurdere eget arbeid, så trenger de vedvarende erfaringer i ulike måter å vurdere, utforske og forbedre kvaliteten på eget arbeid, og de trenger støtte undervegs i sine erfaringer med å vurdere eget arbeid, for å forstå hva det innebærer og hvordan vurdere kvalitet og hva som kjennetegner kvalitet (Sadler, 1989). Når elevene har lite eller ingen erfaring med det aktuelle praksisfeltet, er det spesielt viktig å eksponere dem for det og at de reflekterer over og gjør selvvurderinger i forhold til det, slik at de kan få utviklet sin kompetanse og evner (Boud, 1999). På denne måten henger refleksjon tett sammen med elevens begrunnelser for handling. Refleksjon gjør at vi beveger oss bort fra en ren kunnskapstilnærming der elevene vet *at*, til en reflektert begrunnelse der elevene vet *hvorfor* og kan gi begrunnelser for dette (Boud, 1995).

Forståelse av læringsmål

Som vi har sett, blir det å forstå læringsmålene og også sette seg egne læringsmål sentralt innen læringsorientert vurdering. For å kunne vurdere seg selv er det avgjørende at eleven har kjennskap til hvor læringsprosessen går, hva som er målet. Det viktigste ved den progressive oppdragelsens filosofi er ifølge Dewey å understreke betydningen av at den som skal lære, deltar i utformingen av de mål som styrer hans virksomheter undervegs i læringsprosessen (Dewey, 1938/2005, s. 74). Betydningen av å sette mål og formål er ikke selvinnsende, men når vi vektlegger det slik blir det også viktig å forstå hva et mål egentlig er. Et mål er et mål i sikte, der vi forutser de konsekvenser handlingen vil få. Og disse konsekvensene kan vi kun være klar over på grunn av tidligere erfaringer. Konsekvensene består av den betydning vi forstår ut fra det vi ser, hører og føler.

Det kan selvsagt skje at lærere misbruker sin stilling og tvinger elevene mot lærerens mål og ikke elevens. En viktig måte å unngå dette på er at læreren gjør seg kjent med elevens forutsetninger, hvilke evner, behov og tidligere erfaringer eleven sitter inne med og at han tillater at de forslagene eleven selv kommer med, utvikles til en plan for elevens læring. Denne planen er slik et resultat av et samarbeid mellom lærer og elev der det vesentlige er at målsettingen vokser og tar form ved en felles innsats (Dewey, 1938/2005).

Elevforutsetningene danner grunnlag for all videre læring. Ulike fagområder kan derfor ikke i seg selv være utgangspunkt for opplæringen, men de kan være et mål som opplæringen kan styre mot. Men for å nå disse målene så må opplæringen være basert på erfaringer, som alltid er et bestemt individs konkrete opplevde erfaringer (Dewey, 1938/2005, s. 94). For formålet

må ligge i prosessen, i opplæringen og ikke utenfor denne (Dewey, 1916/1997). For opplæringsprosessen er en kontinuerlig vekstprosess der formålet alltid er videre vekst (Dewey, 1916/1997, s. 54). *"The inclination to learn from life itself and to make the conditions of life such that all will learn in the process of living is the finest product of schooling"* (Dewey, 1916/1997, s. 51)

Å involvere eleven i vurderingsarbeidet innebærer blant annet at eleven kjenner til hva som ligger i kompetansemålene og får diskutert hva som kjennetegner god måloppnåelse. Eleven må også selv være med å fastsette egne læringsmål. Læreren kan bidra til at den refleksive tankeprosessen blir aktivisert ved å stille spørsmål som tvinger frem refleksjon.

Fremovermeldinger skal bidra til å komme nærmere et klart fremtidig mål (K. Smith, 2009, s. 31). Prosessen med å skape en forståelse av læringsmålene hos elevene og det å jobbe mot læringsmålene blir på denne måten to sentrale elementer. En god fremovermelding består derfor av både spørsmål som «hvor går jeg?» (feed up), «hvordan gjør jeg det?» (feed back) og «hva er neste steg?» (feed forward) (K. Smith, 2009, s. 33). Betydningen av å forstå målet er sentralt for selvvurderingen og fremovermelding er avgjørende i prosessen ved å lukke gapet mellom nåværende og ønsket kompetanse. Dette gapet vil hele tiden variere mellom elevene. Læreren kan sette mål for elevene, men ønsket og intensjonen er at elevene skal bli i stand til å sette slike mål selv også (Black et al., 2003; Gipps, 2004), og dette er innholdsmessig i tråd med Sadler (1989) sin forståelse av begrepet feedback.

Selv om vekst gjennom utvikling og læring er en uendelig prosess, så kan ikke opplæringen være helt formålsløs. For at den skal være god, må opplæringen føre til framsteg, den må sees i forhold til de konsekvenser den fører til. Målet med opplæring må finnes innen opplæringen selv, det kan ikke eksistere som et eksternt formål eller mål i det omkringliggende samfunn. Mål er resultater, men må ikke forstås som en slutt. Derfor er det aktuelt å spørre i hvilken grad arbeidet besitter iboende kontinuitet. Det vil si at en eksamen, som førerprøven, ikke bør være et mål for opplæringen. Den er en sertifisering, men opplæringen bør ha i seg egne kontinuitetsbærere. Dewey (1916/1997) omtaler utdanning som en rekonstruksjon av erfaring. Utdannelsen har hele tiden et umiddelbart mål, og i den grad aktiviteten virker dannende, så oppnår utdanningen sitt mål; den direkte omforming av selve erfaringen. Ved å gjøre visse ting blir vi klar over noen forbindelser, og dette gir oss en økt forståelse. Denne måten å betrakte utdanning på innebærer at en ser målet og prosessen som en og samme ting. Erfaring som en aktiv prosess foregår over tid og de senere stadier av den fullfører de

tidligere. Slike kontinuerlige erfaringer er oppdragende og all utdanning består i å ha slike erfaringer.

I en enkel form er en standard eller et referansenivå et designet nivå for en utførelse eller kvalitet. Denne standarden eller referansenivået blir derimot et mål når det er ønsket, jobbes mot eller håpet på. Noen mål er uttalt (av lærer, i læreplan, eller annet sted) mens andre mål settes av den enkelte elev selv (Sadler, 1989). Denne standarden eller referansenivået må derfor gjøres tilgjengelig for eleven, slik at eleven gis en mulighet til å vurdere egen kompetanse i forhold til denne. Slik Sadler (1989) påpeker, er det da avgjørende for eleven at han eller hun har en forståelse for målet som de jobber mot, at de er i stand til å vurdere egen kompetanse i forhold til dette målet og at de utfører et arbeid som bidrar til å lukke gapet mellom disse to. Slik er en forståelse av målet en av flere absolutte forutsetninger for å lykkes med læringsorientert vurdering.

Å lære av erfaringer

Selvvurdering, refleksjon og begrunnelser for handling er sentralt for læring, og krever at elevene har noe å vurdere og reflektere ut ifra. Dette innebærer å involvere eleven gjennom å gi elevene opplevelser som grunnlag for læring. Elevene må utvikle *erfaringer* som de skal vurdere og reflektere over.

Det sosiale livet forstørker og forsterker vår erfaringer, det stimulerer oss og utvikler et ansvar for hva vi mener og tenker (Dewey, 1916/1997). Et menneske som lever alene vil ha liten eller ingen mulighet til å reflektere over sine erfaringer for å trekke frem meningen i dem. Det at vi mennesker lever sammen er i bunn og grunn en utdanning for oss. Utdanning er på denne måten en dannelsesprosess. Vi lærer ved hjelp av handlinger i miljøet som fremkaller visse responser. Meninger kan verken hamres inn eller plastres på. Miljøet definerer våre aktiviteter, gjør de til det de er (gjør de til det som karakteriserer de). Siden livet ikke bare er en passiv eksistens (hvis det finnes) men en aktiv eksistens, så er miljøet en betingelse eller forutsetning for aktiviteten. Våre aktiviteter er assosiert med andre, i menneskets sosiale miljø og sosiale omgivelser, og disse omgivelsene former våre mentale og følelsesmessige tilbøyeligheter eller disposisjoner av handlinger i oss.

Menneskets umiddelbare samspill med omgivelsene resulterer i *erfaring* (Dewey, 1938/2005). Erfaringer foregår primært i dette samspillet mellom menneske og verden og bare sekundært i kroppen til den enkelte. Erfaring blir på denne måten er kulturell og historisk kategori, og ikke

et individuelt eller mentalt begrep (Hohr, 2009). Deweys definisjon av begrepet kultur kunne likeså gjerne ha vært hans definisjon av begrepet erfaring (Brinkmann, 2006, s. 68). Erfaring er derfor ikke en sum av praktisk viten, men et samspill som har en aktiv og en passiv side, vi påvirker og vi påvirkes, og er derfor en prosess.

Nå kan det imidlertid skje at vi har situasjoner der tilpasningen ikke skjer automatisk. Det er her tenkningen har sin plass, som et redskap for å gripe begivenheten og igjen kunne tilpasse oss. Tenkningen er derfor et ledd i erfaringsprosessen og ikke noe som kommer utenfra og inn. Men tenkningen inntreffer ikke automatisk når vi møter på et problem. Vi kan enten gi opp eller vi kan utforske problemet. Men det blir først en erfaring når spenningsfeltet utløser en handling som det skjer en refleksjon i forhold til. Dette innebærer at for Dewey er alltid tanken noe som har relasjon til et bestemt problem (Dewey, 1938/2005).

Erfaring endrer og differensierer oss som mennesker og endrer den kulturelle og mentale struktur. Dette avgrenser erfaring fra andre aktiviteter som ikke har motstand, eller fra vaner, som på den ene siden er det logiske slutt punkt for erfaringen og på den andre siden er en nødvendig forutsetning for erfaringen (Elkjær, 2009; Hohr, 2009). Vi kan på denne måten si at erfaring oppstår i og med at vaner utfordres (Hohr, 2009). Slik kan vi også da si at erfaringer forutsetter tidligere erfaringer, noe som kan relateres til tanker innen hermeneutisk fenomenologi. Transformasjonen er ikke definert på forhånd, men blir bestemt undervegs. Dette innebærer at oppdragelse verken kan eller bør planlegges som et *fast løp*, men at planleggingen må forutsette og gi rom for *begrunnede avgjørelser undervegs*. Dette er et viktig og sentralt poeng i forhold til vurdering for læring og tilrettelagt undervisning, og det er også en forståelse av erfaringsbegrepet som jeg mener vi finner igjen i det pedagogiske fundamentet til vurdering for læring.

Dewey (2001a) hevder at vi må gi slipp på oppfatningen om at fagstoffet er noe fastlåst utenfor elevens erfaring. To viktige ulemper ved dette er at lærestoffet blir fremmedliggjort for eleven og mangelen på motivasjon det fører til. Det må derfor skapes en forbindelseslinje mellom lærestoff og eleven, som Dewey sier: «*Det er ikke tale om å fortsette uten denne forbindelseslinjen*» (Dewey, 2001a, s. 37). Vi må også gi slipp på forståelsen av elevenes erfaringer som noe fastlåst, men heller se det som noe flytende og vitalt. Først da vil vi se at både elev og læreplan er to yttergrenser som definerer samme prosess. Å sette det ene opp mot det andre blir derfor som å sette bevegelsesprosessen og prosessens endelige resultat opp imot hverandre, hevder Dewey (2001a). Spørsmålet Dewey så stiller er; hva tjener det da i en

undervisningssammenheng å se målet i begynnelsen, hvordan kan det hjelpe oss i en tidlig fase det å foregripe vekstens senere fase? Svaret gir han slik;

Å se resultatet er å vite i hvilken retning den nåværende erfaringen beveger seg, (...) Det fjerneste punktet, som ikke betyr noe for oss bare fordi det er fjernt, får en voldsom betydning i det øyeblikket vi betrakter det som noe som definerer bevegelsens nåværende retning. Sett på denne måten, er det ikke noe fjernt resultat som skal nås, men en ledestjerne for behandling av nåtiden. (Dewey, 2001a, s. 29).

På denne måten er også den voksnes erfaringsverden av betydning når elevens verden skal tolkes og læreren skal veilede eleven (Dewey, 2001a). Dewey er opptatt av at vi trenger å tolke elevens vellykkede og mislykkede handlinger og følelser som en del av en større vekstprosess, og ikke se på de som stykkevis og delt. Barnet lærer og det det får til, er flytende og bevegelig og forandres hele tiden. På denne måten vektlegger Dewey læringen som en helhetlig prosess. Å tolke er å se ting i levende bevegelse, å se de i forhold til vekst.

Vurdering innen læreplan for trafikkopplæring

Forarbeidet til dagens læreplan for trafikkopplæringen synliggjorde et behov for å se på ordninger som vurderer elevenes læring underveis i opplæringen. Det ble påpekt at det var et behov for en ordning der lærer og elev i fellesskap kan ta ansvar for at målene i læreplan er nådd. Forarbeidet omtaler det pedagogiske prinsippet ”ansvar for egen læring” og mener at dette må tilrettelegges i samarbeidet mellom elev og lærer. Lærer skal ha den veiledende funksjonen og ansvaret for elevens læringsresultat tillegges både eleven og lærere (Vegdirektoratet, 1998). Dette var et prinsipp som ble fulgt opp i læreplanen og som ligger til grunn for dagens læreplan. Forarbeidet hadde på denne måten et fokus på læring og vurdering. I det endelige læreplanverket fra 2004 er vurdering underveis i opplæringen et bærende prinsipp. Dette er synliggjort blant annet med veiledningstimer underveis og i kommentarene til hvert enkelt trinn der intensjonene for vurderingen underveis er beskrevet (2004b).

Selvurdering

Selvurdering, refleksjon, elevinvolvering, fremovermelding og læring gjennom erfaring er som vi har sett viktige og sentrale faktorer i dagens trafikkopplæring. Læreplanen legger opp til at eleven under hele opplæringen skal vurdere sin egen kompetanse. Elevene skal «...utvikle evnen til å vurdere egne sterke og svake sider» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 12) og gjennom opplæringen gjøre selvkritiske vurderinger og begrunne de vurderinger som er gjort (Vegdirektoratet, 2004b). Trafikal kompetanse vektlegger at eleven skal handle i tråd med

egne vurderinger. Læreplanverket hviler i all hovedsak på GDE matrisen og denne illustrerer betydningen av selvvrdering som en avgjørende del av bilførerens kompetanse. Her er selvvrdering vektlagt i forhold til alle fire kompetansenivåer, der en vektlegger at bilføreren skal «...være i stand til å se realistisk på forskjellige faktorer som påvirker kjøringen og viktigheten av egne handlinger og motiver mens det skjer» (Peräaho et al., 2004a, s. 17). Matrisen vektlegger betydningen av metakognitive ferdigheter og reflekterende tenkning (ibid). Selvvrdering er noe som må inkluderes i opplæringen og denne kan utvikles gjennom blant annet dialog rundt elevenes forventninger og forestillinger, samtaler rundt egne erfaringer, refleksjon, skjema og andre hjelpemidler for selvvrdering (Peräaho et al., 2004a, s. 18). Matrisen vektlegger at det er eleven som innehar kunnskaper på de øvre, mer abstrakte nivå, der kunnskapen er fra elevens erfaringer og personlighet. Den enkeltes motivasjon sees på som en drivende kraft og selvvrdering og andre metoder som utfordrer og stimulerer til tenkning må tas i bruk (Peräaho et al., 2004a, s. 19)..

GDE-rammeverket understreker betydningen av den enkeltes egen motivasjon bak atferden og at det er viktig å være bevisst hva dette innebærer (Peräaho et al., 2004a). Rammeverket benekter ikke betydningen av fakta og informasjon, men vektlegger at det avgjørende er elevenes *vilje* og *motivasjon* for å ta dette i bruk. Dette blir fulgt opp i læreplanen, der definisjonen av trafikal kompetanse vektlegger den avgjørende betydning som elevens vilje og motivasjon har. For å jobbe med dette som hovedmål, må selvevaluering og andre metoder som stimulerer til tenkning tas i bruk (Peräaho et al., 2004a). Derfor er den tredje kolonnen i rammeverket, selvevaluering, vektlagt. Begrepet «selvevaluering» er valgt i rammeverket fordi forfatterne mener at begrepet i denne konteksten omfatter på en klarere måte forestillingen om en kvalitativ selvvrdering (Peräaho et al., 2004a, s. 17). De vektlegger i tillegg at begrep som reflekterende tenkning og selviaktakelse tenderer opp mot selvevaluering. Selvvrdering, samtaler og diskusjoner vektlegges. Samtaler og diskusjoner fremmer elevenes metakognitive ferdigheter gjennom selvevaluering og refleksjon.

Evnen til selvvrdering utvikles ikke automatisk, den må trenes under opplæringen (Boud, 1995). Den er også viktig ikke bare i opplæringsammenheng men som en del av den livslagen læringen og senere atferd i trafikken. «Å lære å lære» blir en viktig faktor. Metoder som skjema, spørsmål, forventningsavklaringer, samtaler og logg er vektlagt i forarbeidet og fulgt opp i dagens læreplan som verktøy som kan støtte arbeidet med selvvrdering. Trafikkopplæringen tar ikke mål av seg å endre alle forhold på de høyere nivå. Men

opplæringen vektlegger betydningen av emnene og at de derfor fortjener å bli utfordret under opplæringen. I denne sammenhengen er selvvurdering sentralt, fordi det blant annet øker evnen til å bli bevisst seg selv. «Å forstå seg selv har avgjørende betydning når det gjelder å forutse mulige problemer under kjøringen, d.v.s. for sikkerheten» (Peräaho et al., 2004a, s. 25).

På de lavere nivå i GDE-matrisen er selvvurderingen knyttet til det å trekke forbindelser mellom handling og resultat, altså spørsmål av typen «hva var det jeg gjorde som fikk bilen til å gå slik» eller «hvorfor gjør jeg dette slik?» (Peräaho et al., 2004a). Eleven må oppmuntres til å reflektere over slik spørsmål og betrakte emnene fra ulike vinkler, noe som vil underbygge kunnskapen. Selvvurderingen skal gi elevene et realistisk bilde av egne sterke og svake sider, men viktigere; den gir mulighet for å knytte grunnleggende kompetanse opp mot motiver og atferd på de høyere nivå i rammeverket.

På de høyere nivåene i rammeverket fokuseres selvvurderingen på å øke en persons subjektive bevissthet om sterke og svake sider knyttet til vaner og personlige mål. Å være bevisste på egne mål og vaner gjør at vi er bedre forberedt på å møte problematiske situasjoner, gruppepress eller annet. For eksempel: om vi vet at vi reagerer dårlig på tidspress, så kan vi løse det med å planlegge turen bedre. Det hierarkiske perspektivet understreker slike sammenhenger, der for eksempel planlegging av en tur henger nøye sammen med våre generelle tendenser, motiver og livsmål som mennesker. Og denne kunnskapen er det eleven selv som besitter (Peräaho et al., 2004a).

Det hierarkiske perspektiv legger vekt på viktigheten av bilførerens personlige motiver, tendenser og sosial relasjoner i videre forstand. Disse omfatter ikke bare personlighetsfaktorer slik som selvkontroll, men også livsstil, sosial bakgrunn, kjønn, alder, gruppetilhørighet og andre forutsetninger som har innflytelse på holdninger, motiver, valg og atferd hos en bilfører. (Peräaho et al., 2004a, s. 45).

Selvvurdering på det høyeste nivået omhandler bevissthet rundt blant annet egne valg, atferdsmønstre, holdninger og motiver. Selvvurderingen gir eleven mulighet til å få et realistisk bilde på personlige motiver. Og nøkkelen til det høyeste nivået og selvvurdering er elevaktivitet (Peräaho et al., 2004a). Problembasert læring og læring som utvikles gjennom personlig erfaring vektlegges både i rammeverket og i dagens læreplan. Intensjonen er at opplæringen kan jobbe med motivering og andre faktorer som er knyttet til bilførernes strategier og motiver for å leve.

På denne måten vektlegger rammeverket betydningen av selvvrurdering og det angir også noen tanker for hvordan dette kan inkluderes i opplæringsammenheng. Læreplanen har videreført vektleggingen av selvvrurdering og hvordan den kan utvikles i opplæringen. «*Læreplanen legger opp til at eleven under hele opplæringen skal vurdere sin egen kompetanse*» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 27). Selvvrurdering er gjennomgående i hele læreplandokumentet og ett av hovedmomentene i opplæringen. Ett av de gjennomgående temaene i opplæring er selvinnsikt og tanken er at selvvrurderingen skal bygge opp under denne. «*Samtidig skal vurderingen bidra til å utvikle elevens selvinnsikt og evne til å vurdere egne sterke og svake sider*» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 12). Elevens selvinnsikt vektlegges fra begynnelsen av, der hensikten med trafikalt grunnkurs blant annet er på å understreke betydningen av selvinnsikt og selvkritisk vurdering. «*Det er viktig at en tidlig i opplæringen fokuserer på forhold som påvirker risikoen og betydningen av selvinnsikt og selvkritisk vurdering*» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 23).

Tidlig i opplæring, på slutten av det trafikale kurset og før den praktiske kjøringen har startet, skal eleven «*...vurdere sin egen kompetanse til å begynne videre opplæring og ha så god forståelse for trafikk og trafikkopplæring at eleven kan begynne å øvingskjøre*» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 18). Undervegs i opplæringen står det blant annet som mål for trinn 3 at eleven skal «*... kunne vurdere sin egen kompetanse til å kjøre bil i trafikk*» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 33), der eleven både undervegs på slutten av trinnet skal vurdere egen kjøreedyktighet og egne sterke og svake sider som bilfører. Mot slutten av opplæringen er ett av hovedmålene for Sikkerhetskurs på veg at eleven skal:

- utveksle erfaringer med sine medelever, utvikle selvinnsikt, risikoforståelse og evne til å vurdere egen kjørekompetanse ved å
- a) bearbeide sine erfaringer og opplevelser, gjøre rede for egne valg, begrunne disse og vise evne og vilje til ettertanke og selvkritisk vurdering
- b) vurdere egne sterke og svake sider som bilførere og velge ut områder med utviklings muligheter
- c) vurdere og ta stilling til ulike løsninger i en gitt problemstilling, gjøre rede for sitt syn og kunne argumentere for dette (Vegdirektoratet, 2004b, s. 46).

I dette læringsmålet ligger mye av prinsippene for vurdering for læring.

Undervegs i opplæringen er det også fastsatt to obligatoriske veiledningstimer. Disse gjennomføres individuelt. Intensjonen med timene er at eleven skal vurdere egen kompetanse i forhold til opplæringens mål. Timene skal samtidig bidra til å utvikle elevens evne til å vurdere kvalitet på eget arbeid og støtte elevens læring. Læreren må derfor tilrettelegge for dette. Timene skal også være et grunnlag for å veilede eleven videre i læringsprosessen, der

læreren og eleven sammen skal ta stilling til om eleven har tilstrekkelig kompetansegrunnlag til å kunne gå videre i opplæringen, eller om det er nødvendig med noen justeringer. For veiledningstimen trinn 2 står det blant annet at lærer og elev «...sammen vurdere om eleven har god nok teknisk kjøreferdighet til at eleven kan flytte oppmerksomheten fra eget kjøretøy til samhandlingen med andre trafikanter» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 31), mens i veiledningstimen trinn 3 står at eleven og læreren sammen skal «...vurdere om eleven kan kjøre tilnærmet selvstendig» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 42). Det er også påpekt at vurderingen som skjer er skjønnsmessig (Vegdirektoratet, 2004b).

I arbeidet med selvvurdering vektlegger også rammeverket en tilbakemelding.

«Tilbakemeldingen kan også gis på forskjellige måter. Eleven kan for eksempel evaluere sin egen kjøring først (sterke og svake sider), etter det gir læreren sin tilbakemelding og så kan de diskutere sine synspunkter» (Peräaho et al., 2004a, s. 39).

Refleksjon

Refleksjon er en form for tenkning som har læringsverdi i seg selv. Refleksjon over egen erfaring må til for å lære av erfaringen. Refleksjon kan derfor ikke begrenses til en ren arbeidsmåte, men har en dypere forankring i synet på læring. I læreplan for trafikkopplæring vektlegges refleksjon i hele læringsprosessen. «*Elevene må fra første stund reflektere over det sammensatte system kjøring i trafikk er, og hvilket ansvar den enkelte fører har»* (Vegdirektoratet, 2004b, s. 9) (2004:9). Og videre sier læreplanen at «*Undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon,..*» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 12).

I hovedmålet for sikkerhetskurs på veg står det at «*Eleven skal utvikle evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å velge kjøremåter med lav risiko»* (Vegdirektoratet, 2004b, s. 45). Om undervisningen står det videre at den «*...bør gjøre elevene til aktive deltakere og legge til rette for refleksjon, diskusjon og erfaringsutveksling»* (Vegdirektoratet, 2004b, s. 53).

Refleksjon er på denne måten en arbeidsform som vektlegges gjennom hele opplæringsløpet og spesielt mot slutten av opplæringen, der eleven skal jobbe med tema på de høyere nivå i GDE matrisen. Læreplanen vektlegger ulike verktøy for å fremme refleksjon, blant annet problemorientert undervisning, loggbok og samtaler. Det ligger blant annet et stort potensiale i å bruke loggbok i forhold til både individuelle og kollektive refleksjoner (Sjøbakken, 2006).

Refleksjon åpner også for elevens evne og muligheter til å begrunne egne valg og handlinger. Et av målene for opplæringen på trinn 4 er at eleven skal begrunne egne handlingsvalg i etterkant av en situasjon. Elevene skal ved oppsummeringen på trinn 4 bearbeide sine erfaringer og opplevelser, begrunne disse og vise evne og vilje til ettertanke og selvkritisk vurdering. Erfaringene fra å jobbe med læringsorientert vurdering viser at det er et viktig læringspotensial i elevens evne til å begrunne egne valg. *„teachers and their students began to move beyond just being able to say whether something was good to being able to say why”* (Black et al., 2003, s. 66).

Læring gjennom erfaringer og opplevelser

Læreplanen vektlegger at elevene skal lære via *erfaringer og opplevelser*. Elevenes prosesserfaringer kommer ikke alltid frem i det endelige resultatet, men de inneholder ofte større læringspotensial. Prosesserfaringer er vanskeligere å vurdere, men de kan allikevel ikke ekskluderes fra vurderingsarbeidet (Franke-Wikberg & Lundgren, 1980). Dette har sammenheng med den didaktiske helheten i opplæringen som viser at prosesserfaringer trenger vurderingsarbeid for å bli gode. Utfordringen er å skape forståelsen for at disse ikke bare skal vurderes. En slik vurdering kan ødelegge læringsprosessen ved at noen ferdigheter blir tillatt mer vekt i vurderingen, mens andre blir utelatt. Det er på det rene at kompetanse som problemløsning, kommunikasjon og kritisk tenkning blir mindre vektlagt. Det som kan skje når slike kompetansemål ikke blir sett i sin sammenheng er at de blir operasjonalisert til konkrete kunnskaps- og ferdighetsmål (Engh, 2011). På denne måten blir det faglig fokuset innsnevret, og det viser en manglende forståelse for læringsprosessen (Engh, 2012). Dette har igjen sammenheng med læreplanforståelsen og profesjonsutviklingen blant trafikklærerne.

Pedagogiske metoder som er tatt i bruk for å få bilførere til å forbedre seg er i vesentlighet *refleksjon og selvevaluering* (Peräaho et al., 2004a, s. 18). Kravene som stilles til undervisningen øker jo høyere opp i matrisen vi kommer og jo lengre til høyre vi beveger oss. Ser vi på ulykker blant unge bilførere så er det ikke her mangel på kunnskap og informasjon som er utfordringen, men *mangel på refleksjon over egen atferd* (Peräaho et al., 2004a). Det er vanskeligere å få tilgang til innhold og tema som ligger på de øverste nivået i matrisen gjennom direkte praktiske øvelser. Her må lærerne bruke metoder som stimulerer til refleksjon over egen atferd, for eksempel gruppediskusjoner eller sosial kontekst.

Det står også følgende om opplæringen på trinn 4:

Problemorientert undervisning i trinn 4 skal gjøres realistisk ved å ta utgangspunkt i de erfaringene og situasjonene som elevene møter i den praktiske kjøretreningen. Utvelgelsen av situasjoner og opplevelser som elevene selv synes gav nyttige erfaringer og loggføringen av disse i de to praktisk delene av kurset, skal være grunnlag for samtale og refleksjon. Samtale og refleksjon kan skje både underveis og i etterkant av den praktiske kjøringen. (Vegdirektoratet, 2004b, s. 52-53).

Vurdering for læring er et prinsipp eller en ide og er ikke en ferdig oppskrift eller metode som er klar til å følges. Det avgjørende er kvaliteten på det som skjer. Fordelen med dette er at vurdering for læring alltid vil være i en konstant utvikling, lærere vil alltid kunne finne egne måter å praktisere dette på. Ulempen er at man neppe noen gang kan lese ei bok om vurdering for læring og dermed ha utviklet en endelig innsikt i hva dette står for, eller hvordan denne virksomheten skal utøves. Praktisering av vurdering for læring kan aldri skje etter oppskrifter i en metodebok (Engh, 2011, s. 60). Dette stiller derfor større utfordringer til læreren og lærerens arbeid.

Elevinvolvering

Læreplanen vektlegger en individuell tilpasning av undervisning, der den sier at *”Det har mindre betydning hvor langt læreren har kommet i sitt undervisningsopplegg, hvis eleven ikke har kommet like langt i sin læring”*(Vegdirektoratet, 2004b, s. 12). Dette er i tråd med prosessmodellen, slik vi finner den hos Stenhouse (1975). Selve læreprosessen vektlegges, og det er eleven som er utgangspunktet for det som skal skje. I forarbeidet til læreplanen ble dette begrunnet med at elevenes ulike forutsetninger må tas hensyn til og at innholdet i de øvrige didaktiske kategorier, det vil si opplæringens intensjon, mål og innhold, krever en individtilpasning av undervisningen. Læreplanen vektlegger en problemorientert arbeidsmåte, en metode som har en klar inspirasjon fra Deweys problemløsende metode (Engelsen, 2003).

Elevfokuset er et annet i læreplan fra 2004 enn tidligere, og dette kan være en utfordring for lærerne. *”..education is not an affair of ”telling” and being told, but an active and constructive process, is a principle almost as generally violated in practice as conducted in theory”* (Dewey, 1916/1997, s. 38). Dette sitatet illustrerer endringen av den oppgaven lærerne innen trafikkopplæringen skal utføre. Målet med opplæringen må finnes innen opplæringen selv. Dette krever at opplæringen må gi rom for direkte og kontinuerlige erfaringer og aktiviteter, der språket har en relevant plass.

«Undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å samarbeide i trafikken. (...) Det skal legges vekt på å benytte arbeidsmåter som gjør elevene til aktive deltakere» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 12).

Arbeidsmåtene som brukes for å tilrettelegge opplæringen henger tett sammen med hva som er innholdet for opplæringen og elevens forutsetninger.

Tidligere læreplaner innen trafikkopplæringen har delvis gitt mer detaljerte anvisninger for arbeidsmåter, mens vi ser at dagens læreplan vektlegger lærerens handlingsrom og lærerens ansvar for å bruke varierte metoder for å imøtekomme elevens ulike forutsetninger og behov. «Vi ønsker derfor å legge vekt på at det er trafikkklærerens kjennskap til den enkelte elev som skal gi retning i valg av metode. Valget må selvsagt også funderes i hvilket innhold eleven skal lære » (Vegdirektoratet, 2004c, s. 28).

Endring av rollen og oppdraget til en trafikkklærer

Når intensjonen med læreplanendringene var å styrke elevens læring, så fikk dette også konsekvenser for lærerrollen. Det som kanskje er en av de viktigste endringer internasjonalt er at læreren har kommet i senter for vurderingsarbeidet. «...the teacher has moved center stage as an actor in assessment rather than being a simple administrator of «better» tests devised elsewhere, ...» (Gipps, 2004, s. 10). Lærerne blir i relasjon til vurderingsarbeidet utfordret til å endre sin oppfatning av egen rolle (Pedder & James, 2012).

Læreplanverket stiller omfattende krav til trafikkklæreren (Rismark et al., 2004) der trafikkklæreren i større grad skal ta ansvar for læringsprosessen underveis og sikre læringen til eleven. Eleven er viktigst, det er elevens evner som skal utfoldes, elevens egenskaper som skal oppøves og holdninger som skal virkeliggjøres. Læreplanen gjør det mulig å forstå de nåværende evner, egenskaper og holdninger og hvordan disse skal utfoldes, oppøves og virkeliggjøres.

Trafikkskolene har i dag et faglig ansvar for at kandidatene har den kompetanse som er forutsatt gjennom trinnmålene. I forhold til GDE rammeverket så endres lærerens rolle når vi beveger oss opp og til høyre i rammeverket. Læreren går fra å være en som innehar og gir kunnskap, til en å være en veileder (Grow, 1991; Peräaho et al., 2004a). Læreplanen innebærer slikt et syn på læreren som en tilrettelegger og veileder i elevens læringsprosess (Suzen & Sitter, 2013; Vegdirektoratet, 2004b, 2004c). Håndbok V858 (2004c) omtaler dette som en endring i lærerrollen fra tidligere, der den påpeker at opplæring basert på GDE matrisen i stor grad representerer noe nytt innen trafikkopplæringen. Dette gjelder i all hovedsak de øvre nivåene i matrisen. En del trafikkklærere har erfaringer fra å jobbe med noen av temaene i de øvre nivåene, men dagens trafikkopplæringsmodell har satt dette i system, så

om dette konkluderer Håndbok V858 slik «*En kan imidlertid regne med at føreropplæringen sjelden har vært basert på et bevisst planlagt opplæringsopplegg som har omfattet alle de fire nivåene og dessuten har lagt vekt på selvinnsikt om forhold som er knyttet til hvert av nivåene*» (Vegdirektoratet, 2004c, s. 18).

Trafikklærere som er utdannet før 2005 har en utdanning og en praksis fra et tidligere læreplanverk enn dagens gjeldende. Når intensjonene og det pedagogiske grunnlaget endrer seg, får det konsekvenser for implementeringen av læreplan. Jo større endringer, jo mer utfordrende kan det være å få de implementert. Det vil si at forandringer som ikke er altfor gjennomgripende og som lett kan tilpasses gjeldende praksis har størst sjanse til å bli iverksatt. Det er også av stor betydning for implementeringen at lærerne føler seg profesjonelt trygge (Gress & Purple, 1988).

Dewey (1938/2005) hevder i denne sammenheng at feilen ved den tradisjonelle oppdragelsen er at den ikke tar hensyn til elevers erfaringer og hensikter, elementer som ifølge Dewey er en sentral del i skapelsen av erfaringer. Mangelen på hensyn til elevers erfaringer og hensikter gjør dermed læreprosessen tilfeldig, samtidig som det motsatte – å tro at eleven skal utvikle sannheter helt fra egen bevissthet – ikke er ønskelig (Dewey, 1938/2005:57). Svaret er at lærerens veiledning må velge passende stimuli slik at eleven vinner nye erfaringer, og da må læreren ha en forståelse av hvilken utvikling en har i sikte. «*...it is easier and simpler to leave it as it is, and then by trick and method to arouse interest, to make it interesting (...) and finally, as it were, to get the child to swallow and digest the unpalatable morsel while he is enjoying tasting something quite different*» (Dewey, 1902/1998, s. 245). Lærerens rolle og lærerens veiledning blir på denne måten aktualisert. Veiledning er ifølge Dewey ikke noe som påtvinges utenfra, veiledning er «*...å befri livsprosessene slik at de kan fullendes på den best mulige måte*» (Dewey, 2001a, s. 31). Det er å ikke tvinge eleven og heller ikke la han være helt i fred, men å se utviklingsprosessen og dens betingelser for oppfyllelse. Lærerens kunnskap må brukes til å vise den mulige videre vei for elevene, der forståelsen av hvilken utvikling en har i sikte og hvilke erfaringer som da er ønskelig (utfordringen med veiledning er å tilrettelegge for å vinne nye erfaringer, erfaringer som er ønskelig for videre vekst mot den utvikling en har i sikte). Utfordringen til læreren blir å innføre en levende og personlig erfaring, hvordan emnet kan bli en del av erfaringen og hva er det i elevens nåtid som kan brukes som referanse og hvordan. Bare læreren kan gjøre faget til en levende realitet (Dewey, 2001a).

At elevene skal vurdere eget arbeid innebærer at de må en forståelse av hva kvalitet innebærer. Dette forutsetter at læreren allerede besitter denne kunnskapen, og at den på en eller annen måte må deles med eleven (Sadler, 1989). I ulike sammenhenger og kontekster kan det derimot være vanskelig for lærerne å beskrive nøyaktig hva de ser etter eller hvilke forhåpninger de har til elevene, selv om de ikke har problemer med å identifisere og kjenne igjen en kvalitativ god utførelse når denne finner sted hos elevene. Dette fordi lærernes forståelse av kvalitet for det meste er uartikulert og sitter i lærernes hode og kropp som en taus kunnskap (Sadler, 1989).

Gjennomgangen av aktiviteter for å støtte læringsorientert vurdering viser at det fordrer et tett og nært samarbeid mellom elev og lærer. En overgang til læringsorienterte aktiviteter i klasserommet innebærer derfor ikke at ansvaret overføres fra lærere til elever (Black & William, 2012a, s. 210). I stedet er det en endring av lærerrollen og elevrollen som kreves, og denne endringen kan heller ikke begrenses til å ligge kun i aktiviteter og metoder. Det er en gjennomgripende pedagogisk forståelse som må ligge til grunn, hvis ikke kan det bli slik at mange skoler tror de har implementert prinsippene og intensjonene for vurdering for læring, mens det i realiteten ikke har skjedd en endring (ARG, 2006). For eksempel vil selvvrurdering hos eleven forde at opplæringen omfatter det å forstå både læringsmålene og vurderingsarbeidet, og elevene må også kunne velge læringsoppgaver og det å bruke disse i vurdering av egen læring. På denne måten innebærer selvvrurdering noe mer enn å bare tilføye den eksisterende opplæring noen nye teknikker og arbeidsmåter (Black et al., 2003). Det krever en mer grunnleggende pedagogisk endring.

Vurdering som fremmer læring er ganske enkelt god opplæring (Weeden et al., 2002). Utfordringen blir da hvordan læreren tilrettelegger for dette og i hvilken grad og hvordan eleven involveres. Black og William stiller spørsmål om det er mulig å «...*introduce formative assessment without some radical change in classroom pedagogy because, of its nature, this type of assessment is an essential component of classroom learning*» (Black et al., 2003, s. 7).

Didaktisk relasjon

Læreplan for trafikkopplæring er bygget opp med basis i den didaktiske relasjonsmodellen (Vegdirektoratet, 2004c). I forarbeidet til læreplanverket blir vurdering omtalt som både formativ og summativ og at «*Valg av vurderingsform må taes i relasjon til valg av mål og*

innhold, samt rammer for undervisningen og anvendt undervisnings- og arbeidsmetode» (Vegdirektoratet, 2004c, s. 27). Intensjonene i den skrevne læreplanen og vurderingsform bør stå i en didaktisk relasjon til hverandre.

Læreplanen inneholder metodiske anvisninger for hvordan undervisningen skal gjennomføres. Det forutsettes at læreren gjennom sin planlegging av undervisningen legger opp til hensiktsmessige undervisningsformer og arbeidsmåter ut fra innholdet i undervisningen og ut fra kjennskap til elevgruppen. Problemorientert undervisning vektlegges, og arbeidsmåten henger nøye sammen med mål og innhold for opplæringen, der flere av målene er at elevene skal reflektere over, gjøre seg bevisst, ta stilling til og vurdere (Vegdirektoratet, 2004b). Her legger planen også føringer for at dette skal skje i en sosial setting i klasserommet med flere elever, der dialog blir et viktig læringsverktøy. Lærer og elev er på lang vei likeverdige parter der begge har et ansvar for det som skjer i undervisningen og læringsprosessen. Elevens læring er i fokus, mer enn lærerens formidling (Vegdirektoratet, 2004b).

Den didaktiske kategorien vurdering får et annet innhold ved at det innføres obligatoriske veiledningstimen undervegs, der eleven og læreren sammen skal ta stilling til elevens læring. Veiledningstimen og vurderingen generelt undervegs skal på denne måten fylle rollen og funksjonen til å vurdere for å lære. Vurderingsformene som er knyttet til undervisningspraksis vil kunne bidra til en helhetlig vurderingskultur.

Mange av de organisatoriske valg og føringer som er gjort i læreplandokumentet har en pedagogiske begrunnelse (Suzen & Sitter, 2013). Dette står ikke eksplisitt i dokumentene og det er opp til den enkelte skole og lærer å tolke denne sammenhengen. For at lærerne skal ha en mulighet til å utvikle egen praksis, er det blant annet viktig at de ser de pedagogiske begrunnelsene for de valg som er tatt i læreplanverket (Suzen & Sitter, 2013; Vegdirektoratet, 2004b). Hvorfor – dimensjonen innen didaktikken er sentral for å kunne ta stilling til egen praksis, reflektere over den og videreutvikle den. I læreplanen kommer noen av begrunnelsene frem i form av kommentarer til opplæringens ulike deler og kurs. Men i hovedsak omhandler disse kommentarene organiseringen av opplæringen og ikke de pedagogiske begrunnelser. Det er ikke nødvendigvis læreplanverket sin oppgave å gi disse pedagogiske begrunnelsene, men lærerne trenger de for å videreutvikle egen praksis.

Læreplanen legger til grunn en integrert lærerrolle, der læreren er i stand til å se de didaktiske sammenhenger i opplæringen og tilrettelegge ut fra dette. Læreplanen fra 2005 ga den enkelte

lærer og skole en stor frihet og handlingsrom for å utvikle og begrunne egen praksis. Dette betinger også en evne til refleksjon over praksis blant lærerne, en evne til didaktisk refleksjon. Refleksjon er sentralt innen profesjonell kompetanse (Dewey, 1938/2005). Refleksjon er en viktig del av den profesjonelle yrkesutøvende kompetanse. Lærernes praksisteori består av deres verdier, erfaringer og kunnskaper (Lauvås & Handal, 2000), og er et begrep på individnivå. Lærerne bruker blant annet denne personlige kunnskapen til å forstå læreplanen og utøvde den, og de erfaringene de får i denne prosessen er igjen med på å forme og utvikle deres personlige kunnskap. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 4, der jeg diskuterer profesjonalitet i relasjon til vurderingens skjønn og i kapittel 5, der jeg diskuterer profesjonalitet i relasjon til læreplantolkning.

Det teoretiske grunnlaget for vurdering for læring

Selv om vurdering for læring har vært stekt i fokus de siste årene, og at dette har blitt drevet frem av akademikere, er det overraskende lite fokus på det teoretiske grunnlaget (Stobart, 2008, s. 149). Litteraturen har i hovedsak vært pragmatisk og rettet mot praksis. Men vurdering for læring har til grunn noen antagelser om hvordan vi lærer, uten at disse har blitt gjort eksplisitt eller relatert til noen læringsteori. Sadler uttrykte allerede i 1989 en bekymring for mangelen på en grunnleggende og generell teoretisk forankring av formativ assessment (Sadler, 1989). Utfordringer er derfor at formativ vurdering kan bli sett på eller oppfattet som uteoretisk og bestående kun av en mengde vurderingsteknikker (Stobart, 2008, s. 150). Paul Black og William Dylan har i artikkelen *Developing the theory for formative assessment* (2009) gjort et forsøk på sammenfatte det teoretiske grunnlaget formativ vurdering, men det er fortsatt et behov for å jobbe frem og synliggjøre en teoretisk forankring (Black & William, 2009, s. 90; Gipps, 2004, s. 183).

De grunnleggende antagelser om vurdering for læring er at læring er en aktiv, sosial prosess, der individet konstruerer sin egen mening, og at dette skjer best ved at det bygges på det allerede kjente og kunnskapen som allerede besittes (Stobart, 2008, s. 150). Denne vektleggingen av den sosiale kontekst og den individuelle meningsskapning kan trekkes tilbake til John Dewey (Stobart, 2008) og det er viktig å inkludere både det individuelle og det sosial forholdet ved læring, for *"One metaphor is not enough.... Each has something to offer that the other cannot provide"* (Sfard, 1998, s. 10). Dewey kan på denne måten knyttes til sentrale

elementer ved vurderingsformen og representere en av flere læringsteoretiske forankringer av vurdering for læring (Engh et al., 2007).

Å lære fra erfaring innebærer at enhver erfaring er en mulighet og et potensial for læring. Våre erfaringer er også påvirket av vår egen unike fortid, der vår meningsskaping inkluderer alle aspekter, både følelser og tanker. Dette betyr også at det til syvende og sist bare er den som erfarer som kan gi mening til erfaringen. I tillegg blir læringen påvirket av den sosiale kontekst den skjer innenfor. Læring er både sosialt og kulturelt konstruert og sies på som en holistisk prosess der både det kognitive, det affektive og det psykomotoriske må inngå (Boud et al., 1993).

Å jobbe med vurdering underveis i læringsprosessen vil i stor grad kreve en oppmerksomhet rundt de dimensjoner som Eisner mener utgjør begrepet pedagogisk criticism (1998). «*We need to develop a new way of thinking about assessment to deal with the issues that are emerging as assessment takes on this broader definition and purpose*» (Gipps, 2004, s. 1-2). Jeg vil hevde at vi innen vurderingsfeltet ennå står her i dag, utfordringen vår er fortsatt dette; å utvikle en bredere forståelse av vurdering. I dette er det flere som etterlyser en teoretisk ballast, slik at ikke vurdering som støtter læring blir et felt bestående av metoder og teknikker, uten blant annet en didaktisk sammenheng og teoretisk forankring (Black & William, 2009; Gipps, 2004; Sadler, 1989). I stedet for å fokusere på metoder og verktøy til bruk i læringsprosessen, bør vi heller hjelpe lærerne til å bli bevisst på de nye begreper og forståelse om læring og å jobbe med profesjonsutvikling som utvikler lærernes ulike ferdigheter, slik at de kan integrere denne tilnærmingen i sin undervisning og vurdering (Gipps, 2004).

Læringsforståelsen i trafikkopplæringen

Opplæringsmodellen legger til grunn en forståelse av læring der læring sees som en prosess av personlig konstruksjon av kunnskap og meningsskaping (Hatakka et al., 1999). Ved denne måten å betrakte læring på, kreves også en mer mangfoldig vurdering og en vurdering som mer inngående omfatter kvaliteten på elevens læring og forståelse (Gipps, 2004, s. 24). I dagens samfunn er det kompetanser og emner som tenkning, begrunnelser og lære å lære som er aktuelle på tvers av fagområder (Gardner et al., 2010; Gipps, 2004, s. 23).

Læringsynet innebærer å inkludere hele mennesket, og er mer i tråd med Deweys helhetlige forståelse av læring i et dannelsesperspektiv. Dewey bruker læring i vid forstand og definerer læring i et tilnærmet dannelsesperspektiv. Selv om Dewey vektlegger at læring er aktivt og

skjer gjennom praktiske erfaringer, så er det ifølge han selv en misforståelse å tro at prinsippet om at en erfaring leder frem til den neste blir oppfylt bare ved å gi elevene noen nye erfaringer. Det avgjørende er *måten* en knytter de nye erfaringer til tidligere erfaringer på, og sammenhengen i denne veksten må være lærerens fokus. Det er også lærerens oppgave å tilrettelegge for erfaringer og utforskning av nye problemer (Dewey, 1938/2005, s. 81).

Dewey hevder at læringssituasjoner involverer en kombinasjon av elevens egne tilbøyeligheter og en tilretteleggelse og oppfølging fra læreren. Eleven må først få lov til å uttrykke sin impuls, deretter gjennom spørsmål, kritikk og forslag gjøre eleven bevisst på det han har gjort og hva han bør gjøre videre. Eleven må ikke overlates til seg selv, men få oppfølging på eget arbeid fra en mer erfaren (Brinkmann, 2006).

”Lærernes profesjonelle forståelse av vurderingssystemet har typisk vært den minst utviklede delen av deres ekspertise” (Dale & Wærness, 2006, s. 140). Fra samfunnets side er det å videreutvikle lærernes kompetanse ofte det dyreste alternativet. Derfor har svaret internasjonalt vært å satse på en billigere løsning; et eksternt vurderingssystem, noe vi også ser innen trafikkopplæringsfeltet. Men når målet er å forbedre elevens læring, så bør lærerens kompetanse og forståelse i gjennomføringen av opplæringen videreutvikles. Jeg vil i neste kapittel gå nærmere inn på lærerkompetansen.

Oppsummering

Å vurdere for å lære har som hovedintensjon å støtte elevenes læringsprosess. Dette gjøres hovedsakelig gjennom at elevene vurderer eget arbeid, at de reflekterer og bearbeider erfaringer og opplevelser og at dette brukes som et utgangspunkt for en fremovermelding for videre læring. Dette forutsetter også en forståelse av veien fremover. Elevene involveres gjennom opplevelser som grunnlag for læring, slik at elevene får utviklet *erfaringer* som de skal vurdere og reflektere over. Forståelsen av læring og vektleggingen av erfaringer innen denne vurderingsformen er i tråd med Deweys sin forståelse av erfaringslæring.

Trafikkopplæringen har intensjoner som er i tråd med prinsippene for vurdering for læring. Dette stiller nye utfordringer til trafikklærerne som skal tilrettelegge i praksis. Jeg vil i neste kapittel gå inn på hvilke krav og utfordringer læringsorientert vurdering stiller til en lærer og hva som blir sentralt i dette.

Kapittel 4. Profesjonelt skjønn og dannelse

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg hva læringsorientert vurdering krever av lærere og hvilken lærerrolle dette vurderingsarbeidet fordrer. Å vurdere undervegs i et opplæringsforløp har intensjoner om å hjelpe elevene i sin læring og styrke læringsprosessen. Dette er i utgangspunktet en positiv intensjon. Problemet blir imidlertid når debatten og fokuset går over til å se på teknikker, kriterier og modeller som skal implementeres i lærernes praksis for å fremme læring (Pedder & James, 2012). Da begrenser man fokuset og overser det jeg vil fremheve som det viktigste innen lærernes vurderinger; det personlige faglige skjønn. Lærernes yrkesutøvelse står i fare for å fremstå som rutinebasert, standardisert og masseprodusert (Steinsholt, 2009b). Dette har vært og er fortsatt en utfordring for læringsorientert vurdering (Boud, 1995; Carless et al., 2006c; Earl & Timperley, 2014; Fevre et al., 2016; K. Smith, 2011).

Vurdering for å lære er vektlagt innen trafikkopplæringen i forhold til de mer overordna og abstrakte tema (Vegdirektoratet, 2004c). Dette er tema av «higher order» som elevens evner til å vurdere, analysere og utvikle argumenter, ideer og at elevene anvender disse ferdighetene i meningsfulle kontekster (Carless, Joughin & Liu, 2006a; Dale, Engelsen & Karseth, 2011). Men det er ikke gitt noen videre føringer til lærerne om hvordan denne vurderingen undervegs skal foregå. Målene og innholdet for opplæringen er gitt i læreplanen, men læreplanen er et overordnet dokument som må tolkes og oversettes. Vi ser også at samme situasjon gjelder innen trafikkopplæringen som for skoleverket for øvrig; det er en generell mangel på en debatt og diskusjon rundt læreplanene (Amundsen et al., 2005; Engelsen, 2003). Læreplaner er dynamiske dokumenter som skal tolkes og drøftes, og det er alltid et rom for tolkningsproblemer og uenigheter. Men en slik debatt og drøfting fordrer at læreplanen leses. Hvis læreplanen ikke leses og bearbeides, vil vi oppleve en manglende forståelse for premissene, intensjonene og retningslinjene i læreplanen. Denne usikkerheten kan føre til en tiltro til ferdige oppskrifter og skjema i vurderingsarbeidet, noe som er svært uheldig for den videre utviklingen på feltet. I stedet bør en fokusere på det viktigste redskapet læreren har, nemlig eleven og seg selv.

Connoisseurship og kritikk

Å vurdere for å lære aktualiserer, som jeg har vist tidligere, vurderingens skjønsmessige side. Enhver person som skal foreta vurderinger må da i ulik grad anvende sitt skjønn. Dette er problemløsende aktiviteter som går i estetisk og kreativ retning mer enn i logisk retning (Eisner, 1998). Og lærere er en yrkesgruppe som i høy grad må anvende sitt skjønn i vurderingsarbeidet. Samtidig vil jeg hevde, ved bruk av Dewey sin forståelse av rekonstruksjon av erfaring, at læreren også selv kontinuerlig utvikler sitt skjønn gjennom egen læring. Læreren skal ifølge Eisner (2001) hjelpe elevene til en kritisk vurdering av egne oppfatninger og verdiholdninger. Dette er også oppgaven innen trafikkopplæringen, der læreplanen vektlegger at eleven skal utfordre egne oppfatninger og verdier. Men samtidig er dette også viktig for læreren selv; læreren må selv foreta kritiske vurderinger av egne oppfatninger og verdiholdninger. På denne måten kan læreren selv være i en kontinuerlig utvikling der læreren kontinuerlig foretar en rekonstruksjon av erfaring.

Elliot Eisner (1991) bruker begrepet connoisseurship for å karakterisere en dyktig lærer. Han mener at for å bli en dyktig lærer må en både ha viten og erfaring, men at man i tillegg må ha en intuitiv fornemmelse, slik at en greier å bruke vår viten og erfaring i det øyeblikket det kreves. Denne blandingen av teori, erfaring og intuisjon er det som kanskje preger en dyktig lærer. Eisner vektlegger slik connoisseurship, men sier samtidig at det er bare halve konseptet når vi snakker om vurdering. Den andre delen av tospannet er kritikk, der kritikk er å belyse en situasjon eller en hensikt/objekt slik at det blir sett og verdsatt (Eisner, 1985, 1998). Slik kritikk krever connoisseurship, mens det motsatt er slik at connoisseurship ikke er avhengig av kritikk. Eisner (1985) knytter dette til Deweys forståelse av kritikk, der Dewey anser kritikk som i sin ytterste konsekvens fører til en re-opplæring av persepsjon (Dewey, 1934/2005). For å bli en god lærer må en reflektere over egen praksis og erfaringer i lys av teori. For erfaring uten refleksjon betyr egentlig å stå stille. Samtidig må teorien, for å kunne belyse våre praksissituasjoner, ta utgangspunkt i de utfordringer som lærere har (Gundem, 1998). Dannelsespedagogen må alltid selv være i en pågående dannelsesprosess, mener Gustavsson (2001a). Eller som Dewey også sier; målet med vekst er mer vekst. Hvis vi da har en trygg forankring i oss selv, evner vi også å møte det fremmede med åpne øyne (Gustavsson, 2001a, s. 39). Ved å betegne læreren som en connoisseur vektlegger Eisner en pedagogisk kjenner som har en bred erfaringsbakgrunn fra sitt fagfelt og som også har en dyp teoretisk forståelse og en utviklet smak (Eisner, 1991)

De vurderinger som utøves av en connoisseur er tillitsvekkende og kan være en guide for andre når det gjelder faktorer som bør få oppmerksomhet i de ulike situasjoner. Dewey omtaler en connoisseur som en som har kompetanse til å ta gode vurderinger gjennom forhold vi kan beskrive som håndlag, takt, kløkt (*knack, tact, cleverness*), eller i mer viktige forhold; innsikt, dømmekraft (*insight, discernment*) (Dewey, 1910/1997). Eisner (1991) hevder at vår vurderingskultur innen skoleverket har vært for preget av utdanningspsykologien, som fokuserer på måloppnåelse. Måloppnåelse er i seg selv ikke negativt, men det negative er når måloppnåelsen blir det *eneste* fokus og grunnlag for pedagogisk praksis. I denne sammenheng skiller Eisner mellom to typer mål. Det ene betegner han som ”instructional objectives”, undervisningsmål, som er ferdigheter og kunnskap i form av fakta og informasjon. Disse blir ofte benevnet som atferdstermer innen måltaksonomien. Den andre type kunnskap betegner han som ”expressive objectives”, ekspressive mål, som er kunnskap i form av forståelse, innsikt og vurdering (Eisner, 1985). Disse to ulike typer mål kan knyttes til GDE rammeverket, der rammeverket betegner lærerens kunnskap som ferdigheter og kunnskaper i form av fakta og informasjon, det vil si undervisningsmål. Mens eleven eier kunnskapen som ligger i de ekspressive mål, det vil si forståelse, innsikt og vurderinger (Peräaho et al., 2004a). Og det er de ekspressive mål som i opplæringen er lag til kurs med obligatorisk opplæring og som skal støttes av undervegsvurderinger. Eisner’s undervisningsmål (instructional objectives) er de som hovedsakelig vurderes ved en førerprøve, mens de ekspressive mål skal hovedsakelig jobbes med i de obligatoriske deler av opplæringen (Vegdirektoratet, 2004c).

Eisner (1985) argumenterer for at problemet med å bestemme hvordan pedagogiske mål skal brukes ikke er en diskusjon om metode og teknikker, men er et verdispørsmål. Eisner skriver:

The differences between individuals regarding the nature and the use of educational objectives spring from differences in their conceptions of education. (...) What we have here are not merely two views related to the problem of stating educational objectives, but two radically different conceptions of the nature of education. (1985, s. 46-48).

Undervisningsmål forstår opplæring som en forming av atferd, ekspressive mål ser opplæring som en utviklingsprosess, ledet av kunst. Ser vi opplæring som forming av atferd, blir lærerens rolle å danne denne atferden hos eleven gjennom å motivere for den. Det blir mulig å utvikle produkt-spesifikasjoner for ønsket atferd og å bruke kontrollstandarder for denne. Ser vi imidlertid opplæringen som en utviklingsprosess, så er dette relatert til kvaliteten på enkeltindividets liv, der eleven får hjelp til å fatte autentiske valg på bakgrunn av resultater fra egen refleksjon og fri vilje (Eisner, 1985, s. 46).

Phronesis - praktisk klokskap

Lærerprofesjon er en etisk og moralsk utøvelse. Utviklingen har de senere år fokusert på at god profesjonell overveielse og vurdering ikke kan reduseres til hverken teknisk rasjonalitet eller generelle prosedyrer eller oppskrifter (Steinsholt, 2009b; Webster-Wright, 2009), noe som har sammenheng med diskusjonen rundt evidensbasert profesjonsutøvelse (Ekeland, 2009). Profesjonell dømmekraft ser ut til å kreve en utvikling av en praktisk refleksjon eller visdom, noe på linje med Aristoteles' phronesis eller praktisk visdom (Kinsella & Pitman, 2012, s. 2) eller praktisk klokskap (Gustavsson, 2001b).

Med Aristoteles' perspektiv kunne de ulike aspektene av praktikerens kunnskaper uttrykkes slik: Han må vite at, dvs. ha sakkunnskap, og vite hvordan han skal utføre en handling, dvs. ferdighetskunnskap. Det virkelige vanskelige er å vite når han skal handle eller avstå fra å handle. Det stiller krav til god dømmekraft, til praktisk klokhet (Josefson, 2015, s. 39)

Aristoteles satte søkelyset på phronesis som en form for refleksiv praktisk klokskap (Aristoteles, 1999), som kompenserer techne (teknisk tilnærming) og episteme (vitenskapelig tilnærming) når det gjelder å utvikle og sette en profesjonell viten (Hovdenak, 2014; Kinsella, 2012). «*Phronesis som kunnskapsform bygger på episteme som en viktig kunnskapskilde, men der den vitenskapelige og allmenne kunnskapen transformeres til den aktuelle livssituasjonen, og blir gjenstand for kritisk refleksjon og påfølgende handling*» (Hovdenak, 2014, s. 69-70).

Det er flere fellestrekk ved phronesis som vi kan se i dagens samfunn, og som kan og bør være både nyttig og brukbar for ulike profesjoner (Ellett, 2012): 1. Phronesis er involverer en dømmekraft som er en overveielse (en veiing for og imot). 2. Phronesis er en dyd, noe som innebærer at profesjonen ikke bare har den kognitive kapasiteten til overveielse, men den har også de egnede følelsesmessige holdninger og anlegg (som dyd er). 3. Phronesis er en typisk kroppsliggjort og sosial praksis som har indre verdier og fortrefelighet og 4. phronesis involverer kompliserte interaksjoner mellom det generelle/teori og praksis.

I utviklingen av phronesis står erfaringer sentralt, og phronesis er sentral i utviklingen av profesjonalitet blant lærerne. Vi trenger erfaring for å bli kloke og vise. Erfaring blir kontraster som vi får hovedsakelig i samtale med andre og med oss selv, og bare denne erfaring kan utvikle vårt gode skjønn, phronesis. Slike kontraster er en forutsetning for dannelse og evne til kritisk tenkning (Lindseth, 2015, s. 49). Phronesis henspiller på en praktisk tenkning som gjennomføres i ubestemte, komplekse og tvetydige situasjoner og

verdsetter både mål og middel, der den prøver å etablere forbindelse mellom de (Lauvås & Handal, 2000).

Gadamer (1990/2010) hevder at moderne vitenskap har blitt for enerådende når det gjelder å sette opp kriterier for kunnskap, og han trekker et skille mellom dannelse og objektiv faktakunnskap. Vitenskapen søker det universelle i allmenne lover og regler, men den må i tillegg erkjenne at det faktisk eksisterer en annen type kunnskap, mener han, for denne type kunnskap er avgjørende for enhver genuin dannelse. Kunnskapen han sikter til, er den som er knyttet til dannelse, nemlig kunnskap om takt, dømmekraft og smak. Dette er praktiske kunnskaper som er helt avgjørende når vi skal vurdere rett og galt, og de gir oss en evne til å gjenkjenne sannhet, noe som vi ikke kan redusere til en bestemt metode (Steinsholt, 2011). Det er en slik praktisk kunnskap Gadamer knytter til Aristoteles sitt begrep om *phronesis*. Denne visdommen er ikke lært, men formet og dannet. Den har ingen egne faste læresetninger, det er heller snakk om en praktisk eller sunn fornuft som gjør det mulig å overskride det partikulære. God pedagogikk er da mer å kunne avgjøre hva som er det rette i en konkret situasjon i stedet for å følge generelle prinsipper og teorier (Gustavsson, 2001a). Pedagogikk er primært ikke en teknologi, pedagogikk er en praktisk disiplin som bør rette oppmerksomheten mot erfaringer (van Manen, 1990). Gadamer sitt ønske er å utfordre den mer tekniske forståelsen av vitenskap og det han mente er den mer endimensjonale måten å tenke på. Innen den tekniske forståelsen er man på jakt etter strategier for å løse problemer mest mulig effektivt, og ved hjelp av disiplinerte metoder vil man finne den avsluttende sannhet. Gadamer utfordrer dette synet ved å erkjenne at det faktisk også eksisterer en annen type kunnskap, praktisk kunnskap, den som til syvende og sist er avgjørende for enhver genuin dannelse.

En praktisk rasjonalitet har en sentral rolle hos en profesjonell lærer (Schulman, 2004b, s. 217). Undervisning bør regnes som en profesjon nettopp fordi det kan være og bør være en sosial praksis der lærerne innehar de relevante dyder. Lærere bør inneha en praktisk kunnskap, en følelse av rettferdighet, og holdninger av måtehold og mot, håp, tro og en kjærlighet for det gode (Ellett, 2012). Undervisning som en profesjonell aktivitet kan forstås som en sosial praksis, i likhet med Dewey som vektlegger at læring har en indre verdi.

Phronesis blir i dag gitt en grunnleggende posisjon når det gjelder profesjonell utvikling (Hovdenak, 2014, s. 70). Elliot Eisner diskuterer phronesis begrepet i forhold til lærernes utvikling og skriver om begrepet at «*Phronesis, (...), refers to wise practical reasoning*» (Eisner, 2002, s. 375). Denne praktiske kunnskapen er refleksiv og rådgivende, der hensikten er å ta kloke beslutninger. Phronesis «*(...) seeks to prepare practitioners who can use their professional wisdom in local and always unique circumstances*» (Eisner, 2002, s. 383).

Profesjon og skjønn

Profesjonelt arbeid kan ofte beskrives som skjønnbasert (Grimen & Molander, 2008). Beslutningssituasjoner som krever en viss grad av skjønn i utføring av oppgaven er på mange måter grunnlaget for en profesjons krav om legitim kontroll over noen arbeidsoppgaver (Grimen & Molander, 2008). Det må da finnes en kunnskap som kvalifiserer til å utføre disse oppgavene, en kunnskap som kan systematiseres og kommuniseres. Hvis ikke vil det ikke finnes noe grunnlag for profesjonenes kjennetegn, utdanning. Så profesjoner forutsetter både en standardisert, overførbart kunnskap og en ubestemthet i anvendelse av kunnskap. Men til tross for dette sier profesjonslitteraturen svært lite om skjønn. Skjønn blir behandlet som en ubearbeidet restkategori, og det finnes ingen fullt dekkende teori om dette pr. i dag (Grimen & Molander, 2008). Jeg ønsker imidlertid å se på noen av de utfordringer og diskusjoner som ligger til den profesjonelle skjønnsutøvelse og argumentere for at denne er aktuell og nærliggende i forhold til den vurdering av kompetanse som skal gjøres i et læringsløp.

Grimen og Molander (2008) presenterer to typer skjønn, skjønn som strukturell kategori og skjønn som epistemisk kategori. Den første omhandler en delegert myndighet til å fatte beslutninger på grunnlag av skjønn, en betrodd frihet til å velge mellom alternativer på basis av egen vurdering. Den andre omhandler en ubestemthet på hva som er riktig, vakkert etc. og er en kognitiv aktivitet; skjønn er en resonneringsprosess som leder frem til beslutninger og konklusjoner. Disse to, skjønnets epistemiske og strukturelle side, henger sammen. Der den epistemiske peker på å resonnerer og felle en dom over noe, så peker den strukturelle på det rommet vi har for valg eller beslutninger på grunnlag av slike dommer. Jeg hevder at disse to former for skjønnsutøvelse finnes innen trafikklæreryrket i dag og er sentralt når det gjelder trafikklærerens ansvar med å vurdere kompetanse undervegs. Dagens trafikkopplæringsmodell legger opp til at læreren skal vurdere de overordna mål for opplæringen undervegs og legge til rette for videre læring. Arbeidsmåter som selvverurdering

og veiledning står sentralt og læreren har slik fått myndighet til å utøve et profesjonelt skjønn innen de gitte rammer, altså et strukturelt skjønn der læreren kan fatte beslutninger på grunnlag av de vurderinger som er gjort. De vurderinger som gjøres undervegs krever et epistemologisk skjønn av læreren, der læreren vurderer kompetanse undervegs og foretar eventuelle korrigeringer av læringsløpet og tilrettelegger dette undervegs.

En av byrdene innen skjønnsutøvelse er at det er resonnering under betingelser der det ikke er klare regler eller kriterier for prioriteringer. I slike situasjoner er tradisjoner og førstehåndserfaringer nødvendige ingredienser, men disse to går ikke alltid hånd i hånd. Dette innebærer at praktisk klokskap (fronesis) hos Aristoteles, eller det som Polanyi (1966/2000) omtaler som «personal knowledge», er viktige ingredienser i skjønnsutøvelse (Grimen & Molander, 2008).

Vår umiddelbare viten om hva vi bør gjøre kan beskrives som pedagogisk takt (van Manen, 1993). Gadamer beskriver takt som både et aspekt ved menneskelig handling og som en vitenskapelig dyktighet som vises i den innsikt som frembringes i tolkninger. Det vil si at takt innebærer en form for viten eller væremåte som omfatter dannelse (Gadamer, 1990/2010). Pedagogisk takt er ikke bare en vane som kan læres, men den utvikles gjennom mer dyptgående prosesser som menneskelig vekst, utvikling og dannelse (van Manen, 1993, s. 118). Takt styrer vår praksis, der det kreves at vi kan tolke sosiale situasjoner og forstår hva som kreves av oss som lærere. Profesjonalitet, forstått som klok og selvstendig vurderingsevne (A. Hargreaves, 1994/2008), er i tråd med Schön sin forståelse av profesjonalitet som utøvelse av skjønnsmessig vurderingsevne.

Skogvoll og Dobson (2011) argumenterer på samme måte for en fenomenologisk forståelse av det profesjonelle, der utvikling av kompetanse og kritisk bevissthet er sentralt. Og de skriver at dette «...fordrer en evne til å orientere seg kroppslig i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornyelse innen profesjonen» (Skogvoll & Dobson, 2011, s. 162). De omtaler taus kunnskap som en inneforstått kompetanse, der både kunnskaper, ferdigheter, holdninger, fornemmelser og kroppslige erfaringer inngår. Dette fordrer connoisseursens blikk, der profesjonsutøveren søker å beskrive og tolke både det som ligger åpent og synlig og det som ligger taust og ubeskrevet. Denne alternative forståelsen til den tradisjonelle forståelse av profesjoner, vil forløse det potensiale som ligger i taus kompetanse (Skogvoll & Dobson, 2011).

Kriterier og skjønnsbasert vurdering

Utfordringen hittil med vurdering for læring i skoleverket er når arbeidet reduseres til et sett av teknikker (Earl & Timperley, 2014) og at vurderingen foregår etter stringente kriterier (Fevre et al., 2016). Det viktigste er, som jeg redegjorde for i kapittel 3, at vurderingsform velges etter formålet. Ved å vurdere etter oppsatte kriterier vil dette begrense det faglige fokuset og overse det jeg her vil fremheve som et viktig aspekt ved lærerens vurdering; det personlige faglige skjønn.

Sadler (2009) er en av mange som er kritiske til den økende tiltro til kriterielister og skjemaer for å vurdere underevs. Uansett hvor kompetente vi er, uansett hvor mye sikker og effektiv kunnskap vi har, så vil fortsatt de pedagogiske situasjoner være preget av usikkerhet (Steinsholt, 2009a, s. 17). Pedagogiske beslutninger er ikke bare om hva som er mulig, men også hva som er pedagogisk ønskelig. Å anta at "det som virker" kan erstatte pedagogiske profesjonelle vurderinger er å gå fra hva er til bør, og en slik pedagogikk vil lett kunne avvise praktikerens rett til å handle ut fra egenopplevd nødvendighet og usikkerhet. Øyeblikk med nødvendig pedagogisk nøling gir lærerne erfaringer og det er sentralt å utvikle en følsomhet for dette (Steinsholt, 2009a). For å oppfylle intensjonene med vurdering for læring og for å kunne støtte de overordna målene for opplæringen - som for eksempel målet om å vurdere egen risikoforståelse (2004b) - mener jeg at det er noe annet enn faglige kriterier som bør ligge til grunn. Langt fra all læring som omtales i en læreplan er mulig å måle etter kriterier. Mange ekspressive mål med overordna karakter har ingen generelle regler i seg og kan derfor ikke vurderes etter kvantitative standarder. Her må vurderingen basere seg på et menneskelig kvalitativt skjønn (Eisner, 2009a).

Sadler (2009) skiller i denne sammenheng mellom det han betegner som analytiske eller holistiske kriterier. Analytiske kriterier er den type kriterier som er skissert opp på forhånd, mens holistiske er en helhetlig vurdering i ettertid. «...we can recognise quality in a lot of students works before we identify the criteria that explain the quality» (Sadler, 2009, s. 2). Dette mener han gjelder spesifikt når oppgaven og innholdet i opplæringen er av en mer komplisert art, slik som problemløsning. Helheten i elevens arbeid kommer ofte ut som bedre enn summen av delene, hevder han, og det er på denne måten en ulikhet mellom vår helhetlige vurdering og vår vurdering basert på analytiske kriterier. Vår stegvise vurdering etter forhåndsoppsatte kriterier fører nødvendigvis ikke til en riktig helhetlig vurdering. Ofte

vil også læreren oppleve at han vurderer elevens arbeid som godt, men at han ikke finner de(t) kriterie(r) som uttrykker dette. Sadler mener at forhåndsoppsatte kriterier har store begrensninger, og at vi i stedet må fremheve holistiske vurderinger. Elevene må vite på forhånd at arbeidet skal vurderes, men å gi de forhåndsoppsatte kriterier er ikke veien å gå, hevder Sadler (2009). Det er dysfunksjonelt og kan «...*actually damage the student's ability to be good at assessment*» (Sadler, 2009, s. 5). I stedet må lærerne inkludere elevene i prinsippet for helhetlig vurdering, der nøkkelen til vurdering er *kvalitet*. Det er viktig at elevene deltar i overveielser av kvalitet nettopp fordi dette gir læring. Å eliminere elevene fra slike overveielser er å ekskludere de fra å delta i en kjerneprosess for læring (Boud, 1995). Lærers ansvar er da å lære elevene hva kvalitet er, slik at de kan anerkjennes og også være i stand til å erfare slik kvalitet. Dette fordrer at elevene må se eksempler på kvalitativt godt arbeid. Dette må også være realistisk og autentisk arbeid utført av elevene selv, og er med på å gi elevene et konkret bilde av målet. I denne sammenheng vektlegger Sadler selvvurdering og hverandrevurdering som kritisk og avgjørende for utvikle en kompetanse og kunnskap om kvalitet hos elevene. «*It's the quality of works of the same kind that they themselves are being asked to produce that is critical; it's as simple as that*» (Sadler, 2009, s. 6). “*Unless we induct students into recognize that idea of quality, we sell our students short*” (Sadler, 2009, s. 7). Å utvikle selvvurdering innebærer at elevene selv utvikler sin egen forståelse av kvalitet, noe som innebærer at mange overveielser kan dukke opp, der læreren må være åpen for det uventede. Elevene må involveres i og få erfaring med å gjøre vurderinger, både for å utvikle egen forståelse for og mer styring med egen læringsprosess, slik at de i større grad blir mer selvgående. Dette er avgjørende når innhold og fag ligger innen de høyere mål for opplæringen. «*Peer assessment, self-assessment, authentic assessment and a heightened awareness of how high-quality feedback is critical to the development of higher-order learning outcomes have been significant elements in this relatively recent phenomenon*” (Sadler, 2005, s. 185). Selvvurdering hos elevene er en av hovedintensjonene i dagens trafikkopplæring, der målet er at eleven skal “...*utvikle selvinnsett, risikoforståelse og evne til å vurdere egen kjørekompetanse ved å a) ...gjøre rede for egne valg, begrunne disse og vise evne og vilje til ettertanke og selvkritisk vurdering.*” (2004b, s. 51). Selvvurdering anses som en nødvendig evne for livslang læring og også en nødvendighet for god læring (Boud, 1995). I tillegg må elevene få erfaring i å gjøre mange ulike typer vurderinger og også komme opp med begrunnelser for vurderingene. «*Initially, it's better for them to recognize the substance of the criteria and use their own terms in referring to it, because it's the recognition that*

matters. That's 'noticing'» (Sadler, 2009, s. 7) På denne måten vektlegger Sadler det å skissere et mål for elevene gjennom eksempler, selvvrdering og hverandrevurdering for å utvikle kompetanse i kvalitet og erfaring og opplevelser i å gjennomføre ulike typer vurderinger. Dette er i tråd med innholdet i læringsorientert vurdering.

Vurderingsformen må reflektere de faktiske oppgaver og ferdigheter som vi ønsker at elevene skal lære og utvikle. Den faktiske dreining fra en overspesifisering av kriterier til en mer holistisk tilnærming bekrefter dette (Gipps, 2004, s. 93). Dette skillet mellom relative og kriteriebaserte vurderingsformer gjør at vi lettere ser skillet mellom et vurderingssystem som legalt tar sikte på å sortere og rangere og et vurderingssystem som tar sikte på elevens læring (Dale & Wærness, 2006). Sadlers kritikk mot kriterie-refererende vurdering, er nettopp at han hevder den er upassende til flere av emner, spesielt de der kvaliteten på elevens arbeid best kan vurderes av et direkte kvalitativt skjønn. Bruken av kriterier fratår læreren ansvar og som en konsekvens også fratår eleven ansvar. Ingen av disse er ønskelige (Gipps, 2004, s. 94; Sadler, 1989). I denne sammenheng har Sadler (Sadler, 2009) argumentert for å skifte fokus fra å snakke om kriterier til heller å fokusere på standarder i betydningen av referansenivå. Vurdering ut fra standarder bygger på den profesjonelle lærer og evne til å gjøre kvalitative vurderinger i sitt daglige arbeid. I tillegg så har ikke standarder fokus på en endelig skåre, men de har fokus på mønstret i elevens arbeid som kommer til uttrykk gjennom ulike vurderingsaktiviteter. Sadler hevder at standarder spesifiseres gjennom en kombinasjon av verbale beskrivelser og eksempler. Disse kan uttrykke det kvalitative nivået og gi elevene en mulighet til å bli kontrollere egen læring og ta ansvar i egen læring. Men samtidig er det viktig å være klar over at «*Uansett hvordan man formulerer standarder og uansett hvordan de anvendes, vil det være et element av skjønn som influerer på vurderinger av måloppnåelse, både når det gjelder utforming og anvendelse*» (Engh, 2011, s. 87). Vi kan finne måter å kontrollere resultat på, men denne kontrollen gjelder ikke for alt vi venter å oppnå gjennom opplæringen (Eisner, 2001). Det vil si at det finnes produktiv uforutsigbarhet som ikke lar seg tilpasse en forutbestemt standard. Vurderingsform må sees i sammenheng med det vi venter å oppnå, og vi må huske at ikke alt lar seg vurdere via standarder.

Behovet for og diskusjonen i forhold til kriterier er mer aktuell når det gjelder summativ vurdering, og i tillegg til dette kan det også være mange andre forståelige grunner for å utarbeide kriterier for et elevarbeid. Dette mener Sadler (2009) kanskje kan være grunnen til at så mange omfavner kriterier. Allikevel er kriterier omdiskutert da mange mener de

umyndiggjør lærerens profesjonalitet. I tillegg vil en slik summativ vurdering med kriterier komme til kort når det gjelder vurdering av de mer overordna og abstrakte læringsmål (Carless et al., 2006c). Dale m.fl. (2011) påpeker at den kriterieorienterte vurderingsmåten, som vi finner innen den typiske kompetansebaserte læreplanmodellen, er mangelfull. Hvis vi reduserer kompetanse til standardiserte adferdsmål, låser vi kriteriebaserte tester til instrumentelle tekniske ferdigheter. Sentrale elementer som forståelse og kritisk tenkning faller utenfor den kriteriebaserte vurderingen. Vi bør i stedet vektlegge lærerens profesjonelle utvikling, både for å støtte vurderingsarbeidet og fordi dette har ringvirkninger på læring og undervisning generelt. Kriterier snevrer inn fokuset for undervisning og læring, da alt blir lagt opp etter kriterier og ikke eleven. I tillegg vil innføringen av kriterier føre til en rekke utfordringer for lærerne, utfordringer som ofte ikke er anerkjent eller diskutert (Sadler, 2009). Lærerkompetansen bør fordre at lærere kan utføre et vurderingsarbeid uten å måtte kun støtte seg på kriterier. For, som Sadler påpeker, når lærere vurderer foregår dette ofte på to nivå samtidig; både en vurdering av kvaliteter undervegs men også en kontinuerlig helhetsvurdering av et arbeid.

En utfordring til vurdering for læring er de økende krav til målstyring og evidensbasert praksis. Arbeidet til John Hattie (2009) kan sees på som et eksempel på en forståelse av å forene evidensbasert praksis og vurdering. Men kravene til målstyring reduserer veiledning og utdanning til å være tilpasningsinstrumenter i en mer samfunnsøkonomisk tilnærming (Hansen, 2008, s. 26). Dette hindrer noe i å ha verdi i seg selv. For læreplanutviklingen sin del vil dette føre til en undervisningsteknologisk praksis der kvantifisering og generalisering går på bekostning av det spesielle og det unike. Eisner (2009b) er kritisk til at kriterier som ligger til grunn for tester får styre pedagogisk praksis og profesjonalitet, der han stiller spørsmålet *«Are test scores the criteria that we want to use to reward professional performance?»* (Eisner, 2009b, s. 329). Eisner (2009b) skisserer også konsekvenser en kriteriestyrt praksis vil kunne ha for skolen, der han blant annet argumenterer for farene ved å la testene styre undervisningen. Tester vil kunne definere lærerens prioriteringer, og resultatet kan bli en snever praktisering av læreplanen, hevder han. Hvis det skapes en kultur for en snever opplæringsprosess, vil dette undergrave utviklingen av de intellektuelle disposisjoner, i betydningen av nysgjerrighet og interesse for å utfordre ideer og tanker (Eisner, 2009b).

Praktisk kunnskap

Lærere kan oppleve at det ofte er vanskelig å sette ord på hva som er bra med elevens arbeid, de bare vet at det er bra (Sadler, 2009). ”*You just know that a piece of work is excellent in quality, but you can't quite find the words to explain it.*” (Sadler, 2009, s. 4). Dette omtales ofte som en type taus kunnskap, slik Sadler videre skriver: ”*Tacit knowledge refers to the expertise people carry around with them, mostly in their heads but also, in some academic and professional fields, embedded in psychomotor skills*” (Sadler, 2005, s. 192). Standarder som er basert på taus kunnskap eksisterer i en uartikulert form, men kan deles mellom lærerne hvis de har et deltakende fellesskap rundt vurderingsarbeidet. Selv om lærerens vurdering ikke må være basert på den tause kunnskapen alene, så er det et faktum at den tause kunnskapen blant lærerne uansett har en nøkkelrolle og må tas med i betraktningen (Sadler, 2005).

Praktisk kunnskap kan betraktes som evnen til å svare på de utfordringer som en opplever at ulike situasjoner krever (Lindseth, 2015, s. 54). Denne svarevnen bygger på ulike forhold:

Vi er delaktige i en *tradisjon* som legger føringer på reaksjoner og handlinger. Vi har tilegnet oss en *moral*, holdninger, vaner og uvaner som blir bestemmende for vår måte å gripe an livets utfordringer. Vi har del i et *sosialt miljø* som gir form til vårt sosiale engasjement. Vi tilhører en *profesjon* som har sin uttalte *etikk*. Vi har utviklet *ferdigheter* i praktiske gjøremål. Vi har tilegnet oss *informasjon* om mange ting, *kunnskaper* og *allmenndannelse* som vi kan nyttiggjøre oss. Og fremfor alt har vi gjort våre *erfaringer* og blitt fortrolig med livets sammenhenger og virksomheter. Alt dette (og mer til) er bestemmende for svarevnen (Lindseth, 2015, s. 55-56)

Med praktisk kunnskap assosierer vi ofte noe som vi føler intuitivt må være riktig uten at vi nødvendigvis må redegjøre for det (vi kan gjøre det uten å komme med presise redegjørelser for hva vi vet). Dette kommer klart til uttrykk hos Aristoteles sitt skille mellom ulike kunnskapsformer, hvor han anser praktisk kunnskap som evnen til å handle klokt. Andre vil også si at Gilbert Ryles skille mellom «å vite at» og «å vite hvordan» og Michael Polanys begrep «the tacit dimension» også er eksempler på slike filosofiske diskusjoner (McGuirck & Methi, 2015).

Innbefattet i praktisk kunnskap ligger forståelsen av at kunnskap ikke kan reduseres til det eksplisitte eller det teoretiske (McGuirck & Methi, 2015, s. 13). Praktisk kunnskap forstås som praktisk klokskap. Ikke fordi vi ønsker det slik, men fordi vi ikke har noe alternativ (McGuirck & Methi, 2015). Det er når erfaringene gjøres til gjenstand for kritisk undersøkelse

at en får mulighet til å avdekke misforståelser. Slik har erfaringer en sentral betydning for praktisk kunnskap.

Diskusjoner pågår innen fagområdet i forhold til dette, der en har påpekt at en erfaringsbasert praksis anses som tvilsom fordi den er et resultat av fordommer og etablerte tankemønstre som ikke har blitt gjort rede for, men som bærer faren i seg ved å bli selvbekreftende og ensidig (McGuirck & Methi, 2015). Dette har ført til et behov for en akademisering av praksis, men utfordringen da er at en har gått inn i det evidensbaserte paradigmet, noe som heller ikke er uproblematisk (gått fra tradisjons-/erfaringsbasert til forskning-/evidensbasert) (McGuirck & Methi, 2015). En konsekvens av en mer akademisering (vitenskapelig begrunnelse) av praksis har også vært at praktikerne føler seg mer fremmedgjort ovenfor praksis. Løsningen er å prøve å finne et alternativ som hverken er en naiv tro på erfaring eller en unyansert tro på vitenskapen (McGuirck & Methi, 2015).

Et viktig bidrag fra Aristoteles er ifølge Josefson (2015) at han løftet frem praksis som et eget kunnskapsområde, der kjernen i kunnskapen er de unike eksempler og ikke de generelle påstander (Josefson, 2015). Han vektla også følelsenes viktige rolle i den praktiske kunnskapen, der følelse og rasjonalitet forsterker hverandre i kunnskapsprosessen. Ifølge Gustavsson (2004) omhandler praktisk klokhet de mellommenneskelige handlinger, det vil si det som utspiller seg mellom mennesker i det sosiale og kulturelle livet. Den befatter seg med det individet og ikke med generelle prinsipper, og det er den enkelte situasjon og praktiske omstendigheter som avgjør hvilke valg og beslutninger som tas (Gustavsson, 2004). Denne type klokhet erverves i selve livet gjennom våre livserfaringer og ikke nødvendigvis gjennom utdanning.

Gjennom begrepet praktisk kunnskap som svarevne oppheves skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap som skarpe motsetninger, fordi kunnskap alltid er svarevne (Lindseth, 2015, s. 56). Vår svarevne er gitt oss med livet, men den trenger omsorg og oppdragelse for å utvikles. Det vil si at vår svarevne, vår praktiske kunnskap, trenger dannelse. Vi trenger å utvikle vår evne til kritisk erfaring og tenkning, utvikle vår skjelneevne, vår dømmekraft og vår fornuft (både den beregnende fornuft men ikke minst den seende fornuft) (Lindseth, 2015). Det vil si at vår praktiske kunnskap trenger dannelse for å utvikles.

Profesjonell dannelse

Praktisk kunnskap trenger som nevnt dannelse for å utvikles. Å vurdere for å lære og å tilrettelegge for videre læring krever, som jeg har vist, noe mer enn fagkunnskap og vurdering etter faglige kriterier og standarder. En god faglig vurdering innebærer også at læreren bruker sitt faglige skjønn for å tilrettelegge for videre læring. Dette faglige skjønn vil jeg hevde er en sentral del av dannelsen hos læreren, der læreren gjennom sine erfaringer og refleksjon over erfaring dannes som profesjonell. Jeg vil derfor i det følgende gå igjennom begrepene dannelse og dannelse gjennom erfaring som grunnlag for profesjonell vurdering for læring.

Dannelse som utvikling av en profesjonell vurdering

Dannelse er et begrep som har endret seg i historisk sammenheng, og i dag brukes begrepet i ulike former. Begrepet kommer opprinnelig fra det tyske Bildung og har røtter til både humanistisk, åndsvitenskapelig og kritisk teori (Broström, Hansen & Gundem, 2003, s. 82-83). Jeg vil i det følgende ha fokus på dannelse som en del av lærerens utvikling som profesjonell og som grunnlag for profesjonelle vurderinger i et læringsløp.

Dannelsesbegrepet blir ofte nevnt sammen med kvalifikasjons- og kompetansebegrepet, men dannelse er ikke det samme som kompetanse, hevder Finn Thorbjørn Hansen (2008). Han mener at kompetansebegrepet er tett knyttet sammen med erkjennende og kunnskapsrike omgang med verden, der det å være kompetent betyr å kunne kontrollere og mestre et fag. Dannelse derimot er et begrep som best forstås ut fra filosofisk og estetisk forståelsesramme, mener Hansen (2008). Han hevder at vi i den estetiske og filosofiske erfarings- og undringsprosessen vil forstå at tilværelsen og eksistensielle livs fenomener er langt større og forunderlige fenomener enn vår menneskelige tanke og viten noensinne vil begripe på en systematisk måte (Hansen, 2008, s. 23). Hansen hevder imidlertid at kompetanse og dannelse står i et komplementært forhold til hverandre; disse to kan utfylle hverandre til en helhet, der det kompetente menneske og det dannede menneske kan se virkeligheten og livsmeninger som noe som vi selv konstruerer og forhandler oss frem til og også å ha et blikk for de livs fenomener som vi mennesker ikke makter å kontrollere men som allikevel har betydning for våre liv. Disse to kan derfor være en og samme person, noe som faktisk er idealet; det kompetente menneske og det dannede menneske. Det er i denne vekselvirkning at dynamikken, kreativiteten og livsengasjementet oppstår i den enkelte så vel som i fellesskapet (Hansen, 2008).

Dannelsesutvalget for høyere utdanning ble i 2007 etablert som en motvekt mot den stadig økende fokuset og troen på evidensbasert forskning, kunnskap og praksis. Utvalget mener at dannelsesperspektivet er svekket i dagens samfunn og i utdanningene¹, og at dette er spesielt bekymringsfullt da vi lever i en tid da dette er mer påkrevd enn tidligere. Denne utviklingen er også interessant og aktuell innen fagområdet trafikkopplæring, der både utdanningen for lærerne og innholdet i opplæringen er endret så dramatisk de siste årene, at det påkrevder en debatt rundt lærernes dannelse og profesjon.

Dannelsesutvalget (Bostad, 2009) presenterer ingen entydig definisjon på dannelse, men begrenser begrepet til filosofisk dannelse. Universitets- og høyskolerådet slutter seg til utvalgets forståelse (Universitets- og høyskolerådet, 2011), men kommer med en ytterligere fortolkning av begrepet. Rådet definerer profesjonsdannelsen til å være universitet- og høyskolens sitt ansvar. Profesjonsdannelsen betegner den kultur, etikk og identitet omtales som knytter seg til en yrkesprofesjon. Rådet anser dannelse som internalisert kunnskap og kompetanse – dannelse er det som ikke står på pensum. Dannelsen skjer gjennom modning, og det er viktig å blant annet ha en tett kontakt med yrkeslivet for å ivareta overgangen mellom studier og arbeidsliv.

Anders Lindseth i dannelsesutvalget omtaler i innstillingen dannelsesprosesser som særlig viktige i profesjonsutdanningene, for hos disse må kunnskapen være integrert i personen (2009, s. 21). Læreren må i større grad ta utfordringer på strak arm og må derfor ha kunnskapen integrert i kroppen. For å få dette til mener Lindseth at det er viktig med en personlig refleksjon over egen livserfaring, noe jeg vil mene er viktig både under utdanning og under hele yrkeslivet. Den profesjonelle dannelsen er, som dannelse generelt, ikke noe statisk. Den krever derfor hele veien en diskusjon. I de siste årene har vi sett en stadig økende fokus og tro på evidensbasert kunnskap innen det pedagogiske fagmiljøet og dette har utfordret dannelsesbegrepet. Lindseth hevder blant annet at det kan synes som om prosedyrer, metoder og regelfølgning settes foran dannelse, der det kan virke som at vi ikke behøver dannelse bare vi følger de rette instruksjoner. En annen som kan synes å dele denne

¹ Utvalget hevder at dette skyldes Bologna-prosessen og Kunnskapsløftet. Herner Sæverot viser blant annet til at i Kunnskapsløftet brukes ordet "kompetanse" 600 ganger, mens ordet "dannelse" nevnes kun fire ganger (forskning.no 12.januar 2006). <https://forskning.no/filosofiske-fag-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning-stub/2008/02/leser-lolita-som-en-dannelsesroman>

bekymringen er Peder Haug, som påpeker at det å inneha kunnskap ikke er tilstrekkelig – det må gjøres noe for at kunnskapen skal tas i bruk. Vi kan på mange områder ha sikker kunnskap om hvordan en skal gå frem, men dette er altså ikke nok (Haug, 2011). Haug hevder at evidensbevegelsen har konstruert et hierarki for forskning, der de randomiserte og kontrollerte forsøkene som kan gi svar på hva som virker, kommer først. Men som han skriver, erfaringer viser ofte at oppskriftene på å bedre kvaliteten i opplæringen ikke fungerer etter intensjonene når de skal praktiseres. En lærer må nemlig ha kunnskap om hvordan et fenomen både ser ut, fungerer og kan forklares, og ikke bare vite hvilke spesielle handlinger som gir hvilket resultat. Slik innsikt vil kombinere erfaring og faglig skjønn, noe som er et behov innen all opplæring (Haug, 2011).

Profesjonsdannelsen er sentral med tanke på det videre arbeidsliv som studentene skal inn i. En del av trafikklærerens oppgaver er å vurdere kompetanse hos elevene underveis og dette krever en faglig innsikt og forståelse utover oppsatte standarder og kriterier. Som vi har sett så kan standarder og kriterier være aktuelle som et utgangspunkt og grunnlag i en vurdering og også for elevens eget vurderingsarbeid. Men lærerne tar i bruk en kjennskap utover dette, en kvalitativ intelligens som brukes som rettesnor i vurderingsarbeidet. Arbeidet og utviklingen av vurdering for å lære må sees i sammenheng med den bekymring som Anders Lindseth og Peder Haug fremsetter.

Dannelse og erfaring

Dannelse er også nært knyttet til erfaring hos Gadamer (1990/2010). Erfaring er ikke det å få bekreftet det vi allerede vet, mener han, men å utvikle det vi allerede vet og bringe frem ny forståelse. Erfaring blir på denne måten en prosess der vi tvinges til å korrigere vår mening ved å gå tilbake til utgangspunktet og utvikle ny forståelse. Dette kan være smertefullt, men er nødvendig for at vi skal vokse som mennesker. Vi får ny innsikt (Steinsholt, 2011). På denne måten endrer vår forståelse seg og vi blir i stand til å se det som tidligere var utenfor vår rekkevidde. Dette nye uforståelige er nå gjort til noe forståelig og vi har gjort det til vårt eget. Og det er en slik forvandling dannelse handler om (Steinsholt, 2011). Hos Gadamer er mennesket alltid i en prosess, alltid på reise, uten et endelig bestemmelsessted. Erfaring er alltid å være åpen for nye erfaringer, og vi kan aldri nå frem til en tilstand der vi har erfart alt (Gadamer, 1990/2010). Dannelsens kjennetegn er da å være mottakelig for annerledeshet.

Utfordringen er at lærerne kan bli stående i sine førstehåndserfaringer uten å være mottakelig for annerledesheten. Dette vil igjen utfordre dannelsen av det profesjonelle skjønn.

Førstehåndserfaringer er personlige og praktiske. Kunnskapen om dette unike, jordnære, konkrete og detaljerte anses ofte som førstehåndserfaringenes viktigste resultat (Kvernbekk, 2001). Denne type kunnskap, som vi omtaler som partikulær, settes ofte opp imot den teoretiske kunnskapen, som er generell. Partikulær kunnskap oppfattes ofte som nyttig av den som utfører profesjonen, mens teoretisk kunnskap er fjernere fra konkrete situasjoner og oppfattes ikke like nyttig av praktiseren. Utfordringen da er å se at erfaringer er mer avhengige av teori enn vi tror.

Erfaringer er en kontinuerlig prosess der individet griper inn i verden og deretter blir utsatt for de konsekvenser dette har. Kvaliteten på denne forbindelsen avgjør hvor verdifull erfaringen vår er (Dewey, 2001b). Erfaringsprosessen er derfor ikke utelukkende individuell, men også noe sosialt og kollektivt som foregår i en konkret sosial kontekst. Tanke eller refleksjon er å oppfatte forholdet mellom det vi forsøker å gjøre og konsekvensene av det vi forsøker å gjøre. Så ingen erfaring av betydning er mulig uten en viss grad av refleksjon. I motsetningen til rutiner, som nekter å ta på seg ansvaret for fremtidige konsekvenser, er refleksjon nettopp det å ta dette ansvaret (Dewey, 2001b). Det er når vaner og rutiner brytes at vi tvinges til å ta et steg mer teori og refleksjon, da vi trenger refleksjon for å utvikle vår praksis (Gustavsson, 2001a). Kanskje er ikke pedagogisk skjønn noe som kan læres fra ei bok, men som etableres og utvikles via stadig nye erfaringer og utfordringer av de tidligere erfaringer.

Dannelse som didaktisk begrep

Dagens læreplan for trafikkopplæring har en videre formålsintensjon der livslang læring og det helhetlige menneske vektlegges. Ut fra dette kan vi si at dannelsesbegrepet har en dobbel funksjon i min avhandling. Læreren som dannelsespedagog er selv i en dannelsesprosess, samtidig som læreren skal tilrettelegge for dannelsen av et helhetlig menneske i eleven.

Dannelse og didaktikk er relatert til hverandre, der «*Didaktik may be conceived as a human or social science whose subject is the planned support for learning to acquire Bildung*» (Hudson, 2016, s. 108). I et slikt perspektiv er ikke formålet med opplæring å formidle et fagstoff, men å “*...use knowledge as a transformative tool for unfolding the individuality and sociability of the learner*” (Hudson, 2016, s. 8). Innen didaktisk tradisjon (i motsetning til Anglo-Amerikans tradisjon) er det en vektlegging av lærerens profesjonelle autonomi og

deres frihet til å drive opplæring som ikke kontrolleres og begrenses av en snever læreplan (Hudson, 2016; Schulman, 2004b).

Klafki (2001a) hevder at didaktikken må bygges på dannelsbegrepet, der han omtaler didaktikkens danningsteoretiske forankring. Danning sees på som en prosess som foregår mellom et menneskets subjektive forutsetninger og en verden som er kulturelt formidlet. Klafki bruker dette samspillet til å illustrerer ulike didaktiske teorier, der hovedskillet går mellom teorier som vektlegger den subjektive siden (formale) eller de som vektlegger den objektive siden (materiale). Klafkis kritisk konstruktive didaktikk befinner seg i dette spenningsfeltet, der den søker å oppheve dette skillet mellom danningsteoretisk forankring og læreoretisk didaktikk (Gundem, 1998).

Klafki (2001a) løfter frem innholdskomponenten i didaktikken, uten at dette betyr at de øvrige er mindre viktige. Men han fremsetter innholdets rolle som et sentralt didaktisk spørsmål, der det kategoriale står øverst i målhierarkiet (Hohr, 2011). Under dette nivået utdyper Klafki begrepet kategorial danning med følgende tre stikkord: 1. samfunn, 2. autonomi og 3. allmenndanning. Når det gjelder samfunn, argumenterer Klafki med at samfunnet er menneskeskapt. Vi kan derfor ikke bare kvalifisere oss til samfunnet, men vi må også settes i stand til å skape et samfunn gjennom samtale, refleksjon og samarbeid. Angående autonomi så vektlegger Klafki selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Men det er den tredje, allmenndanning, som han anser som et overordnet mål for undervisning. Allmenndanningen består av delmålene danning for alle, en forpliktende kjerne og utvikling av allsidige interesser og evner.

Mulighetene for utviklingen av selvet (individuell ansvar og uavhengighet) og medbestemmelse (økonomisk, sosialt, kulturelt og politisk) er dialektisk knyttet til hverandre og gjensidig betinget.

The subject, the individual as a person is always influenced by history and society, is “mediated”, yet is never completely absorbed by his social role, is never determined by society alone, but in principle always has opportunity to criticize society, to take action with a view to change, and to make independent decisions (Klafki, 1998, s. 311).

Med begrepet kritisk vektlegger Klafki didaktikkens orientering mot en større kapasitet av selvutvikling, medbestemmelse og solidaritet hos den enkelte. Begrepet konstruktiv indikerer den konstante referering til praksis, interessen for handling, utforming og endring som konstituerer dette didaktiske begrepet (Klafki, 1998).

Allmenndannelse betyr å få en bevissthet om sentrale problemstillinger i samtiden og fremtiden, og oppnå den innsikt i at alle er medansvarlige for disse problemstillingene og oppnå en villighet til å bidra i å løse de (Klafki, 2001a). Læreplan og opplæringen må i dannelsen bidra til at elevene i dette arbeidet med eksemplariske emner arbeider seg frem til den innsikt i at slike problemstillinger har flere svar, avhengig av ulike betingelser og forutsetninger. Det blir derfor nødvendig å danne seg en selvstendig mening om noe - å ta veloverveide avgjørelser og handle selvstendig. «*Altså at den lærende formidlet via refleksjoner oplever sig selv som involveret og medansvarlig*» (Klafki, 2001a, s. 79). I dette arbeidet vektlegger Klafki fire grunnleggende holdninger og evner (Klafki, 2001a, s. 81): villighet og evne til både kritikk, argumentasjon, forbindende tekning (sammenhengstenkning) og empati i betydning å se en sak fra andres synspunkt. Vi kan trekke sammenligninger mellom allmenndannelsen og de fire holdninger og evner, slik de fremstilles av Klafki, til intensjonene og formålet som ligger til dagens trafikkopplæring. Nullvisjonen gir en retning for arbeidet, og trafikal kompetanse som formål ser elevenes vilje til å ta gode valg som det avgjørende. Læreplanen vektlegger også elevenes sosiale ferdigheter, der den blant annet skriver at

Best effekt har tiltak som har som mål å utvikle hele mennesket ved å trekke inn intellekt, følelser og handlinger (Vegdirektoratet, 2004b, s. 24). Arbeidet med sosiale ferdigheter må derfor videreføres i trafikkopplæringen. Det trafikale grunnkurset skal bidra til å bygge opp om førerkortkandidatene som ansvarlige førere. Målene for kurset har generell gyldighet og de befinner seg ofte på et mer overordnet nivå (Vegdirektoratet, 2004b, s. 24). Det kreves også at føreren kan leve seg inn i andres situasjon, føreren må ha empati. Samtidig må føreren ha tilstrekkelig selvkontroll til å handle i tråd med egne vurderinger basert på hensiktsmessighet og sikkerhet. En godt utviklet trafikal kompetanse er en forutsetning for å lykkes i trafikken (Vegdirektoratet, 2004b, s. 8).

Samtidig blir det i forhold til disse evner, tydelig at læreren er medlærende, det vil si at læreren i beste fall er gradvis forut for de lærende i en pedagogisk dialog, der de kritisk skal ta stilling til ulike problemstillinger (Klafki, 2001a, s. 79). Allmenndannelse vektlegger at mennesker i sin opplæring beskjefter seg med i det minste noen av de problemstillinger som Klafki betegner som nøkkelpoblemer, og at de jobber med disse gjennom eksemplarisk, grundig, forståelsesfremmende og oppdagende læring og er «*...evnen til at gjøre sin mening gjældende og argumentere for egne, begrundede overbevisning*» (Klafki, 2001a, s. 80). Å belyse problemstillingene en enkelt synsvinkel med ett enkel løsningsforslag er derfor ikke forenelig med dannelsen i selv- medbestemmelse og solidaritetsprinsippets betydning (Klafki, 2001a). Allmenndannelsen stiller ikke kun kognitive krav, for den dreier seg om «*...at reflektere over emotionel erfaring og involvering og endvidere at appellere til den moralske*

og politiske ansvarlighet, evnen til at træffe afgørelser og handle» (Klafki, 2001a, s. 83).

Innen trafikkopplæringen er de overordna og mer abstrakte tema vektlagt. En har erkjent at elevens vilje er bestemmende for hva eleven velger å gjøre og at det viktigste er å arbeide med de generelle handlings- og vurderingstendenser hos den enkelte og bidra til å danne det helhetlige menneske.

Det hierarkiske perspektiv legger vekt på viktigheten av bilførerens personlige motiver, tendenser og sosiale relasjoner i videre forstand. Disse omfatter ikke bare personlighetsfaktorer slik som selvkontroll, men også livsstil, sosial bakgrunn, kjønn, alder, gruppetilhørighet og andre forutsetninger som har innflytelse på holdninger, motiver, valg og atferd hos en bilfører (Peräaho et al., 2004a, s. 45).

Dannelse er veien til et fullt ansvarlig liv, ifølge Klafki, en ansvarlighet som vi også ser vektlagt innen trafikkopplæringens fremtidsperspektiv på livslang læring.

Opplæring er en sammenheng mellom interaksjon, sosial læring og innholdsrelatert tilegnelse av kunnskap og evner. Interaksjonen har som mål at eleven skal utvikle kunnskap og erfaring så vel som å føle/oppfatte, utforme, bedømme, vurdere og handle slik at de er i stand til å møte den sosio-historiske realiteten/verden på en aktiv og refleksiv måte. Dette innebærer blant annet «å lære å lære» (Klafki, 1998). Klafki vektlegger lærernes læringsprosesser som skjer i interaksjon med elever, der læring foregår begge veier. Klafkis vektlegging av forståelse og mening i læringsprosessen gjør at undervisningen sees som en sosial prosess der elev og lærer bidrar med sine forutsetninger (ulike holdninger, handlemåter, fordommer, iakttagelser) som forsterkes eller endres undervegs. Dette skjer sammen med den bevisste demokratiske sosiale læringen som utspiller seg, der en sammen fastlegger undervisningens mål og planlegger videre opplæring. Selvstendig læring vektlegges hos (Klafki, 2001a), men han setter opp to betingelser for at denne er mulig. Den første er at læringsprosessen må gjøre spenningen mellom elevens nåværende kompetanse og elevens videre utvikling pedagogisk fruktbar, der eleven utvikler en stadig mer selvstendig og selvbestemmende læring. Det andre er å ikke se undervisning som noe ferdig og resultatmessig, men å se at undervisningen skal bistå elevene til å gradvis forstå, oppdage og analysere (Klafki, 2001a, s. 168).

I grunnlagsmaterialet til dagens læreplan vektlegges elevens utvikling i å «lære å lære» og selvvurdering som en læringsform. Lærer og elev skal, i likhet med det som Klafki omtaler som en demokratisk sosial læring, sammen fastsette mål og planlegge veien videre.

Trafikkopplæringen bygger på et utvidet didaktikkbegrep, uttrykt gjennom blant annet den didaktiske relasjonstenkning (Vegdirektoratet, 2004c). Didaktikkbegrepet henger nøye

sammen med blant annet kunnskapsforståelsen, der vi i analysen av didaktikkbegrepet også må se på kunnskapsbegrepet og begrepene teori og praksis (Hiim & Hippe, 2001). Et utvidet kunnskapsbegrep innebærer at vi kan se på utvikling av kunnskap som en helhetlig prosess som utvikles i spenningsforholdet mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføring og utvidelse av forståelsen (Hiim & Hippe, 2001, s. 29). På denne måten knyttes en utvidet forståelse av didaktikkbegrepet til yrkesutøvelsen som lærer. Et helhetlig kunnskapssyn med stor nærhet mellom teori og praksis blir i dag vektlagt innen litteraturen om profesjonsutdanninger og kan sees i sammenheng med Deweys forståelse av dualismen mellom teori og praksis og vektleggingen av kunnskap fra profesjonspraksis

I mitt foreliggende arbeid er det hermeneutiske perspektivet på didaktikken aktuelt, da jeg ser på lærernes tolkninger. Klafki er klar på at det historisk-hermeneutiske perspektivet representerer den intensjonale og interpreterbare siden av didaktikken og dette perspektivet alene ikke kan gi svar på hva som faktisk skjer i undervisningen (Klafki, 2001a). Men i mitt foreliggende arbeid er det den intensjonale og interpreterbare siden av didaktikken som er i fokus.

Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg hva læringsorientert vurdering krever av lærere og sett på hvilken lærerrolle dette fordrer. Som jeg har diskutert, er den skjønsmessige siden ved vurdering for læring den viktigste i vurderingen og tilretteleggingen fra læreren. I dette vurderingsarbeidet er kriterier utfordrende og innen litteraturen er det flere som tar til orde for en mer holistisk og skjønsmessig vurdering. Jeg har sett på hva som ligger i en slik skjønsmessig vurdering og hva det krever av lærere og deres rolle. Praktisk kunnskap kan forstås som en praktisk klokskap som vi trenger erfaringer for å utvikle. I dette er også dannelse avgjørende for utvikling av praktisk kunnskap. Praktisk kunnskap er en praktisk klokskap som ikke lar seg teoretisere (McGuirk & Methi, 2015) men er en del av profesjonalitet og den profesjonelle dannelsen hos lærere. Dannelse og didaktikk er relatert til hverandre, der didaktikken kan sies å være læringens støtte for å utvikle dannelse.

Jeg vil i neste kapittel ta for meg den didaktiske helhet relatert til læreplandokumentet og læreplanforståelse når det gjelder å vurdere for å lære.

Kapittel 5. Læreplanforståelse og utvikling av profesjonalitet

Lærenes forståelse av læreplan er, som jeg har beskrevet i kapittel 3, en av de grunnleggende prinsipper innen vurdering for læring. Læreplanforståelse innebærer både det å forstå læreplan i en samfunnssammenheng og å tolke og drøfte det som skjer i praksis (Bjørnsrud, 2005). Jeg vil i dette kapitlet presentere teoretiske perspektiver på læreplanforståelse relatert til lærerkompetanse og profesjonsutvikling når det gjelder det å vurdere for å lære.

Utfordringer i læreplanfeltet

John Goodlads begrepssystemet for læreplananalyse er et deskriptivt-analytisk verktøy som viser noe av kompleksiteten i læreplanfeltet. Begrepssystemet åpner for de ulike prosesser og tolkningsmuligheter vi finner hos aktørene, der beskrivelsen av beslutningsnivåene legger vekt på den tolkning og forståelse som lærere gjør av den politisk vedtatte læreplan (Goodlad, 1979). Begrepssystemet legger vekt på at læreplanprosesser vil gi oss begrenset informasjon, for deltakerne har en tenkning som er delvis ubevisst og som kan være vanskelig å få tak i. Derfor vil det innen denne forståelsen være mer naturlig å rette problemstillingene i læreplanfeltet inn mot læreplanforståelse (Bjørnsrud, 2005), med fokus på lærernes oppfatning, forståelse og tolkning av læreplandokumentet. Innen læreplanforskning har vi tradisjonelt vært for lite bevisst den påvirkningen i læreplanprosessene som kommer fra skolen og lærerne i sin forståelse (Bjørnsrud, 2005). Goodlad sin modell illustrerer samtidig hvorfor en informasjon om læreplaner er utilstrekkelig for å få til endringer i praksis (Sjøbakken, 2006) men at vi heller bør vie oppmerksomhet til en den læreplanimplementering som skal foregå.

Fordi læreplanen har en slik sentralt funksjon i utdanningssystemet, er det viktig at profesjonalitet også omhandler læreplanarbeid. (Hovdenak, 2014, s. 66). Hovdenak skriver: *«For den profesjonelle lærer er det vesentlig å ha både begrep og grep om skolens læreplanarbeid»* (Hovdenak, 2014, s. 66). En evaluering av Reform 97 viser at det største forbedringspotensialet ligger i en bedre kompetanse på læreplananalyse og planlegging av direkte læringsutbytte hos elevene (NOU, 2003:16). Denne kompetansen tilegnes gjennom læring om og med læreplanen, og slik sett er læreplanteori en grunnleggende kompetanse blant personalet (Bjørnsrud, 2005).

I likhet med skoleverket er også læreplanforståelse et aktuelt tema innen trafikkopplæringen (Rismark et al., 2004; Rismark, Sølvberg & Tønseth, 2013; Suzen & Sitter, 2013).

Utfordringen innen trafikkopplæringen i dag er som nevnt at opplæringsmodellen ikke presenterer noen felles plattform for hvordan målformuleringene skal omsettes til praktisk undervisning. Derfor må trafikklæreren bruke sitt profesjonelle skjønn til å tolke og bruke læreplanen, og systemets kompleksitet gir utfordringer når læreplan skal omsettes til praktisk undervisning (Rismark et al., 2004). Det er her snakk om å utvikle egen praksis, det vil si lærerens omsetting av læreplan og lærerens praksiskunnskap innen vurdering.

Goodlad vektlegger betydningen av å ha fokus på tolknings- og beslutningsprosessene undervegs i læreplanforståelsen og utøvelsen. Han hevder at vi vet for lite om teknisk-profesjonelle prosesser, og at læreplanundersøkelser må omfatte studier av beslutningene som tas undervegs. Og den viktigste forståelsen er den vi finner blant lærerne (Goodlad, 1979). Derfor, er vi som Goodlad hevder «...*very interested in ferreting out what teachers perceive the extant curriculum to be and what attitudes they have towards what they view as reality*» (Goodlad, 1979, s. 62). Læreplanutvikling foregår overalt der det er mennesker som er ansvarlige for, eller som søker å planlegge et pedagogisk opplæringsløp (Goodlad, 1979, s. 27). Han etterlyser en middelvei gjennom det han hevder blir enten for teoretisk eller for situasjonsavhengig praksis innen læreplanområdet (1979). «*The problem of the practioner is to gain perspective, to see connected things as related. The problem of the theoretican is to stay sufficiently close to practice to avoid assuming his own, probably preferred, world of action*» (Goodlad, 1979, s. 19). Han argumenterer for at en forståelig definisjon av begrepet læreplan kan være «...*a set of intended learning*» (Goodlad, 1979, s. 21).

Ifølge Bjørg Brandtzæg Gundem (1990) er det både teoretiske og praktiske grunner til at læreplanimplementering har blitt viet lite oppmerksomhet: 1. det eksisterer en tanke om at så lenge læreplanen foreligger, så går resten av seg selv. 2. det er et faktum at det finnes lite tradisjon for å forske eller drive utviklingsarbeid som går direkte på iverksetting av læreplan og 3. det eksisterer en forvirring om grensen mellom læreplanens anliggende og undervisningens, der realiseringen av læreplanen er avhengig av i hvilken grad undervisningen retter seg mot den. Gundem befester også i diskusjonen lærernes rolle i dette: «*For når alt kommer til alt, er det den enkelte lærers tolkning av læreplanen og forpliktelsen overfor denne som blir bestemmende for hvordan læreplanen blir iverksatt i hans eller hennes klasserom. Dette gjør læreren til hovedperson i læreplanimplementeringen*» (Gundem, 1990,

s. 113-114). Læreren er den vesentlige faktoren når det gjelder å iverksette læreplanen (Gundem, 1990, s. 95).

Læreplantolkning

På bakgrunn av Goodlads begrepssystem, kan vi identifisere et handlingsrom for skolen og lærerne. Dette handlingsrommet kan by på muligheter og utfordringer. Lærerne må forholde seg til dette, og lærernes evne til å lese og tolke læreplaner blir avgjørende. Gjennom egne begrunnede vurderinger vil lærere fungere som bevisste reflekterte praktikere (Bjørnsrud, 2005). Ben-Peretz bruker begrepet *curriculum literacy*, som henviser til lærernes evne til å lese og tolke læreplaner (1990). Læreplaner er ikke noe som lærere skal følge slavisk, lærerne må videreutvikle de sentrale læreplaner og finne sitt handlingsrom for å tilrettelegge undervisningen. Det avgjørende blir derfor lærerens evne til å lese og tolke læreplaner. Prosessen med å tolke slike sentrale læreplaner er ekstremt problematisk og komplekst (Bjørnsrud, 2005). Det finnes ikke ferdige løsninger som gir de klare svarene. Bredden, kompleksiteten og dilemmaer må derfor synliggjøres, diskuteres og utfordres. Målet for lærere bør være at de må kunne lese og tolke læreplanen, det vil si at de må være i stand til å se det pedagogiske handlingsrommet som planene gir dem (Ben-Peretz, 1990; Bjørnsrud, 2005; Engelsen, 2003). De muligheter og mangfold av tolkninger av læreplan på skole og lærernivå, omtaler Ben-Peretz (1990) som *curriculum potential*. I læreplanteksten ligger det et mangfold av pedagogiske muligheter, der kreativiteten kan dra dette langt utover den endelige teksten i læreplanen. Lærernes «*curriculum potential*» har sammenheng med deres kompetanse, tidligere erfaringer og forståelse. «*There is a strong link between the ability to discern curriculum potential and pedagogical content knowledge*» (Ben-Peretz, 1990, s. 55). Lærere med bred erfaring og kompetanse kan derfor i større grad sees på som eksperter i lærerarbeidet, da de i større grad vil kunne se de muligheter og valg som ligger i læreplanens intensjoner. Men uansett er arbeidet med å lese og tolke læreplaner sett på som en svært viktig del av lærerarbeidet i skolen. Lærere som er i stand til å lese læreplanen kritisk, vil i større grad kunne utfylle innholdet med bakgrunn i egen kompetanse (Bjørnsrud, 2005).

Lærere vil i praksis utvikle sin pedagogiske kompetanse og sin pedagogiske «*content knowledge*» (Gudmundsdottir & Schulman, 1987). Denne kunnskapen vil være en del av deres tolkningsgrunnlag i møte med en ny læreplantekst. Vurdering for læring innebærer, som vi har sett, en endring i lærernes måte å jobbe på og er slik en endring i lærernes «*content*

knowledge». Denne type profesjonalitet innebærer evnen til å «snu på hælen». Joseph Schwab understreker i denne sammenheng betydningen av å se på den enkeltes pedagogiske ståsted og personlige plattform i læreplanarbeidet (Schwab, 1988). Schwab vektlegger den praktiske innfallsvinkelens kunst, der prosesser som overveielse, problematisering, forhandling og klokskap lanseres som aktuelle tilnæringer innen læreplanområdet (Schwab, 1988), der han hevder at lærerens undervisningsforståelse er ikke noe som endres ved et pennestøk i en læreplan. Den praktiske innfallsvinkels kunst innebar en erkjennelse av skolehverdagens kompleksitet og mangfoldighet. Undervisningen er kontekstavhengig og særegen, og læreplanspørsmål må derfor problematiseres og drøftes innen en mangfoldig og komplekst praksis. Schwab (1988) vektlegger også lærernes erfaringsbakgrunn som den viktigste ressursen i forbindelse med læreplanutvikling. Uten samarbeid og deltakelse vil lærerne bli fremmedgjort ovenfor læreplanen.

Med begrepet practical mener ikke Schwab den praksis som hvermannen har og som er lett tilgjengelig og kjent, men en komplekst disiplin som i motsetning til teori omhandler *valg og handling* (Schwab, 1988, s. 587). Den praktiske innfallsvinkel i læreplanarbeidet blir her en vektlegging av det usikre og det komplekse, der et praktisk skjønn basert på overveielser og drøfting tas i betraktning.

The deeper problems of schooling have to do with teacher isolation and the fact that teachers don't often have access to other people who know what they're doing when they teach and who can help them do it better (Eisner, 2009b)

Stenhouse hevder at utfordringen relatert til læreplanforståelse er følgende: "*The central problem of curriculum study is the gap between our ideas and aspirations and our attempts to operationalize them*" (Stenhouse, 1975, s. 3). Han skriver videre at grunnen til at det er slik er ikke en feil hos lærerne eller skoleverket, men skyldes heller at vi er menneskelig og at det er nærmest umulig å direkte overføre politikk til praksis. Men forbedringer er mulig hvis vi tør å fokusere på våre feil, hevder han. For dette gapet kan bare lukkes gjennom en forsknings- og utviklingstilnærming til egen praksis, og at denne gjøres av den enkelte lærer alene eller i samarbeid med andre lærere. Stenhouse forutsetter på denne måten at den enkelte lærer tar et utviklingsansvar i arbeidet med å implementere en læreplan. Dette innebærer å reflektere over egen praksis.

Å reflektere i og over praksis

Å reflektere i praksis er, ifølge Schön, en praksisepistemologi som ligger implisitt i de kunstneriske, intuitive prosesser som profesjonelle ofte tar i bruk i situasjoner som bærer mer preg av usikkerhet, noe unikt eller mangel på stabilitet (2001/1983). Schöns inngang er en kritikk av den tekniske rasjonalitet, som han hevder er positivismens praksisideologi (2001/1983). Teknisk rasjonalitet ser, ifølge Schön, profesjonell praksis som problemløsningsprosesser, mens Schön hevder at vi da overser *problemformuleringen*, som er prosessen der vi definerer beslutningen som skal tas, de løsninger vi vil frem til og de midler vi kan benytte oss av. Vi setter navn på de ting vi vil ofre oppmerksomhet og vi definerer den kontekst vi skal gjøre det innenfor (Schön, 2001/1983). En profesjonell lærer står ofte i komplekse og uklare situasjoner når slike beslutninger om veien videre skal tas. Og selv om formuleringen av problemet er gjort, så vil forhåndsoppsatte teknikker allikevel ikke gi svar på veivalg underveis. Det er slike usikre situasjoner som de profesjonelle i stor grad vil oppleve som sentrale i sin praksis. Og Schön ønsker å finne frem til hvordan praktikerne håndterer slike situasjoner. Derfor er Schön opptatt av å finne frem til en praksisepistemologi som ligger implisitt i de kunstneriske, intuitive prosesser, og som de praktiserende bruker i situasjoner preget av usikkerhet, manglende stabilitet, unike situasjoner eller verdikonflikter (Schön, 2001/1983, s. 51).

På en måte ligger mye viten i våre handlinger, der en praktiker for eksempel gjør utallige kvalitetsbedømmelser som han eller hun ikke kan sette opp noen eksakte kriterier for (Schön, 2001/1983, s. 51-52). Schön hevder at både praktikerne og mennesker generelt kan stille spørsmål ved egen handling og den viten som ligger i handlingen, og spørre seg slik Schön (2001/1983, s. 52) skisserer: «*På baggrund af hvilke kriterier foretager jeg denne bedømmelse?*» Denne refleksjon over egen viten-i-handlingen inntreffer gjerne sammen med refleksjonen over det foreliggende tilfelle. Schön beskriver det slik:

Der er et eller andet foruroligende eller besværligt eller interessant fænomen, som den enkelte forsøger at komme til overens med. Når han forsøger at komme til en forståelse af det, reflekterer han også de forståelser, der har ligget indbygget i hans handling, forståelser, som dukker op til overfladen og bliver kritiseret, restruktureret og kommer til udtryk gennem videre handling. (2001/1983, s. 52).

Det er hele denne prosessen av refleksjon-i-handling som er viktig for, som Schön kaller det, det artisteri eller den kunstferdighet som gjør at praktikerne innimellom lykkes i å håndtere usikre og ustabile situasjoner. Avviser vi tanken om teknisk rasjonalitet, er det derfor ifølge Schön, ikke lengre rart å snakke om en type viten innebygget i en intellektuell handling, type

know-how. «Selvom vi nogle gange tænker, før vi handler, så gælder det også, at vi i megen færdighedsbetonet spontan praksisadferd afslører en form for viden, som ikke stammer fra en forudgående intellektuell overvejelse» (Schön, 2001/1983, s. 52-53). Denne viten-i-handling er karakteristisk for alminnelig, praktisk viten. Og refleksjon-i-handling er å utforske dette, å stille spørsmålstegn ved det vi gjør, mens vi gjør det. Vi blir forskere i praksissammenheng, der mål og midler, teori og handling inngår i ett. Schön ønsker derfor å etablere en utvidet praksisepistemologi som setter teknisk problemløsning inn i en større sammenheng der også refleksjon-i-handling finner sin egen styrke og dessuten forbinder kunsten å opptre i usikre situasjoner med vitenskapens forskningskunst. Denne refleksjon-i-handling kan være en måte å utfordre etablerte vaner på.

I Schön sin vektlegging av den reflekterte praktiker har han en hensikt om å utvikle autonome lærere som er i stand til å ta avgjørelser relatert til opplæringens hva og hvordan, basert på refleksjon over egen praksis. Han har en forståelse av profesjonalitet som utøvelse av skjønsmessig vurdering (2001/1983) og denne forståelsen kan sees i sammenheng med Hargreaves (1994/2008, s. 13) forståelse av profesjonalitet som lærerens kloke og selvstendig vurderingsevne. Profesjonalisering fokuserer på utvidelsen av lærernes rolle som uttrykk for større profesjonalitet (A. Hargreaves, 1994/2008, s. 25). Hva denne profesjonaliteten kan innebære når det gjelder å vurdere for å lære, skal jeg ta for meg videre.

Connaissanceur i læreplanarbeid

Begrepet *connaissanceur* innebærer, som tidligere nevnt, evnen til å vite og se. En *connaissanceur* må være bevisst de ulike kvaliteter for å kunne utøve nyttig kritikk. Og i begrepet kritikk legger ikke Eisner en negativ forståelse, men kritikk er å belyse en situasjon eller en hensikt/objekt slik at det blir sett og verdsatt. I fremstillingen av en pedagogisk *connaissanceur*, omtaler Eisner fem dimensjoner som han mener bidrar til det han kaller *the ecology of schooling* (Eisner, 1998, s. 72-82). Disse fem er 1. the intentional dimension, 2. the structural dimension, 3. the curricular dimension, 4. the pedagogical dimension og 5. the evaluative dimension. Disse fem dimensjonene aktualiserer både utgangspunktet for og vinklingen av min studie. I forhold til den første, the intentional dimension, hevder Eisner, i likhet med Goodlad, at det kan være ulikheter mellom læreplanens intensjoner og det den enkelte lærer har forstått og utøvd, og at lærerens forståelse kan være bedre enn det som læreplanen beskriver. Slik kan undervisningen få et bedre innhold og resultat enn det som opprinnelig var tenkt. Den andre dimensjonen omfatter operasjonaliseringen av læreplanen og hvordan den er

strukturert i skolehverdagen. Innen den tredje dimensjonen, the curricular dimension, vektlegger Eisner læreplanforståelse som avgjørende for pedagogisk skjønn, og at lærerne ser de underliggende verdier, intensjoner og de didaktiske relasjoner som ligger til grunn i en læreplan. Dette har sammenheng med vektleggingen av læreplanforståelse som et sentralt prinsipp for å lykkes med vurdering for å lære. Den pedagogiske dimensjonen hos Eisner omhandler også lærerens ulike forståelser av læreplanen og utfordrer blant annet forståelsen av at alle elever med samme plan lærer det samme. Betydningen av en forståelse for læreplanens intensjoner gjentas også i selve læreplandokumentet: «*For den som skal planlegge undervisningen, er det helt nødvendig å kjenne forutsetningene for trinnmålene, temaene og kursmålene i læreplanen*» (Vegdirektoratet, 2004b, s. 6).

I den siste dimensjonen hos Eisner, the evaluative, stadfester han sammenhengen mellom vurdering og opplæring (Eisner, 1998). Eisner (2009a) hevder at testtradisjonen har en begrenset forståelse for pedagogisk praksis, der vurderingen ikke er i stand til å beskrive viktige og sentrale sider ved elevens læring. Vurdering sees som ensbetydende med testing og oppmuntrer lærerne til å fokusere og undervise i deler og biter tilrettelagt etter testen. Alternativet, hevder Eisner, er en tolkning ut fra erfaring, for vi kan bare tolke det vi har vært i stand til å erfare. På det mest sofistikerte nivå kaller han mennesker som tolker ut fra erfaring for «connaisseurs». Dette krever 1. evnen til å erfare situasjonens kvalitet, en evne som jeg mener vi kan relatere til Dale og det å konstruere en erfaring, eller en hermeneutisk erfaring, slik vi finner hos Gadamer. Og 2. evnen til å skape en representasjon av situasjonen, som jeg relaterer til Dales rekonstruksjon av erfaring. For å kunne forstå skolens liv og virke må vi være i stand til å se hva som foregår der. Og vi må være i stand til å fortelle andre hva vi har sett. Dette krever en tilegnelse av et kritisk nivå av pedagogisk *connaissance* (Eisner, 1998). *Connaissance* er kunsten å verdsette /vurdere, og innebærer ikke bare evnen til å erfare kvaliteter, men også evnen til å erfare kvaliteter på underliggende faktorer.

Didaktisk kompetanse

Didaktikk er sentralt for læreplanforståelse (Mausethagen & Mølstad, 2014), og didaktiske ferdigheter og kunnskaper er sentrale i profesjonskunnskap for lærere (Lyngsnes & Rismark, 1999/2007). «*Didactic place the professionally autonomous teacher at the heart of the learning process and provides a frame for teachers to ask questions about their professional practice*» (Wyse, Hayward & Pandya, 2016, s. 7). Ifølge Bjørndal (1979) bør didaktikken ha som formål å øke den teoretiske refleksjon hos lærere slik at den både øker valgmuligheter for

didaktiske beslutninger og muligheten for en begrunnelse av de beslutninger som tas. I tillegg bør den også bidra til at vi hele tiden revurderer løsninger i lys av nye erfaringer og utvidet teoretisk innsikt. Didaktikken bør bidra til å utvikle ens eget perspektiv på opplæring og gjøre eget perspektiv i stand til å ha en selvkritisk funksjon (Bjørndal & Lieberg, 1979). Teoretiske overveielser og praksis står i et dialektisk forhold til hverandre og begge må derfor fanges inn i den referanseramme som den enkelte lærer skal anvende i sitt arbeid (Bjørndal & Lieberg, 1979). Opplæring blir da en skapende prosess som bygger på erfaring og teoretisk innsikt.

Didaktikk er en hoveddel av lærernes profesjonsområde og en kjernekompetanse for læreren (Mausethagen & Mølstad, 2014), og omhandler både begreps- og teoriutvikling og praktisk yrkesutøvelse (Hiim & Hippe, 2001). Dette ligger til den kompetansen som lærere skal ha, ifølge St meld nr. 48 (1996-97) *Om lærarutdanning*, der følgende står om *didaktisk kompetanse*:

Didaktisk kompetanse inneber kunnskapar og dugleik i å planleggje, gjennomføre og vurdere opplæring, noko som føreset m a evne til å analysere og reflektere omkring mål for opplæringa, læreplanens innhald, elevføresetnader, vurdering og rammene for undervisninga. Drøftingar med elevar og kollegaer om slike spørsmål inngår i den didaktiske kompetansen. Didaktisk kompetanse inneber vidare innsikt i tilsvarende problemstillingar knytte til det enkelte fag og kunnskap om leiing og om opplæringsssystemet. (*St.meld. nr 48 Om lærarutdanning. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996-97*).

I studieplanen for trafikkklærerutdanningen er didaktisk kompetanse inkludert i den pedagogiske kompetansen, der følgende står:

(...) studenten planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere opplæring som er tilpasset studentenes forutsetninger i samsvar med moderne pedagogiske teorier, læreplaner og lovverk. Pedagogisk kompetanse omfatter også analyse, forståelse og refleksjon over forskriftenes og læreplanenes innhold og arbeidsmåter, samt evne til å utvikle studentenes læringsstrategier og å skape konstruktive og inkluderende læringsmiljø (*Studieplan for Trafikkklærer, høyskolekandidatstudium. Nord universitet, 2017*).

En didaktisk kompetanse innebærer slik også en evne til å analysere og diskutere læreplanens mål, innhold, vurderingsformer, elevforutsetninger og rammevilkår (Mausethagen & Mølstad, 2014, s. 154).

Den didaktiske relasjonsmodellen ligger til grunn for de valg som er tatt i læreplanen og trafikkopplæringen (Suzen & Sitter, 2013; Vegdirektoratet, 2004c). Modellen legger til grunn en integrert lærerrolle som betinger at læreren er i stand til å se relasjonen mellom didaktiske grunnkategorier og inneha teoretisk innsikt i og refleksjon over disse som grunnlag for

utøvelsen av yrket (Øzerk, 1999). Det pedagogiske grunnlaget for relasjonsmodellen er en syntese av den dialogpedagogiske, den logisk-systematiske og den ekspressive og kreative tradisjon (Bjørndal & Lieberg, 1979). Det er slik en innbyrdes sammenheng mellom kompetansemål, tilretteleggelse og organisering av elevaktiviteter og elevens læring, og lærerne må være i stand til å analysere opplæringens gjensidige relasjoner. En viktig del av lærerarbeidet er å strukturere læringen slik at det utvikles sammenheng i elevens læringserfaringer (Dale & Wærness, 2006).

Erling Lars Dale (1992b) hevder at en fornyelse og endring i opplæring krever en didaktisk kompetanse blant lærerne. Denne kompetansens kvalitet sikres ved at didaktikken brukes i skolens hverdagsliv (Dale, 1992b, s. 52), det vil si at didaktisk kompetanse kommer i bruk hvis undervisningen blir læreplanbasert (Dale, 1992b, s. 46). Dale (1992b, s. 44) vektlegger følgende tre momenter ved den didaktiske kompetansen: 1. kompetansen utvikles hvis lærerne blir dyktige til å konstruere og fortolke læreplaner, 2. kompetansen innebærer at lærerne kan tilrettelegge og gjennomføre undervisning, og 3. evnen til å legitimere overveielser og handlinger i læreplan- og undervisningsspørsmål. I tillegg er det to kjennetegn ved den didaktiske kompetansen, hevder Dale, og det er analytisk og hermeneutisk kvalitet. Analytisk kvalitet innebærer å være «...i stand til å iakttå, beskrive og forklare relasjoner mellom for eksempel forventninger (læreplaner) og handlinger i undervisning» (Dale, 1992b, s. 44). Hermeneutisk kvalitet innebærer «...evnen til godt skjønn; praktisk bedømmelse av undervisningssituasjoner» (Dale, 1992b, s. 44). Dale hevder i denne sammenheng at å utøve didaktisk skjønn ikke er det samme som å bruke målestokker for kvantitative størrelser og argumenterer slik for at didaktisk teori ikke er i overensstemmelse med positivistisk teori.

Læreren må ha et reflektert og kritisk syn på egen undervisning, noe som styrkes gjennom utvikling av didaktisk teori (Dale, 1992b). Denne handlingsrefleksjonen og mulighetene for den knytter Dale til handlingstvang og Schöns begrep om handlingstidsrom. Å øke handlingsrommet innebærer å svekke handlingstvangen, men handlingsrefleksjonen opptrer ikke automatisk selv om handlingstvang svekkes. Svekket handlingstvang innebærer at det eksisterer en frihet i lærerens praksis (Dale, 1993). Dette er ikke en frihet fra handlingstvang, men en frihet som gir lærerne et handlingsrom. En profesjonell lærerpraksis innebærer at det eksisterer et slikt handlingsrom. Erling Lars Dale (1993) omtaler lærerens evne til å oversette intensjonene i en skrevet læreplan til aktuell undervisning som didaktisk klokskap.

Å være profesjonell lærer innebærer, ifølge Dale, å forankre opplæringen i didaktisk teori (Dale, 1989/1995). Teori, kommunikasjon i teori og konstruksjon av teori er fremstilling av tenkning i begreper, der refleksjon er nøkkelpunktet. Begreper er det vi bevisst ser med, det som gjør vårt blikk reflektert. Så refleksjon, selvbevissthet og tenkning i begreper er tre sider ved det å konstruere og kommunisere i teori (Dale, 1989/1995). Profesjonelle lærere har flyttet deler av sin virksomhet til K3 nivået i den didaktiske kompetansetrekanten, der de er i stand til å reflektere og begrunne avgjørelser knyttet til undervisningen.

Schön (2001/1983, s. 131) hevder at forskjellen på praktisk kontekst og refleksiv forskning er det å forandre på forholdene kontra å forstå de. Dale (1992b) knytter handlingsrefleksjon til den evnen lærerne har til å gjennomføre undervisning (K1 og K2), mens den refleksive forskningen (K3) knyttes til det vitenskapelige fellesskap. Både Dale og Schön vektlegger lærerens referanseramme, der de mener det er en sammenheng mellom hvilke utfordringer læreren identifiserer i hverdagen og den referanserammen som vedkommende har. «*Når en praktiserende skal finde fornuft i en situasjon, som han oppfatter som unik, så ser han den som noget, der allerede eksisterer i hans repertoire*» (Schön, 2001/1983, s. 124). Bevissthet rundt dette vil kunne føre til at lærere ser at flere perspektiver kan belyse samme problem.

Kunnskap fra utdanning og lærernes egne forståelseshorisonter integreres, kan handlingsrefleksjon øke (Dale, 1993).

Som jeg har redegjort for tidligere, så var også Joseph Schwab (1988) opptatt av den praktiske innfallsvinkelens kunst og aktuelle tilnærminger innen læreplanområdet. Ifølge Schwab så praktiserer lærerne en kunst, der valgene i forhold til hva de gjør når, hvor, hvordan og for hvem skjer hundrevis av ganger hver dag. Didaktiske overveielser har standard trekk, men ikke standard aktivitet og løsninger, og gjennom sin vektlegging av dette har Schwab legitimert det vanskelige og usikre, det praktiske perspektiv ved pedagogiske situasjoner (Gundem, 1987). Slik Dewey også skriver: «*Nothing has brought pedagogical theory into greater disrepute than the belief that is identified with handing out to teachers recipes to be followed in teaching*» (Dewey, 1938/2005, s. 170).

Læreplantolkning og profesjonalitet

Subjektive og intuitive tolkninger av læreplan og læremateriell blir gjort av den enkelte lærer hver dag. Undervisningsaktivitetene er som regel et resultat av disse tolkningene. Våre subjektive tolkninger er basert på våre egne erfaringer og vår personlige kunnskap (Ben-Peretz, 1990). De subjektive tolkninger kan være intuitive, ledet av noen implisitte kriterier og bevisste eller ubevisste antagelser (1990, s. 67). På denne måten er også våre erfaringer med på å begrense våre subjektive tolkninger, slik at vi ikke får tak i alle muligheter i bredde og dybde ved dokumentet. Men motsatt vil også objektive tolkninger basert på eksterne kriterier bidra til å lukke læreplanpotensialet. Derfor er lærernes erfaringer og tolkninger rundt læreplanen viktig å få frem. Ben-Peretz henviser til begrepet «personal practical knowledge», som hun sier innebærer en moralsk og estetisk kunnskap om opplæringspraksis. Lærernes «personal practical knowledge» er kunnskap som er rekonstruert ut fra de narrative i en persons livserfaringer, og utvikles over år med undervisningserfaring. «*Teachers' personal practical knowledge may account for their interpretations and uses of curriculum materials*» (Ben-Peretz, 1990, s. 73). Lærernes pedagogical content knowledge har stor betydning for å realisere læreplanpotensialet (Gudmundsdottir & Schulman, 1987). Derfor blir læreren sentral i læreplanutviklingen. Hvis læreren ignoreres kan dette skape store utfordringer i implementeringen av læreplanen (Ben-Peretz, 1990, s. 77). «*The 'reading' of curriculum potential depends not only on the inherent qualities of the materials, but also, to a large extent, on teachers' interpretive abilities and on their professional imagination*» (Ben-Peretz, 1990, s. 47-48).

En læreplantekst og annet materiell som utarbeides i forbindelse med læreplanen er sammensatte tekster som er mer komplekse og har et større potensiale enn det som er mulig å uttrykke i en liste over læringsmål og innhold (Ben-Peretz, 1990). Den didaktiske sammenhengen er sammensatt og de ulike beslutninger i læreplanen kan støtte opp under ulike mål, andre ganger samme mål og innhold. Sammenhengen mellom intensjoner, mål, innhold og arbeidsmåter kan være vanskelig å se enkelte ganger, for samme mål og intensjon kan også føre til ulikt innhold og arbeidsmåter (Ben-Peretz, 1990). Ben-Peretz omtaler dette som «*the deduction problem*» (Ben-Peretz, 1990, s. 49) og kan sees i sammenheng med det vi betegner som den skjulte læreplan. Hvis lærerne blant annet ikke er bevisst den didaktiske sammenhengen, kan mye skjult læring foregå. Dette er ikke nødvendigvis feil, men det er mer viktig å være klar over den.

Profesjonell utvikling

Profesjonell utvikling kan forstås som tilegnelse av og endring i kunnskap og kompetanse (Rønnestad, 2008, s. 279). En forutsetning for optimal profesjonell utvikling er en åpen holdning til teori i kombinasjon med faglig nysgjerrighet og respekt for utfordringene og kompleksiteten i utfordringene. På denne måten er blant annet det å tåle det å ikke forstå undervegs og takle den handlingstvang som da oppstår som et uttrykk for profesjonell utvikling, der kontinuerlig refleksjon over faglige utfordringer er det mest sentrale enkeltaspekt ved profesjonell utvikling (Rønnestad, 2008). Kontinuerlig refleksjon er den sentrale læringsprosess av profesjonell erfaring, noe som samsvarer med Schön sitt begrep reflection-in-action (Schön, 2001/1983). Dette er en forståelse av profesjonell utvikling som faglig ligger innenfor det som har blitt beskrevet som «the normative reeducation strategy» og som er en del av den hermeneutiske og fenomenologiske vitenskapsteoretiske tradisjon (Rønnestad, 2008). Her vektlegges refleksjon over praksis og at oppfatninger formes og endres i dialog. En faglig utvikling hos trafikklærere betinger derfor tid og rom for refleksjon over praksis og dialog i et læringsfellesskap. Denne forståelsen av profesjonell utvikling som vektlegger ettertenksomhet, refleksjon og ydmykhet, utfordrer de forestillinger rundt profesjonell utvikling som betoner beslutningstaking, effektivitet og handlingsorientering (Rønnestad, 2008).

Dale (1993) mener at Deweys begrep om fornuftig aktivitet kan relateres til det som Dale selv betegner som handlingsrasjonalitet. Ved å referere til Dewey, skisserer Dale (1993) en vurdering av lærernes rasjonelle handlinger ut fra tre kriterier; evnen til å fastsette mål, evnen til å forfølge målene i undervisningen, ved å bedømme klokt og til slutt evnen til å virkeliggjøre de mål en har satt seg.

I flere situasjoner kan det foreligge en type ubestemthet som krever skjønn. Det kan være når det som skal bedømmes ikke kan ha en entydig beskrivelse, eller at målestokkene kan fortolkes eller at det er usikkerhet rundt hva som er relevant målestokk (Grimen & Molander, 2008). Yrkeskompetanse innebærer slik noe mer enn anvendelse av generelle teorier (Hiim & Hippe, 2001). «*Utvikling av yrkeskompetanse krever praktisk yrkeserfaring og erfaring med utøvelse av skjønn*» (Hiim & Hippe, 2001, s. 39).

Profesjonalitet i forhold til erfaring og læreplanforståelse

Eisner hevder at det er ulike begrensninger i læreplanteori når det gjelder funksjonen til de pedagogiske mål (2009a). For det første kan ikke målene alltid forutsi utbytte av undervisning. På et generelt nivå er dette mulig, men det som skjer for eksempel mellom elever er lite forutsigbart. For det andre har teorien en manglende evne til å se begrensningene som innholdet har til å oppfylle målene. For det tredje har Eisner innvendinger mot troen på at mål som settes opp i atferds- og innholdstermer kan bli brukt som kriterier for å måle utbytte av læreplan og undervisning. Eisner hevder at standarder kan fungere på de mer grunnleggende læringsmål, men når det kommer til de overordna læringsmål innen kvalitative termer, så er standarder ubrukelige. Slik læring krever en menneskelig faglig kvalitativ vurdering (Eisner, 2009a). En slik vurdering innebærer, til forskjell for standarder, verdiladede kvaliteter som krever at læreren ser produktet i respekt til de unike muligheter det utviser. Og at lærerne, i relasjon til sin erfaring og sensibilitet, vurderer de verdier som ikke er ukvalifisert til å bli redusert til noe kvantitativt eller en regel. Til slutt påpeker Eisner at læreplanteori må tillate at ulike prosesser utfolder seg i tolkningen av læreplanen. Læreren rolle innebærer både det å være kritiker og vurdere endringer, men også å være ansvarlig for utviklingen. Det innebærer at både i tolkningen av læreplanen og i vurderingen av resultatene og utbyttet så er læreren en kunstner, for kritikk er når det løftes opp, i seg selv en kunst. Dette er dimensjoner som læreplanområdet snart vil ta inn over seg, hevder Eisner (2009a).

Oppsummering

Læreplanforståelse er et av de grunnleggende prinsipper innen vurdering for læring. Å utvikle læreplanforståelse blant lærere har, slik jeg har vist, tradisjonelt fått lite oppmerksomhet. Dette kan være utfordrende, siden lærerens forståelse av læreplanen er bestemmende for hvordan læreplanen blir iverksatt.

Jeg har i dette kapitlet diskutert betydningen av å ha fokus på tolknings- og beslutningsprosesser underveis i utvikling av læreplanforståelse og utøvelse. I dette arbeidet blir lærerens refleksjon over egen praksis sentralt, der Schön hevder at denne ofte tas i bruk når vi står ovenfor usikre situasjoner. Og en profesjonell lærer står ofte i uklare og komplekse situasjoner når beslutninger om veien videre skal tas. Eisner vektlegger her læreplanforståelse som avgjørende for pedagogisk skjønn, og betydningen av at lærerne ser de underliggende verdier, intensjoner og de didaktiske relasjoner som ligger til grunn i en læreplan. I lærernes

læreplankonstruksjon, som innebærer evnen til godt skjønn, vil læringsorientert vurdering kreve en didaktisk kompetanse blant lærerne.

Lærernes erfaringsbakgrunn er den viktigste ressursen i forbindelse med læreplanutvikling (Schwab, 1988). Uten samarbeid og deltakelse vil lærerne bli fremmedgjort ovenfor læreplanen. Den praktiske innfallsvinkel i læreplanarbeidet er en vektlegging av det usikre og det komplekse, der et praktisk skjønn basert på overveielser og drøfting tas i betraktning.

Jeg har i de foregående kapitler diskutert innholdet i og betydningen av vurdering for læring, og lærerrollen i dette arbeidet. Jeg vil i neste kapittel redegjøre for det metodiske tilnærmingen i studien.

Kapittel 6. Å forske på erfaring – Hermeneutisk fenomenologi

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valg som jeg har tatt i studien. For å besvare problemstillingen har jeg valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Formålet med studien er å få en større forståelse av hvordan trafikklærere har forstått og erfart læreplanens intensjoner om vurdering for læring. Denne forståelsen mener jeg er viktig for deretter å følge opp det som faktisk skjer i praksis, i det enkelte klasserom og i bil. Hvis vi ikke har kjennskap til og forståelse for lærerens læreplantolkning og opplevelse av egne erfaringer, vil vi heller ikke kunne frembringe noen holdbar forståelse av den praksis som utøves. Dette fordi alt vi gjør som mennesker bygger på tidligere erfaringer og våre egne refleksjoner over erfaringer, vår forståelse og førforståelse, den sosiale setting vi befinner oss i og våre personlige innstillinger til ulike forhold. Dette er faktorer som til sammen utgjør læringsbegrepet som helhet (Illeris, 2000), eller sagt på en annen måte; dette er faktorer som inngår i det å være et menneske i verden, slik jeg blant annet har redegjort for at vi finner det hos Dewey.

I valg av forskningsmetode er viktig å ta hensyn til hva studien omhandler og formålet med den. Når studiets hva og hvorfor er avklart, kan vi i relasjon til det velge hvordan vi skal gå frem for å finne svar (Kvale, 1997/2007). På bakgrunn av studiens tema og formål valgte jeg en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming og jeg har i det følgende redegjort for det vitenskapelige ståsted og metoden jeg har valgt å støtte meg på i mitt kvalitative forskningsstudie.

Kvalitativ studie

En kvalitativ studie har som formål å oppnå en forståelse av sosiale og menneskelige fenomener i deres naturlige setting, der en kvalitativ forsker studerer ting i sin naturlige setting, og prøver å få en forståelse av eller tolkning av fenomenen i forhold til hvilken mening mennesker tillegger fenomenet (Denzin & Lincoln, 2005). Kvalitative studier gir meg som forsker muligheten til å studere fenomener i dybde og detalj, og det gir også meg som forsker muligheten til å gjøre det ubevisste bevisst, som for eksempel å beskrive praktikernes praksisteori (Gudmundsdottir, 1992, s. 266).

Innen kvalitativ forskning finnes flere ulike tilnærminger. Valg av tilnærming må stå i sammenheng med studiets tema, formål og problemstilling. Min problemstilling henspiller til en interesse av å forstå mennesker hverdag og menneskers erfaringer og opplevelser og å

kunne videreformidle dette. Jeg ønsker å fokusere på læreplanforståelsen og vurderingserfaringer til trafikklæreren og å få en forståelse for tankene bak praksis. På bakgrunn av dette valgte jeg en fenomenologisk tilnærming i datainnsamlingen og analysen for mitt studie. Hva er så fenomenologi? Maurice Merleau-Pontys innleder sin klassiske tekst "Phenomenology of Perception" med dette spørsmålet (1945/2002), og så mange år senere er dette fortsatt et aktuelt spørsmål. Fenomenologiske studier kan være komplekse og er hele tiden i utvikling, og "... *there are a number of schools of phenomenology, and even though they all have some commonalities, they also have distinct features*" (Dowling, 2007, s. 131). Mye av årsaken til at diskusjonen rundt fenomenologi lever videre er at fenomenologi både er en filosofi, et vitenskapsfilosofisk ståsted og en forskningsmetode rettet mot livserfaringer. Men fenomenologi er kanskje først og fremst en måte å tenke om eller å tilnærme oss livserfaringer på, med det hovedmål å bedre forstå "the mystery of the world" (Webster-Wright, 2010). Dette understreker at fenomenologien er opptatt av å avdekke det vi tar for gitt ved våre hverdagslige erfaringer og heller se på erfaringene og verden med nye øyne.

Kvale og Brinkmann skriver at generelt innen kvalitativ forskning så forstås fenomenologi som "... *a term that points out an interest in understanding social phenomena from the actors' own perspectives and describing the world as experienced by the subjects.*" (2009, s. 26) Fra et fenomenologisk perspektiv er forskning det å alltid stille spørsmål rundt hvordan vi erfarer virkeligheten (van Manen, 1990, s. 5). "*One of the chief aims of phenomenology is to investigate how people understand and make meaning of their lived experience*" (Webster-Wright, 2010, s. 66). Det var også det jeg ønsket med min studie, nemlig å få beskrivelser fra trafikklæreren som har erfaring med den gjeldende læreplanen og dens intensjoner om vurderings undervegs.

Heidegger forvandlet fenomenologien fra det mer deskriptive, epistemologiske ståstedet hos Husserl til å inkludere hermeneutikken og utvikle en ontologisk, fortolkende forståelse (Dowling, 2007; Webster-Wright, 2010). Dette gjør at fenomenologisk metode kan fremstå som mangesidig og litteraturen fremstiller ofte følgende to hovedretninger; den deskriptive, psykologiske fenomenologien basert på Husserl og senere Giorgi og hermeneutisk fenomenologi, representert her ved van Manen og Gadamer. Den deskriptive, psykologiske fenomenologien har mer fokus på rene beskrivelser av deltakernes erfaringer og lite eller ingen fokus på forskerens tolkninger av disse. Den hermeneutiske, derimot, inkluderer forskerens tolkning av livserfaringer. Gadamer identifiserte også en sammenheng mellom

fenomenologi og hermeneutikk og hevdet at begge var nødvendige for å forstå menneskers erfaringer. Jeg er inspirert av og har lagt til grunn en vitenskapelige forståelse i overensstemmelse med Gadammers hermeneutiske tilnærming og Heideggers forståelse av fenomenologi, der Heidegger også distanserer seg fra Husserls transcendentale reduksjon (Lægneid & Skorgen, 2006).

Fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted

I et fenomenologisk perspektiv står ikke mennesket ovenfor verden – det lever i og er en del av den omkringliggende verden. Dette er sammenfallende med menneskebildet til Dewey², der Dewey hevder at det ikke er noe som står hverken utenfor eller over naturen og som kan stilles i motsetning til den – alle forskjeller er forskjeller innenfor naturen (1916/1997, s. 13). Erkjennelsesteorien gjør derfor ifølge Dewey en grunnleggende feil i å stille om menneskets bevissthet som en enhet som står utenfor naturen og iakttar den. Dewey avviser den tradisjonelle erkjennelsesteoriens forståelse av at tanken er noe som står utenfor naturen. For Dewey må tanken alltid ha en relasjon til et problem. Trafikk lærernes tanker og refleksjoner vil alltid stå i sammenheng til de problemer og utfordringer som de har møtt og møter. Menneskets samspill med omgivelsene resulterer i det Dewey kaller erfaring (Dewey, 1938/2005, s. 68). Dette samspillet har både en aktiv og en passiv side, der organismen både påvirkes og påvirker. Erfaring er på denne måten en prosess, der erfaringen ikke følger kronologisk men er en kontinuerlig strøm der erfaringer går ut over seg selv i det at de henger sammen med tidligere erfaringer og påvirker kommende erfaringer. Det er menneskets samhandling med omgivelsene innen en kulturell og sosial kontekst som er fenomenologiens utgangspunkt. Vi tilpasser oss samfunnet gjennom en sosialiseringssprosess og vi vokser sammen med den naturen vi ferdes i.

De personlige erfaringer som er i fokus er aldri isolerte fra resten av verden, de er alltid innvevd i den (Dewey, 1938/2005, s. 68). På samme måte avviser også fenomenologien oppfatningen om at det finnes en ren objektiv verden, fordi en situasjon bare kan bli forstått med referanse til de ulike meninger som tillegges av mennesker gjennom deres erfaringer med

² Det fenomenologien omtaler som livsverden kaller Dewey for den alminnelige kvalitative verden. Denne verden er virkelig og er en del av den altomfattende natur (Brinkmann, 2006). Pragmatismens ideer generelt, og Deweys ideer spesielt, har ofte blitt sammenlignet med fenomenologien og Heideggers og Gadammers hermeneutiske filosofi (Polkinghorne, 2000).

situasjonen (Webster-Wright, 2010, s. 61). Kort sagt, fenomenologien stiller spørsmål ved all den todeling av motpoler som er blitt gjort, slike som objekt-subjekt, kropp-hode, kognisjon-emosjon, og vektlegger i stedet at verden er en helhet. Fra et fenomenologisk ståsted kan altså ikke verden studeres atomistisk og i separate deler.

Min vitenskapelige forankring som forsker har betydning for hva jeg søker informasjon om, og er også et utgangspunkt for den forståelsen jeg som forsker utvikler. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom mitt teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet. Derfor er det sentralt at jeg som forsker er meg bevisst forholdet mellom vitenskapsteori og metodisk tilnærming (Creswell, 2007). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker den dypere mening i menneskers erfaringer. Hermeneutikk vektlegger det å fortolke menneskers handlinger, og er en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral plass. Mitt ståsted innen vitenskapsteorien er i denne studien forankret til hermeneutikk og fenomenologi, også omtalt som hermeneutisk fenomenologi eller fortolkende fenomenologi.

Fortolkende fenomenologi er valgt fordi jeg er opptatt av å forstå hvordan individer forstår sin personlige og sosiale verden og hvordan ulike erfaringer og hendelser blir tilskrevet mening (Creswell, 2007; Gadamer, 2002; van Manen, 1990). Målet med fortolkende fenomenologi er å skape en større forståelse for menneskers erfaringer av et gitt fenomen. Fortolkende fenomenologi har både fenomenologiske og hermeneutiske røtter. Analysen er fenomenologisk fordi den gir innsikt i individers erfaringer og personlige opplevelser av et fenomen. Den hermeneutiske siden tilsier at det er umulig å unngå at forforståelsen påvirker analysen, så deltakernes erfaringer vil tolkes på bakgrunn av forskerens forforståelse. Forskeren skal både ha en fenomenologisk innsikt i fenomenet selv, og en hermeneutisk forståelse av det (Hansen, 2008), slik også Kvale påpeker: forskeren bør ha kjennskap til, eller følsomhet ovenfor temaet som studeres, slik at ulike nyanser og dybder ved fenomenet i større grad ivaretas (Kvale, 1997/2007).

Innen kvalitativ forskning ligger antagelsen om at mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden. Denne konstruksjonen og forståelsen av den er i stadig endring, og forskeren er interessert i å forstå hva disse tolkningene er på et gitt tidspunkt i en gitt kontekst (Postholm, 2005). Den ontologiske antagelse er slik ideen om flere realiteter, og en avviser altså tanken om at det finnes én riktig strukturert verden. Ulike forskningsstudier omhandler ulike realiteter og ved å forske på individer så er intensjonen å belyse de ulike realitetene. I en

fenomenologisk tilnærming vil dette si å belyse de ulike erfaringer som deltakerne i studien har. Fenomenologien avviser også den kartesianske ontologiske forståelse om dualiteten ved subjekt og objekt, og har i stedet en forståelse av en livsverden. I denne livsverden er subjekt og objekt uoppløselig knyttet sammen i menneskets livserfaringer. Epistemologi innen kvalitativ forskning omhandler forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne og den epistemologiske antagelsen er at forskeren prøver å komme så nær som mulig de individer som deltar i studien (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005). Aksiologi kan forstås som verdilære (Burrell & Morgan, 1979/1994) eller som læren om verdier (Postholm, 2005) og et fellestrekk ved alle kvalitative studier er at de er verdiladete (Creswell, 2007). Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet innen kvalitative studier, og en kvalitativ forsker innser at egen forskning tar utgangspunkt i, og bygger på, egne teorier og forståelse. Det blir derfor viktig at forskeren synliggjør sine perspektiver og meninger, slik at leseren kan identifisere forskerens betydning og påvirkning for forskningsarbeidet. Vi sier at forskeren på denne måten plasserer seg i forhold til eget studie, og at denne synliggjøringen også er med på å bedre kvaliteten på forskningsarbeidet (Postholm, 2005).

Forhold rundt ontologi og epistemologi ligger til grunn for ethvert forskningsarbeid, enten vi er bevisst det eller ei (Guba og Lincoln 1994). Jeg har tidligere redegjort for at jeg relaterer mitt arbeid til en ontologisk forståelse slik vi finner den hos Dewey, noe som i alle hovedsak sammenfaller den hermeneutiske fenomenologi. Dewey argumenterer mot både rasjonalistiske og empiriske kunnskapsteorier, som han betegner som tilskuerorienterte kunnskapsteorier, fordi de knytter seg til en dualistisk ontologi som Dewey tar avstand fra. Slike argumenter som vi finner hos Dewey er også presentert hos Gadamer, som legger stor vekt på den menneskelige undersøkelsesprosessen og rollen som forståelse og tolkning spiller i vår kunnskap. Gadamers hermeneutikk står i kontrast til den moderne filosofi sitt kunnskapsbegrep om en ren, fordomsfri forståelse av verden (Steinsholt, 1997).

Fenomenologisk fremgangsmåte

Til tross for ulike faglige ståsted innen fenomenologien, hevder blant andre Moustakas (1994) og Creswell (2007), på bakgrunn av en bred gjennomgang av de ulike retninger innen fenomenologien, at vi kan enes om visse metodiske forskningstrinn. Dette omhandler en identifisering av fenomenet som er av interesse, en bred spesifisering av antagelser rundt fenomenet, datainnhenting (der deltakernes erfaringer med fenomenet er i fokus), analyse av

data, utarbeidelse av en tekstuell og deretter strukturell beskrivelse, og til slutt en felles, essenstiell, beskrivelse av erfaringene (Creswell, 2007). Jeg har også valgt å støtte meg på den kvalitative fremgangsmåten innen Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), som også tar avstand fra Husserl og bygger på en hermeneutisk fenomenologisk forståelse, der deltakernes tanker og oppfatninger om fenomenet står i sentrum (J. A. Smith et al., 2009). IPA vektlegger personers tanker og oppfatninger med et tema, og er således i tråd med mitt tema for studiet.

Jeg har med utgangspunkt i Hansen (2008) diskutert både praksis og praxis begrepet i studien. Praksis-begrepet omhandler hva vi gjør, mens praxis-begrepet er en fenomenologisk forståelse som omhandler hva dette gjør med oss. Vi er altså ikke ute etter hva som faktisk skjer, men retter heller oppmerksomheten mot mennesket selv, her læreren. Erfaringer er det viktigste innen fenomenologi, og leseren skal, etter å ha lest en fenomenologisk studie, få en følelse av å forstå bedre hvordan det er for noen å erfare dette (Creswell, 2007).

Forforståelse

Gadamer var kritisk til muligheten til å gjennomføre det Husserl kalte epochè. Gadamer mente at det er i kraft av all vår forkunnskap og fordommer at vi i det hele tatt blir interessert i et fenomen, så han avviser en fordomsfri forståelse (Gadamer, 1990/2010). Men gjennom å bli våre forkunnskaper og fordommer bevisst har vi en mulighet til å eventuelt korrigere de og åpne oss for saken i sin annerledeshet. Jeg baserer min hermeneutiske forståelse på analytiske termer, som beskriver en dynamisk, non-lineær måte å tenke på (J. A. Smith et al., 2009). Dette er i tråd med Heideggers forståelse av selve forståelsen som eksistensielle. Gadamer kritiserte 1800-tallets hermeneutikk for å redusere hermeneutikken til et spørsmål om metodelære, og derigjennom forsømme det filosofiske problemet som er knyttet til menneskers situasjon som forstående og historiske vesen.

Jeg har gjennom hele arbeidet med avhandlingen utviklet min forståelse ved at jeg har jobbet hermeneutisk. Jeg som forsker ønsker å forstå og jeg kan ikke i utgangspunktet stole på egne oppfatninger og deretter overse tekstens mening. Jeg må i stedet være åpen for det teksten sier (Gadamer, 1990/2010). Det har derfor vært sentralt for meg å bli klar over min egen forutinntatthet, da det er avgjørende at fortolkeren er åpen for tekstens sannhetskrav og ikke prøver å få herredømme over den (Lægred & Skorgen, 2006). Det vil si å være beredt til å endre egne meninger og antagelser på bakgrunn av der man kan lære av teksten. Idealet er en

dialogisk prosess der en stiller nye spørsmål til teksten og til seg selv. Fenomenologien ser på mening som noe intersubjektivt. Mening konstrueres i det dialektiske forholdet mellom personen og verden, og eksisterer derfor ikke alene i hverken personen eller i kulturen. Mening oppstår gjennom levde erfaringer. Og erfaringer er sett på som en helhet (Webster-Wright, 2010, s. 66).

Forståelse er et eksistensielt, en grunnkategori som bestemmer menneskets eksistens (Lægneid & Skorgen, 2006). Forståelse og historie er ikke noe vi kan ha kontroll over som avsluttende objekter, men derimot måter vi selv er til i verden på. Fortiden griper hele tiden inn i fremtiden, noe Heidegger omtaler som virkningshistorie. Dette er også den ontologiske historieforståelsen som ligger til grunn hos Gadamer. Vi kan derfor ikke tre ut av forståelsen og gjøre erfaringer uten at disse på en eller annen måte impliserer forståelsen eller fordommene (Lægneid & Skorgen, 2006). Dette er også en forståelse som ligger til grunn for mitt valg av temaet læreplanforståelse, men som også var en forståelse av meg som forsker. Jeg fikk undervegs i arbeidet mitt tilegnet meg en stadig utviklende og endret forståelse som impliserte min eksisterende. Dette var en spennende prosess og gjør at jeg i dag som forsker har et annet og rikere utgangspunkt. Jeg ble også undervegs mer bevisst min egen førforståelse mens jeg foretok tolkninger. Selv om en fenomenologisk tilnærming ofte skisserer forskerens beskrivelse av egne erfaringer med fenomenet først, er man likevel klar over at forskerens førforståelse alltid vil være med inn i analysen, slik at det er en viss interaksjon mellom induksjon og deduksjon i analysearbeidet (Postholm, 2005). På denne måten blir prosessen dynamisk; selve fenomenet kan influere tolkningen, som igjen kan påvirke førforståelsen, som igjen kan influere tolkningen. På denne måten er hermeneutikken både en metode for meg, men like mye et teoretisk rammeverk for å forstå lærernes tolkning av læreplan (J. A. Smith et al., 2009, s. 26).

Jeg som forsker og min førforståelse

Mitt vitenskapelige ståsted innen hermeneutikken henspiller på at mennesket alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, som Gadamer betegner som vår førforståelse. Den mening vi tillegger noe kan derfor variere fra person til person. Det er derfor av avgjørende betydning at forskeren er seg bevisst sin førforståelse innen feltet. Dette er viktig innen all

type forskning, men innen fenomenologiske studier så er det et krav at denne forforståelsen gjøres eksplisitt.

Når det gjelder fenomenologiske studier, så forstås og presenteres temaet forskerens erfaringer og forforståelse noe ulikt. Moustakas (1994) mener at forskerens egen forforståelse og erfaringer er en del av analyseprosessen. Creswell (2007) ønsker imidlertid å korte ned de prosedyrene for analyse som Moustakas presenterer, og plasserer i stedet forskerens forforståelse og erfaringer som en del av metodediskusjonen og forskerrollen som helhet. Jeg finner Creswell sin plassering og diskusjon av forskerrollen som mest hensiktsmessig og har derfor plassert temaet forforståelse her under metode-avsnittet.

Jeg skrev forskerlogg under hele løpet, noe som visste seg å bli veldig nyttig underveis. Forskerloggen fikk ryddet opp i mine egne tanker og vurderinger, spesielt når frustrasjonen meldte seg. Den største utfordringen min underveis følte jeg var å finne en god tilnærming til tematikken. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle nærme meg temaet vurdering for læring i intervjuene, uten at lærerne skulle oppleve det som en vurdering av deres forståelse og praksis. Derfor ble blant annet ordene jeg valgte i intervjuene nøye vurdert, da jeg ikke ønsker å fokusere på temaer som trafikklærerne ikke var familiære med. Som et bilde på dette beskrev jeg dette i loggen som at *”jeg føler at jeg skal ut og ta opp gulrøtter, men er redd for at jeg får bare poteter”*. Jeg slet litt med å finne formen og bli venn med forskningsprosjektet, for jeg opplevde at prosjektet gikk sin egen vei, og da var det bare å brette opp ermene og følge på. Dette kom klarest til uttrykk i analysen av data. Der opplevde jeg at jeg til slutt ikke hadde noe valg, men av hensyn til data og fenomenologisk metode utarbeidet jeg et analyseverktøy i dataprogrammet microsoft excel for de transkriberte intervjuene. Dette tok selvsagt tid, men dataene og prosjektet «krevde det» og da måtte jeg gå den veien.

Innen fenomenologisk forskning er erfaringer åpne for ulike tolkninger. Tolkningene er betinget av forskningsdesignet, den endelige teksten og også den sosiale konstruerte forforståelsen til forskeren og det akademiske og profesjonelle publikum. Jeg har selv ikke trafikklærerutdanning, og har ikke derfor ikke gjennomført undervisning etter gjeldende læreplan. Jeg har imidlertid erfaring fra undervisning i skoleverket, skoleutvikingsarbeid fra Utdanningsdepartementet og fra myndighetssiden, gjennom arbeid med læreplaner og trafikkopplæringen. I dag er jeg universitetslektor ved avdeling for trafikkfag ved Nord universitet. Så jeg opplever at jeg kjenner fagområdet fra ulike vinkler. Jeg har profesjonsutdanningen i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og kom inn i fagfeltet ved at jeg

startet som trafikpedagog i Buskerud fylke i 2001. 1. januar 2005 ble jeg ansatt som rådgiver i vegdirektoratet og fikk blant annet ansvar for oppfølging av læreplanene som var gjeldende fra denne dato. Gjennom min jobb som trafikpedagog i Buskerud fikk jeg etter hvert god kjennskap til trafikklærerne som jobbet i fylket. I jobben som rådgiver i vegdirektoratet ble jeg på mange måter fjernere fra praksis, samtidig som at jeg i større grad fikk muligheter til å ha kontakt med trafikklærere som yrkesgruppe på landsbasis.

Når det gjelder mitt tema, vurdering for å lære, så er dette et at de nye elementene i dagens læreplan. Om noen lærere har erfaring fra dette tidligere, så avhenger det av egen praksis og interesse. Det har tidligere ikke blitt så tydelig vektlagt og tatt inn i opplæringen som nå, der formativ vurdering i dag er en sentral men utfordrende del av opplæringen. Jeg brukte en del tid på å orientere meg rundt temaene vurdering for læring og læreplananalyse, slik at jeg i større grad hadde oppdatert og utvidet bakgrunnskunnskap om tematikken og forskningen når jeg gikk i gang med arbeidet.

Min kjennskap til bransjen gir meg som forsker muligheten til å gå inn i forskningen og dialogen med trafikklærerne på deres premisser og innenfor de referanserammer som eksisterer. Denne kjennskapen til referanserammene og fagområdet opplevde jeg ga meg positive muligheter i intervjuene, både til å forstå faguttrykk og til å vise forståelse. Jeg var imidlertid oppmerksom på at mine oppfølgingsspørsmål og lytteord ikke skulle oppfattes som en bekreftelse på utøvd praksis, men som en bekreftelse på at jeg hørte. De underliggende forskerkvaliteter innen hermeneutiske fenomenologi er; et åpent sinn, fleksibilitet, medfølelse, empati og villigheten til å gå inn i og respondere på deltakernes verden (J. A. Smith et al., 2009, s. 55). I tillegg må også forskeren vise besluttsomhet, utholdenhet og nysgjerrighet. Dette er en krevende liste av egenskaper og det kan ta tid å utvikle en god studie. Men det finnes ikke en god måte å gjøre det på. Det viktigste er at vi etterstreber å forstå våre deltakeres perspektiver som best vi kan.

Datainnsamling

I valget av datainnsamlingsmetode sto jeg forholdsvis åpen innen fenomenologien. Både intervju, observasjon, dokumentstudier og andre kilder er aktuelle i en fenomenologisk datainnsamling, der intervju er den mest brukte av de. Jeg vil i det følgende redegjøre for mine valg og vurderinger undervegs.

Veien frem til datainnsamling

Temaet i min studie er lærernes forståelse og erfaringer med vurdering for å lære. Jeg har av ulike grunner valgt å ikke gå inn i selve praksisen til trafikklærerne. Det kan være fordeler og ulemper med dette, men innen fenomenologien så åpnes det for å studere en praksis uten at selve praksisen blir gjort til gjenstand for observasjon. Postholm (2005, s. 17) berører dette og sier at kvalitativ forskning kan omhandle handlingspraksis uten at selve praksisen blir gjenstand for forskning, slik det er tilfellet ved min studie. Pragmatistene, som selv setter praksis som primær, hevder at det å tenke rundt det vi gjør i seg selv er en praktisk aktivitet (Brinkmann, 2006).

Intervju som forskningsform er særlig egnet når en ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden og intervjupersonen får beskrevet sine erfaringer, sin selvopfatning og forklare sine egne perspektiver på verden (Kvale, 1997/2007). Før en velger metoden for sitt studie så må studiets *hva* og *hvorfor* være avklart, dette avklares før metodespørsmålet *hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var interessert i å vite hvordan lærerne selv reflekterte over sin vurderingspraksis, deres egen forståelse av vurdering og deres tolkning av de vurderingssituasjoner i opplæringen. For å vite noe om hvordan lærerne forstår sin praksis, så jeg det som avgjørende at jeg faktisk intervjuer lærerne. ”*If you want to know how people understand their world and their lives, why not talk with them?*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. xvii). Jeg valgte slik intervju som datainnsamlingsmetode.

Jeg valgte å gjennomføre to intervjuer med alt fra et halvt år til et års mellomrom, avhengig av hva som passet den enkelte lærer best. Jeg vurderte også tematikken dit hen at det var nyttig med en lengre tidsperiode mellom intervjuene. Poenget var ikke at trafikklærerne nødvendigvis husket alt fra det første intervjuet under det andre, men at både jeg og de fikk en mulighet til å bearbeide inntrykk og intervjuet før vi gjennomførte et til. Intervjuene ble gjennomført i perioden november 2009 – juni 2012.

Semi-strukturert intervju

Kvale definerer et halvstrukturert livsverden-intervju som ”...*et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener*” (1997/2007, s. 21). Intervjuet omtales som en varsom spørre- og lytte tilnærming der hensikten er å frembringe grundig utprøvd kunnskap (Kvale, 1997/2007). En styrke i det semi-strukturerte intervjuet var at det ga meg muligheten til å fange opp

variasjonen i intervjupersonenes erfaringer og dermed gi meg et bilde av en mangfoldig verden.

Kunsten innen et hermeneutisk intervju er å holde spørsmålet åpent (van Manen, 1990, s. 98). Dette vil si å være i stand til å fortsette å stille spørsmål. Det var derfor viktig at jeg hele tiden fulgte opp deltakernes svar og var åpen for nye innfallsvinkler og informasjon undervegs. Utfordringen ved å stille åpne spørsmål er å vite om og når spørsmålet er besvart. For å imøtekomme dette identifiserte jeg noen trinn som ga meg muligheten til å vise at spørsmålet var besvart. I min utarbeidelse av intervjuguide satte jeg opp et par slike tankerekker som en ledetråd i mine intervjuer. For eksempel så skisserte jeg noen av de faktorene som er aktuelle for læreplanforståelsen til den erfarne læreren, eller faktorer som er aktuelle for meningen ved tilrettelegging av læring (J. A. Smith et al., 2009, s. 48). Men slike spørsmål bør behandles som sekundære, for de kan bare bli besvart på et tolkningsnivå, og gitt den åpne datainnsamlingen så kan det ikke være sikkert at de vil være i stand til å besvares.

For å få fyldigere data brukte jeg oppfølgingsspørsmål av typen ”kan du forklare mer om det?” ”hvordan opplevde du det?” Dette kan også fungere som en ”kommunikativ validitet” der jeg får avklart om jeg hadde forstått deltakerne riktig. Jeg brukte gjerne spørsmål av typen ”forstår jeg deg da riktig ...” slik at deltakerne også da kunne komme med bekreftelser eller korrigeringer av min forståelse (Kvale, 1997/2007).

Intervjuguiden

Hovedspørsmålene i et fenomenologisk intervju fokuserer på menneskets forståelse av egne erfaringer. Slike spørsmål må nødvendigvis være åpne i stedet for lukkede, undersøkende i stedet for forklarende og ha fokuset på mening i stedet for konkrete årsaker eller konsekvenser. De skal reflektere prosessen i stedet for resultater (J. A. Smith et al., 2009, s. 47). Det var viktig for meg å ikke dra frem faglige ord som lærerne kanskje ikke har et eierskap til. Jeg valgte derfor å utforme temaspørsmålene slik at deltakerne selv fikk bidra med sitt vokabular. Det ga meg muligheten til å integrere og spille på deres vokabular undervegs i intervjuet. Det var også viktig for meg å avklare intensjonene med intervjuet og prosjektet ovenfor deltakerne: at jeg var ute etter deres erfaringer og meninger, og at ingen svar var mer rett enn andre. Og at det ikke var min intensjon å hverken vurdere praksis eller deres meninger.

Pilot-intervjuer

Det finnes i dag ingen felles prosedyrer for intervjuforskning og mange metodiske beslutninger må også fattes av forskeren mens intervjuet pågår. Dette stiller store krav til forskerens ferdigheter, både når det gjelder intervjutemaet og de metodiske muligheter som finnes (Kvale, 1997/2007). På bakgrunn av mine erfaringer anså jeg min kjennskap til intervjutemaet som god. Jeg var imidlertid spent på semi-strukturerte intervju som datainnsamlingsmetode, og valgte derfor å gjennomføre tre pilotintervjuer. Bakgrunnen for disse tre pilot-intervjuene var at jeg ønsket å prøve ut mine spørsmål og jeg ønsket å prøve ut min måte å stille de på og min evne til å følge opp svarene som deltakerne ga. Slik fikk jeg også prøvd ut mine åpne spørsmål som igjen ga meg en mulighet til å eventuelt korrigere disse før datainnsamlingen. Kvale og Brinkmann (2009, s. 93) henviser også til Schön sine tanker om en refleksiv praktiker for å begrunne viktigheten av pilot-intervjuer

Jeg gjennomførte tre pilot-intervjuer våren 2009. Jeg opplevde at pilot-intervjuene var fruktbare for mitt forskningsprosjekt. Erfaringene fra pilotintervjuene var at spørsmålene fungerte, men at det kunne være en utfordring å få stilt spørsmål som var klare nok. Jeg erfarte også at jeg måtte ha en halv-strukturert intervjuguide for å fange opp de ulike erfaringene og historiene til lærerne. Jeg utarbeidet derfor temaspørsmål med kontrollord (det vil si ting som jeg ønsket de var innom i forbindelse med temaet) og oppfølgingsspørsmål. Etter pilot-intervjuene og analysen av de (som til sammen utgjorde mitt paper innen PhD-kurset PLU8009, "Kvalitativ analyse", NTNU, våren 2009) fikk jeg en bekreftelse på å bruke en fenomenologisk tilnærming til temaet.

Utvalg av deltakere

I utvelgelsen av deltakere så er det viktigste at deltakerne deltar på frivillig basis, gjerne melder seg frivillig, at de har muntlige fremstillingsevner og at de har noe å si om temaet (Creswell, 2007; van Manen, 1990). Det er essensielt at deltakerne faktisk har erfart fenomenet og er i stand til å artikulere dette (Creswell, 2007). I tillegg til dette så hadde jeg et krav om at deltakerne skulle være utdannet før læreplanverket ble gjort gjeldende fra 2005. Dette fordi jeg ønsket deltakere som allerede var i yrket da dagens læreplan kom.

Jeg har presentert mitt phd-arbeid ved etterutdanningsstudier ved daværende Høgskolen i Nord-Trøndelag, nåværende Nord universitet. Jeg sendte deretter ut påmeldingsskjema i klasserommet der de som ønsket tilsendt mer informasjon om studiet kunne skrive seg på. Jeg

fikk veldig god respons på listene. Jeg sendte deretter ut informasjon på 1 A4 side der hensikten, formålet, omfanget i forhold til studien sto. Jeg skrev også i informasjonen at jeg ville kontakte de om noen uker og høre om de kunne være interessert. Når jeg da tok kontakt med de, så var alle jeg spurte fortsatt interessert. Jeg valgte å kontakte de personene først som jeg anså som mest aktuelle, ut fra kriteriene om god muntlig fremstillingsevne og at de hadde noe å komme med. Jeg lot deretter tilfeldighetene råde i forhold til hvem som tok kontakt med meg eller hvem som jeg fikk avtale med først. Tre stykker falt også fra på grunn av sykdom eller jobbskifte. Jeg tok derfor personlig kontakt med to trafikkskoler som jeg ikke kjente fra før, men som hadde ansatte som tilfredsstilte mine kriterier for deltakelse.

Når det gjelder antall deltakere skriver J. A. Smith et al. (2009, s. 114) at de anbefaler nye forskere innen metoden, det vil si forskere som ikke har forsket fenomenologisk tidligere, å ha inntil seks deltakere, ikke flere. Fagmiljøet trafikkopplæring er veldig lite og oversiktlig. Siden jeg jobber ved landets eneste studiested for Trafikkklærerutdanning for alle førerkortklasser, var det ikke til å unngå at jeg hadde kjennskap til noen av deltakerne fra tidligere, eller at de i alle fall hadde kjennskap til meg. Av de seks som deltok har jeg hatt fire av de som elever ved ulike etterutdanningstilbud. Dette har ikke vært undervisning som har vært av stort omfang, men jeg anså det som nok til at jeg var bevisst på hvordan dette eventuelt ville kunne påvirke min studie. Det positive med dette var at jeg opplevde at vi hadde etablert et tillitsforhold mellom oss, slik at deltakerne stolte på meg og hva jeg skulle bruke studien til. De var ikke kritiske til opplegget og innholdet. Det som kunne ha blitt negativt ved det var at de kunne oppleve meg som lærer fortsatt, slik at vårt forhold for eksempel kunne få de til å gi meg svar som de trodde jeg ville ha, og ikke de ærlige svarene. Jeg tok derfor dette inn i innledningen til intervjuene og avklarte at det ikke finnes noen riktige svar, da det er deltakernes egne erfaringer jeg er på utkikk etter.

Jeg var veldig spent og egentlig litt redd med tanke på datainnsamlingen. Jeg var usikker på om temaet ville trigge noen av trafikklærerne, om dette var noe de ville bidra i. Bekymringen for dette var i alle fall ubegrunnet, for som ofte ellers så var trafikklærerne også svært villige til å bidra i mitt phd-arbeid. Den ene av informantene sa det ganske klart: *«Endelig er det noen som spør meg. Jeg skreiv meg på lista med en gang. Skulle bare mangle. Ingen har noen gang spurt meg»* (Frode, intervju 1, 171).

Før første intervju fikk deltakerne et informert samtykke til underskrift. Jeg påpekte også punktene i det informerte samtykke muntlig i den innledende avklaringen ved første gangs intervju. Ved andre gangs intervju repeterte jeg anonymiteten for deltakerne.

Jeg gjennomførte tre av førstegangsintervjuene ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Dette ble valgt av praktiske årsaker fordi tre av studentene var ved etterutdanningstilbud ved Høgskolen en uke i november 2009. Jeg var bekymret for hvordan dette eventuelt kunne prege mitt arbeid og trafikklærernes fokus før, under og etter intervjuet. Men min opplevelse av dette var at det gikk greit. Etter et par minutter var deltakerne så inne i temaet for mitt intervju at de forlot problemstillinger og utsagn knyttet til deres etterutdanningsstudium. Deltakerne var svært aktive og dette tok jeg som et tegn på at temaet opptok dem (van Manen, 1990, s. 98). De øvrige tre førstegangsintervjuene og alle seks andregangs intervju ble gjennomført ved de respektive trafikkskolene.

Pålitelighet og gyldighet

Reliabilitet og validitet er to dimensjoner som ofte blir brukt som kvalitetskontroll i forskning (Jensen, 2002). Selv om disse begrepene er brukt til å kritisere kvalitativ forskning, mener Kvale at begrepene kan rekonseptualiseres, slik at de blir relevante for intervjuforskningen og den kvalitative forskningen (Kvale, 1997/2007). Ofte brukes da begrepene gyldighet og pålitelighet i stedet. Begge er relevante både i forhold til tematiseringen, planleggingen, datainnsamlingen (intervjuene mine), transkriberingen og analysen.

Når det gjelder *pålitelighet* så valgte jeg semi-strukturerte intervju for å bedre fange opp nyanser. Pilot-intervjuene meg noen gode erfaringer i forhold til å justere intervju-guiden i forhold til dette, samtidig som at de ga meg noen gode erfaringer på hvordan spørsmålene kan stilles og hvordan åpne opp for å dele erfaringer. For å etterstrebe *gjennomsiktighet* i forskningen så har jeg uttrykt min *førforståelse* og har prøvd å gi så tykke beskrivelser som mulig. Jeg har også gjennomlest de transkriberte intervju flere ganger og på ulike tidspunkt i arbeidet, slik at jeg i større grad skal sikre meg at ikke resultatene er avhengig av hva som eventuelt min oppmerksomheten har festet seg ved under første gjennomlesing.

Når det gjelder *gyldighet* så omhandler dette de slutninger jeg trakk ut fra mitt materiale, og her var det også viktig for meg å gi tykke beskrivelser av datamaterialet, og at jeg etterstrebet å være åpen og ikke se etter de elementer som støtter opp under min egen *førforståelse*. Jeg sjekket også min fortolkning med informanten og ga informanten mulighet til å korrigere seg

selv. Dette ble gjort i form av det som Kvale omtaler som en muntlig «på stedet kontroll» (Kvale, 1997/2007, s. 165). Ifølge Giorgi er deltakerne privilegerte i forhold til sin erfaring, men de er ikke nødvendigvis opptatt av meningen i denne erfaringen (Giorgi 2008), slik jeg som forsker og mine forskningsresultatene er. Giorgi (2008) hevder derfor at det å bruke deltakere i validitetssjekk ikke er pålitelig, så jeg valgte å ikke sende deltakerne de transkriberte intervjuene til gjennomsyn. Et eksempel fra intervjuene på en «påstedet-kontroll» som jeg foretok er følgende: I mitt første intervju med Frode spør jeg han om hvordan han opplevde det når den nye læreplanen kom. Hvordan ble den forklart og hvordan opplevde han at bransjen tok imot den? Frode har et lengre svar og jeg spør opp: «*ja hva tenker du på da?*» (Intervju 1 Frode, 177) for å få han til å utdype. Deretter kommer et lengre svar som jeg tolker og jeg tar en «på stedet kontroll» av min tolkning og spør: «*Forstår jeg deg da riktig i at det ikke er noen kultur for læring?*» (Intervju 1 Frode, 179).

I tillegg omtaler Kvale (1997/2007) ulike kvalitetskriterier eller retningslinjer for et intervju, og disse har vært sentrale for meg:

1. Jeg har etterstrebet å stille korte og klare spørsmål og få lengre svar fra intervjupersonen. Mine transkriberte intervju viser at nær all tekst er svartekst, med bare noen korte spørsmål og avklaringer fra meg undervegs.
2. Jeg tolket undervegs i intervjuet og verifiserte mine tolkninger av intervjupersonenes svar undervegs, samtidig som jeg også stilte kritiske spørsmål.
3. Intervjuene inneholder spontane, innholdsrike og spesifikke relevante svar, der lærerne selv ble overrasket over egne svar enkelte ganger, for eksempel uttrykk som «Åh, det var godt å få sagt!» (Intervju 1, Frode, 182). Slike uttalelser kommer også lettere når intervjupersonene får tid til å snakke ut, så det var viktig for meg. Hvert intervju tok derfor minimum 60 minutter å gjennomføre, men det var viktig for meg at de fikk den tiden de trengte.
4. Intervjuene ble selv-kommuniserende og hadde ikke behov for ekstra kommentarer og forklaringer.

Van Manen (1990) tilnærmer seg ikke fenomenologien med et sett av metodiske prinsipper, men diskuterer i stedet hermeneutisk fenomenologisk forskning ut fra ulike forskningsaktiviteter. Der han mener at hermeneutisk fenomenologisk forskning kan forstås som en dynamisk prosess mellom følgende seks forskningsaktiviteter; 1. Forskningen retter seg mot et fenomen som er av interesse og relevans, 2. forskningen omhandler livet slik vi

lever det heller enn slik vi begrepsgjør det 3. refleksjon over fenomenets karakteristikk (over det essensielle som karakteriserer fenomenet) , 4. en beskrivelse av fenomenet i tekst, 5. opprettholde en pedagogisk relasjon til fenomenet og 6. balansere forskningskonteksten ved å ta hensynet til del og helhet.

Jeg har tidligere i oppgaven gjort rede for at kriterier er begrensende for vurderingen undervegs, så derfor kan det virke uforståelig at jeg nå, i den metodiske fremgangen, har vurdert og tilrettelagt arbeidet mitt etter slike kriterier. Hovedgrunnen er som jeg har redegjort for tidligere; en nybegynner på sitt felt, elev eller forsker, kan ha nytte av ulike kriterier som guidelines for arbeidet som skal gjøres. Kriteriene blir slik utgangspunkt, men ikke det endelige mål. Når det gjelder mine kvalifikasjoner som intervjuer, så var det en trygghet for meg at jeg har gjort forskningsintervju tidligere. For det er jeg som forsker som er hovedinstrumentet i arbeidet, slik også Eisner skriver: «*In qualitative research the observer or the researcher is the major instrument*» (Eisner, 1998, s. 54).

Etiske retningslinjer

Studien ble gjennomført i forhold til de etiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Deltakerne fikk før første gangs intervju et skriftlig informert samtykke, der de ble informert om hensikten med studien og hoveddelene i prosjektplanen, hva resultatene skal brukes til og at deltakelsen er frivillig, slik at intervjupersonene når som helst kan trekke seg fra studien. Jeg leste også samtykket høyt for de muntlig og både deltakerne og jeg signerte dette før første intervju (vedlegg 1). Ved oppstart av intervju 2 gjentok jeg det skriftlige samtykket muntlig.

Jeg presiserte innledningsvis før første intervju at jeg var interessert i trafikkklærerens opplevelse av vurdering og ikke graden av den. Studien er ingen evalueringsstudie av den vurdering som trafikkklærerene utøver, men jeg presiserte at jeg var ute etter deres personlige erfaringer og forståelse.

Når det gjelder den etiske vurderingen av eventuelle konsekvenser for deltakerne i en studie, kan jeg ikke se at studien hadde noen personlige konsekvenser for deltakerne. Alle deltakerne ga uttrykk for, etter intervjuene, at de opplevde det som positivt og nyttig å delta. Jeg kan heller ikke se at studien vil ha noen direkte konsekvenser for trafikkklærergruppen som helhet.

Kvale (2007) presenterer 3 etiske regler for forskning på mennesker som jeg har brukt som rettesnor i arbeidet; det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. I forhold til *det informerte samtykke*, er to overveielser sentrale i forhold til hvilken skade jeg som forsker kunne komme ut for å gjøre; 1. ønsket om autentitet opp mot anonymitet. Det er en utfordring i det å beskytte informantens anonymitet samtidig som jeg var interesserte i å komme ned i dybden og få en autentisk forståelse. 2. Fortrolighet i forhold til dybde; jeg lovte en fortrolighet rundt detaljene i prosjektet, samtidig som jeg ønsket å gå i dybden. Dette er alltid, slik Kvale (1997/2007) påpeker, forskerens ansvar.

Navnene på deltakerne ble endret før transkriberingen, slik at det finnes ikke noen transkriberinger med deltakernes opprinnelige navn, og heller ingen andre notater. Derfor er ingen av deltakerne mulig å spore på navn. Jeg ga også alle deltakerne mansnavn, slik at de ikke skulle kunne kjennes igjen på kjønn. Stedsnavn og egennavn er omtalt som NN. Jeg mener slik at jeg gjennom mine valg har ivaretatt konfidensialiteten i studien.

Jeg har etterstrebet å utvikle en tekst der det klart fremgår hva som er deltakernes utsagn og hva som er mine som forsker tolkninger av disse. Dette har jeg hovedsakelig gjort ved å gjengi deltakernes utsagn for deretter å fortolke utsagnet. Denne fremstillingen er valgt for analysearbeidet, og deltakernes utsagn er henvisning med deres fiktive navn og nummerering relatert til de transkriberte intervjuene.

Egne erfaringer fra intervjusituasjonene

Å lage avtaler for gjennomføring av intervju var ble ingen utfordring i mitt arbeid. Deltakerne var svært imøtekommende og foreslo selv tidspunkter som passet de og meg.

Jeg startet det første intervjuet med å gjenta informasjonen de hadde mottatt på forhånd, der rammene for prosjektet var skissert. Jeg gikk også igjennom muntlig og skriftlig det informerte samtykket. I det første intervjuet hadde jeg spørsmål som angikk de mer generelle og overordna tema som læreplanforståelse og forståelsen av vurdering. I intervju to hadde jeg planer om å ta for meg forhold som var mer spesifikke mot selve opplæringen; selvvurdering, refleksjon, didaktiske forhold og hvordan de hadde løst det på de ulike skolene og erfaringer med å tilrettelegge for vurdering i praksis. Men undervegs i intervjuene som kom vi innom de ulike tema der det falt seg naturlig, så jeg erfarte at det ikke ble noe klart tematisk skille mellom intervjuene, og at dette egentlig var positivt for intervjusituasjonen. Jeg avsluttet alle intervjuer med å oppsummere kort hva vi hadde snakket om og deretter spurte jeg de om det

var noe de ønsket å tilføye. I det ene tilfellet opplevde jeg at denne avsluttende delen fortsatte etter at lydopptaket var ferdig. Jeg måtte derfor slå det på igjen, siden deltakeren kom med flere utfyllende opplysninger. Etter alle intervjuene tok jeg en kort refleksjonsrunde med meg selv, der jeg skrev ned mine umiddelbare tanker og opplevelser.

Jeg tok opp alle intervjuene på lydspor og transkriberte de i ettertid. Under transkriberingen opplevde jeg at det var utfordrende å transkribere muntlig dialekt til skriftlig tale, og der jeg så det nødvendig tok jeg med ordforklaringer på dialektord (for eksempel så brukte en av deltakerne ordet 'se' så mener han på sin dialekt at elevene skal 'forstå'). Jeg transkriberte alle første gangs intervju før jeg tok andre runde med intervju. Dette både fordi en transkribering i nær tid til selve intervjuet sikrer en bedre forståelse, men også fordi jeg ved andre gangs intervju kunne be om eventuelle uklarheter eller noen oppfølgingsspørsmål / utdypende spørsmål fra første intervju.

Det var en utfordring for meg å være stille i intervjuene, det å la deltakerne få snakke ferdig og det å takle stillheten til refleksjon undervegs. Det var også en utfordring å ikke gå inn i de faglige diskusjoner eller å gi faglig støtte. Jeg prøvde å etterstrebe en bevissthet på at jeg for de var en ansatt som representerte utdanningen, og at de kunne oppfatte mine ytringer som faglige bekreftelser. Enkelte ganger var det utfordrende i intervjuene, da de ofte kom inn på faglige forhold som de ønsket tilbakemelding eller bekreftelse på. Mine tanker om dette er at jeg tolker bransjen dithen at behovet for faglige diskusjoner er stort. Vi vet fra bransjen at det er ulik praksis på om, og eventuelt hvor, slike arenaer for faglig diskusjoner er etablert og blir brukt, eventuelt også hva de blir brukt til. Når intervjuet enkelte ganger nærmet seg en fagdiskusjon, så avklarte vi den før vi gikk videre i intervjuet.

Når intervjuene foregikk i universitetets lokaler var utfordringen at de ønsket å snakke om den etterutdanningen de var på, og at det virket utfordrende for dem å skille mellom meg som faglærer og meg som forsker. Denne tolkningen er basert på de tema de tok opp og hvordan de møtte til intervjuet. Når intervjuet foregikk på trafikkskolene var utfordringen at de drev en privat praksis som trafikkskole i tillegg til intervjuet, slik at avbrytelser forekom. Begge disse utfordringene var slik jeg ser det faktorer som kunne påvirke konsentrasjonen. Jeg opplevde selv at vi måtte bruke litt tid på å snakke oss inn til kjernen i intervjuet, det ble ofte sekvenser med generell prat før intervjuet startet. Dette så jeg på som nødvendig for at de skal få snakket seg «tom» eller få utløp for noen frustrasjoner før intervjuet startet. Deltakerne var svært interessert i å formidle ulike forhold fra praksis. Denne innledende praten kan skape trygghet,

men jeg måtte samtidig passe meg for at jeg ikke ga deltakerne falske forhåpninger eller faglig støtte på noe jeg ikke kan stå for eller noe som kan påvirke forskningen.

Jeg opplevde også at de stilte faglige spørsmål til meg før, under og etter det andre intervjuet. Spørsmål som de var opptatt av og som lå deres praksis nær, men som i mer eller mindre grad tenderte opp mot det som var tema for intervjuet. Jeg opplevde deres behov for å bli hørt som så viktig at det så jeg som en faktor jeg ønsket å ta hensyn til. Jeg lot de da snakke litt rundt de problemstillingene de var opptatt av, før eller etter intervjuet. Jeg var veldig bevisst på hva jeg svarte, slik at min fremtoning ikke skulle være annerledes eller mindre troverdig i forhold til intervjusituasjonen og den fagpersonen de kjenner meg som fra før. Jeg opplevde ikke det å gi de denne muligheten som noe som påvirket intervjuet i noen grad, heller som en positiv opplevelse hos de og som en forsterkning av følelsen av å bli lyttet til. I tillegg ga det meg nyttig innsikt og kjennskap til den kontekst lærerne jobber i. I et tilfelle var læreren opptatt av de sosiale forholdene på stedet, og dette visste seg å være retningsgivende for hvordan han tolket og forsto elevforutsetningene.

Lærerne imponerte meg i å være flinke til å holde konsentrasjonen i intervjusituasjonene. For eksempel under intervju 2 med Morten så blir vi avbrutt av at det banker på døra, i intervju 2 med Per og intervju 2 med Nils kommer andre lærere inn undervegs. Men alle lærerne tar selv opp tråden etter avbrytelsen og greier å ta opp temaet og dialogen.

Analyse

Når det gjelder struktur og analyse av funnene kan vi innen en fenomenologisk metode velge om vi vil presentere analysen og funnene i en struktur som følger personene som har deltatt eller en struktur som følger temaene som ble belyst (J. A. Smith et al., 2009, s. 113). Jeg har valgt å ha fokus på deltakernes erfaringer i forhold til tema som var ansett som representanter for det nye og mer ukjente for en trafikk lærer i 2005. Min interesse var å få en større forståelse og innsikt av deres forståelse og erfaringer i forhold til den nye læreplanen og lærerrollen, og derfor har jeg i intervjuene hatt større fokus på tema enn på enkeltdeltakeren. Analyse av data innen fenomenologiske studier kan variere noe avhengig av fenomenologisk ståsted, og det er viktig å avklare hvilket fenomenologisk ståsted en selv har (Giorgi, 2008). Eksisterende litteratur innen fortolkende fenomenologisk analyse gir ingen klar fremstilling av en gjeldende metode for databehandling (J. A. Smith et al., 2009, s. 79). *“There is no clear right or wrong way of conducting this sort of analysis, and we encourage IPA researcher to*

be innovative in the ways that they approach it.” (J. A. Smith et al., 2009, s. 80). Samtidig presenterer J. A. Smith et al. (2009) noen grunnelementer som nye forskere innen fenomenologi kan forholde seg til. Jeg har valgt å basere mitt analysearbeid på disse generelle og felles prosesser, prinsipper og strategier som er presentert innen hermeneutisk fenomenologi.

Alle beskrivelser inneholder tolkning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Webster-Wright, 2010) og min egen forforståelse som forsker er sentral. Forskerens forforståelse er en del av metodediskusjonen og forskerrollen som helhet (Creswell, 2007), jeg har derfor redegjort for min forforståelse under metode-avsnittet.

Første steg, analysenivå 1, var å gå igjennom de transkriberte intervjuene og trekke ut fra teksten de signifikante uttalelser eller setninger som best beskriver hvordan aktørene erfarer eller opplever fenomenet (Creswell, 2007, s. 61). Som et arbeidsgrunnlag for dette arbeidet, utarbeidet jeg en analysefil i excel, der jeg satte inn teksten fra de transkriberte intervjuene i en egen kolonne. Deretter satte jeg notater i stikkordsform på hva intervjuetekstene handlet om i forhold til *temaene* for intervjuene. Dette analysenivået kan beskrives som en tematisk analyse blant deltakernes uttalelser, og omtales ofte som en *meningsfortetting* (Kvale, 1997/2007). En sammenfatning av intervjumaterialet gjør at meningsinnholdet gjøres eksplisitt, og en slik sammenfatning av mening kan knyttes til en fenomenologisk tilnærming, fordi analyseprosessen fokuserer på tekstens betydningsinnhold.

I excel-fila utarbeidet jeg tematiserte rader for kommentarer og analyserte intervjuene. Dette fra Morten, Intervju 1, 55.

| | Transkribert intervjuetekst | Læreplan | | Vurdering | | Praksis |
|----|---|-------------|---|-----------|--|--|
| 55 | M: det er mange som sier at "ja men, det må jo du fortelle meg", ikke sant? (latter) "Hva var det jeg gjorde feil nå?" "Nei, jeg har ikke lyst til å si det, du må finne ut av det selv", liksom. Ja, men for å komme videre så må vi jo selvfølgelig innimellom bare vise de det eller si det da. ..Folk er jo forskjellige, personlighet og hva de er vant med når de har øvelseskjørt hjemme og. De er vant til å få fortalt det hele tiden, ikke sant, hva de skal gjøre og sånn, men kanskje ikke hvorfor de skal gjøre det sånn. Det er det mange som ikke vet. Men det er ikke en lett måte å jobbe på, det er det ikke. Du får veldig lyst til å si "sånn er det" og ferdig med det, liksom. Men du kan jo ikke det, for da får de ikke den selvinnsikten de skal ha, eller burde ha, synes jeg da. | lærerrollen | Erfaringer fra hva som kan være utfordrende i veilederrollen Opplever at det er viktig å ikke gi etter for lysten til å gi de svaret, da ødelegger han for videre læring | elevene | Elevforutsetninger; opplever at elevene er vant med å få fortalt ting, men ikke vant med å få fortalt HVORFOR Ser betydningen av elevenes begrunnelser | hvordan han ønsker å legge opp til selvinnsikt blant elevene |

Figur 5 Tematisering av intervju, analysenivå 1

Analysenivå 2 besto i å trekke utsagnene sammen til overordnede tema. Disse utsagnene ble brukt som grunnlag for å lage en beskrivelse av hva deltakerne har erfart og opplevd (J. A. Smith et al., 2009). Dette arbeidet kan gjøres på ulike måter, og de ulike strategier for arbeidet er ikke gjensidig utelukkende (J. A. Smith et al., 2009). Jeg brukte abstraksjon (gruppere like utsagn mellom deltakerne), subsumpsjon (underliggende tema som går igjen i utsagnene, slik at det krever en egen status), polarisering (snu på temaene), frekvens (hvor ofte opptrer de?) og funksjon (om utsagnet har en underliggende mening) (J. A. Smith et al., 2009). Dette gjorde jeg ved at jeg klippet opp sitatene og kommentarene i excel fila og grupperte de i en wordfil etter tema. Jeg leste deretter igjennom den tematiserte teksten og dro ut grupperinger både innenfor og på tvers av tematiseringene. Mine ulike strategier ovenfor teksten gjorde at flere aspekter ved den kom frem. For eksempel gjorde strategien subsumpsjon det mulig at underliggende tema som gikk igjen i utsagnene kom frem. Temaet trygghet var omtalt av lærerne både når det gjaldt arbeidsform og også når det gjaldt lærerrollen. Så «trygghet i opplæringssituasjonen» ble en kategori etablert på tvers av temaene lærerrollen og arbeidsmåter. Undervegs i analysen dukket det også frem tema som jeg ikke hadde hatt som hovedtema i intervjuene, men som lærerne var opptatt av. Temaet «Trafikkklærerbransjen som

lærings- og utviklingsarena» var et tema som kom frem i gjennomlesingen av de transkriberte intervjuene, og ble til slutt et av tre hovedområder. Innholdet i intervjuene ble førende for temaene og overskriftene som kom frem under denne delen av analysen. Den tematiske beskrivelsen utgjør teksten i første del av kapitlene 7, 8 og 9.

| Tema | Underkategorier | Hovedkategorier |
|--|---------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Utvikle seg som menneske - Samhandling - Sosial intelligens - Bilkjøring som en sosial aktivitet | Sosial aktivitet og samhandling | Dannelse av den helhetlige samfunnsdeltaker (utvidet kompetansebegrep) |
| <ul style="list-style-type: none"> - Eleven skal tenke selv og finne løsninger - Prosessfokusert - Faglig forankring og begrunnelser i dagens læreplan - Gått bort fra ensidig fokus på fakta og regelrytteri - Opplevd faglig utvikling innen fagområdet - Opplæringens innhold krever annet fokus. | Fra fakta til refleksjon og verdivalg | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elevens vilje avgjørende - Vilje avgjørende for å lykkes med trafikal kompetanse - Sikker sjåfør | Vilje og forståelse hos eleven | |

Figur 6 Eksempel på tema, underkategori og hovedkategori

På analysenivå 3 utarbeidet jeg, i tråd med fortolkende fenomenologi, en teoretisk drøfting av hovedtendensene i materialet (Webster-Wright, 2010). Her er målet at leseren skal sitte igjen med en følelse av at ”nå forstår jeg bedre hvordan det er for noen å erfare dette” (Creswell, 2007, s. 62). Den analysemetoden som her er skissert er også lik Kvale (1997/2007) sin fremstilling av tre tolkningskontekster. Hensikten er å finne den sentrale underliggende mening av en opplevelse eller erfaring. Analysen innen fortolkningsfenomenologien er ingen lineær prosess. Et eksempel er at jeg som forsker leste tekst på alle tre analysenivå til ulike tider, og gikk tilbake til tidligere analysenivå for å re-lese. Under analysearbeidet ble jeg klar over at fortolkningsfenomenologi ikke dreier seg om å følge trinnvise steg i analysen, men at fenomenologi er en sensibel tilnærming, en måte å tenke og se på, like mye som en måte å gjøre analysen på.

J. Smith, P. Flowers og M. Larkin (2009, s. 112) bruker betegnelse analyse og drøfting om analysenivå 2 og 3 hos meg. De anbefaler nye forskere å dele dette opp i to slike deler, der analysen er en presentasjon av funn, fri for litteraturhenvisninger. I drøftingsdelen setter forskeren sine funn inn i et større perspektiv og foretar en teoretisk drøfting av hovedtendenser i materialet. Det er derfor også svært vanlig innen fenomenologisk metode at noe litteratur først blir presentert i denne avsluttende drøftingsdelen, da forskeren ikke kan forutsi aktualitet av litteratur før funnene foreligger, det vil si tema som dukket opp undervegs og som ikke var forventet (J. A. Smith et al., 2009, s. 113).

For å holde orden på bruken av intervju og utsagn, så hadde jeg en kolonne helt til venstre i excel-fila der jeg nummererte de transkriberte intervju fortløpende. Når jeg har tatt sitater eller elementer fra intervjuene inn i den tekstuelle beskrivelsen, så har jeg forankret kilden til nummereringen på linjene i excel-fila. Derfor er alle direkte sitat fra de transkriberte intervju nummerert.

Etter endt analyse så funnene ut som følger innen 3 hovedkategorier. Funnene innen de tre hovedkategorier blir presentert i de følgende tre kapitler:

| | KAPITTEL 7 | KAPITTEL 8 | KAPITTEL 9 |
|-----------------------|---|--|--|
| | «Å danne en samfunnsbevisst bilfører» | «Å dekke bordet for læring» | «Å utvikle profesjonell dannelse med trafikklærerbransjen som læringsarena» |
| ANALYSE NIVÅ 2 | <p>Danningsperspektivet</p> <p>Bidra til en sosial utvikling og stimulere til elevens utvikling som menneske</p> <p>Overgang fra fakta til refleksjon og verdivalg</p> <p>Elevens vilje og forståelse</p> <p>Didaktisk helhet</p> <p>Endret innhold i og forståelse av begrepet risiko</p> <p>Fra systemfokus til individfokus</p> <p>Endring av lærerrollen og elevrollen</p> <p>Pedagogiske begrunnelser for organisatoriske valg</p> | <p>Vurdering for læring</p> <p>Selvvurdering</p> <p>Hverandrevurdering</p> <p>Realistiske vurderinger</p> <p>Fokus på elevens begrunnelser</p> <p>Eleven og ansvar for egen læring</p> <p>Betydningen av å se målet</p> <p>Logg som refleksjonsverktøy</p> <p>Lærerarbeid og lærerrollen</p> <p>Vurdering i en begrunnet didaktisk helhet</p> <p>Veiledning som arbeidsform</p> <p>Forståelse av egen rolle og ansvar i vurderingsarbeidet</p> <p>Læring gjennom erfaring og opplevelser</p> <p>Refleksjon og selvinnsikt</p> <p>Betydningen av trygghet</p> | <p>Den profesjonelle dannelse</p> <p>Behovet for å begrunne egen praksis</p> <p>Betydningen av faglig utvikling på egen skole</p> <p>Betydningen av samarbeid og faglig utvikling i bransjen</p> <p>Opplevelsen av egen faglig utvikling</p> <p>Implementering av en læreplan</p> |
| ANALYSE NIVÅ 3 | Drøfting av funn: Å danne en samfunnsbevisst bilfører | Drøfting av funn: Å dekke bordet for læring | Drøfting av funn: Å utvikle profesjonell dannelse |

Figur 7 Hovedkategorier med underkategorier og analysenivå

Funnene er presentert i denne rekkefølgen i tre respektive kapitler. Jeg drøfter funnene på slutten av hvert kapittel og har et felles drøftingskapittel til slutt, kapittel 10.

På bakgrunn av analysen presenteres dermed studien ut fra tre hovedfunn, som hver har sitt kapittel i avhandlingen;

- *Å danne en samfunnsbevisst bilfører.*
Et utvidet kompetansebegrep – dannelse av den helhetlige samfunnsdeltaker (kapittel 7).
- *Å dekke bordet for læring.*
Lærernes forståelse av læringsorientert vurdering og seg selv som den avgjørende faktor (kapittel 8).
- *Å utvikle profesjonell dannelse med trafikklærerbransjen som læringsarena.*
Den profesjonelle dannelse – trafikklærerbransjen som lærings- og utviklingsarena (kapittel 9).

Kapittel 7. Studiens funn: Å danne en samfunnsbevisst bilfører

Når det gjelder læringsorientert vurdering som skal skje underveis i et opplæringsløp, så skjer denne type vurdering og tilrettelegging underveis i forhold til et mål for opplæringen. Jeg vil i dette kapitlet presentere funn som er knyttet til lærernes forståelse av intensjonen med læreplanens læringsmål, det vil si hvilket hovedmål de tilrettelegger opplæringen for. Funnene i dette kapitlet besvarer hovedsakelig forskningsspørsmålene:

- Hvordan forstår lærerne læreplanens hovedintensjon om å utvikle trafikal kompetanse?
- Hvordan opplever de sin egen rolle som lærer i vurderingsarbeidet?

Jeg har på bakgrunn av analysen valgt å presentere lærernes forståelse av læreplanens intensjon i følgende to hoveddimensjoner; et dannelsesperspektiv og et didaktisk perspektiv.

Dannelsesperspektivet

Lærerne opplever at læreplanen har et utvidet kompetansebegrep der de omtaler opplæringens formål og hensikt som å danne en helhetlig samfunnsdeltaker.

Sosial aktivitet og samhandling

Lærerne har en forståelse av intensjonene i læreplanen at den på et overordnet nivå skal bidra til en sosial utvikling og at elevene utvikles som mennesker. Dette kommer frem på ulike måter blant lærerne. Håkon mener at han som lærer i dette stimulerer elevenes utvikling generelt, og ikke bare trafikalt.

Jeg tar jo en sånn vri når jeg begynner kurset, med hva som skjer i verden og sånt da – økt sol-aktivitet, Obama president og kurs her i (stedsnavnet). Om det kan gi noen referanse, om det kan gi en referanseverdi for resten av livet. Mange som sier at det gjør det vet du, at de husker at de kjørte opp, hva det ga de og sånt, ok, jeg gjorde det for mange år siden, litt sånn filosofisk. Et lykkelig menneske i staten, er det positivt for staten Norge? Kan du gi livskvalitet? Slike litt filosofiske spørsmål, ikke bare bremseberedskap og slikt... Så kurset begynner med litt sånn da (eget; mener mer filosofiske tema). (Håkon, Intervju 1, 289).

Håkon vektlegger at et lykkelig menneske er et godt menneske for samfunnet, og setter på denne måten opplæringen inn i et større samfunnsmessig perspektiv. « (...) et lykkelig

menneske i staten Norge vil også ha positive medisinske virkninger» (Håkon, intervju 2, 145).

Lærerne er på ulike måter opptatt av denne samfunnsrelevansen opplæringen har.

Lærerne ser samhandling og det sosiale som det viktigste ved bilkjøring. De ser det som svært positivt at dette jobbes med og vurderes undervegs. De er også klare på at førerprøven ikke kan ta dette ansvaret, dette ansvaret må opplæringen ta.

Mens en som kjører opp her nærmer seg Oslo, så tenker han ”nei, nå setter jeg bilen fra meg og så tar jeg trikk. Jeg tør ikke det her”. Det er liksom, det er ganske trygt det. Når bilen står i ro så er det ganske trygt. Den refleksjon - og det er en innrømmelse, ”jeg har jo lappen, men jeg kjører dit. Jeg beveger meg ikke utenfor det» (Nils, Intervju 1, 155-156). Altså, tenke hvilke konsekvenser har det - vurdering av forbikjøring, inn og utkjøring, du må ha en del for å se faremomenter ved slike ting. (Nils, Intervju 1, 159).

Lærerne ser fra sine ståsted betydningen av livslang læring, det ansvaret hver enkelt av oss har i trafikken, og viljen til å ta dette ansvaret. Frode omtaler dette som en sosial intelligens, der han påpeker at trafikal kompetanse er ”*evnen til å forholde seg til andre trafikanter*” (Frode, intervju 1, 19).

Lærerne trekker frem det sosiale når de forklarer hva de legger i begrepet «en god bilfører».

En god bilfører

... må være en med sosial intelligens. Det er vel en som tidlig oppfatter risiko, setter seg inn i andres situasjon, og som selvfølgelig også følger lovverket. (...) Det går vel mye på den sosiale biten, altså sette seg inn i andres situasjon, (...). Vi ser det samme men vi oppfatter det helt forskjellig. Så trafikal kompetanse er ganske mye.» (Per Intervju 1, 80).

For lærerne er det ikke det tekniske og selve ferdigheten bilkjøringen som er i sentrum, men hva dette gjør med oss i samfunnet og betydningen av å se seg selv i en samfunnsmessig sammenheng, det å sette bilkjøringen inn i en sosial setting. Det sentrale er ikke å kunne flytte bilen, det kjøretekniske, men det å sette bilkjøringen inn i en større sammenheng, en sosial setting. «*Fordi at å kjøre bil i ørkenen er jo egentlig ikke noe*» (Nils, Intervju 1, 71). Han ønsker å få frem omsorgsbildet i trafikken og ønsker de myke verdier velkommen. Han opplever at den sosiale biten og denne samhandlingen er en av hovedintensjonene med trinn 3 i opplæringen. «*Fokuset blir at de føler at de funker sammen med de andre på en for dem naturlig måte og for de andre en naturlig måte. Så er vi jo da, da har vi nådd målet i trinn 3, det er det her med samhandlinga*» (Nils, Intervju 1, 99).

Lærerne beskriver samhandling som avgjørende for å være gode bilførere. «*Vi trenger å samhandle for å være gode bilførere. Der ingen merker deg, der du er usynlig fordi du glir inn i samhandling med andre og lager ikke noe bry. Da er du en god bilfører. En god bilfører*

er i flytsonen» (Nils, intervju 2, 29). «En elev som forstår seg selv i sammenhengen med andre er en god bilfører» (Nils, intervju 2, 18).

Lærerne gir uttrykk for at dette er en faglig dreining i innholdet i og målene for opplæringen.

Og sånn høyeste nivå så er det egentlig at de lar bilen stå da og tar toget, hvis vi skal se sånn idealistisk på det. Ta toget! Ja, hvis du skal til byen på kino, hva er egentlig best? Hvis du tenker på mål da og «det er å ta bussen» - hvis de sier det - fint, da sparer vi miljø, kjører kollektivt, bruker mindre av jordas ressurser og .. ja, det er faktisk ett mål da ... (Håkon, intervju 2, 144).

Håkon kobler på denne måten et overordna mål i opplæringen til GDE matrisen og gir eksempler på hvordan dette kan komme til uttrykk i opplæringen. Lærerne opplever denne faglige dreiningen som forsterket i læreplanen og som en svært positiv utvikling av trafikkopplæringen.

Fra fakta til refleksjon og verdivalg

Lærerne opplever at endringene i dagens læreplan er en overgang fra faktaorientert opplæring til en opplæring preget av refleksjon, involvering og empati. De opplever at kompetansebegrepet er utvidet fra ferdigheter og kunnskaper til også å omfatte det sosiale, empati og vilje til å ta gode valg. Lærerne omtaler denne utviklingen som positiv.

Og ordet kompetanse, det er bare et finere ord for god bilfører, som vi kalte det før. En god bilfører omhandler mye. Du må å ha kompetanse på tekniske og trafikale områder. Du må kunne en del teori selvfølgelig og du må kunne behandle et kjøretøy. Og så må du forstå hvordan dette skal brukes i forhold til andre» (Nils, Intervju 1, 52). «Det er liksom det som er en god bilfører, det er det som er kompetanse. Jeg føler at i den nye planen så skal vi være mye mer på ”hvorfør tror du at”, «hva innebærer det?” trekke det lengre i det sosiale. «Dette kan jeg ikke gjøre, dette går ikke ann, det kan medføre det og det og, da kan den og den lide”. Altså vi tenker litt bredere. At vi er litt mer sånn, empatisk! Ja, at det blir det fokusert på . Før så var det kanskje mye fakta - ”dette gjør vi og dette gjør vi og dette fordi sånn og sånn og sånn” (Nils, Intervju 1, 53 og 57).

Lærerne omtaler denne endringen på ulike måter. Håkon beskriver forskjellene på opplæringen slik den var før 2005 og nå (etter dagens læreplan) på følgende vis:

Det gikk vel mer på forelesende, eller fakta. Altså praktisk, mer hvordan du skal gjøre det og. Nå er det mer at det er vinklet mer mot at du skal få eleven til å tenke selv og finne frem til løsninger. Det er kanskje største forskjellen. Jeg synes den var genial den læreplan fra 2005, veiledningstimen kom inn der de skulle vurdere seg selv og sånt. Så, jeg synes det var et stort løft jeg, i bransjen. (Håkon intervju 1, 36).

Lærerne opplever at opplæringen tidligere var mer praktisk rettet, mens den nå er mer prosessfokuset. Deres forståelse av arbeidsmåtene i opplæringen er at eleven nå i større grad skal tenke selv og selv finne frem til løsninger. Formålet er å sikre en god læringsprosess,

skape forståelse og derigjennom forebygge for ulykker. Håkon mener at dette er viktig, siden en forståelse for intensjonene vil føre til at lærerens jobb blir en annen. Han aktualiserer dette ved å vise til at sikkerhetskurs på bane har andre intensjoner og begrunnelser enn det tidligere glattkjøringskurset.

Så, jeg synes det var et stort løft jeg, i bransjen. Det er jo noen som, noe som henger igjen da. Se på teorien på sikkerhetskurs på bane. De bruker jo mesteparten av tiden på ABS og veggrep og hva veigrep er for noe og alt det her, i stedet for hva som er hovedmålet med sikkerhetskurs på bane, sånn som utforkjøringsulykker, møteulykker, og trekke tråder videre over til trinn 4 for eksempel. Går det mot hovedmålet igjen da. Så der er noe som henger etter. Går på fakta (lærerne, egen kommentar) ikke "hva er grunnen?" altså det er ikke et glattkjøringskurs det heter lengre. Det er rett og slett et sikkerhetskurs på bane. Kan jo få bruk det, å kjøre mot et fotgjengerfelt når det er tørr asfalt. (Håkon Intervju 1, 36 – 37).

På denne måten opplever flere av lærerne at den nye læreplanen er en mye bedre plan med faglig forankring og begrunnelser. De gir også uttrykk for at det er positivt at læreplanen ikke er regelstyrt men en plan som også har en mer helhetlig faglig tilnærming til innholdet. Dette mener de krever en annen tilnærming hos de som lærer, der de for eksempel ikke kan bruke faktaspørsmål når de jobber med elevene på et innholdsmessig høyere nivå, da innholdet i opplæringen krever andre arbeidsmåter.

Betydningen av å tenke selv og reflektere, i stedet for å pugge fakta, vektlegges av lærerne på ulike måter. Lars omtaler dette som betydningen av å bruke hodet og tenke selv i stedet for regelrytteri, Nils omtaler det samme og betegner dette som å «tenke logisk», mens Frode gir uttrykk for dette er et løft ved dagens læreplan «*Den nye læreplanen er jo genial når det gjelder akkurat det med selvrefleksjon, altså, "sett deg ned 2 minutter og tenk igjennom hva du nå gjorde". Det gjør vi jo altfor lite av.*» (Frode intervju 1, 38). Lærerne ser det som viktig at læreplanen vektlegger selvrefleksjon og refleksjon som mål og metode. Denne forståelsen av opplæringen påvirker også lærernes forståelse av innholdet i opplæringen. Lars er for eksempel opptatt av at trafikal kompetanse ikke nødvendigvis innebærer at du som fører følger alle regler. Han eksemplifiserer dette med å vise til andre land, der trafikantenes forhold til regler kan være annerledes enn i Norge, men at de nødvendigvis ikke er dårligere bilister. Han gir uttrykk for at mennesker med en annen kulturell bakgrunn enn vår kan være med på å utvide vår forståelse. Han beskriver en situasjon med en elev som hadde en annen kulturell bakgrunn, der Lars spurte henne om hva hun vurderte som positivt med trafikken i hjemlandet og hun svarte: «*Jo, vi er ikke så gode på regler men vi er kanskje litt flinkere til å ta hensyn til folk, på tvers av reglene*» (Lars, Intervju 1, 63). Og dette mener Lars er en viktig

egenskap når det gjelder trafikal kompetanse også. Han ønsker at vi skal forholde oss til trafikk på en annen måte enn via regler, og at trafikal kompetanse er noe annet enn regler. Lars gir uttrykk for at han opplever at dagens læreplan har tatt dette seriøst og at planen er i tråd med dette, i motsetning til tidligere normalplaner som Lars opplevde som mer regelstyrt.

Og det synes jeg er en viktig egenskap når det gjelder trafikal kompetanse også. Og det føler jeg den nye læreplanen har tatt mye mer seriøst nå enn den gamle, for den var mye mer regelstyrt. Så det synes jeg er fryktelig artig å jobbe med. (Lars, intervju 1, 63-64).

Dette er et uttrykk for Lars sin fagforståelse, der han mener at samhandling og hensynsfullhet er viktigere enn det å følge regler. Han synes det er flott at samhandling og hensynsfullhet er satt i førersetet og prioritert innen opplæringen.

At vi faktisk har lov til å ta mer hensyn til samhandling. Og om ikke alt er akkurat etter reglene, bare at tanken er god og forståelsen er god og at det er en kontakt mellom partene da. Jeg synes det er for meg viktig når det gjelder trafikal kompetanse. (Lars, Intervju 1, 64).

Han berømmer læreplanen for å ha tatt dette perspektivet, og han føler nå at bransjen er i ferd med å ta til seg dette budskapet.

Så lenge det er kontakt, om ikke da, den vikeplikten ble litt sånn på kanten da. Så lenge føreren vil, og den andre føreren og han har kontakt, de hadde en tanke sammen, så ser de ikke på det som noe problem. Nei. Og det synes jeg er positivt. Det tror jeg er takket være litt den læreplanen, selv om den har fungert bare i 7-8 år, så har noen begynt å oppfatte mye av det budskapet. (Lars, Intervju 1, 75).

Lærerne evner også å forankre denne faglige dreiningen fra fakta til refleksjon over på grunnlagsmaterialet til læreplanen og intensjonene i den. De relaterer det på denne måten til den faglige utviklingen som har vært på området.

Før var vi nede i venstre hjørne av GDE-matrisen i tema, men nå skal vi ha emner på høyere nivå. Og i det er refleksjon viktig. Målet om å bli en god bilfører ligger også her. En god bilfører er den som ser samspillet og går inn i det uten å skape hinder og problemer for noen, men er hjelpsom. (Nils, intervju 2, 48).

Elevens vilje og forståelse

Lærerne gir uttrykk for at dagens læreplan og opplæring skal i større grad utvikle elevens vilje, begrunnelser og forståelse for å ta de gode valg. Lars sin forståelse av trafikal kompetanse viser at han har gått inn i begrepet og problematisert det, og han vektlegger elevens vilje over alt annet.

Jeg leste jo ei bok der forfatteren hadde en definisjon på kompetanse. Det var kunnskap multiplisert med evne og vilje, så plussert han på ferdighet. Og jeg synes kanskje det var å gå litt langt, for når en

bruker multiplikasjon så vil det da, hvis en av de er helt på null, hvis viljen ikke er til stede da, så blir resultatet null og, det synes jeg er kanskje er å gå litt langt. Så jeg hadde ville sagt, i min definisjon da, at det er det summen av kunnskap og forståelse, ikke minst det siste, og selvfølgelig da evnen, den må være tilstede. Den trenger ikke å være 100 %, hvis viljen er 100 %, hvis du skjønner hva jeg mener. Men evne og vilje må være tilstede. Kunnskap og forståelse må være tilstede. Og da tror jeg at summen av det, så vil man komme ganske langt. Klart, ferdighet må være tilstede. Men ja, jeg ser jo utallige eksempler på at elever som er veldig dyktige, om ikke ferdighetene er 100%. (...) Ja altså, hvis du prøver ditt beste og gjør ditt beste og bruker litt sunn fornuft oppi det her så tror jeg det blir veldig bra. (Lars, Intervju 1, 56-59).

Lars mener at elevens vilje er avgjørende for å lykkes med trafikal kompetanse. Han mener at en elev med evne til å kjøre godt, men som ikke har viljen er en større utfordring og er en større risiko for trafikken.

Jeg synes jo det er, det artige som jeg vet da er når jeg får en kandidat til å bli flink til å kjøre bil, på tross av manglende evne. Det er jo den største seieren. Da kan det selvfølgelig fortsette å være litt sånn humpete og sånn, men forståelsen er der og viljen er der. Da blir det, tror jeg, bra altså. (Lars, intervju 1, 71).

Han gir uttrykk for at viljen er avgjørende og at elever som har en forståelse og vilje har et mye bedre utgangspunkt enn de som hovedsakelig har evnen.

Lærerne vektlegger refleksjon, selvinnsett og begrunnelser hos den gode bilføreren som innehar trafikal kompetanse.

Men kanskje det viktigste at de har muligheten til å gå litt inn i seg selv og «hva er grunnen til at jeg gjør som jeg gjør eller hvorfor kjører jeg sånn» Altså bakgrunn for de valgene som blir tatt. Det med selvinnsett ... ja, det hjelper ikke å kjøre etter regler og sånn hvis du ikke vet hvorfor du gjør det du gjør og hensikten bak det. Er det et samspill, liksom, eller er det fordi du er egoistisk og skal fram? (Morten Intervju 1, 37-39).

Morten vektlegger begrunnelsene til den gode sjåføren, fordi disse skaper bevisstgjøring og forståelse. Han relaterer begrepet selvinnsett til disse begrunnelsene.

Jeg tror det er grunnlaget for at du skal bli en god sjåfør, at du ikke bare kan det teoretisk men at du vet hvordan du skal bruke det, og se det i en sammenheng med andre rundt deg og hvorfor du velger å gjøre sånn som du gjør. (Morten Intervju 1, 41).

Selvinnsett vil bidra til en bevisstgjøring på hvorfor vi gjør som vi gjør, mener han. Lærerne er opptatt av at elevene skal bruke kunnskapen og relatere den til noe. *Ansvarliggjøring* av eleven er et begrep som flere av lærerne bruker om sin forståelse av opplæringens intensjoner.

Didaktisk helhet i læreplanen og opplæringen

Når det gjelder lærernes forståelse av gjeldende læreplan, så gir de uttrykk for at de har opplevd endringer innen alle didaktiske kategorier, inklusive opplæringens formål. Dette har

konsekvenser både for hvordan lærerne tenker rundt vurdering, hvordan lærerne erfarer vurderingsarbeidet underveis og ikke minst for innholdet i vurderingsarbeidet.

Et forhold som lærerne opplever som en endring og som et positivt og viktig bidrag, er helhetstenkningen i læreplanen. Lærerne opplever at tekniske forhold, samhandling og risiko har alltid vært der, men det nye og den største endringen med dagens læreplan er fokuset på underveisvurdering og veiledning.

Og så synes jeg at det er satt ned såpass god veiledning (for lærerne) i den planen vår at, det er en god veiledning, den normalplanen hadde ingen veiledning. Den var bare en sånn, listet opp hva vi skulle gjøre. Men det er faktisk en veiledning i den planen her, og den synes jeg er kjempefint. (Lars, intervju 1, 46-47).

Han mener at læreplanen fungerer som en faglig veiledning for lærerne. Og han opplever den som en gjennomtenkt plan som representerer en tenkt helhet.

Om vi ikke forstår alt likedan i den planen, det behøver vi ikke å gjøre, vi kan misforstå ting og vi kan bli flinkere på noen områder. Men det er satt ned noen tanker der som er veldig bra synes jeg. De som har gjort det, det har jeg alltid sagt, første gang jeg så den planen så sa jeg; her er det faktisk noen som har tenkt. Og det var tenkt helhet. Det synes jeg er fantastisk. For det har jeg ikke opplevd på de 20 første årene jeg har jobbet. Da måtte vi gjøre den jobben selv. For vi hadde normalplanen, ikke var det helhetlig, ikke var det satt av noe mål, krav underveis på hvor du skulle være før du gikk videre. Det synes jeg manglet. (Lars, Intervju 1, 49-50). (...) den helhetlige tenkningen på planen er veldig bra. Det opplever jeg som nytt faktisk altså. (Lars, Intervju 1, 51).

Lærerens opplevelse med den didaktiske helheten i læreplanen kommer også til uttrykk i hvordan de omtaler arbeidet sitt når det gjelder undervegsvurdering, elevens begrunnelser for handling, refleksjon, selvvurdering, felles forståelse av mål og tilrettelegging av læring. Jeg har i kapittel 8 skissert lærernes erfaringer med disse forhold, og underveis i fremstillingen vektlegger lærerne den didaktiske helheten i læreplanen. De opplever at opplæringsmodellen og vurderingen henger sammen og utgjør en helhet som er faglig forståelig og positiv. Dette kommer blant annet til uttrykk under overskriften «Fokus på elevens begrunnelser», der lærerne omtaler egen praksis som at de ikke er ute etter riktig svar, men at de har fokus på hvorfor eleven svarer som han gjør, bakgrunnen for at han tenker som han gjør.

Lærerne gir også uttrykk for at de går ut over læreplanen og tilrettelegger opplæringen i henhold til egne valg som de begrunner. Slik blir de også i stand til å begrunne elementer de kunne tenkt seg endret, ut fra den didaktiske helheten i læreplanen. Blant annet er det flere av lærere som har en egen elevsamtale som en oppstart på opplæringen på trinn 2. Håkon begrunner dette med at han mener at opplæringen mangler en liten byggestein, en stein han er

opptatt av skal være der for å bygge en rød tråd. Håkon underviser på motorsykkel og trekker sammenligninger til læreplanen for motorsykkel, som nettopp har et slikt kurs som oppstart på trinn 2.

Mellom TGK og bilføreropplæring så skulle det egentlig ha vært, ideelt sett, et kurs da. Da kunne en ha tatt inn slike tanker som, skulle nesten ha vært et par-tre timer sånn som det er på motorsykkel, det med risiko og det å begynne å lære» (Håkon, intervju 2, 89). «Du mangler faktisk en liten byggestein. Det grunn-teori nivået. Blir enklere å ha en rød tråd, ja. Da kan du bygge ting. Så derfor må jeg bygge mer når jeg begynner på trinn 2 på bil, må bygge, putte inn litt sånn "hva kan skje, hvorfor" og alt det der med en gang, altså inn i kjøretimene. På mc så ligger det mye lettere for elevene. Selv om de er bare 16 år. Lettsykkel. Det er en lettere overgang (Håkon, intervju 2 79-81).

Håkon løser dette ved å ta tak i dette selv og han bygger på med det han mener bør være der for læringen sin del. Frode gjør også tilsvarende og gjennomfører en samtale med elevene før de starter trinn 2. Han begrunner dette med at de lærerne som ikke tar en samtale med elevene som start på trinn 2, men som setter seg direkte ut i bilen, ikke har forstått intensjonene i læreplanen. På samme måte argumenterer lærerne også for andre endringer i læreplanen som de mener hadde forsterket budskapet bedre. Lærerne er i stand til å argumentere for sine valg og sette de inn i en helhet relatert til læreplanens intensjoner. På denne måten utnytter lærerne det handlingsrom som læreplanen gir de og begrunner sine valg i henhold til elevens læringsprosess og det de opplever blir en forsterking av læringsprosessen og formålet med læreplanen.

Den didaktiske helheten som lærerne opplever, ser de også i relasjon til egen rolle, elevrollen, læringssynet og tilrettelegging av opplæringen. Dette er omtalt videre som egne punkter.

Endret innhold i og forståelse av begrepet risiko

Risiko er et tema som historisk sett alltid har blitt vektlagt innen trafikkopplæringen. Dette gjelder også for grunnlagsmaterialet til dagens læreplan. Bakgrunnen for dette er blant annet at opplæringen skal fungere som et forebyggende tiltak mot ulykker og at en ønsker å bevisstgjøre elevene på risikoen det innebærer å ferdes i trafikken. Lærerne opplever imidlertid at forståelsen av risiko og innholdet i begrepet risiko har endret seg i dagens læreplan.

Jeg har vært med på TS pakken og alt det der, risikoen var jo, da var jo alt farlig da... De skulle helst ha følelsen av å ha gjort noe galt når de kom på kjøreskolen. Den gamle TS pakken var jo licence to kill.(...) eleven skulle oppleve det som bilkjøring var veldig farlig. Ja. Alt var farlig. Skulle helst ikke drive å kjøre bil. Den nye læreplan er mye mer nyansert syns jeg» (Lars, Intervju 1, 106).

Lærerne opplever at innholdet i begrepet risiko har endret seg. Lars gir uttrykk for at lærerne tidligere hadde en tilnærming til risiko som gikk ut på å skremme elevene, mens tilnærmingen nå er å involvere eleven i prosessen og få eleven til å gjøre selvstendige og begrunnede beslutninger basert på et forebyggende arbeid i opplæringen. Dette kommer også til uttrykk når lærerne snakker om hva som er viktig og avgjørende ved den trafikale kompetansen. De vektlegger ofte elevens risikovurdering i det å være en god bilfører.

Risikovurdering tror jeg er en av de viktigste (...) Risikovurdering, det tror jeg på, rett og slett. Spesielt det å forestille seg hva som kan skje. Altså - hva gjør jeg? Ikke bare hva som skal skje, men at det står i forhold til handlingen da, selvsagt. (...) De skal kunne vurdere selv hva som kan skje. (Håkon Intervju 1, 108 – 113).

Håkon omtaler risikovurderingen som det viktigste og at denne må stå i forhold til valg av handlinger. Han setter ord på denne kompetansen og relaterer den også til den virkeligheten og type ulykker som på dette tidspunktet nylig har skjedd i nærområdet. Lærerne omtaler på denne måten innholdet i begrepet risiko og sammenhengen det har med elevenes begrunnelsers for valg av handling, elevenes selvinnsett, elevens vilje og det sosiale ved bilkjøring.

Lærerne ser også arbeidet med risiko som sentralt i sin egen intensjon og oppgave som lærer.

Jeg mener - hva er det egentlig vi som lærere eller veiledere skal oppnå med disse 16-åringene? Jo, det er jo til å få de til å skjønne det her med risiko, du skal ha selvinnsett, du skal tenke, når du er ute og gjør noe, tenk på hvilke konsekvenser det får. For nesten alle 16-åringene de er nesten u dødelige. Det kan ikke skje noe med dem (Nils, Intervju 1, 35).

Fra systemfokus til individfokus

Lærerne opplever at dagens læreplan representerer en faglig dreining fra systemfokus til individfokus. For eksempel så opplever Frode at vektleggingen av å jobbe med elevenes selvutvurdering er for han nye faglige tanker «*det er relativt nytt for meg å drive bevisst på den måten*» (Frode Intervju 2, 5). Han beskriver det han opplever som en faglig dreining inne fagområdet som en dreining fra at før opplevde han «*...at systemet er det viktige og individet er mindre viktig. Nå er individet viktig og systemet mindre viktig. Og det synes jeg har vært en veldig fin ting å oppdage*» (Frode Intervju 2, 5). Disse faglige tankene opplever han bryter med det han har lært tidligere, og han beskriver denne dreiningen som den viktigste intensjonen og endringen med dagens læreplan.

Den dreiningen som Frode gir uttrykk for i innhold – fra systemfokus til individfokus - har også innvirkning på lærernes forståelse av lærerrolle, elevrollen, opplærings situasjonen, læringssynet, arbeidshverdag og for hvordan han/de legger opp undervisningen. Det vil si den didaktiske helheten som ligger til grunn for læreplanen. Frode opplever at veilederrollen er en mer positiv lærerrolle enn den han hadde før. *«Så for meg så var det en lettelse. Arbeidsdagen min er helt annerledes. Nå gjør jeg som jeg synes selv at jeg skulle, ikke som noen andre mener at jeg skulle. Og den forskjellen er for meg som natt og dag»* (Frode intervju 2, 75). På denne måten har Frode erfart at hele opplærings situasjonen har forandret seg. Han mener det er et positivt individfokus, en dreining av opplærings innhold, intensjon og mål og et mer positivt fokus i opplæringen. Og at dette spenner over alt fra læreplanens intensjon til enkelthendelser i opplæringen.

Endring av lærerrolle og elevrollen

Men altså, hele stemningen har gått over fra dit til dit. Og jeg har sluttet å mase. Jeg skjønner at hva jeg mener om ting, det betyr egentlig ingenting. Det er helt uinteressant. Altså, min mening er jo egentlig irrelevant, har NN (læreren) fått meg til å forstå. Selv om jeg noen ganger også må gå den veien og si det og ”jeg synes at du burde” Men det er ikke det som er utgangspunktet. (Frode intervju 2, 82-83).

Dette har også ført til at elevrollen og lærerrollen og ikke minst samarbeidet mellom de to har endret seg. Han gir her uttrykk for at dette har han lært gjennom egen læring, ved å delta på etterutdanning og få veiledning i praksis selv. Han opplever at det ikke er lærerens meninger som skal styre opplæringen, og at ansvaret som ligger hos elev og lærer for læreprosessen har endret seg. *«Altså, de ser på en måte opp til oss på den måten at vi er bibelen og vi har alle svarene. Men vi har ikke det. Men vi har masse spørsmål. Og den forskjellen synes jeg er veldig ålreit å være bevisst på»* (Frode intervju 2, 86). Elevenes forventninger er gjerne at lærerne skal sitter med alle svarene, men lærerne opplever at lærerrollen her har endret seg til i større grad å være en veileder som stiller spørsmål og der eleven i større grad finner svarene hos seg selv. De er opptatt av å få elevene til å ta ansvar for egen læring. Frode oppfordrer elevene til å finne svar på problemstillinger eller annet og ved å bruke tilgjengelige læremidler, mennesker eller annet rundt seg så kommer elevene med innspill i neste time og er nesten litt stolte over det de bringer inn og har et eget eierforhold til det de bringer inn. Dette er et viktig poeng for Frode – at elevene skal utfordres til å finne frem til kunnskap selv.

Stolt som en hanekylling for han (eleven) har funnet svaret selv. Jeg sier at «jeg kan love deg en ting, og det er at det her glemmer du aldri.» Det er forskjellen. ”Hvis jeg forteller deg, så går det inn der og ut der. Hvis du selv oppdager det, finner det ut selv, leser det ”å ja, sånn ja” og så går du og husker på det for du skal fortelle det til meg. Kjempebra. Men det er stikk i strid med alt det vi har gjort før ”det

skiltet betyr 50.” Det er jo helt ape-nivå (...) Altså, vi har jo sittet og lært de ting som er helt selvfølgelig, som alle kan når de er 10 år, har vi brukt tid på å lære de. Så hvis du ser for deg GDE-modellen så er vi gått nedenfra, nivå 1 til nivå 4. Og det er jo kjempebra. (Frode intervju 2, 88-91).

I opplæringen har vi gått fra det enkle til det mer overordna, fra det konkrete til det abstrakte. Og Frode påpeker her at dette har sammenheng med lærerrollen og elevrollen og det læringssyn som ligger til grunn for opplæringen. Han gir på denne måten uttrykk for den didaktiske sammenhengen i læreplan og opplæring. *«Da opererer vi på et helt annet nivå. Skal så lite til, så er forskjellen som natt og dag. Det fikk NN meg til å oppdage. Og det var verdt hele faglig leder for meg altså»* (Frode intervju 2, 92).

Vi har på banen begynt med sånn skriftlig forventninger. Veldig bra. Vi pleier å åpne med å si ”hva er dine forventninger til kurset i dag?” Sier du det til en forsamling så er det ikke en kjeft som tør å åpne munnen. Sett dere ned hver for dere og skriv deres forventninger i 2 minutter. Sammenlign med sidemannen etterpå i 2 minutter. (...) Fantastisk forskjell, det er som natt og dag. Kjempeaktivitet, de hiver seg over boka og skriver så blekket spruter og folk har 10 punkter med forventninger. Mens du sliter med å få ut av de (...) Så jeg tenkte også at for nybegynneren, et alternativ til samtalen, så kunne en ha hatt et slags ark eller skrivegreie hvor de kan slippe på en måte å formulere seg, være redd for å si noe gærnt. (...) Mange sånne sider av det. Så jeg er veldig åpen på innspill på akkurat det» (Frode, intervju 2, 96-99).

Sitatet gir også uttrykk for Frode sin praktiske kunnskap i forhold til å tilrettelegge for læring. Han opplever at det er viktig gå skape trygghet i klasserommet for å kunne dele, trygghet er en forutsetning for å kunne dele. Og tryggheten kan blant annet skapes ved å eliminere mulige uønskede opplevelser for eleven som Frode her beskriver, ved at læreren for eksempel tilrettelegger for å reflektere skriftlig i stedet for muntlig.

Lærerne opplever at dagens lærerrolle i mye større grad er preget av veiledning. De omtaler den opplevde endring av rolle på flere ulike måter – flere av de gir uttrykk for den utfordring de opplevde at denne nye rollen var, og flere er selvkritiske til at de ennå ikke opplever at de behersker rollen, noe jeg vil diskutere nærmere i forhold til profesjonalitet i kapittel 9. Allikevel gir de uttrykk for at endringen er positiv og etterlengtet.

Pedagogiske begrunnelser for organisatoriske valg

Lærerne er opptatt av de pedagogiske begrunnelser som finnes for de organisatoriske valg som er tatt i læreplanen. Flere av lærerne stiller spørsmålstegn ved en del av de tilpasninger som er gjort lokalt rundt i landet i samråd med vegdirektoratet. Disse tilpasningene er begrunnet ut fra organisatoriske hensyn, men lærerne stiller spørsmålstegn ved de pedagogiske argumenter ved dem og de konsekvenser det har for elevens læring. De begrunner dette ut fra læring gjennom erfaring og hvordan læringsprosessen bygges opp

gjennom erfaringer, og da er det viktig at elevene får erfaringer og opplevelser som bygger på deres forutsetninger og at prosessen ikke blir stykkevis og delt. En av lærerne bor i et område som har fått dispens til å kjøre elementer fra sikkerhetskurs på veg når elevene kjører til sikkerhetskurs på bane. Denne ordningen har han prøvd ut, men han kuttet den ut etter hvert fordi han mener den setter feil standard og at den ikke er i tråd med læringsintensjonene i læreplanen.

Og så er det skummelt å begynne med det, for da begynner jo alle å skal ha det. Og så har du ikke kompetansen til det. Så det, det prøvde vi en liten periode, men det fant vi ut var bare tull for da så de på det som langkjøring, og det er veldig lettvt kjøring. Når de da kom tilbake så mente de at de bare var ferdige, så de skulle bare ta neste langtur. Og når de kom på litt mer avansert landeveg da, som var mer kupert og sånn så falt de jo helt igjennom. Plassering, girvalg, alt ble helt feil. Så, det blir for dumt. Så kuttet vi ut det (Per intervju 2, 44-45).

Lærerne er på denne måten opptatt av elevens læring mer enn organisatorisk gjennomføring. De opplever også at en del organisatoriske valg setter noen begrensninger for den pedagogiske praksis ved at fokuset kan rettes mer mot de organisatoriske valg og at de organisatoriske valg får lov til å være styrende uten at en tar hensyn til de pedagogiske begrunnelser som ligger bak. Håkon nevner i denne sammenheng utfordringen med veiledningstimen, der hensynet til elevens læring noen ganger gjør at veiledningstimen gjerne skulle ha vart 5 minutter lengre, men at de organisatoriske rammer får lov å styre og at det kan komme situasjoner der en må avbryte prosessen på grunn av tid. Han mener at en eventuell forlengelse på 5 minutter kun er en fordel for elevens læring, det gir ikke læreren eller andre noen fordeler ut over de pedagogiske. Så han mener at forskriften kan sette noen begrensninger for læring hvis den følges slavisk. Lærerne opplever at det enkelte ganger er lettere å se og snakke om og ta for seg rammefaktorer og ikke læringsinnhold. Det faglige samarbeidet bærer i ulike grad preg av det, dette er også omtalt senere i forhold til temaet faglig samarbeid og profesjonalitet.

Lærernes fokus på de pedagogiske begrunnelser har også sammenheng med tilrettelegging av opplæringen og et individfokus. Håkon opplever at de organisatoriske valg ikke trenger å være en brems for de pedagogiske begrunnelser, noe flere av lærerne viser gjennom sine pedagogiske valg. Når Håkon omtaler kjøringen på sikkerhetskurs på veg, så kjører han ikke fast med en eller to elever i bilen. «*Nei, det er litt forskjellig. Det er ikke noe fasit ...*» (Håkon, intervju 2, 139). Han opplever at det er mulig å utfordre og tilrettelegge for de pedagogiske intensjoner innenfor de organisatoriske rammer.

Lærerne gjør også valg undervegs som de begrunner ut fra læringsperspektiv. «*Så den innledningen som jeg har på trinn 3, den tror jeg at jeg er den eneste i verden som har. For alle sier til meg at det må du ikke gjøre, for du tar for mye av elevens tid. Ja men, sier jeg, jeg får den igjen på andre sia.*» (Frode intervju 1, 47). Frode er her opptatt av å bygge opp eleven i forkant og gi et godt grunnlag for læring. Dette opplever han at han får han igjen i læringskvalitet senere i elevens læringsprosess.

Drøfting av funn: Å danne en samfunnsbevisst bilfører

Lærerne gir uttrykk for et opplevd utvidet kompetansebegrepet i dagens læreplan, der de omtaler opplæringens formål som en dannelse av den helhetlige samfunnsdeltaker. De opplever at læreplanens intensjon og opplæringens mål har endret mye fra tidligere og omtaler dette som et faglig løft for bransjen.

Lærernes erfaringer er uttrykk for at de tolker den helhetlige kompetanse som vektlegges i læreplan som en stor og avgjørende forskjell i forhold til hva kompetansebegrepet tidligere omfattet. Læreplanens kompetansebegrep inneholder både kunnskap, ferdigheter, holdninger og elevens vilje, og utgjør derfor både et kunnskapsperspektiv og et dannelsesperspektiv, slik vi finner det i den komplementære helheten mellom det kompetente og det dannede menneske hos Finn Thorbjørn Hansen (2008). Dette har også sammenheng med lærernes opplevde endring av fokus i læreplanen, fra å ha et fokus på systemet til nå å ha et fokus på individet og elevens læring. Denne vektleggingen innebærer tilrettelegging av opplæringen på elevens premisser og settes av lærerne inn i en helhetlige didaktiske sammenheng.

Danning for alle som intensjon er lik prinsippet om tilpasset opplæring (Klafki, 2001a). Elevene skal undervegs i trafikkopplæringen få innholdsmessige utfordringer som er meningsfulle og som de i samarbeid med andre har en mulighet til å mestre. Klafki påpeker i denne sammenheng at danningen ikke skal gjøre oss like, men ulike, fordi danningen er orientert mot utviklingen av den enestående personen. Dette er en forståelse av danning og utvikling som sammenfaller med den forståelsen lærerne har av intensjonen med opplæringen. De gir uttrykk for at opplæringen i større grad har fått et individfokus der utviklingen av den enkelte og hans/hennes opplevelse av meningsfullhet og mestring undervegs er i fokus.

Undervisningsplanlegging forutsetter en tanke om meningen med undervisningen, det vil si undervisningens allmenne mål og grunnstruktur (Klafki, 2001a). Undervisningsplanleggingen

blir derfor avhengig av hva lærerne anser som formålet med undervisningen, der mine funn viser at lærerne har en forståelse av utvikling av det helhetlige og sosiale mennesket som sitt formål og intensjon. Lærerne vektlegger forståelsen av livslang læring og utviklingen av det helhetlige mennesket. Slik Eisner skriver:

The really important dependent variables in education are not located in classrooms. Nor are the located in schools. The really important dependent variables are located outside schools. Our assessment practices haven't even begun to scratch that surface. It is what students do with what they learn when they can do what they want to do that is the real measure (Eisner, 2009b, s. 331).

Dette er også gjeldende for trafikkopplæringen, der opplæringen skal være et grunnlag for å utvikle en ansvarsbevisst og trafikksikker bilfører som tar de gode valg basert på funderte begrunnelser og en forståelse. De pedagogiske intensjoner i læreplanen er knyttet til dette forebyggende og livslange perspektivet.

Lærernes forståelse av læreplanens pedagogiske intensjoner er at de vektlegger det sosiale aspektet og samhandlingsperspektivet ved bilkjøring. De påpeker, i likhet med læreplanen og GDE rammeverket, betydningen av å være en *trygg* sjåfør (forståelse og vilje) kontra å være en *dyktig* sjåfør (ferdighetslæring) (Peräaho et al., 2004a). Lærerne gir også uttrykk for en faglig dreining innen læreplanen, der de opplever at begreper som risiko og trafikal kompetanse har et annet innhold i dag enn tidligere. Dagens læreplan vektlegger viljen og forståelse hos elevene og dette oppleves som nytt av lærerne. Reproduserbar kunnskap er ikke det viktigste i dagens læreplan (Rismark et al., 2004), noe lærerne også gir uttrykk for. Læreplanens kunnskapsforståelse fordrer profesjonelle overveielser, didaktisk improvisasjon og didaktisk kompetanse fra lærerne, i motsetning til en mer instrumentalistisk tilnærming. I likhet med Eisner (1998), hevder lærerne at det situasjonspregede og uforutsigbare er viktige trekk ved opplæringen. Refleksjon over tema vektlegges, og lærerne gir uttrykk for det de opplever er en faglig dreining fra fakta til refleksjon, der de ikke er interessert i det riktige svaret alltid, men heller har fokus på elevenes begrunnelser. Lærerne omtaler dette som en av de største endringene ved dagens læreplan.

Kunnskapsforståelsen som ligger til grunn hos trafikkopplæringsmodellen har didaktiske relasjoner med blant annet arbeidsform og innhold. Læringsstoffet på de høyere nivå og til høyre i GDE-matrisen er hentet fra elevens livserfaringer og er eid av eleven (Peräaho et al., 2004a, s. 19), det vil si «expressive objects» som forståelse, innsikt og vurdering (Eisner, 1991; Gundem, 1998). Refleksjon blir en arbeidsform for å lære av erfaringer og knytte sammenhenger. Kunnskap alene er ikke tilstrekkelig for å skape forståelse av for eksempel

risikofaktorer. Selvvurdering og andre metoder som stimulerer til tenkning må tas i bruk (Peräaho et al., 2004a). Slik er lærerne sin forståelse av et dannelsesideal i overensstemmelse med Klafkis begrunnelser for et fortsatt dannelsesbegrep som en didaktisk kategori. Hvis vi har en mening med livslang læring, så må pedagogiske hensikter, tiltak, handlinger og individuelt arbeid være noe man kan begrunne og ta ansvar for. I tillegg vil alltid nødvendigheten av en pedagogisk målkategori være tilstede (Klafki, 2001a, s. 60).

Lærerne gir uttrykk for en opplevd didaktisk helhet i læreplanen. Av de didaktiske kategorier er det spesielt innholdet i opplæringen som er løftet fram i læreplanen. Dette er i tråd med Klafkis utgangspunkt i dannelsingsinnhold, der han omtaler møtet mellom innhold av allmenn art med menneskets allmenne innsikt, opplevelser og erfaringer. Klafki stiller krav til hvilket innhold som kan være sentrale i dannelsesfæren. Isolert kunnskap eller ferdighet som ikke kan relateres til eleven, omtaler han som «lagervare» og bør ikke ha noen sentral plass i utdanningssystemet (Klafki, 2001b). Det må skapes en forbindelseslinje mellom eleven og lærestoffet (Dewey, 2001a). Dette er et individfokus på den enkelte elev som lærerne også gir uttrykk for.

Dannelse betyr ifølge Klafki at en fysisk og åndelig virkelighet har åpnet seg for mennesket og at mennesket tilsvarende har åpnet seg for denne virkeligheten. (Klafki, 2001b). Lærerne vektlegger betydningen av at elevene skal få erfaringer og opplevelser. Elevens dannelse skjer gjennom erfaring, der elevene dannes ved å få og bearbeide erfaringer (Gadamer, 1990/2010).

Læreplanen og tilhørende dokumenter representerer en didaktisk syntese mellom hovedsakelig undervisningsorientert og prosessorientert didaktikk. Lærerne i studien gir uttrykk for at de opplever en endring i læreplanens didaktiske helhet, opplæringens innhold, opplæringens formål (der opplæringen skal bidra til at vi utvikler oss som helhetlige mennesker) og de roller som inngår i opplæringssituasjonen (elevrollen og lærerrollen).

Læreplanens integrerte lærerrolle oppleves som positiv av lærerne, selv om de er klar på at denne rollen stiller klare krav og at det i større grad er opp til læreren å ta ansvar og tilrettelegge for læring. Lærerrollen har endret seg fra å formidle kunnskap til i større grad støtte og utvikle selvregulerende læring blant elevene, noe lærerne bekrefter. Læreren (og ikke systemet) er nøkkelaktøren med et profesjonelt oppdrag i å tilrettelegge for læring, slik didaktikktradisjonen forfekter. Dale (1993) omtaler lærernes evne til å omsette intensjoner i læreplanen til aktuell undervisning som didaktisk klokskap. Mulighetene for utvikling av den

didaktiske klokskap i praksis er noe lærerne var opptatt av og dette er nærmere omtalt i kapittel 9.

Lærerne vektlegger en bevisstgjøring på hvorfor elevene gjør som de gjør, og er opptatt av at elevene skal bruke kunnskapen og relatere den til noe. *Ansvarliggjøring* av eleven er et begrep som flere av lærerne bruker om sin forståelse av opplæringens intensjoner. Dette har sammenheng med lærernes opplevelse av at opplæringen har gått fra et systemfokus til et individfokus. Den enkelte skal i en annen grad involveres i opplæringen men også ta større ansvar for egne valg og handlinger. Dette ligger også til grunn for trafikkopplæringen i dag, der nullvisjonen fremhever ansvar som en av tre pilarer i trafiksikkerhetsarbeidet. Vi har alle som enkeltpersoner et ansvar.

Lærerne opptatt av at elevens vilje er det viktigste, ikke ferdigheter, holdninger eller kunnskap. Intensjonen for trafikkopplæringen er at eleven skal utvikle en trafikal kompetanse, der viljen til å ta de gode valg er avgjørende. Verdivalg er en del av det overordna innhold i GDE matrisen.

Undervisning som ikke vedkjenner seg en bakenforliggende dannelsesteori er meningsløs ifølge Klafki (2001a). Lærernes bevissthet rundt opplæringens dannelsintensjoner tyder på at trafikkopplæringen har en bakenforliggende dannelsesteori i praksis, men det kan diskuteres hvor bevisst denne er innen fagområdet og hvor tydelig uttalt denne er utenfor fagområdet.

Lærernes forståelse av de pedagogiske intensjoner i læreplanen har stor betydning for den læringsorienterte vurderingen. Vurdering som didaktisk kategori er tett knyttet til de øvrige kategorier og dette får konsekvenser for hvordan vi tilrettelegger opplæringen i forhold til vurderingsarbeidet. Lærernes forståelse av dette og erfaringer i forhold til læringsorientert vurdering er funn ved studien som jeg vil se nærmere på i neste kapittel.

Lærerne påpeker at de opplever en endring i elev- og lærerrollen. Dette vektlegges også innen litteraturen rundt vurdering, “...*their students had changed role, from being passive recipients to being active learners who can take responsibility for, and manage, their own learning*” (Black & William, 2012b, s. 223). På tilsvarende vis er lærerrollen endret, “...*the teacher’s responsibility is to engineer situations in which the opportunities either for the learner to learn, and/or to develop learning autonomy, are maximized*” (Black & William, 2012b, s. 220). Tilsammen vil dette si at “*The teacher is responsible for designing and implementing an effective learning environment, and the learner is responsible for the learning within that*

environment” (Black & William, 2012b, s. 208). Lærerne i studien gir uttrykk for at de er mer interessert i hva elevene faktisk tenker, mener og begrunnelsene de har for egne valg, i motsetning til at elevene skal komme med det riktige svaret. Dette er også elevens opplevelser fra tidligere studier med vurdering, der elevene reagerer positivt på denne opplevde endringen (Black & William, 2012b).

Kapittel 8. Studiens funn: Å dekke bordet for læring – forståelsen av læreren som den avgjørende faktor

Jeg vil i dette kapitlet presentere funn relatert til hvordan lærerne har forstått og erfart det å vurdere for å lære og hvordan de har opplevd sin egen rolle som lærere i dette. Funnene i dette kapitlet besvarer hovedsakelig forskningsspørsmålene:

- Hvilke praksiserfaringer har lærerne med vurdering undervegs?
- Hvordan opplever de sin egen rolle som lærer i vurderingsarbeidet?

Jeg har på bakgrunn av forskningsspørsmålene og analysen valgt å presentere funnene i følgende to deler; (1) lærernes erfaringer med og forståelse av læringsorientert vurdering og (2) sin egen rolle i dette arbeidet.

Lærernes erfaringer med vurdering for læring

Utgangspunktet for min studie var tankene om vurdering for læring som kom inn i læreplanverket i 2005. Lærernes praksiserfaringer vil belyse hvordan vurdering for læring oppleves for lærerne, og dette presenterer jeg i det følgende.

Selvvurdering

«Det er hele tiden snakk om elevens vurdering, den selvvurderingen, det er hele tiden den som er i høysete» (Frode intervju 2, 163).

Lærerne opplever selvvurdering som klart den største endringen med læreplanen. I beskrivelsen av selvvurdering vektlegger lærerne sammenhengen mellom det å sette ord på egne handlinger og det å få frem tanken bak handling

At de kan sette ord på hva de har gjort og at de på en måte viser meg da, eller ved det de sier. At de har forstått hva de har gjort og hva de ikke har gjort og kanskje tanken bak den handlingen. For at det kan være at jeg sitter med en tanke, men så sitter eleven med en annen tanke bak hvorfor han eller hun gjorde sånn eller sånn. Og da kan det være at det er helt greit det. Det er ikke sikkert at jeg tenkte på samme måte. Men så lenge de kan fortelle meg hva som var tanken bak den handlingen da, så er det en form for selvvurdering. Og om da den tanken var riktig i forhold til risikobildet i forhold til situasjonen eller om de burde ha gjort det på en annen måte, altså, det er ikke sikkert at det er feil liksom. Og det er det å få frem det da. (Morten, intervju 2, 10-11).

Selv om Morten er opptatt av å få tak i elevenes begrunnelser og få frem tanken bak, så er han ikke opptatt av å vurdere tanken bak, og han gjør ingen vurdering av den. På denne måten så

fokuserer han på arbeidsmåten som sådann og ikke hva som var elevenes tanke, innholdet i den og kvaliteten på den. Han er bevisst på at hans egne tolkninger som lærer ikke alltid stemmer.

Lærerne påpeker at det ikke er tilfeldig hvordan det jobbes med selvvurdering. Blant annet så tilpasser de arbeidsmåten sin i forhold til *hva* og *hvem* de jobber med. For eksempel så skiller Morten mellom nyinnlæring og den videre prosessen og ser at ulike mennesker i ulike deler av prosessen har ulike behov.

Jeg spør gjerne undervegs også. Men på innlæring så gjør jeg ikke det. Da blir det mer sånn at du (som lærer) forteller om situasjoner, forteller om skilt, forteller om hvem du har vikeplikt for og videre. Men når de først har lært det, så kommer vi til (...) Der må jeg spørre de litt for å se om det var tilfeldig det som skjedde nå eller om det var planlagt. Da kan jeg spørre så enkelt som at "hva var grunnen til at du valgte å kjøre nå?" for eksempel, hvis en skal ut på en forkjørvei eller. (...) Og så hender det at jeg spør etter timen og da, jeg gjør jo som regel det. Hva de syns om kjøringen sin selv. Og da nevner de jo ting som de kanskje synes de burde ha gjort bedre da, som er det første de nevner liksom. Og så spiller vi litt videre på det." Ok. Er det dermed sagt at det var feil det du gjorde?" det er ikke sikkert at det var feil i den situasjonen. Eller kanskje det var det. (Morten, Intervju 2, 13-15).

Morten opplever at elevene ofte har fokus på egne feil. Han tar tak i elevenes fokus på feil og ser etter bakgrunnen for det som ble gjort. Og det er heller ikke alltid slik at det elevene opplevde som feil faktisk var en feil. Dette har også sammenheng med at lærerne ikke alltid er ute etter rett svar, men de har i stedet fokus på elevens *begrunnelser*.

Læreren er tydelige på at det er lærerens oppgave og ansvar å legge til rette for at eleven får vurdert seg selv, blant annet ved å gi eleven rom og mulighet. Som vi har sett, så vektlegger lærerne at det er viktig for elevens selvvurdering at eleven får en forståelse av målet. I tillegg er det avgjørende at eleven er klar over *hvorfor* han skal vurdere seg selv, hva som er hensikten. Morten sier følgende om dette:

At du gir eleven den muligheten. Må jo det da, må jo få muligheten til å vurdere seg selv. At eleven forstår hensikten med at han skal vurdere seg selv. For det er ikke noe vits i å vurdere seg selv hvis en ikke vet hvorfor han skal gjøre det eller hva som er grunnen til det. Hvorfor kan ikke bare læreren sitte og si svarene, liksom? "At du gjorde sånn og sånn og sånn, det er feil, det er riktig". (Morten Intervju 1, 146).

Morten jobber med å tydeliggjøre læreplanen for eleven og forankrer selvvurderingen der. Han ønsker også å tydeliggjøre arbeidsformen ovenfor eleven, for han mener det er avgjørende at eleven forstår arbeidsformen.

Men jeg sier jo det at, for eksempel veiledningstimen da. Går igjennom læreplanen og det som står i læreplanen sammen med de, "som du ser", sier jeg, "så er det ikke bare mine vurderinger her men det er dine å" for eksempel. Og da veit de jo det at "ok, her skal jeg komme med mine vurderinger også. Så

skal vi sammen snakke om det her og bli enige om det er noe du skal trene mer på eller om det er på et såpass bra nivå da, i forhold til målene på trinn 3, at vi kan gå litt videre og begynne på trinn 4. Men i en vanlig kjøretime bruker jeg det der å, for så vidt. (Morten Intervju 1, 148).

Gjennom bruk av spørsmål så jobber Morten med selvvurdering og at eleven skal vurdere sine egne tanker og vurderinger. En slik bruk av spørsmål kan også bidra til å få synliggjort målet for eleven. Han gir et eksempel fra kjøring i lyskryss:

Kjører noen kryss og så stopper vi og spør ”hva tenkte du?” eller ”hva er grunnen til at du sa at du ville kjøre?” og da at de på den måten får vurdert sine egne tanker og vurderinger da. ”Nei jeg var kanskje litt rask, jeg tenkte ikke på det da jeg , vet du. Så bare de greiene lysene jeg, så da tenkte jeg nå er det greit å kjøre.” ”Ja, når du kjører bil så må du på en måte tenke litt fremover i tid. Hva er det neste som kan skje? Hva da om lyset skifter? Hva må du passe på da?” ”Nei, må jo klare å stoppe da.” ”ja, er det det som er målet, å stoppe eller når er det greit å stoppe og når er det ikke greit, selv om lyset blir gult?” Så jeg jobber jo med de rundt det der i kjøretimene sånn ellers også. (Morten Intervju 1, 150).

Lærerne omtaler selvvurdering som et nytt begrep i forhold til elevenes læringsprosess, og de opplever selvvurdering som viktig for elevens læring, det å reflektere over erfaringer og finne årsaker til hvorfor vi gjør som vi gjør.

Jeg synes det (selvvurdering, egen komm.) gjør det lettere for de å forstå hva det handler om å kjøre et kjøretøy i samhandlingen, i samspillet. Kjørekultur, altså, de blir mer, hva skal jeg si? De blir mer opptatt av bakgrunnen for at de gjør sånn som de gjør i stedet for bare hvordan ting skal gjøres. De blir liksom, de blir mer voksne kanskje, i tankegangen sin. At de ikke blir så egosentrisk da. Prøver å få de til å ta andres perspektiv i situasjoner og ”hvordan hadde du følt det nå, hvis du var den fotgjengeren?” ikke sant. Altså, jeg synes de blir mer voksne da, gjennom selvvurderingen. (Morten, intervju 2, 103).

Morten beskriver her selvvurdering som at de blir voksne i tankegangen. I dette uttrykket legger han både ansvar, en forståelse av hvorfor og det å ta andres perspektiv. Morten opplever også at elevene har ulike erfaringer fra tidligere på å jobbe med selvvurdering.

For jeg ser at det er uvant for de til å begynne med. ”Nei, er det ikke du som skal fortelle meg, du som skal fortelle meg åssen dette gikk da? Er det jeg – skal jeg?” liksom (latter). ”Ja, jeg vil høre hva du tenker, hva syns du”. Og bare ”eh, nei, jeg vet ikke jeg”: ”Joda, bare tenk over den og den situasjonen” liksom. Så du må liksom lære de å ha, eller å vurdere seg selv da. Hvis de ikke har det inne fra før, hvis de ikke driver med noe idrett eller sånne type ting, så er de litt mer vant til det. Og da tar de det med en gang, liksom. Da er det bare smukk. Og jeg kan godt spille på det også at, høre litt hva de gjør på fritida og sånn, og bruke det litt. (Morten, intervju 2, 105-106).

Lærerne vektlegger at det er viktig at de begynner med arbeidsformen selvvurdering tidlig i opplæringen og gjør den kjent for eleven. *«Etter min erfaring da så vurderer de seg best om de begynner fra den første timen. (...) Hvis en begynner allerede fra første time, så er det lettere å få de til å vurdere seg selv på veiledningstimene.»* (Håkon, intervju 2, 22-23).

Lærerne er opptatt av at for å lykkes med selvvurderingen hos eleven, så er det viktig å starte tidlig i prosessen, da dette er en arbeidsmåte som må læres og øves på.

For jeg ser jo at det står at trinn 4, når eleven endelig skal si noe fornuftig om og begrunne sine valg... Men hvis man begynner litt tidlig, og det er sånn med alt i den læreplan, alle fire trinnene, at hvis man begynner tidlig nok og jobber på sikt at ”okei, jeg er her nå, men jeg skal dit. Og det må jeg tenke på allerede nå, hvor jeg skal henn til slutt”. Og da føler jeg at slutten blir mye bedre. Men det er ikke enkelt. Fryktelig vanskelig. Jeg tror ikke jeg er i stand til det selv heller, godt nok å si mine svake og dårlige og gode sider, altså. (Lars, Intervju 1, 126-127).

Lars mener det er viktig å se læringsprosessen som en helhet, der for eksempel opplæringen på trinn 4 blir bedre når grunnmuren og prosessen er bra. Han vektlegger det å skape en forståelse av egen kompetanse hos eleven, at en slik forståelse er viktig for elevens læring. I arbeidet med å utvikle en slik forståelse så opplever han at billedliggjøring av egen kompetanse kan være til stor hjelp i elevens selv vurdering. Til dette bruker han videoptak.

Så får vi det på skjerm. Da blir det mye mer virkelighetsnært. Da kan de gå inn etterpå da, i oppsummeringen faktisk og se nøyaktig da forløpet, hvorfor det ble så bra, og noen ganger hvorfor det ikke ble så bra da. Men først og fremst dette at de får se, spille tilbake og se ”ja, det var det som skjedde ja, gjorde jeg det ja, det var faktisk ganske smart”» (Lars, Intervju 1, 136). «Det hjelper eleven veldig i det å kunne evaluere seg selv. For da, en faktisk ser det og da, ja, ser at det var bra. Ser hvorfor det ble bra også. Kjempemessig. (Lars, Intervju 1, 141).

Lars vektlegger i dette at elevenes forståelse for *hvorfor* er viktig, altså bakgrunnen for handlingene og at det ble som det ble. Dette er i tråd med de øvrige lærernes utsag. Lars bruker her et verktøy som hjelper elevene å se dette. Men han vektlegger lærerens ansvar i dette og hevder at kvaliteten på opplæringen og undervisningsverktøyet avhenger av læreren og hvordan læreren tilrettelegger og bruker dette.

Men det avhenger av en lærer som er med på det og som bruker det, som har litt erfaring med det. Det er ikke bare å trykke på knappen og filme og så ”thats it”, nei. Nei nei nei. Det er et veldig utfordrende redskap da. Men et kjemperedskap, jeg er helt avhengig av det. (Lars, Intervju 1, 138).

På denne måten vektlegger han igjen at det er lærerens ansvar å gjøre undervisningen kvalitativt god. Lærerne er opptatt av at lærerrollen og lærerens arbeid blir avgjørende. Hva vi får ut av selv vurderingen avhenger av læreren – det er læreren som dekker bordet for læring. Håkon omtaler dette i forhold til lærerens veiledning, der han hevder at en vellykket veiledning er når elevene er i stand til å vurdere seg selv.

Altså etter min mening, så er en vellykket veiledning at de skal greie å evaluere seg selv. På trinn 3 er det jo skjønnsmessig vurdering, det står i forskriften. Hva en egentlig legger i ordet skjønnsmessig, det er jo ulikt hvordan man definerer det. (Håkon, intervju 2, 22).

Han mener også at det er viktig å begynne tidlig med arbeidsformen selv vurdering. Da er det lettere å videreføre arbeidsformen og få den til å støtte læringen undervegs og på denne måten

få ut av selvvurderingen det som er tiltenkt. *«Jeg synes det er greit at de kan få gjøre feil først da, at jeg ikke forklarer men at de får prøve selv»* (Håkon, intervju 2, 22-23).

Lærerne vektlegger at selvvurdering henger tett sammen med elevens tanker og begrunnelser for handling og at arbeidet må tilpasses den enkeltes forutsetninger. Det vil si at de ikke tilnærmer seg selvvurdering likt for alle elever, og her blir lærerens arbeid avgjørende, mener de. I sin veiledning vektlegger Håkon at han ikke konkret går inn på enkelthendelser eller situasjoner, men at han spør etter elevens tanker og vurderinger. Han mener det er viktig å tilpasse dette til den enkelte, det er viktig å forstå at vi ikke er like som mennesker. Elevene har også ulike forutsetninger for å evaluere seg selv, mener han, og gir uttrykk for at dette også kan være kulturelt betinget. Lars omtaler også elevenes utfordringer med å vurdere egen kompetanse og spesielt opplever han at dette gjelder det å finne de positive deler. *«Og så kommer vi da på veiledningstimen trinn 2 der de får vist, () og da sier de bestandig da at "huff, jeg synes det er vanskelig å finne noe positivt, jeg»* (Lars, Intervju 1, 115).

Lærerne har erfart at en felles situasjonsforståelse mellom deltakerne i læringsprosessen er viktig for læringen og for tryggheten. Håkon er en lærer som gjennom bruk av oppgaver og eksempler opplever at elevene diskuterer og deler. Han opplever at dette gir elevene en felles situasjonsforståelse, der elevene lett kommer med vurderinger. Dette jobber han mye med i den siste delen av opplæringen på trinn 4, men han legger grunnlaget tidlig i opplæringen. Han omtaler dette selv som at han har lært seg en undervisningsteknikk som gjør at dette fungerer, at han får elevene i tale undervegs. Når han har skapt trygghet hos eleven, opplever han at det er det lettere å få de i tale undervegs. Trygghet er slik en forutsetning på deltakelse og engasjement for elevene. Lars opplever at det er viktig å *billedliggjøre* ulike forhold ovenfor eleven slik at en gir eleven et bedre grunnlag for selvvurdering og muligheten til å utvikle egen kompetanse. Han bruker et verktøy for å blant annet jobbe med dette, og det er video i bil. Han er klar på at dette er et verktøy som både kan støtte læring og også ødelegge læringsprosesser, så lærerne må være bevisst bruken av det og de faglige begrunnelsene for hvordan de velger å bruke det.

Da var jeg ganske tydelig på det i starten, for jeg fikk jo lov å introdusere dette for kollegaer og sånt. Og sa at det her, det er et sånt sensitivt redskap og instrument som kan misbrukes totalt (...) Så jeg har vært veldig sånn pådriver for å bruke det positivt, bruk det for å bygge opp eleven, ikke for å bryte han ned. (Lars, Intervju 1, 117-119).

Selvvurdering har også tett sammenheng med fremovermelding. Lærerne vektlegger det å se fremover, se neste steg, og i dette ha fokus på å bygge på det positive. *«Det er ikke det at du*

gjorde det dårlig men det kan det gjøres bedre? Og det synes jeg går veldig greit ... for å komme bort fra det her "god – dårlig" greia, eller "dum – smart" greia. Da er vi ikke der» (Frode Intervju 1). Lærerne er opptatt av å ha fokus på det positive som eleven utfører og bygge på det. *«Det er veldig viktig å ta opp ting de gjør bra og da, forsterke det»* (Håkon, intervju 2, 48). Lars begrunner vektleggingen av det positive med at han ønsker å bygge opp elevene i stedet for å bryte de ned. Og da har han tro på å bygge på den positive kompetanse som er der, ta utgangspunkt i det positive og bygge videre på det, i stedet for å ha fokus på det negative. Dette kan også ha en sammenheng med at han opplever at det er mer utfordrende for elevene å vurdere positive sider ved egen kompetanse, og at han derfor ønsker en dreining av elevenes fokus.

Men hvis man bruker det for å styrke eleven og bruker det til positive ting og stort sett bruke det til "se nå hva du gjorde, flott dette, se hvor fint denne situasjonen her fungerte, fordi at du gjorde sånn og sånn og sånn og". Og så kan du spole tilbake og finne ut hvorfor det ble sånn og sånn. (Lars, Intervju 1, 118).

På denne måten er opptakene med på å billedliggjøre og konkretisere kompetansen og gjennomføringen for eleven, og det blir lettere å vurdere kompetanse og se sitt eget utviklingspotensial. Selv om Lars som lærer er opptatt av det positive, så er han åpen for at det negative også må tas tak i enkelte ganger. Det avgjørende blir da *måten* du tar tak i dette på, hevder han. *«Noen elever kan ha behov for det noen ganger også, for å se egentlig hvorfor ting gikk galt. Men da må det liksom settes i sammenheng med resultatet og forarbeidet»* (Lars, Intervju 1, 122). Verktøyet må på denne måten settes i sammenheng med prosessen og elevens forutsetninger, slik at det utgjør en helhet for eleven og gjør det forståelig. Lars omtaler dette som en didaktisk helhet som må være til stede. *«(...) og der føler jeg at det har blitt jobbet veldig mye med og jeg har en lang vei å gå for å få eleven til å vurdere seg selv godt nok, altså»* (Lars, Intervju 1, 123).

Lærerne vektlegger betydningen av selvvurdering i opplæringen og mener at den blant annet må sees i tett relasjon til temaet risiko i opplæringen. *«Det er jo veldig viktig i forhold til risiko da. Kjenne sine egne begrensninger og styrker»* (Håkon, intervju 2, 48). Dette har igjen sammenheng med elevenes realistiske vurderinger, der lærerne gir uttrykk for at det kan være utfordrende å jobbe med elever som ikke foretar realistiske vurderinger av egen kompetanse. Dette mener de har sammenheng med elevenes motivasjon for opplæringen. De elevene som er ytre motivert for å kjøre sikkert, har ofte risikoen for å miste førerkortet som sin største frykt. Disse elevene motiveres til å kjøre sikkert ut fra ytre forhold, og Nils som lærer opplever at det er vanskeligere å jobbe med forståelse og begrunnelser for valg blant disse

elevene som er mer ytre motivert. Dette viser også betydningen av motivasjon og det å være indre motivert. Frode opplever at elevene i begynnelsen av opplæringen ikke er i stand til å ta realistiske vurderinger. Han beskriver det som sin første oppgave som lærer å ta vare på de i nybegynnerfasen, for i denne fasen skjer ting uten at de helt forstår hvorfor ennå. Så dette er en arbeidsform som de må trene på.

Håkon opplever at selvvurderingen til eleven på trinn 2 blir litt enklere for eleven når målene undervegs konkretiseres. Dette bidrar også til trygghet for eleven. Han opplever at kontinuitet og rød tråd er en viktig premiss for selvvurdering, og at det er lettere å skape dette i opplæringen hvis eleven starter på opplæringen rett etter det trafikale grunnkurset. Her ser han også klare forskjeller mellom kjøretøyene motorsykkel og bil. Motorsykkel er et kjøretøy som gir mer direkte tilbakemeldinger til deg som sjåfør og det gjør ikke bilen (rent teknisk. Opplever du feil her, så er det mer brutale tekniske feil, mener han). Derfor blir det viktigere, spesielt for selvvurderingen sin del, at opplæringsløpet har kontinuitet og en rød tråd, mener han. «Spesielt det her med at de skal vurdere seg selv, det tror jeg...det er veldig avslørende på motorsykkelen. Hvis du gjør feil, så merker du det fysisk, med en gang, ikke sant ja? (...) Veldig lett å spørre «hva er grunnen til at dette skjer» ikke sant ja?» (Håkon, intervju 2, 16-20). Dette omtaler også Håkon senere i intervjuet, ved å vise til at det for læreren er lettere å «se» eller forstå når eleven gjør en feil, men at dette kommer lettere til syne på motorsykkel enn i bil. Dette fører også til at opplæringen på personbil krever en litt lengre «vei» for å skape forståelse. «På bil må du ha litt lengre utredninger, egentlig, for å komme frem til kjernen da. Føler jeg da» (Håkon, intervju 2, 115).

Lærerne knytter også selvvurdering til veiledning. Lærerne har i sammenheng med temaet veiledning påpekt at en samtale rundt elevens selvvurdering er mer hensiktsmessig enn et sett med kriterier.

Men det å vurdere seg selv er vanskelig. Altså jeg kan se på et skjema der du som elev skal kategorisere deg selv som et utgangspunkt da. Det er et sånt spørreskjema veit jeg, finnes noe sted, men jeg vet ikke om det er veien å gå. Jeg er ikke sikker. Men jeg tror at samtale er like greit så det ikke blir sånn avkryssing med "riktig" "feil" og sånt. (Frode Intervju 2, 19).

Frode opplever selv at en samtale rundt temaene er bedre enn et skjema med avkryssing. Lærerne ønsker realistiske og trygge vurderinger hos elevene, en bevissthet rundt egen kompetanse. For at de skal lykkes med elevens selvvurdering, opplever lærerne at det er avgjørende at de starter med dette tidlig slik at elevene tidlig blir trygg på arbeidsmåten. Alle lærerne er tydelige på at dette er lærerens ansvar.

Hverandrevurdering

Lærerne påpeker betydningen av at elevene lærer av egne erfaringer, logg og samtaler, som igjen gir de muligheten til å lære av hverandre. Ved at andre kommer med direkte løsningsforslag og diskuterer, så blir det også en bredere vurdering av elevens egne valg, begrunnelser og løsninger. «*Bruker du de andre elevene så får du kanskje helt andre synspunkter på ting*» (Per, intervju 2, 144). Dette opplever også lærerne som en mer utfordrende kontekst å jobbe i. Noen lærere bruker også logg i hverandrevurdering, for eksempel når de kjører med to elever i bilen på trinn 4.

Og så er vi stort sett 2 elever i bilen så en kan spørre den ene han eller han som sitter bak. De fører også logg på hverandre da. Da har vi en logg der det står situasjoner ”positiv”, ”middels”, ”dårlig” eller ”farlig”. Og så spør jeg ”hvis du skulle ha satt et kryss, på det Tina gjorde her nå, hva ville du ha satt da?” ”nei, ville ha satt middels”. ”ja, hvorfor det?” ”jo, fordi jeg synes at hun kunne ha sjekket blindsonen litt bedre. Men at farten var veldig bra, hvis vi skal ut på motorvei for eksempel eller. For det er ikke bare den som kjører som reflekterer, men da får han som sitter bak gjort litt også. Da er det lettere for de å skjønne det når de får det fra en på samme nivå, synes jeg da. Da får de litt mer forståelse for å ”ja, det er kanskje sant det, jeg sjekket ikke så bra. (Morten, intervju 1, 102).

På denne måten brukes logg som en hverandrevurdering. Lærerne gir uttrykk for at elevene lærer veldig godt av hverandre. «*De lærer veldig godt av hverandre. Samme gjør jeg på forbikjøring. Skriver logg på hverandre, og da er det da om forbikjøringen var ”rød”, ”gul” eller ”grønn”, og hvorfor den ble det*» (Morten, intervju 1, 104). På denne måten bruker de elevene til å vurdere hverandre og skape bevissthet, der elevene reflekterer og vurderer seg selv på bakgrunn av andres vurderinger. Og dette opplever de fungerer veldig bra.

For at vi tar med oss det her på den oppsummeringen – biten, den 2 timer’n helt på slutten. Og da nevner de selv, ut ifra det de har hørt fra medelev liksom, så nevner de selv at de ”må bli bedre på det”, ”jeg er altfor glad i fart, det må jeg bare innrømme” liksom, kommer det da ”ja liksom. Så spør jeg de andre ”hva kan han gjøre med det problemet, den situasjonen. Hva synes dere at han kan jobbe med for å få mer riktig fart da?” så de på en måte, da bruker vi de andre til å finne løsninger for hverandre da. Så det synes jeg fungerer veldig bra. (Morten Intervju 1, 108).

Han opplever at han, gjennom at elevene vurderer hverandre, får bedre frem begrunnelsene til elevene. Hverandrevurdering hjelper på å få tak i elevens begrunnelser for det han gjør «*I stedet for at vi skal sitte å gi svarene hele tiden. For da blir de mer, de blir mer åpne ovenfor hverandre og. Du får gravd litt mer i hva som egentlig er grunnen til at de kjører slik som de gjør da. Om det er bra eller om det er dumt*» (Morten Intervju 1, 109). Ved å bruke hverandre får elevene flere ulike innspill. Men å bruke hverandre på denne måten fordrer en trygghet i læringssituasjonen. Morten har erfart at denne tryggheten skapes gjennom at de kjører sammen under delene 4.1.2 og 4.1.3 fra læreplanen. Da opplever han at elevene er tryggere på

hverandre og tør å åpne seg mer i oppsummeringen, del 4.1.4. «Så det er et forholdsviss trygt miljø da, å åpne seg litt i, når vi har den oppsummeringen» (Morten Intervju 1, 113). Lærerne er opptatt av den sosial settingen og den betydning den har for kommunikasjonene og hva en får ut av timene Trygghet er på denne måten en premiss og har betydning for vurderingen av hverandre og den bevissthet, refleksjon og selv vurdering som kommer på bakgrunn av andres vurderinger. Dette kom så klart frem i intervjuene med lærerne at jeg har presentert et eget punkt om trygghet i læringsprosessen. Trygghet er viktig for elevens læring og en viktig forutsetning for at elevene skal åpne seg, mener han.

For i det tilfellet der det har vært sånn at en elev har måttet kjørt det her alene for eksempel, og kommer inn da i den gruppen der det er 4 stykker som har kjørt sammen, så blir det ikke så lett for den eleven å åpne seg på samme måten og få samme tilbakemeldingen og sånn, ikke sant. For det har bare vært han og læreren. Så det er stor forskjell (Morten Intervju 1, 115).

I samtalene på trinn 4 så bruker han elevene til å gjøre vurdering av hverandre.

Og så tar de med seg det arket til 4.1.4. Vi har snakket litt om det i bilen, rett etterpå. Når vi da, på 4.1.4. da, så skal den ene da fortelle hva han hadde loggført på den andre. Så hvis han har skrevet da grønn på forbikjøring, skal fortelle deg hvorfor, eller hva det var hun gjorde da hun kjørte som gjorde at du skrev grønn på den. For eksempel. "Jo, jeg følte meg trygg og, blinka ut og sjekka blindsonen" ikke sant, for eksempel da. At de begrunner hvorfor forbikjøringen ble grønn eller gul eller rød. Og så, hvis den ble rød da så kan jeg gå på den som kjørte forbi. "Hva syns du da, om den forbikjøringen? Husker du den? Er du enig i at den var rød?" for eksempel. Og hva som da er grunnen til at de kanskje ikke er enige. Ting føles litt annerledes når du sitter bak i bilen eller når du sitter foran rattet. At du føler at du har kontroll når du kjører men kanskje føles det litt ekkelt for de som sitter bak. Vi kommer på en måte frem til flere løsninger. (Morten, intervju 2, 114-120).

Lærerne vektlegger at de ikke finnes ett riktig svar og at elevene har lov å være uenige i hverandres vurderinger. De prioriterer gjerne å kjøre med to elever i bilen på de deler av læreplanen der den legger opp til en valgfrihet mellom å kjøre med en eller to elever.

Det er best å kjøre to, for da får du en refleksjon imellom, og de skal sitte og skrive om hverandre, det er en øvelse i seg selv det å. Men det er også et krav at de må skrive logg da (Håkon, intervju 2, 139).

Realistiske vurderinger

Lærerne er opptatt av betydningen av at elevene gjør *realistiske* vurderinger. De gir uttrykk for flere ulike opplevelser og forståelser rundt dette, og mye av arbeidet omhandler veiledningstimen og utfordringene ved å skape forståelse hos eleven. Realistiske vurderinger krever at elevene kjenner målet, og en bevissthet rundt nåværende kompetanse og en selvinnsett som oppleves som realistisk i forhold til dette. Lærerne ser sitt eget ansvar for å

utfordre elevene, men er selvkritisk i forhold til hvordan de løser dette enkelte ganger. Nils opplever at han kanskje burde vært mer autoritær for bedre å få frem elevens realistiske vurderinger i slike situasjoner, men at dette er en rolle som ikke er i tråd med hverken hans læringsforståelse eller lærerrolle. For å få eleven til å oppdage ting selv og å skape forståelse hos eleven, prøver lærerne i stedet å få elevene selv til å se egne utfordringer og å få de til å forstå. Dette innebærer at de enkelte ganger kjører elevene opp i ulike situasjoner, med det mål å få frem mer realistiske selvverdinger og skape en bedre forståelse for opplæringens helhet. Lærerne opplever at de enkelte ganger må tydeliggjøre det for eleven for å skissere og skape forståelsen, for elevene har ulike forutsetninger som de må ta hensyn til når han ønsker å etablere og skape forståelse.

Så det er de som er veldig sånn, litt av den selvsikre typen da (...) De er veldig flinke til å kjøre ikke sant, og skjønner ikke helt at vi kanskje må ha litt flere timer. Så da er jeg litt slem i gåsetegn da, at jeg kjører de opp i vanskelige situasjoner, vanskelige kryss og sånt for kanskje å få jekket de litte granne ned, rett og slett (Morten, intervju 2, 39).

Kjører gjerne der jeg utfordrer elevene på ting de har eventuelt overvurdert seg selv på (Nils, intervju 2, 7).

Morten har erfart at det er et behov for å klargjøre hva som forventes av elevene og hva som ligger i ansvaret og førerretten. Han mener at hvis denne forståelsen ikke er på plass, så har de ingenting i trafikken å gjøre. Elevene har ikke alltid forståelsen av trafikk som helhet, de mangler trafikal forståelse. Morten har erfart at det er viktig å skape grunnlag for realistiske vurderinger hos elevene og realistisk forståelse.

"Hva innebærer det at du skal ut i trafikken? Er du her alene?" ikke sant. Ja, for å få de til å forstå det ansvaret det innebærer da. At når de kjører motorkjøretøy så har de faktisk en del ansvar. (...) De vet at vikepliktskilt betyr at de skal stoppe for høyre og venstre liksom, men måten det blir gjort på, samspillet, samhandlingen, det ligger litt sånn utenfor. (Morten, intervju 2, 41-42).

Denne forståelsen av et mer helhetlig mål omtaler lærerne som et viktig grunnlag for elevens læring, og betydningen av å se målet er også vektlagt innen læringsorientert vurdering. Utfordringen kommer når lærerne opplever at de ikke greier å få frem målet ovenfor elevene og at det derfor ikke blir en realistisk vurdering hos eleven. «*Metodene kan jo være veldig bra. Men det er ikke sikkert vi klarer å nå målet altså, klarer å få det frem, klarer å få bevisstgjort eleven på at "nei, jeg er ikke god nok." elevene kan synes at det her gikk kjempebra*» (Nils, Intervju 1, 123). Nils opplever at intensjonene med veiledningstimen er gode og hvis timene fungerer etter intensjonene så opplever han timene som veldig gode. Utfordringen er når de ikke fungerer, når eleven ikke tar realistiske vurderinger og heller ikke

har et realistisk bilde av egen kompetanse. Slik det er i dag så konfronterer han elevene som han mener gjør urealistiske vurderinger av egen kompetanse. For å få mer realistiske vurderinger er det da viktig å jobbe med en bevisstgjøring hos elevene, mener han, der det avgjørende er å bevisstgjøre elevene på årsakene og bakgrunnen for at ting skjer, altså hvorfor. Nils er opptatt av at selv om kursene er gjennomført så er det ikke sikkert at eleven har lært. Han savner en kvalitetssikring gjennom opplæring. Han mener også her at førerprøven ikke er løsningen, for denne kan ikke inkludere i seg alt. Så han er tydelig på at det er opplæringen som skal ta ansvar for dette. Samtidig gir Nils her uttrykk for en faglig usikkerhet som går igjen blant flere av lærerne. Per omtaler også dette med faglig usikkerhet på egen vurdering av eleven og ønsket om å ha noen andre inn som kan vurdere elevens kompetanse undervegs. «*Ja det er nesten sånn at jeg av og til ønsker at, ja, burde fått, vært i tvil, satt en annen en til å vurdere. Og da sendt på stasjonen. (...) Så sagt at "det kan ikke jeg vurdere" eller "jeg er i tvil, jeg vil ha en annen manns vurdering", og så sendt de bort*» (Per, intervju 2, 125).

Nils er inne på at for høy selvtillit kan ødelegge for selvinnsikten, fordi elevene kan komme til å legge lista feil og forvente mer av seg selv enn det som er realistisks. Han er opptatt av hvordan vi under opplæring kan skape en forståelse hos elevene for at de trenger mer øving og få mer realistiske vurderinger fra elevene og unngå at de vurderer seg som flinkere enn det de er. Hvis de overvurderer egne ferdigheter og seg selv så sliter de ofte med å gjennomføre opplæringen, fordi de tror de er flinkere enn det de er. Han er opptatt av at elevene ikke skal «snakke etter læreren» og si det de tror læreren vil høre, men at de i stedet gjør realistiske vurderinger. Nils er også opptatt av at måten en utfordrer eleven på (til å gjøre realistiske vurderinger) har betydning for samarbeidsklimaet videre mellom lærer og elev, og troverdigheten fra elev til lærer. Han mener at hvis utfordringene ikke gis på riktig måte, så kan de føre til en dårligere samarbeidstone mellom lærer og elev og dermed være ødeleggende for videre læring. Nils er derfor opptatt at hvordan han går frem i jobben med elever som overvurderer egne ferdigheter, hvordan han utfordrer de med det mål at de skal gjøre mer realistiske vurderinger, og at de retter oppmerksomheten og arbeidet mot deg selv og ikke (ikke attribuere og årsaksforklarer det med utgangspunkt i læreren.) Hans syn på dette er at vi mennesker har en tendens til å beskytte oss selv mot nederlag og at vi alltid vil prøve å gjøre nederlaget så lite som mulig for oss selv.

Da må jeg prøve å gjøre nederlaget så lite som mulig for meg, da må jeg prøve å få det her over på den som ga meg nederlaget. Med andre ord, jeg må finne ut hva var det sensor sa nå, hva det var for at jeg

strøk? Jeg kjørte for sakte. Det er jo en liten del av det men det kan jeg so. For jeg sier ”vet du, han strøk meg, jeg kjørte for sakte”: ”Næh! Er han helt dum han sensoren? Fy faen for en sensor”, unnskyld uttrykket. Da har jeg jo fått oppnådd det jeg skulle gjøre, nemlig å avlaste meg selv, skylder på sensoren på en måte. Men inni så innser jeg at det var ikke det han sa men jeg ”uh, gikk bra”. Så sånn fungerer det. Så hvis ikke det på en måte, hvis ikke de, vi er jo laget sånn, vi er oss selv nærmest veldig ofte. (Nils, Intervju 1, 267-268).

Nils mener at dette har sammenheng med lav selvinnsikt. «*Den kandidaten til førerprøven som ser at «nei jeg dummet meg ut, jeg kjørte jo altfor fort, jeg var jo helt på bærtur, det er jo klart jeg strøk», han lever jo godt, han har jo en selvinnsikt som er høy og han klarer seg jo bra»* (Nils, intervju 1, 272). Han mener at den eleven som gjør slike realistiske vurderinger og innrømmer feil, er en god bilfører. Nils gir her uttrykk for det lærerne vektlegger – at de som lærere ikke er styrt av det riktige svaret og at de ser kompetanse som noe mye mer omfattende enn det *å kunne*. Nils berømmer selvinnsikten og mener at elever som påpeker egne feil er gode bilførere som tar ansvar. Motsetningen er eleven som gjemmer seg bak nederlaget og skylder på andre, og da blir fokuset et helt annet «*(...) i forhold til den som skal prøve å gjøre det de fleste gjør, nemlig gjemme seg bak nederlaget. For da blir ofte det hovedsaken og ikke hva jeg har gjort men hvem som skal få skylda for det som har skjedd, altså resultatet»* (Nils, Intervju 1, 273). I dette arbeidet opplever han at kriterier kunne vært en støtte for å få elevene til å gjøre mer realistiske vurderinger. Han ser kriterier på denne måten som en støtte i elevens arbeid. Men samtidig så problematiserer han kriterier og mener at det er vanskelig å sette gode kriterier, for hva ligger i kriteriene spør han seg. Han opplever at vurderingsskjemaet som de bruker til veiledningstimene ikke er klar på hva som ligger i skåren 5, for eksempel. Hva som er bakgrunnen for skåren, hva du bør inneha av kompetanse for å skåre 5. Så han opplever at de elevene som overvurderer egen kompetanse, ikke har noe forhold til innholdet i skårene.

Fokus på elevens begrunnelser

Lærerne er opptatt av betydningen av å ha fokus på elevenes begrunnelser. De er opptatt av elevenes begrunnelser og ikke nødvendigvis det riktige svaret. Som vi allerede har sett så omtaler de dette når de beskriver sine erfaringer med bruk av skjema til veiledningstimene, der Håkon blant annet vektlegger en samtale med eleven i forhold til vurderingsskjemaet for å avdekke elevens forståelse av spørsmålene og tankene bak det eleven har svart. Han ser elevens begrunnelser og forståelse som viktigere enn nødvendigvis rett svar. Dette påpekes også av Lars, der han snakker om at en elev som har vilje er en mye bedre elev enn den eleven som har ferdighetene og kunnskapen, men ikke nødvendigvis viljen (se sitat side 131 – 132).

På denne måten er lærerne ikke hovedsakelig opptatt av ferdigheter, de er mer opptatt av tanken bak handling. Nils forventer blant annet at elevene skal si og ha en formening om det de har gjort og ta stilling til dette, slik at de ikke bare tenker og kjører og så ble det greit. Morten sier at en elev kan utføre øvelsen godt og kjøre godt, men dette garanterer ikke at denne eleven forstår grunnen til å gjøre det sånn, hva er årsaken. En elev som ikke forstår grunnen og årsakene bak har ikke varig men tilfeldig læring, mener han. Mortens opplevelse og forståelse av læring er på denne måten at elevene skal vite *hvorfor og utvikle forståelse*. «*For det nytter ikke å lære folk noe hvis de ikke skjønner hvorfor de skal lære det eller hva som er grunnen til det. For da blir det ikke forståelse vet du. Og da har vi kanskje ikke nådd målet allikevel*» (Morten Intervju 1, 125). Per snakker også om at noen elever er veldig flinke og kan mye, de har ferdigheter som ligger kvalitetsmessig veldig høyt, men de kan ikke forklare noen ting av hva de gjør. «*Andre de er her oppe, fikser alt men kan ikke forklare noen ting av hva de gjør.*» (Per Intervju 1, 117). Lærerne er på denne måten opptatt av at det å inneha ferdighetene er ikke nok, lærerne er interessert i tanken bak. De gir uttrykk for forskjellene mellom dyktig sjåfør og sikker sjåfør.

Lærerne er også her tydelige på at de har ansvar for tilretteleggingen og for at eleven eventuelt ikke har utviklet tilstrekkelig forståelse og ikke vet hvorfor han skal lære dette.

Det er et problem rett og slett, ofte. At de detter tilbake litt etter å ha kjørt hjemme. Men da har vi kanskje ikke nådd målet allikevel, liksom. Da har de kanskje ikke skjont hva som er grunnen til at vi skal gjøre det sånn. Da er det kanskje jeg som har gjort en feil, jeg som ikke har forklart de hvorfor, bakgrunnen for det. "ja det er riktig" men hvorfor? Det er ikke sikkert at jeg har vært tydelig nok på det. Så at de latt det skure og gå når de har kjørt hjemme. Ikke forstått egentlig hvorfor de har lært det sånn, hva som er vitsen med det. (Morten Intervju 1, 125).

Dette er Morten sin opplevelse av midlertidig måloppnåelse og hvordan det virker, hva er egentlig lært. Er begrunnelsene mangelfulle så forsterker ikke det læringen. Som lærer tilrettelegger han da for en ny selvverurdering hos eleven ved at han kjører øvelsen på et selvstendig nivå.

Morten ser også at elevene er vant til å få fortalt ting, men de er ikke vant til å utfordres på å begrunne *hvorfor*. «*De er vant til å få fortalt det hele tiden, ikke sant, hva de skal gjøre og sånn, men kanskje ikke hvorfor de skal gjøre det sånn. Det er det mange som ikke vet.*» (Morten Intervju 1, 55).

Lærerne mener at elevenes begrunnelser er viktige for å få tak i forståelsen til elevene. Dette er hovedforklaringen på hvorfor de opplever at elevens begrunnelsene er viktige. De mener at

kunnskaper og ferdigheter ikke sitter og er heller ikke elevens sine når forståelsen ikke er tilstede. Per snakker også om at det er en del elever som han har tenkt er svært gode til å kjøre, men som det viser seg har et hull i kunnskapen når det gjelder egne begrunnelser og forståelse. De har kjørt masse hjemme og øvd, men Per har etter hvert avslørt at de har hull i kunnskapen.

Og det er veldig mange som jeg har som er veldig gode også, som jeg faktisk har funnet hull i kunnskapen etter forholdsvis mange timer. At jeg skjønner at ”aha, du er faktisk bare instruert til å kjøre sånn”. (Per Intervju 1, 139). Her må du passe på det, her må du passe på det. Og så fått en helt nye situasjoner, de er ikke i stand til å løse de. Men de har kjørt på et veldig høyt nivå tidligere og kunnet begrunne alt mulig, sant, for det er ting de har blitt fortalt. Gang på gang på gang på gang så må du passe på den veien som kommer der og den sykkelstien der kommer jo bratt ned der sånn, der kan de komme fort inn. Alt det her er forklart. Det er et så lite område at du kan nesten bli fortalt alt som er, du kan pugge byen som jeg sier. (Per Intervju 1, 140).

Morten mener at elevens begrunnelser er noe av hensikten med trinn 4 og det å bli en kompetent bilfører. Han jobber mot at elevene skal se samspeillet og få en helhetlig forståelse, som inkluderer en forståelse for hva er grunnen til at jeg gjør som jeg gjør og hvorfor gjør jeg det sånn. Han vektlegger på denne måten elevenes begrunnelser for egne handlinger og ser de begrunnelsene som et av hovedmålene med opplæringen.

At elevene skal kunne begrunne det de gjør er sentralt for å kunne utvikle en forståelse. «*For meg er det viktig at de som får førerkort har en forståelse av hvorfor de gjør sånn som de gjør. Og at de skjønner hva de gjorde feil og eventuelt hvordan de burde ha gjort det*» (Morten Intervju 1, 138). Per beskriver elever som har kjørt på et høyt nivå og kunnet begrunnet alt mulig, men som han etter hvert avslører at de er instruert til å kjøre slik og at de ikke har tilstrekkelig forståelse for bakgrunnen til egen kjøring. Per er opptatt av at det ikke er tilstrekkelig at eleven gir begrunnelser, for det må være arbeid av kvalitet. De begrunnelser som Per gir som eksempler er mer av type kommenterende egenkjøring som skjer i forkant før situasjoner. Han anser ikke dette som et tilstrekkelig i forhold til at eleven skal kjøre på et høyt nivå og begrunne egne valg og handlinger.

Morten ser betydningen av elevens begrunnelser i sammenheng med den didaktiske helheten og de pedagogiske intensjoner i læreplanen. «*Altså, at det ikke bare er kjøring - hvordan de kjører, plassering, eller regler da. Men at ”hvorfor valgte du å unngå fra regelen akkurat da?” Det er en feil i forhold til reglene, men det kan være riktig også, ikke sant*» (Morten Intervju 1, 140). På denne måten ser han vurderingens verdi i å få tak i elevens begrunnelser. Dette har sammenheng med Mortens forståelse av læring som en prosess, der han vektlegger

at for å få et godt læringsutbytte av trinn 3, så må for det første det tekniske være på plass. Da er jobben på trinn 3 å få elevene opp på et så bra trafikalt nivå at de kan kjøre selvstendig på trinn 4. Så trinn 3 er å få på plass den forståelsen for hvordan ting skal gjøres og hvorfor, mener han. «Å få på plass den rette forståelsen for hvordan ting skal gjøres, altså..og forståelsen for reglene, hvorfor det er sånn.» (Morten Intervju 1, 61). Å skape forståelse innebærer begrunnelser for hvorfor vi tar de valg og gjør som vi gjør.

Nils har også opplevd betydningen av at vi mennesker ønsker å vite begrunnelsene – svarene på hvorfor – i en læringssituasjon. Han er opptatt av at han som lærer kan utfordre elevene på bakgrunnen for deres valg, deres egne begrunnelser for valg og at de jobber bevisst med å finne svarene på ulike hvorfor-spørsmål.

Alle lærerne er opptatt av at elever som svarer feil fortsatt kan være sikre og ansvarsfulle bilførere og at elever som kjører godt fortsatt kan være uansvarlige bilførere. De er ikke rigide opptatt av at alt skal se bra ut, men de er ute etter noe mer.

Jeg prøver liksom å få de til å si det selv. For noen ganger så kan det være at jeg føler at "ja, du kjører bra, men jeg er ikke så sikker på om det her er vedvarende da. For det du har vist meg nå, nå tenker jeg bare høyt, da sitter jeg og tenker at det du har vist meg nå det er bra og du kjører bra, liksom, men jeg vet ikke helt sikkert om det her er vedvarende» (Morten, intervju 2, 88).

Per er inne på det samme, at han opplever at elever kjører bra, men når de blir utfordret så ser han at de er bare instruert til å kjøre sånn eller svare sånn – det sitter ikke dypere enn det. Han følger opp slike situasjoner i en dialog med eleven. Da kan det være at elevene peker på enkelte ting de synes gikk bra, eller enkelte ting som de ønsker eller ser behovet for å øve mer på, enten hjemme eller videre med læreren. Dette opplever Morten er med på å ansvarliggjøre elevene i den videre læringen og det skaper en trygghet i læringssituasjonen.

For at, setter det litt opp mot oppkjøringen og setter det litt opp mot at de skal føle seg trygge og sikre på det de holder på med nå, så er, da sier de det også at det er, visst du er en smule usikker nå så betyr det at du må kjøre mer. Sånn at de har ting klinkende klart for seg, da (Morten, intervju 2, 92).

Per reflekterer over utfordringene han opplever ved at elevene noen ganger stresser frem og ønsker å fremskynde læringsprosessen. Han mener at informasjon til eleven er viktig for å skape en forståelse av *hvorfor* hos eleven, noe som kanskje kan skape forståelse for læringsprosessen.

Håkon snakker om elevenes begrunnelser for de valg de tar og kommer da inn på elevenes vurderinger : «Men der mener jeg at det kan jo være en begrunnelse på en situasjon som ikke du har fått med deg heller. Som lærer så hender det ofte at jeg spør om ting og så tenker jeg

”oj”, jeg at det er en annen ting som de har vurdert som jeg ikke har fått med meg» (Håkon Intervju 1, 268). Slik kan også lærerne bli overrasket over elevene enkelte ganger, og lærerne er opptatt av at dette er viktig for deres egen læring som lærere.

Elevrollen, elevforutsetninger og ansvar for egen læring

Lærerne opplever at elevrollen har endret seg fra tidligere. Endringen i elevrollen har tett sammenheng med endringene i lærerrollen, der lærerne opplever at egen rolle har endret seg i takt med de øvrige didaktiske endringer. Dette har sammenheng med den dreining som lærerne gir uttrykk for innen fagområdet, en dreining fra formidling og diskusjon av fakta til at det å ha fokus på elevens forutsetninger, og de er opptatt av de konsekvenser dette har for elev- og lærerrollen. Lærerne opplever at deres rolle ikke er å formidle og gi alle svarene, men heller stille spørsmål til eleven som de som lærere skal følge opp. De vektlegger at de som lærer skal ta utgangspunkt i det som eleven sier og ikke det de selv som lærer mener. I dette arbeidet opplever de at det blir avgjørende å bli kjent med elevens ståsted allerede fra første time. *«Nå jobber jeg bevisst med det. Altså, første timen hos meg nå starter med at jeg prøver å kartlegge eleven så langt rå er. Man blir på en måte en menneskekjenner når man holder på så lenge som meg»* (Frode Intervju 2, 7). Frode opplever at fokuset over på eleven og å tilrettelegge ut fra elevens forutsetninger gjør at han som lærer har blitt mer bevisst dette. *«Altså alle de variasjonene der, de har på en måte bare vært inne i mitt hode men nå er det mer kategorisert da, mer bevisst i alle fall»* (Frode intervju 2, 9). Lærerne har opplevd at det er viktig å ta en samtale med eleven rundt elevens læringsprosess, der de kan snakke åpent om hvordan elevens erfaringer med læring er – hvordan hver enkelt lærer best.

Har ennå ikke satt noe på papiret om det, men jeg bare spør ”hvordan ville du foretrekke at jeg gjorde det?” altså ”hva vil du jeg skal gjøre? hvordan vil du ha opplæringen? hvordan vil du at jeg skal reagere på ting? Hva når du gjør feil? Hva når bilen stopper?” altså, jeg har en slik lengre samtale. Så jeg går aldri ut i bilen med en gang» (Frode intervju 2, 10). Og underveis da mens jeg snakker med eleven så hører jeg jo på responsen, jeg hører på stress ikke stress, ikke minst hva har de gjort før, hva kan de fra før, hvilke biler har de kjørt, hvem har de kjørt med, hvordan går det osv. (Frode intervju 2, 15).

Lærerne bruker på denne måten samtalen ikke bare få tak i elevens kunnskaper men også elevens følelser for å skape trygghet i læringssituasjonen. Lærerne forklarer hensikten med samtalen ovenfor eleven og at samtalen gjennomføres fordi de som lærer ønsker å tilrettelegge sin undervisning. Lærerne gir uttrykk for at de opplever at de som lærere får mye ut av å ta en slik samtale med elevene. Dette har sammenheng med at de videre i opplæringen også vektlegger samtaler med elevene i stedet for et skjema til veiledningstimene.

Slike samtaler som lærerne starter med og tar tidlig i opplæringen kan også omhandle elevens læring og hvordan lærer de best.

Derfor spør jeg også elevene mine, når jeg begynner med de, om hvordan de lærer best. Og kjører av og til den der evalueringsskjemaet der de definerer seg som mennesketyper, det som ligg i pedagogisk kvalitetssikringspermen. Eller så kan jeg bare spørre de "hvordan lærer du best?" Noen vet jo ikke det. Noen vet jo at de lærer best ved at du demonstrerer, eller kort instruksjon. Eller så har du de teoretiske typer som gjerne vil ha betryggelsen, ha det grundig teoretisk først og sånt. Så veldig fint å ha litt klart første timen da. (Håkon Intervju 1, 49).

Lærerne vektlegger det å snakke med eleven før opplæringen, noen som kan gi de noen indikasjoner på elevens erfaringer med læring. Håkon stiller de spørsmål rundt egne erfaringer fra læring og om hvordan de mener at de lærer best, stiller spørsmål rundt elevenes egen læringsmåte.

Og så spør jeg «hvordan lærer du best på skolen?» og det skriver jeg i loggboka. For da vet jeg hvordan de lærer, tilpasser undervisningen til den enkelte, med utgangspunkt i den enkeltes måte å lære på. Har det skriftlig, hvis det var «diker best å prøve ut ting i praksis med små teoriinput» for eksempel, mange hadde det, ble faktisk overrasket jeg, hadde det helt klart, hvordan de lærer best. Ja, faktisk, enkelte er helt, det er nesten så en ikke tror det. (...) Men bare stille et sånt enkelt spørsmål – hvordan lærer du best? noen har det helt klinkende klart svar på det. (Håkon, intervju 2, 140).

Håkon opplever på denne måten at elevene har en klar bevissthet og oppfattelse av hvordan de selv lærer best og at de er i stand til å sette ord på dette. Han opplever her en endring i arbeidsmåten sin som lærer og fokuset i læreplanarbeidet, og gir uttrykk for at han for 10 år siden aldri ha villet spurt eleven om å sette ord på egne læringserfaringer. Da var ikke dette fokus i lærerarbeidet, opplevde han. «*Nei, da spurte jeg aldri noe slikt. Det er først etter 2005, at jeg begynte mer og mer å bruke det*» (Håkon, intervju 2, 142).

Hvis elevene ikke greier å sette ord på hvordan de lærer best, bruker noen av lærerne et evalueringsskjema som bransjen har utviklet til å kartlegge noe av dette. På bakgrunn av dette skjemaet tar de så en samtale med elevene rundt videre tilrettelegging av opplæringen. Andre bruker ikke noe skriftlig som utgangspunkt for samtalen, men beskriver tilretteleggingen som et kartotek av mulige alternativer som de har med seg som en type taus kunnskap. Uansett ulike måter å gjennomføre samtalen på, så begrunner lærerne den likt. Lærernes vektlegging av samtalen henger sammen med den vektlegging de har av å gjøre eleven trygg i læringssituasjonen.

Lærerne opplever at dette fokuset på elevforutsetninger er viktig å vektlegge «*Det er så stor forskjell på hvem du har, sånn at du må kjøre forskjellige strategier nesten hver gang*»

(Håkon Intervju 1, 66). De omtaler betydningen av at elevene har forutsetninger for læring og et læringsgrunnlag som de kan bygge på.

Ja, altså først og fremst så må en ta utgangspunkt i elevens forutsetninger for å lære. Om det er sånn at de har kjørt mye i byen for eksempel da før, altså hva de kan fra før. Og når det gjelder innlæring da, så starter jeg med å tegne litt, for eksempel ta rundkjøring da. Så spør jeg de for å finne ut av hvor de står i forhold til det teoretiske først. Og hvis de sier noe der som jeg vil stille spørsmålstegn ved, så gjør jeg det for å, kanskje ja, øke den teoretiske kunnskapen deres før vi begynner å kjøre. Men at vi tar utgangspunkt i hvor de er og hvor vi skal. Sånn at jeg vet hvor skoen trykker da. Og så er det at jeg leder de til å begynne med, hvis det er elever som kanskje ikke har så mye kunnskap om det her fra før, så leder jeg de. Så gjør vi en avtale på det at ”ok, nå skal jeg lede deg igjennom det her et par ganger, så skal du få prøve litt selv etterpå. Da skal jeg si ifra til deg når vi skal gjøre det.” Så spør jeg undervegs ”har du lyst til å prøve deg alene i rundkjøring?” ”Ja, det har jeg lyst til å prøve”. Så gjør de det og så ser vi om det her er fullstendig. Så spør jeg de etterpå, når vi har kjørt igjennom rundkjøringen ”Hvordan synes du dette gikk?” eller, ja.. ”Jo, jeg synes det gikk bra.” ”Er det noe du ville ha gjort annerledes da, hvis du skulle ha gjort det en gang til?” ”ja, kanskje kjørt litt saktere”, eller, ”kanskje valgt et annet gir.” Da jobber jeg på den måten der for å få de til å se hva gjorde du, hva kunne du eventuelt ha gjort annerledes, hva var bra. (Morten Intervju 1, 67-68).

Morten beskriver hvordan han jobber med å avklare elevens kompetanse, og hvordan han bruker dette som innfallspor til å starte elevenes refleksjonsprosess.

Lærerne omtaler også det trafikale grunnkurset som en felles plattform å jobbe ut ifra, og som en positiv endring som kom med læreplanen i 2005. Håkon sier at når kontinuiteten er der mellom kurset og den videre opplæringen så er det en viktig premiss for selvvurderingen. Og kurset fører til at samtalene med elevene får et annen kvalitativt innhold enn tidligere, noe flere lærere vektlegger. Kurset bidrar til å skape et felles språk og en felles forståelse. «*Og jeg kan snakke med eleven på et litt annet plan, synes jeg, enn hvis det ikke var der*» (Lars, Intervju 1, 54). Dette med betydningen av et felles språk er noe alle lærerne vektlegger, blant annet det å avklare begreper og begrepenes betydning.

Lærerne ser trygghet, elevtilpasning og den sosiale settingen i klassen som viktig. Et bilde på hvor viktig trygghet er, er at lærerne opplever at trinn 4 blir svært forskjellig, avhengig av den sosial settingen og om elevene kjenner hverandre fra før eller ei.

Men den sosiale situasjonen mellom de i klasserommet på trinn 4 føler jeg ødelegger litt for den avsluttende delen. Elevene tør ikke si det de mener alltid, og da er det vanskelig. Jeg føler selv at jeg utfordrer de og at de selvsagt merker dette, men de er som regel med på det. (Nils, intervju 2, 9).

Hvis elevene ikke er trygge så deltar de heller ikke. Selv om elevene har tatt notater på hverandre undervegs i kjøringen på trinn 4, så opplever Nils at utrygge elever ikke deler dette i klasserommet. «*Men ofte så vil de ikke si disse tingene i klasserommet sammen med andre*» (Nils, intervju 2, 23). Er imidlertid elevene trygge, så er de mer åpne og dette fører til en

annen læringssituasjon. Dette mener også lærerne er mer i tråd med intensjonene i opplæringen, noe som kan være grunnen til at de vektlegger trygghet. *«Og det som karakteriserer en god elev er at han er åpen. Altså, hvis jeg spør hva eleven mener så forteller eleven hva eleven mener. Han forteller ikke hva han tror at jeg vil at han skal si.»* (Frode intervju 1). Men dette kommer ikke automatisk, lærerne er bevisste på at dette krever tilrettelegging fra de selv. *«Men det kjemper jeg med, på en måte, hele tiden. For du har jo de folka som bare snakker deg etter munnen og, liksom»* (Frode intervju 2, 204).

Lærernes vektlegging av elevforutsetninger henger også sammen med deres egne opplevelser av læring. Håkon opplever selv at han liker å lære i praksis. Dette er for han mye bedre enn forelesninger om et tema, sier han. Denne bevisstheten rundt egen læring har også ført til at Håkon har er bevisst på tilrettelegging av læringen til elevene, og at elevene er forskjellige og ønsker tilretteleggingen ulikt.

I tillegg til å tilpasse opplæringen til elevforutsetningene, trekker også et par av lærerne frem betydningen av den kulturelle konteksten som elevene lever i. Dette er lærere som har flyttet på seg og som kanskje derfor har blitt mer oppmerksom på vår kulturelle arv. Per driver trafikkskole i et lokalt område som har en kultur som er svært ulik det Per er vant til fra tidligere. Så den kulturelle konteksten han driver opplæring innenfor er svært ulik den han har med seg selv. Dette opplever han påvirker opplæringskonteksten og han må derfor tilrettelegge opplæringen i forhold til den kulturelle konteksten. Dette gir også en del andre elevforutsetninger som Per ikke er vant til.

Lærerne vektlegger betydningen av at elevene også selv tar ansvar for egen læring. Dette ser de som avgjørende for å jobbe mot intensjonene i læreplanen. Frode beskriver en læringsprosess der han vektlegger utviklingen av å ta ansvar for egen læring hos eleven: *«Da begynner han å ta rasjonelle avgjørelser. Virkelighetsnære avgjørelser som er tilpasset den situasjonen de er i, og ikke tilpasset noe som jeg har sagt at de skal gjøre.»* (Frode intervju 1, 44). Eleven tar i større grad ansvar selv for egen læring og utvikling og avgjørelser. Eleven handler ut fra egen kompetanse og vurdering og ikke i forhold til hva han tror at læreren forventer. Lærerne opplever at det å ta ansvar for egen læring henger nøye sammen med de øvrige pedagogiske intensjoner i læreplanen. Blant annet er det en forutsetning for å kunne ta ansvar for egen læring, at eleven også må vite målet og vite hvor han skal. Det å ta ansvar for egen læring omhandler for flere av lærerne mer enn selve læringsprosess, der de heller ser trafikkopplæringen som en sosial læringsarena i samfunnet. Lærerne vektlegger slik både å

ansvarliggjøre eleven i egen læringsprosess og det å få elevene til å ta ansvaret for seg selv i en samfunnsmessig sammenheng.

Jeg skal ikke si til deg når du er ferdig. Det skal du vite selv. Det er ikke mora di som skal ringe til meg og si at nå må han få flere kjøretimer. Det kan du gjøre, det er du som skal ta førerkortet. (Per Intervju 1, 92).

For at intensjonen om ansvar for egen læring skal realiseres, må både eleven og læreren ta ansvaret og oppgavene det innebærer. Nils opplever at dette ikke alltid skjer hos elevene, men at dette kan like mye skyldes læreplanen som eleven. For det er ikke alltid at læreplanens intensjoner samsvarer med elevenes forutsetninger, og da er elevens utgangspunkt viktigst for læringen.

For jeg har inntrykk av at tanken bak er at du skal pirre oppmerksomheten deres, og du skal pirre lysten til å lære noe og så skal de hjem å lese om trafikk og det de skal holde på med. Men det gjør de ikke. Altså, jeg vet ikke hvordan jeg skal greie å pirre de for at de vil lære det der og da, de vil vite hva de skal gjøre, det er de interessert i. det er min mening, eller min oppfatning. (Nils, Intervju 1, 22).

Når det gjelder elevenes ansvar for opplæringen, så har Morten erfart at elevene må ansvarliggjøres der han lager forpliktende avtaler med elevene, avtaler angående lekser / arbeid mellom kjøretimene.

Da er jeg veldig nøye med at vi gjør en avtale. At vi ikke bare sier "Får du øvelseskjørt litt hjemme til neste gang?" "Ja, skal prøve" "Okei. Ja, men det er bra". Det er ikke nok, liksom. Må si at "Har du muligheter til å kjøre hjemme til neste kjøretime?" "Ja" "Okei. Da øver du på det og det og det og det." (...) Og så hender det at jeg gir de lekser. Leselekse. "Neste gang skal vi kjøre lyskryss, og til da skal du lese om lyskryss i boka di." for eksempel. (Morten, intervju 2, 77-78).

Han lager forpliktende avtaler med elevene, og dette er en måte å involvere elevene i egen læring. De øvrige lærerne er også opptatt av å lage gode og strukturerte avtaler med elevene «...må liksom ordne en avtale, for da blir det mer forpliktende» (Håkon intervju 2, 25).

Lærernes erfaring er at elevene tar ansvar for egen læring når slike avtaler inngås. Det kan være at dette er med på å tydeliggjøre forventninger til eleven og tydeliggjøre hva innhold og mål består i. Morten sin erfaring med å lage slike avtaler går igjen tilbake på hans rolle som lærer. Når han omtaler dette så sier han at det viktigste er at han som lærer følger opp dette. Han er som lærer bevisst sitt ansvar og omtaler læreren som en premissleverandør for dette. De gode erfaringer han har med dette er blant annet at det gir elevene muligheter til å få opplevelser i praksis «Og da er de liksom, da er de helt med, i den læringsprosessen da. Så det er veldig bra» (Morten, intervju 2, 82). Morten gir uttrykk for et lærings syn der det er viktig at elevene ser og opplever i praksis. Når elevene har positive erfaringer med dette og gir uttrykk for det i ord og handling, så mener Morten at det er viktig at han som lærer følger

opp dette og gir elevene skryt. «Og da merker de jo det på kjøringa at de ha kjørt hjemme. Og da må jeg passe på å gi de skryt. Så det er bra» (Morten, intervju 2, 84). Morten opplever på denne måten at lekser og avtaler med elevene er positive for elevens læring og elevens ansvar for egen læring og mulighet til å forstå innholdet og vurdere seg selv i læringsprosessen.

Betydningen av å se målet

Lærerne har erfart at en grunnleggende forutsetning for at eleven skal kunne vurdere egen kompetanse, er at elevene ser og forstår målet med emnet de jobber med og opplæringen som helhet. Og de uttrykker klart at det er lærerens ansvar å kommunisere målet til elevene og gjøre det forståelig. «Jeg snakker jo med de sånn at de hele tiden er klar over hvor er de lksom og hvor skal de (...) Så det blir sånn muntlig oversikt da på hvor de er og hvor de skal.» (Morten Intervju 1, 178). Dette er et viktig prinsipp innen vurdering for læring. «Det er viktig at de vet hva målet er, ellers så blir det vanskelig å bedømme seg selv. (Håkon, intervju 2, 127 og 132). Og for å få dette til så opplever de at lærerens arbeid er avgjørende. «Da er det en begrepsavklaring igjen, da at. At du greier å formidle til de hva målet egentlig er» (Håkon, intervju 2, 144). Det er lærerens ansvar og oppgave å kommunisere målet til eleven og skape en felles forståelse av hvor de skal.

Lærernes hensikt er at eleven selv skal vite hvordan de har prestert i forhold til hva som forventes. «Da er det mitt mål med det. Og da vet eleven det. Han vet hva han skal jobbe med, han vet hva han skal trene på hjemme. Og mange gjør det... Og da vet de også når de er ferdige» (Frode Intervju 1, 136). Dette er et viktig argument innen læringsorientert vurdering. Eleven skal være klar over hva som er målet, hvordan han skal jobbe for å komme seg dit og hvor han til enhver tid er i læringsprosessen. I dette arbeidet opplever lærerne at det er viktig å involvere elevene og at de individualiserer opplæringen. I beskrivelse av mål omtaler de ulike delmål til elevene og individuelle mål. Hva disse målene består i, avhenger av elevforutsetningene.

Lærerne gir uttrykk for ansvaret de har og at deres forarbeid som lærere er avgjørende for å lykkes med læringsorientert vurdering. Morten opplever at elevene ofte har problemer med å si hva de gjorde bra, men at dette avhenger av hans forarbeid som lærer.

Nei, det er ikke så lett for de å sette fingeren på. Men det kan, det er sikkert litt min feil også. For det er ikke sikkert at jeg alltid er like tydelig på hva som er målet med øvelsen, som vi snakket om i sted. For hvis jeg glemmer det, så viser det seg at det er vanskeligere for dem å gi uttrykk for hva som var bra og

hva som ikke var bra. Så det er nok viktig. Vet de ikke målet så vet de ikke hva som er bra heller. (Morten Intervju 1, 95).

(...) jeg merker veldig fort hvis jeg da får tilbake en elev, ikke sant, eller neste time da, og de kjører sånn som de gjorde før forrige time, så merker jeg at her har ikke jeg vært flink nok til å få eleven til å forstå hva han gjør bra. Så da må jeg bare ta meg selv i det og jobbe med det (Morten Intervju 1, 129).

Han tar som lærer ansvar for det han mener ikke er en god nok tilrettelegging fra lærerens side. Og han peker her samtidig på egen utvikling som lærer, der han selv tar tak i det å bli bedre. Eleven må forstå hvorfor og bakgrunnen for de ulike forhold for at det skal bli varig læring. Lærerne opplever at deres arbeid er en viktig premiss for selvvurderingen til eleven. Flere er selvkritisk til hvordan de har jobbet med dette, og ser sin egen rolle som premissleverandør i vurderingsarbeidet.

Lærerne opplever at det kan være utfordrende å vurdere i hvilken grad eleven har nådd et mål. For læring er en prosess som ikke er lineær, og de opplever at måloppnåelse ikke er noe statisk. I denne prosessen mener lærerne at det er viktig å støtte eleven og ikke gi svarene som lærer med en gang. For før eller siden så kommer årsaken til at eleven gjør som han gjør frem. Derfor er det avgjørende at eleven skjønner at utførelsen ble dårligere denne gangen, for ofte sitter eleven på årsaken til det. Og som lærer ønsker de å få tak i hvorfor det ble som det ble, altså begrunnelsene. Noen ganger gir elevene uttrykk for dette etter timen, mens andre ganger kommer også årsaken frem undervegs. *«Men det hender at de sier det i selve kjøringen og at det "ah, i dag er det bare surr", liksom. Så de skjønner det på en måte selv at det her er ikke i forhold til målet, i forhold til hva de gjorde sist time. Da var det dritbra, ikke sant»* (Morten Intervju 1, 123). Men det faktum at elevene vet at de har greid dette i forrige time og at elev og lærer har vurdert dette som tilfredsstillende i forrige time, kan også føre til at elevene slapper litt av og at utførelsen blir dårligere av den grunn, opplever han.

Men det er ikke alltid det, det er ikke alltid de skjønner det selv heller. For de tror, eller kan tro da hvis vi blir enige om at det her er måloppnåelse, nå kan du det liksom, så kan de kanskje slappe av på en måte når de vet at ok nå kan jeg det, liksom, så slapper de av og så detter de litt tilbake på grunn av det. Da er det ikke så nøye lengre, liksom. Så er farten like stor igjen, når de egentlig burde ha tatt det litt mer med ro inn mot kryss, for eksempel. (Morten Intervju 1, 123).

Elevenes innstilling til egen måloppnåelse er på denne måten med på å påvirke elevens utførelse og arbeid. For, som Morten sier, hvis elevenes utførelse blir dårlige så har vi kanskje ikke nådd målet allikevel. *«Da har de kanskje ikke skjønt hva som er grunnen til at vi skal gjøre det sånn»* (Morten Intervju 1, 125). Dette mener jeg viser hvor viktig elevens

begrunnelser er. At de har en forståelse av hvorfor og betydningen av å forankre læringen hos eleven.

Lærerne påpeker at det er viktig å avgrense målet og gjøre det forståelig og overkommelig for elevene, og at her er elevene ulike. Lærerne opplever at det er en del individuelle forskjeller i motivet for vurdering blant elevene. Noen ganger er det derfor et behov for å realitetsorientere elevene. *«Det er også individuelt. For jeg merker jo det på de at noen er sånn at de vil bli forrest mulig ferdig og kanskje ikke er så opptatt av selve læringen da. Men dette merker jeg ganske tidlig, og da prøver jeg å gå inn og få de til å forstå (...)* (Morten, intervju 2, 35). Det viktige blir her å skape en forståelse for prosessen hos elevene og de behov og krav dette stiller. Å skissere målene tidlig, skape en forståelse for målene og avklare omfanget av opplæringsløpet med elevene blir sentralt i dette.

For å illustrere og konkretisere målet ovenfor eleven og gjøre målet synlig og forståelig, er det flere av lærerne som har utarbeidet og bruker ulikt materiell. Dette materialet er det flere som deler ut den første timen, der de også går igjennom materialet med elevene. Dette fungerer også som en forventningsavklaring. Flere av lærerne omtaler materialet som et kart over terrenget.

(...) hele tiden referere til læreplanen som de har fått en oversikt over, fått skjematisk da, sånn at de hele tiden kan holde seg orientert med hvor de er, hva de har gjort og hva de har igjen» (Frode intervju 2, 24).

Jeg har et sånt skjema, der du kan si at hovedmålet for trinnet står på fremsiden, en liten illustrasjon som du kan få hos meg hvis du vil. Og så står hovedmålet der, og så står det inni da detaljert litt delmålene på hver enkelt øvelse for det trinnet. Og det kaller jeg for kartet jeg da. Dette er kartet, det er hit vi skal. Og det viser veien for hvordan vi skal komme dit også. Og den bruker jeg å dele ut ganske tidlig. (Lars, intervju 1, 81).

Første kjøretimen så får de en sånn mappe med generell informasjon. Og i den mappa så ligger en kopi av læreplan da, de punktene de skal igjennom på trinn 2, trinn 3 og trinn 4. og den går jeg igjennom med de (Morten, intervju 2, 70).

Materialet som er utarbeidet fungerer også som et verktøy for læreren og eleven i arbeidet med læringsorientert vurdering, der det brukes som et grunnlag for elevenes selvutvärdering. Flere av læreren bruker slikt materiell som grunnlag hele veien i opplæringen.

Og der skal en da sette ned noen synspunkter på hvordan en synes selv at, om de har forstått det, om de mener at de er gode på det, hvordan de er på en skala fra 1 – 6. og den bruker de å få ganske tidlig. Og så, når vi begynner å komme, så spør jeg litt undervegs ”hvor langt føler dere at vi har kommet nå på det trinnet? Har vi kommet langt?” Tar gjerne opp arket. (Lars, Intervju 1, 82).

Eleven må vite veien for å kunne vurdere seg selv, og lærerne erfarer at de får gode tilbakemelding fra elevene på materialet som er utarbeidet. Materialet blir et grunnlag for samtaler om innholdet undervegs.

Dette er hva du skal igjennom. Det der er vi ferdige med (TGK, egen kommentar), der er vi nå. Og da begynner spørsmålene. Hva er kjøreteknikk? Hva skal du kunne? Ja, og så går vi igjennom det, i korte trekk. Og så litt om det her. Begynne på trinn 3, hva er trafikalt i forhold til teknisk? Hva er forskjellen? Altså, hva skal vi gjøre i dag som vi ikke gjorde i går? (Frode intervju 2, 133-134).

Frode omtaler ikke det å gjøre selvvurdering mot et mål, men han omtaler det som å gjøre *selvvurdering mot innholdet*.

Som jeg sa, så vil jeg gjerne gå mer inn på selve innholdet i trinn 2. Altså, hva skal du kunne for å komme videre fra trinn 2 til trinn 3. Det må jo være interessant. Hva skal du kunne for å gå videre fra trinn 3 til trinn 4, at de konkret vet det. (Frode intervju 2, 192).

Lærerne vektlegger også det å jobbe mentalt med elevene for å skape forståelse for målene. Håkon opplever at det viktigste i den trafikale kompetansen er risikovurdering, og her vektlegger han spesielt dette med å være forutseende og det å se for seg ting på forhånd. For å jobbe mot dette målet sier han at han må begynne tidlig i opplæringen med å skape bilder hos elevene. På denne måten skaper han et repertoar av bilder og hos eleven og et vurderingsgrunnlag. I dette arbeidet bruker han også ofte videosekvenser for å skape en felles situasjonsforståelse å diskutere ut ifra.

Lærerne beskriver en praksis der de ofte tar stopp med eleven undervegs og snakker om hvor de er i opplæringsløpet og hvor de skal. «*Starter trinn 3 med teori, deretter praksis. Da er vi enige om hva vi skal gjøre, er enige om hva som er fokus. Lettere for eleven å se målet og vite hva han skal vurdere seg etter*» (Nils, intervju 2, 19). Veiledningstimene representerer også et viktig stopp for vurderingsarbeidet i opplæringen, sier de, og flere omtaler dette som den viktigste endringen med dagens læreplan.

Da vil jeg si det at veiledningstimene er helt fantastiske. Jeg ser på de altså som en, når jeg går på tur med ungene mine så vil de som regel vite hvor vi skal henn, hvor langt det er. Men jeg ser jo også veldig tydelig at de vil også vite undervegs – hvor langt har vi kommet, hvor langt er det igjen. Og der ser jeg veiledningstimene som fantastiske. (Lars, Intervju 1, 80).

Lars opplever veiledningstimen som et nyttig verktøy, der han bruker elevenes selvvurdering som grunnlag for det som skal skje videre. Når veiledningstimene kommer, relaterer han innholdet i veiledningstimene til elevenes selvvurdering og bruker den som et grunnlag for timen. Veiledningstimene er imidlertid så korte, føler han, så det er viktig å ha avklart hensikt og mål på forhånd.

Og så kan vi når veiledningstimen kommer, kan de da få vurdere litt selv hvor de er henne på de forskjellige punktene, hva de synes de er gode på, hva de synes de ikke er fullt så gode på, hva de er usikre på. Og så kjører vi jo litt, det er ikke så mye tid på de her veiledningstimene. Det er 3 kvarter, som det er bestemt at det skal være, og derfor er de veldig kort, så de må de få det kartet tidligere av meg. (Lars, Intervju 1, 83).

Han ønsker at elevene skal få muligheten til å forberede seg, en betingelse for at kartet skal fungere som verktøy er at elevene får det tidlig og gjør seg kjent med både innhold og arbeidsformen. Dette er blant annet et uttrykk for et læringssyn der han ser elevenes forberedelser som viktig for læring. Og han ser sin egen rolle i dette, betydningen av at han som lærer tilrettelegger for at eleven skal få mulighet til å forberede seg og få en god læringsprosess. Dette er likt det Håkon er opptatt av – elevenes muligheter til å forberede seg.

De må få se på det, de må få tenke igjennom det, når det begynner å nærme seg at vi begynner å, nå skal vi kanskje nå neste trinn. Og da, da er, de synes jeg er god å ha. Og den, da kan vi liksom sammen fine ut at ”ok, nå har vi kommet ca hit. Skal vi ta nå en pause eller skal vi gå videre?” (Lars, intervju 1, 84-85).

Lærerne er opptatt av elevenes prosess og at elevene involveres hele veien. De mener det er viktig for elevens læring at de er bevisst på egen kompetanse / vite hvor de står kompetansemessig, og hva de bør jobbe med videre. «(...) eleven har hele tiden vært med på og tittet på kartet, og ser at han nærmet seg delmål 1» (Lars, intervju 1, 89). De er opptatt av at læringsprosessen tilrettelegges for elevinvolvering, og at dette er ulikt måten de tidligere har jobbet på.

Det er veldig forskjellig fra det vi har gjort før. For da tror jeg – jeg hadde sikkert en tanke for hvor vi var henn på kartet, og hvor langt vi hadde kommet. Men jeg er ikke så sikker på at eleven visste det alltid. Slettes ikke, jeg vil tro at han ikke visste det. Og jeg kom aldri på å spørre han om han visste det heller (Lars, Intervju 1, 90).

Lars er i likhet med de øvrige lærerne selvkritisk til egen praksis, og spesielt kritisk til hvordan han har jobbet tidligere, før dagens læreplan. Han mener selv at han på dette området har utviklet sin egen praksis og at han i dag jobber med vurdering underveis på en måte som er veldig ulikt det han gjorde tidligere. Han reflekterer over egen praksisutvikling og er bevisst den. Han mener også at denne måten å jobbe på, forplikter lærerne til å reflektere over praksis, der lærerne i større grad må ha et bevisst forhold til egen praksis. Vurderingsarbeidet blir på denne måten også en tilbakemelding til læreren og et grunnlag for videre arbeid i læringsprosessen.

Det er en veldig forskjell. At vi faktisk er forpliktet til både å tenke igjennom hva vi har gjort og så kan jeg få en tilbakemelding ”hm, har han skjont det vi har gjort?”. Da får jeg tilbakemelding på at ja, det hadde gått litt hus forbi (Lars, Intervju 1, 91).

Lars opplever at vurderingsarbeidet blant annet gir han som lærer informasjon om hva eleven har forstått og lært av opplæringen, for det at læringsstoffet er gjennomgått er ikke ensbetydende med at det er forstått.

Så jeg får veldig en sånn tilbakemelding underveis på om det som vi har faktisk gjennomgått var oppfattet, for der er ikke sikkert alle ganger, føler jeg. (...) så jeg føler at det er et kjempe, kjempe, kjempekvalitetssikring, før man går videre. Det er en forskjell. For det var jeg ikke flink på før. (Lars, Intervju 1, 92).

Han opplever på denne måten vurderingsarbeidet også som en kvalitetssikring av den opplæringen som foregår. Han er selvkritisk til hvordan han selv har jobbet med dette tidligere, og at denne arbeidsmåten er noe han ikke har vært flink på før og som representerer noe av det nye i dagens læreplan.

Det synes jeg er veldig godt da. Så det er ikke noe vitenskapelig ark, men det er en konkret sak der de kan, som jeg kaller for kart da. Og det fungerer begge veier. Eleven oppdager ting som de ikke har fått med seg og jeg oppdager ting som eleven ikke har fått med seg. Og vi har en felles forståelse av hvor vi er henne og hvor vi skal videre hen. Og det synes jeg er største endringen da. (Lars, Intervju 1, 102).

Verktøyet, som han kaller kartet, fungerer både for lærer og elev og er med på å skape en felles forståelse av læringsprosessen. Dette har også betydning for motiveringen for læring, opplever han.

Altså, turen blir jo mye mer motiverende. Klart det at det må jo nødvendigvis virke sånn. Og det er jo helt vanvittig at ikke jeg, vi har tenkt eller jeg ikke har tenkt på dette før da. At det var viktig. For det er jo så enkelt som at det er jo klart at ungene vil vite hvor langt det er igjen (Lars, Intervju 1, 98).

Lærerne opplever at det er avgjørende å inkludere elevene i arbeidet med målene, og en måte å gjøre dette på er også å skrive opplæringskortet sammen med eleven. På denne måten opplever Morten at de får en samtale rundt målene og hva det for eksempel innebærer å kjøre selvstendig. At eleven får en bevissthet rundt spørsmål som: hvordan ser dette ut, hvordan er det når det er bra og hva kan jeg nå i forhold til det? Ikke alle elever har et bilde av hva bilkjøring går ut på og ser ikke det målet som er avgjørende for selvvurderingen. «..*veldig mange i villrede om hva det her går ut på, altså hva skal de prestere, hva forventer jeg at de skal klare*». (Frode intervju 1, 32). Lærerne opplever da at deres tilrettelegging blir å få elevene til å sette ord på egen læring for å få et bevisst forhold til hvor de står i egen læringsprosess. «*Jeg kan få eleven til å si hva vi skal jobbe med neste gang*» (Frode Intervju 1, 135).

I dette arbeidet er det også avgjørende å skape en trygghet for situasjonen. Morten opplever at ikke alle elever greier å sette ord på hva de greier godt, fordi de av og til føler at de ikke kan si

det. Derfor må han forsikre de om at han ønsker å høre deres selvstendige mening og ikke det de for eksempel tror at han vil høre.

Jeg ser det på de at de har lyst til å si at de klarer det, men at de kanskje av og til føler at de ikke kan si det. Så jeg må si at ”ja, men nå vil jeg høre din mening. Hva mener du?” ikke sant, for det er noen som er liksom ja, som sagt at de trur at, eller har lyst til, eller syns egentlig at de gjorde det bra men ikke tør å si det da. Hva mener du, nå skal ikke tenke på hva jeg synes. Og da kommer kanskje den mer ærlige meningen deres frem da (Morten Intervju 1, 81).

Lærerne erfarer at det er viktig å skape en trygghet for at elevens mening skal høres, og ikke det at lærerne er ute etter det riktige svaret.

Per opplever dette som utfordrende i en kulturell kontekst der holdningen til samfunnet er at «det er ikke så farlig». Han mener at mange har et urealistisk bilde på hva som er god bilkjøring.

Altså, dårlig, slapp plassering da, kanskje privat hadde jeg syns at den var helt grei for det var ikke noe trafikk der og helt greit å kjøre sånn, men (...) Altså du kan føle at du terper på ting som du aldri gjør selv. Og det er ikke trafikk i en førerprøve og så får du høre at du er ikke tydelig nok. Hvis det hadde vært annen trafikk så er ikke du tydelig nok. Det er da kanskje ikke noe særlig med situasjoner, ikke sant.» (Per intervju 2, 97-99). «Noen ganger så føler jeg at det er sånn. Det blir litt statisk og da kan det være vanskelig også å motivere elever for den type kjøring da» (Per intervju 2, 103).

Nils setter forståelsen av målet i sammenheng med at elevene da får en fair sjanse til å lykkes. Han liker ikke å gå direkte ut og prøve og feile, men at de i stedet blir enige på forhånd om målet og hva de skal ha fokus på i timen. Deretter går de ut og elevene får undringer. Han opplever oppstarten av sekvensene, det at eleven får en forståelse av målet og det som skal skje, som viktig til å gi elevene en fair sjanse til å lykkes. Han bruker da som lærer å beskrive elevens handlinger uten tolke eller vurdere de. «”Jeg ser nå at du har gjort dette og dette hver gang du kjører til høyre. Hvorfor det?”» (Nils, intervju 2, 47).

For å lykkes med læringsorientert vurdering er lærerne opptatt av at lærer og elev avklarer arbeidsmåten seg mellom. Lærerne ser klart sin rolle og ansvar i dette. Det er læreren som «dekker bordet» for læring. «Så det føler jeg er veldig opp til læreren altså, hva de (elevene, egen kommentar) er opptatt av undervegs. For det legger jeg på en måte opp til selv» (Morten, intervju 2, 37). En dårlig avklaring går ut over læringsprosessen.

Men av og til så merker jeg jo det med meg selv at jeg kan ta det for gitt fordi jeg sa forrige time hva neste time skal inneholde. At jeg kan ta det for gitt at eleven vet hva vi skal gjøre den timen her fordi vi snakket om det på slutten i forrige time. Men så viser det seg, enten så spør de ”hva skal vi gjøre i dag?” eller så tenker jeg undervegs at ”fader, det er ikke sikkert at han eller hun er klar over hva målet er nå, for det glemte jeg å si» (Morten, intervju 2, 72). «Så jeg må ta meg selv litt i det at jeg må huske på å si hva målet med timen er da. For når jeg gjør det så er det mye mer kontrollerbart for eleven også, i etterkant av timen. ”hva syns du, nådde vi målet?” i stedet for ”ja, hvordan gikk dette da?” ”nei, jeg vet

ikke helt jeg” For de vet jo ikke egentlig hva de skulle. Så det og er veldig mye opp til læreren» (Morten, intervju 2, 73).

Logg som refleksjonsverktøy

De fleste lærerne opplever logg som et positivt og viktig verktøy under opplæringen, men lærernes erfaringene og bruken av logg er noe ulik. Lærernes forståelse av loggskrivning har sammenheng med deres forståelse av læreplanen, deres forståelse av lærerens oppgaver og rolle og deres eget syn på læring. Per snakker om betydningen av å føre logg og hvor viktig det er at eleven selv eier denne. Som han sier:

Men da spør det igjen på hva eleven har gjort da. Altså, har de ført logg, har de ikke ført logg. Og hvis de har ført logg og alle har gjort det, så får du en helt annen dialog. Da er det plutselig utrolig masse å ta opp. Da kan det være hesten som kom i mørket, du så bare refleksene som dirret i luften og skjønte ingenting og så var det en svær hest. De skjønner ingenting, de kjører bare mot og mot. Bussen i svingen, alt mulig sånn der småting, men etter 5-6 uker så ”det var en helt grei tur”. (Per Intervju 1, 107).

Per vektlegger på denne måten at eleven skal skrive logg under opplæringen. Han snakker om loggskrivning på trinn 4:

Risikobiten som er første biten av trinn 4, så har du jo en kjøresekvens, og så en planlegging og gjennomføring av tur, og så oppsummeringsbiten. Og da kjører jeg ofte på at de skal føre logg på turen. Ting de gjorde bra, kan bli bedre, ting de følte, og da er det også det her med, ikke bare selvinnsikt på seg selv men at de ser at andre har også svakheter og er sterke på andre ting som de ikke er, helheten, så skal de ..lagspiller, hvis jeg kan kalle det det. (Per Intervju 1, 105).

Per forteller videre om loggen og hvilken rolle den spiller på oppsummeringen på trinn 4:

Da skal loggen de har ført da egentlig danne grunnlaget for den samtalen da. For de skal føre logg på hver tur. Altså du skal føre stikkord i forhold til mål for turen da. Altså, som 4.1.2 som er mer vekt på .. i økonomisk kjøring, kjøring i sving, eventuelle forbikjøringssituasjoner, altså deres svar da. Situasjoner de opplever, om det var ...situasjoner som de opplevde om vanskelige eller som de ..feil eller hva som helst. Og så har de skrevet logg på det. Så er det ikke alle som er så flink å føre den loggen da. Og samme på 4.1.3, for da skal du planlegge en tur da, gjennomføre en tur. Starter egentlig bare med ”hva opplevde dere på turen?” altså hva? Situasjoner, diskutere situasjoner, hente inn fra andre på ... det er ikke kanskje den som har opplevd situasjonen som kommenterer den, kanskje det er andre som (...)

(Per, intervju 2, 137-138).

Lærernes bruk av logg har sammenheng med lærernes forståelse av læring, og de beskriver en praksis der de diskuterer situasjoner ut fra loggen uten å presentere noe fasitsvar. De ønsker heller å få frem elevenes refleksjoner og vurderinger enn det å være ute etter det riktige svaret.

Håkon opplever loggen som et viktig verktøy for elevens selvevaluering, og han forklarer hvordan han bruker logg og oppgaver for å støtte læring.

Jeg kjører loggbok på hver eneste elev. I den loggboka fyller jeg inn i alt hva vi gjør, hva vi skal gjøre neste gang, når neste gang er og sånt. Og hvilke arbeidsoppgaver en har hjemme. Og kanskje noen refleksjoner inne i den boka. Så kan de bruke den selv og fylle inn i den, og de bruker den gjennom hele opplæringen. Og noen synes det er artig å ha den til slutt, når de er ferdige, noen kommer opp i to bøker, at de skriver ut. Hvis du har 15 elever da, så er det mye lettere for læreren å gå i den boka og se hva de har behov for, hva er styrkene, du ser det mye lettere enn å spørre «Ja, hva holdt vi på med sist nå da», sant ja, i stedet for de, så har du det. Så det har jeg gjort de to siste årene, kjøre loggbok med B-elevene. (Håkon, intervju 2, 95-99).

Denne loggboka, eller læringsboka, opplever Håkon sikrer læringsprosessen og helheten. Den trigger helheten via hjemmearbeid og refleksjon og Håkon opplever at den skaper et godt grunnlag for en god prosess. «*Den her får de med hjem, sånn at foreldrene kan se... Det var en far som sa at «veldig interessant å lese de her greiene, der sto det jo alt». Det går i alle fall en bok på opplæringen, en sånn hel kladdebok»* (Håkon, intervju 2, 137). Håkon opplever at loggboka skaper en forståelse, en forutsigbarhet og en helhet i opplæringen. Han ønsker at elevene skal forberede seg før kjøring, og på trinn 4 i opplæringen sender han et planleggings skjema til elevene på mail på forhånd, slik at de får mulighet til å planlegge turen og skrive ned sine forventninger. Etter turen skiver elevene refleksjonsnotat. Han er bevisst egen praksis rundt dette og han begrunner valgene med at han opplever at skriftliggjøring av planleggingen, forventningene og refleksjoner støtter elevens læring. Han opplever blant annet at elevene møter mer forberedt, de har et bevisst forhold til forventninger og hva som kan møte de på veien og de tenker også annerledes når det gjelder for eksempel risiko. Forberedelsene og etterarbeidet trigger elevenes risikovurderinger i stedet for å etterspørre faktakunnskaper, mener han.

Håkon relaterer loggen til at elevene må være vant til å vurdere seg selv. «*Det blir jo litt vanskelig hvis de aldri har prøvd å vurdere seg selv og så kommer de på trinn 4 og skal plutselig begynne der. Da kan det hende at det blir veldig lite på den loggen, ja (...) men jeg vil at de skal ha logg på første dagen også»* (Håkon, intervju 2, 190 og 194). Håkon vektlegger loggen fra dag 1, slik at den følger elevene gjennom hele opplæringsløpet og elevene blir vant til denne måten å jobbe på. Han snakker om begynnelsen av opplæringen: «*Så der også vil jeg ha logg. Da er vi ofte bare en i bilen da. (...) men at jeg spør de, og så skriver de i boka. Så boka synes jeg er nyttig for eleven»* (Håkon, intervju 2, 196). I loggboka noterer han også kommentarer og innspill til foreldrene og elevene får med seg boka hjem for videre arbeid til neste kjøretime. Han opplever at foreldrene setter stor pris på dette og han har fått mange gode tilbakemeldinger på bruken av loggboka.

Kanskje veldig systematisk da, men jeg synes det er greit å begynne med dette allerede fra første time. Veldig sånn systematisert og det viser undersøkelser også, at det verste en elev vet, er å ikke vite hva han skal gjøre neste gang, neste time. Blir ustrukturert. Og kan jo godt skjønne at det blir det hvis man har 20 elever, at man ikke husker hva man holdt på med sist (Håkon, intervju 2, 200).

Håkon argumenterer her for egen praksis og relaterer det i forhold til forskning. Han er opptatt av faglige oppdateringer, han relaterer mange valg til forskning. Han opplever at det er viktig at elevene ser neste steg i læringsprosessen. Men forutsetningen for å lykkes, emner han, er blant annet at han som lærer og eleven har en felles forståelse av begrepene som brukes.

Her er det veldig viktig å bruke eksempler «sosial ferdighet», de skjønner ikke helt ordene her da. Nei, så da kan jeg ordne eksempler, tegne noen eksempler eller i loggboka, eller sette i andres situasjon, for eksempel en fotgjenger da eller noe annet ting. Og minstekrav til mønsterdybde på vinterdekk? Ja tre millimeter, så kan jeg spørre «hva er grunnen til det» sant ja, det er jo fint å vite grunnen til det, det er jo mer motivasjon enn å kjøre med riktige dekk. (Håkon, intervju 2, 210).

Håkon er her ute etter begrunnelsene og at elevene skal vite bakgrunnen for at ting er som det er. Han påpeker også her betydningen av motivasjon, at det er mer motivasjon i det å vite grunnen til kravet på mønsterdybde i dekk enn å bare vite om kravet. Han opplever at det er viktig å bruke eksempler for å konkretisere begrepene ovenfor elevene. I sitatet viser han til begrepet sosial ferdighet, som kanskje ikke er så lett å forstå, eller at en samtale om det sikrer at elev og lærer ikke misforstår hverandre, men vet hva den andre legger i begrepet. Håkon er, i likhet med de andre lærerne, også her opptatt av at lærer og elev skal ha en felles forståelse av begrepene som brukes. At samtalepartnerne gjennom dialogen etablerer en felles forståelse av begrep som brukes, er avgjørende for god læring.

Håkon krever også at elevene skriver planleggingsnotater, og ofte er disse på mange A4 sider. Noen ganger spør han elevene om det er greit at han bruker notatene i opplæringen av andre, slik at han for eksempel kan billedliggjøre for andre hva et slikt notat kan være, eller han kan bruke eksempler fra det (sitere noe) eller bruke det på andre måter.

I tillegg til læringsboka og logg så gir han elevene oppgaver undervegs. De får blant annet en skriftlig oppgave før de skal på sikkerhetskurs på veg. «Jeg setter jo krav til at alle skal levere en oppgave. Må levere en slik oppgave, de skal ha et bevisst forhold til hva de gjør på det sikkerhetskurset. Jeg har fått inn flotte oppgaver i år også» (Håkon, intervju 2, 101-103).

Håkon opplever at elevene er positive til både loggbok og oppgavene. «Ja de synes det er litt artig selv. Og jeg synes det er litt artig når det kommer en mann på 50 år og takker meg. Han hadde ikke trodd at opplæringen var sånn, så profesjonell» (Håkon, intervju 2, 109). For

Håkon er det heller ikke det viktigste AT oppgaven gjøres, men han har fokus på innholdet i oppgaven og refleksjonene.

Frode er den eneste av lærerne som ikke har erfaringer med logg.

«Nei, har ingen erfaring med logger» (Frode, intervju 2, 104). «Altså, forskjellen på teori og praksis, alle skjønner jo teorien, de aller fleste i hvert fall, skjønner jo at det er lurt, lage seg en oversikt noen ganger. Men det blir ikke noe av, det blir borte etter en stund. Det er som å slanke seg, jeg gidder ikke, jeg har sluttet med det jeg. Nå skal jeg legge på meg i stedet. Og det er jeg god på! .. det blir så mye pes og så mye mas. Jeg tror egentlig at jeg fører logg i hodet jeg altså. Tror eleven og jeg sammen fører logg i hodet. Tror det. Altså, for vi avslutter med klare planer videre, vi avslutter med oppgave videre, vi kommer tilbake til de når vi starter. For jeg noterer anmerkninger om det på kortet. Og jeg stiller spørsmål som eleven skal få svar på, jeg pusher de på teori ... (...) At de hele tiden har noe å gjøre. Men å begynne å skrive... ja, kanskje. Jeg ser ikke for meg noe som kunne ha fungert over tid» (Frode intervju 2, 109-111).

De fleste lærerne bruker logg som grunnlag i elevens arbeid og læring, og har erfart dette som positivt for eleven. En av lærerne har ikke har brukt logg og er heller ikke positiv til å prøve ut dette.

Lærerens rolle og arbeid med vurdering

Lærernes forståelse av vurdering for læring viser at de har erfart dette som et positivt bidrag til trafikkopplæringen, men at de ser klare forutsetninger for at en skal lykkes med det. Og den klareste forutsetningen er lærerens tilrettelegging for læring. Jeg vil i det følgende ta for meg lærernes opplevelse av egen rolle i arbeidet med læringsorientert vurdering.

Vurdering i en begrunnet didaktisk helhet

Lærerne gir på ulike måter uttrykk for en forståelse av den didaktiske helheten i læreplanen. Dette omhandler en forståelse for læringsorientert vurdering sin forankring i eleven som utgangspunkt og de konsekvenser dette har for de øvrige didaktiske element i en undervisningssituasjon. Inkludert i dette ligger også lærernes forståelse av å utøve et praktisk skjønn og å se sammenhengen mellom hva en jobber med og måten en jobber på. Lærerne ser sitt ansvar som avgjørende for å tilrettelegge for undervegs vurdering.

Lærerne har en stor bevissthet rundt egen praksis. De begrunner valg som er gjort i praksis og evner å både sette ord på praksis og beskrive praksis. Håkon snakker for eksempel om å tilrettelegge undervisningen, der han mener at arbeidsformen også må henge sammen med innholdet i undervisningen og elevforutsetningene. Nils gjør rede for en deduktiv metode i sin undervisning, en metode han opplever fungerer. Han lar elevene først få noen opplevelser og

gjøre seg noen erfaringer, deretter knytter de erfaringene til teori. I stedet for formidling så vektlegger Nils at han bruker etterlesing blant elevene aktivt i læringen, noe som kan sees i sammenheng med lærernes opplevde faglige endring i læreplanen. Han beskriver at han legger opp undervisningen gjennom problemstillinger, oppgaveløsninger og diskusjoner relatert til konkrete eksempler, og at elevene deretter bruker etterlesing for å trekke konklusjoner av mer generell art.

Det blir jo ikke noen forelesning i den forstand. Det er jo gjennom problemstillingen, spørsmål og hvordan vi kommer frem til ting som gjør dette "sånn sier reglene" og så bruke litt av regelverket som etterlesing. "Ja, det du har sagt stemmer jo med det de vil. Da ligger du godt an til å klare deg" altså den vinklingen, det vi kaller for etterlesing i stedet for forelesning. (Nils, Intervju 1, 27).

I sin veiledning av elevene viser lærernes erfaringer at de i mindre grad har en kategorisk tilnærming til læreplanen, men at de tenker opplæringen som en helhet. Dette kommer blant annet frem i lærernes erfaringer fra veiledningstimene, hva de har erfart som grunnlaget for vurderingen og oppfølgingen av den. Her tilpasser de det videre opplæringsløpet til hver enkelt elev ut fra de behov og tilrettelegginger som den enkelte trenger.

Veiledning som arbeidsform

Lærerne mener at de obligatoriske veiledningstimene fungerer som et redskap til å synliggjøre egen kompetanse ovenfor eleven. De ser veiledningstimene som en bevisstgjøring av eleven, for de som lærere kjenner allerede kompetansen til eleven. Veiledningstimene kan trigge denne bevisstgjøringen, noe de opplever som positivt for læringsprosessen. Elevene ser og oppdager ting selv og de uttrykker både at de trenger å øve mer og hva de trenger å øve på, opplever de. I førsamtalen før selve kjøringen er det eleven selv som sier hva han eller hun ønsker å bli veiledet på. «*Når jeg spør de om det er noe spesielt de vil bli veiledet på da, så sier de ofte ting som de vet selv at de er litt usikre på, og det vises i løpet av veiledningstimene at "ja, dette her må trenes litt mer på."*» (Morten Intervju 1, 84). Lærerne erfarer i dette at elevene som har fått øvet mye har et bedre grunnlag for å greie seg videre.

Lars føler at veiledningstimene er en gjennomtenkt og velbegrunnet del av opplæringen og han ser meningen med dem. Han synes dette er en tydelig endring fra tidligere og en positiv utvikling. «*Så det synes jeg er veldig spennende at vi har det, at vi har veiledningstimene, for de synes jeg er, for det første synes jeg de er fine selv og for det andre så tror jeg at de kan bli mye bedre, at vi kan bli flinkere. Vanvittig god tanke*» (Lars, intervju 1, 46). For Lars er

veiledningstimen en av de tingene som han opplever som nytt med dagens opplæringsmodell.

(...) nå er satt navn på, det er satt av tid til det, det er tenkt og det er jobbet med det her med veiledningstimen. Og det tror jeg er bra for oss lærere, og det tror jeg er veldig bra for elevene, at vi kan ha en liten stopp underveis og der vi reflekterer litt over hvor er vi henn, hvor har vi kommet, hvor skal vi henn, skal vi gå videre, har vi kommet dit vi skulle være på det tidspunktet her? Det synes jeg er veldig verdifullt. For det følte jeg som en frustrasjon før. Vi hadde nivåer, vi hadde trinn da også, vi hadde del 1, del 2, del 3. Men det var aldri satt noen tanker om at vi skulle vurdere hvor vi var henne før vi gikk videre, det manglet» (Lars, Intervju 1, 44-45).

Lærerne vektlegger at måten de jobber på i veiledningstimen er helt elevavhengig. De ser det som viktig å lage avtaler med elevene på forhånd og å klargjøre for det som skal skje. De gir uttrykk for at arbeidsverktøyet de bruker er elevavhengig. Lærerne er klare på sitt ansvar for å tilrettelegge for læring, og den betydning forberedelse har i dette. Morten opplever blant annet at forberedelsene til veiledningstimen er viktig for at elevene skal se egen kompetanse. Han beskriver at han gjennomfører en klargjøring før veiledningstimen og at han der etterspør om det er noe eleven selv ønsker å bli veiledet på. Og for at han da skal få noe svar, avhenger det av hans forarbeid som lærer, blant annet i hvilken grad har han greid å få eleven til å gjennomføre selvvurderinger før veiledningstimen. Morten vektlegger at det er viktig å forberede eleven på arbeidsformen, og få eleven til å forstå hvorfor de skal jobbe slik. Da er elevene forberedt og de vet på forhånd hva som skal skje og hvorfor og de har vurdert egen kompetanse. Hvis han som lærer ikke har slike forberedelser før veiledningstimen så vil veiledningstimen mislykkes. Da vil ikke eleven forstå hverken intensjon eller arbeidsform med timene, opplever han. I førsamtalen på veiledningstimen avklarer han med eleven om det er noe han ønsker å bli veiledet på. Da kommer alltid elevene med et eller annet som de føler seg usikker på og da prioriterer han dette i veiledningstimen. Han gir uttrykk for at han gjennomfører veiledningstimen på elevens sine premisser og med eleven som utgangspunkt.

Når jeg har klargjøringa for veiledningstimen og sånt så forklarer jeg at vi skal kjøre i litt variert miljø, men det er også litt avhengig av om det er noe spesielt du vil bli veiledet i. Og da spør jeg om det er noe der. ”ja, hva da liksom?” ”Nei, det kan være bruk av blindsoner eller det kan være kjøring i rundkjøring, observasjon og skilt, hva som helst” sier jeg vet du. ”alt det du har vært igjennom frem til nå”. ”ja, er litt usikker på enveiskjøring da.” ”ja, ok” sier jeg” da skal jeg veilede deg litt på det.” og så kjører vi og da prioriterer jeg å kjøre der det er litt enveiskjøring da, for eksempel» (Morten Intervju 1, 90).

Lærerne har en forståelse for at hensikten med veiledningstimen er at elevene skal ha selvinnsikt og evaluere seg selv på en realistisk måte. «*Det er at de skal ha selvinnsikt og evaluere seg selv på en realistisk måte. På det trinnet de er på, selvfølgelig*» (Håkon Intervju 1, 77). Som et ledd i dette arbeidet er det flere av lærerne som bruker et vurderingsskjema for

elevens egen vurdering til veiledningstimen. Lærerne er samtidig opptatt av begrensingen som ligger i bruken av et slikt skjema og betydningen av elevens *forståelse* av skjemaet og elevens *begrunnelser* for egen vurdering. Håkon går igjennom skjemaet muntlig med elevene, for ofte har han opplevd at det er elevenes forståelse av spørsmålene som kan være utfordringen. «Der har jeg opplevd at det er rett og slett forståelsen. Hvis jeg går igjennom muntlig så, hvis de har svart feil da, eller, så er det forståelsen av spørsmålsstillingen. De skjønner ikke, så du skal ikke lese bokstavelig hva de har skrevet, det er veldig fint å gå inn i hvorfor de har skrevet det» (Håkon Intervju 1, 81). Håkon er opptatt av elevenes forståelse og han mener at en manglende forståelse gir en dårligere vurdering. Derfor er han ute etter elevens begrunnelser og bakgrunnen for at de har vurdert seg selv slik de har. For hvis elevenes vurderinger er basert på manglende forståelse for spørsmålene, er det skjemaet som er utfordringen og som bør endres og ikke eleven. Derfor gjennomfører Håkon i stedet en samtale med elevene, der skjemaet fungerer som et grunnlag for samtalen, men der eleven sine muntlige begrunnelser og forståelse er det avgjørende. Håkon er som lærer ute etter *hvorfor* elevene har vurdert seg slik de har. Han påpeker at hans ansvar som lærer er da å ikke lese bokstavelig det elevene har skrevet. I disse samtalen i veiledningstimene så konkretiserer han også ved å bruke tegninger.

Så jeg bruker å tegne opp situasjoner, (...) Så hvis jeg tegner opp situasjonen så har de det klart med en gang. Men de skjønner ikke spørsmålet bestandig. Men da må vi spørre på en sånn måte at det ikke er leda. Så det prøver jeg å gjøre, stille helt åpne spørsmål. Og i de fleste tilfeller da så får de det på plass da. (Håkon Intervju 1, 82).

Lærerne opplever at det er viktig å avklare forståelsen av skjemaet. Deres erfaring er at de gjennom å stille åpne spørsmål og å tegne skisser i større grad sikrer seg at eleven har forstått og da fått et best mulig grunnlag for vurdering. Flere av lærerne vektlegger at det er viktig at elevene får mulighet til å forberede seg også, så eleven får med seg skjemaet på forhånd, gjerne utdelt i den siste timen før veiledningstimen eller tidligere. Håkon er en av de som leverer ut skjemaet i siste time før veiledningstimen. Hans ansvar og rolle som lærer er å legge til rette for å forberede eleven. «...å får de det kortet utdelt før dagen, altså siste time før veiledningstimen. Så skal de fylle ut hvor de ligger, hvor de ligger med det forskjellige, bakkestart og høyre- og venstre sving og litt sånn enkelt med speil og blinklys og sånt» (Håkon Intervju 1, 85). Selve veiledningstimen gjennomføres ved at Håkon ser raskt over skjemaet og deretter spør eleven om han har noe spesielt han ønsker å bli veiledet på. «Så da begynner jo veiledningstimen med at jeg bare kikker litt fort over arket og så spør jeg om de vil veiledes i noe spesielt. Så jeg har ikke noe fast, har jo en sånn grunnrute da, men hvis det

er noe spesielt de vil, kan være at de føler seg usikre på, da kan det være litt på deres premisser og, at de får bestemme selv om de vil veiledes litt i noe spesielt» (Håkon Intervju 1, 85). Håkon legger her til rette for en veiledningstime på elevens premisser, der elevene selv får bestemme om det er noe spesielt de vil veiledes i. Etter kjøringen går han og eleven igjennom skjemaet med elevens egenvurdering på. «Da går vi igjennom da de spørsmålene, og som jeg sa da går vi igjennom litt muntlig. Men kanskje det er viktigst å gå igjennom det han svarer riktig på. For hjemme, kanskje han har tolket det feil og så svart riktig på feil grunnlag, hvis du skjønner» (Håkon Intervju 1, 89). Håkon opplever at det er viktig å få avklart misforståelser begge veier, så han sjekker svarene på alle mulige måter. Dette er igjen et eksempel på at lærerne ikke har «det riktige svaret» som mål, det er å få frem elevens begrunnelser som er målet og hensikten for lærerne. Derfor blir det for Håkon viktig å sjekke svarene alle veier for å få tak i elevenes begrunnelser og forståelse. Og han vektlegger også hvor viktig det er å ta tak i ting og utfordre elevene, selv om det gjør eller svarer godt faglig. For Håkon er det viktig *hvordan* jobbe med spørsmålene. Ikke nok at de er der og at de blir stilt, men avgjørende er *hvordan* de blir tatt tak i og brukt videre. Dette er også det som vektlegges i læreplanen (Vegdirektoratet, 2004b). Lærerne opplever også at skjemaet kan være med på å sette begrensninger for samtalen. Spørsmålet blir heller hvilken funksjon skal det ha hvis en velger å bruke det.

Lærerne ser klart den fordelene veiledningstimen har i at elevene må sette ord på egen kompetanse. Noen ganger kan de oppleve at elevene overvurderer egen kompetanse, og da kan veiledningstimen ha en bevisstgjøringsrolle ovenfor elevene og være med på å gi elevene et mer realistisk bilde av egen kompetanse. Veiledningstimen blir noe som elevene kan ha for å forholde seg til den veien de skal gå, i den prosessen de er i.

Lærerne gir uttrykk for at det ikke er det riktige svaret som er mål, og at det i mange av de tema de jobber med ikke finnes noe riktig svar heller. Det som Morten opplever er bra med veiledningssituasjonene er når elevene selv greier å sette ord på ting uten lærerens kommentarer av det. «Det jeg opplever som bra er når eleven kan sette ord på ting, sette ord på sin vurdering av kjøringen uten at jeg trenger å si noe liksom» (Morten, intervju 2, 188). Om sin egen rolle i dette sier han at

Når jeg får til det så er det bra, da synes jeg at jeg har gjort bra veiledning liksom. Stille åpne spørsmål. Ikke gi noen svar, for det er ikke sikkert det er noen svar, det er ikke sikkert det er noen konklusjoner i det hele tatt. Men det er ikke det vi skal frem til alltid heller. Det er det å få eleven til å sette ord på sin

vurdering. Det er veiledningen som er målet og ikke noe konkret, liksom» (Morten, intervju 2, 190-191).

For lærerne er veiledningen og veien målet, ikke noe konkret som ligger i enden. På spørsmål om hvilken betydning Morten mener dette har for elevenes læring så svarer han at «*Det er ikke sikkert at de blir så mye klokere. Men de blir flinkere til å tenke selv, synes jeg*» (Morten, intervju 2, 195). Det er ikke alltid innhold og kunnskap som er målet, men arbeidsmåten og potensialet som ligger i den som er det viktige. Han er her mer opptatt av metoden enn innholdet. Han beskriver videre elevens utvikling:

Så blir de da i de veiledningstimene, flinkere da synes jeg til å tenke selv på trinn 4, at altså, flinkere etter hvert til å argumentere og flinkere etter hvert til å se seg selv utenifra. Og på den måten syns jeg at de blir mer voksne i tankegangen sin. Ja. At de ikke bare ”nå skal jeg ta kjøretimer, så skal du lære meg å kjøre bil”, ikke sant. Men at de tar ansvar for egen læring. (Morten, intervju 2, 197-199).

Morten opplever på denne måten at elevene tar mer ansvar for egen læring.

Forståelse av egen rolle og ansvar i vurderingsarbeidet

Lærerne er veldig bevisst sin egen rolle og sitt ansvar i å tilrettelegge for undervisningsvurdering. De gir klart uttrykk for at den viktigste premissen for elevens selvutvikling er lærerens tilrettelegging og at læreren har et ansvar for å legge til rette for elevens læring. De ser sin egen rolle i dette og er opptatt av hvordan de skal ta dette ansvaret.

Lærerne opplever at deres jobb og tilrettelegging som lærer er en avgjørende premisse for at eleven skal kunne vurdere seg selv. Hvis de som lærere ikke har tilrettelagt og lagt et godt nok grunnlag og etablert en forståelse hos eleven, så blir det utfordrende for eleven å gjennomføre selvutvikling. Lærerne opplever også at noen elever sliter litt med selvutvikling, men lærerne er raske med å påpeke at dette i så fall er lærernes ansvar. Lærerne er også ofte selvkritisk i forhold til egen tilrettelegging og sier at denne ikke alltid er bra.

Nei, det er ikke så lett for de å sette fingeren på. Men det kan, det er sikkert litt min feil også. For det er ikke sikkert at jeg alltid er like tydelig på hva som er målet med øvelsen, som vi snakket om isted. For hvis jeg glemmer det, så viser det seg at det er vanskeligere for dem å gi uttrykk for hva som var bra og hva som ikke var bra. Så det er nok viktig. Vet de ikke målet så vet de ikke hva som er bra heller. (Morten Intervju 1, 95).

Dette utsagnet omhandler også en annen avgjørende premisse for vurdering for læring, og det er betydningen av å se målet. For at eleven skal kunne utføre selvutvikling, må eleven ha noe kjennskap til hva han eller hun skal vurdere seg selv i forhold til. Hvis ikke er det vanskelig å si hva som var bra eller ikke.

Lærerne opplever at det er de som tilrettelegger for mulighetene elevene får til å vurdere seg selv. Denne tilretteleggingen kan gjelde alt fra faglige oppgaver til rammefaktorer. «*Og da blir poenget å ta seg tid nok til å ta den rette avgjørelsen, og at jeg gir dem tid nok til å bestemme seg for hva de skal gjøre*» (Frode Intervju 1). Her gir Frode uttrykk for betydningen av at elevene tar seg nok tid til å ta den rette avgjørelsen. Men en avgjørende faktor for å få dette til, opplever han, er at *han som lærer gir elevene tid nok til å bestemme seg*.

Lærerne gir uttrykk for en fleksibilitet som de opplever ligger i lærerrollen i dag. Rollen er mangfoldig og hvordan du fremtrer er avhengig av de øvrige didaktiske kategorier. På denne måten mener de at lærerrollen forandrer seg underveis i opplæringen. «*Leder på trinn 3 og så er jeg mer veileder på trinn 4, vil jeg si*» (Morten, intervju 2, 133). Eller som Håkon sier om sin egen rolle på trinn 4: «*...det blir mer veiledning da. Det er jo ikke noe faktakunnskaper som kommer. Du perfeksjonerer på bykjøringen da, det har de jo hatt fra før, så det blir ingen nyinnlæring på noe. Det er rett og slett et over-drive gir på opplæringen*» (Håkon Intervju 1, 260).

Lærerne gir på ulike måter uttrykk for at deres forarbeid og tilrettelegging er premissgivende for det som skjer i elevens læringsprosess.

Men hvis det er dårlig med forarbeid, fra oss da som lærere, så blir det liksom at, hva skal du snakke om da? Det blir vanskeligere å være lærer. Det er mye enklere, som grunnmuren, (...) hvis det er godt lærerarbeid også så er det straks mye lettere. Godt arbeid i trinn 2, godt arbeid som lærer trinn 3, og på trinn 4 så blir også jobben mye, mye enklere. Det krever mye planlegging da. Og har man ikke tid til det, så hender det at det av og til går ut over elevene (Per Intervju 1, 109).

Lærerne ser det som sitt ansvar å legge til rette for arbeidsformen underveis. De gir uttrykk for at de ikke plutselig kan stille åpne spørsmål til eleven uten at eleven vet hvorfor de skal jobbe på denne måten. Hvis denne avklaringen og forberedelsen ikke er gjort, opplever de gjerne at samtalen / dialogen og arbeidet videre blir deretter. Dette bør komme først i opplæringen, mener de, og de gir eksempler på dette ved å vektlegge blant annet at veiledningstimen ikke kan være første gang eleven vurderer egen kompetanse, dette må være gjort tidligere. Både fordi det forbereder eleven på arbeidsformen, eleven får trent på å faktisk gjøre det og men også fordi kvaliteten på veiledningstimen er avhengig av at eleven har et forhold til egen kompetanse. Lærerne er slik opptatt at deres jobb som lærer er grunnleggende for det eleven skal gjøre av vurderinger underveis. Morten påpeker blant annet at han ikke bare kan stille et åpent spørsmål om veiledningens innhold til veiledningstimen, hvis eleven på forhånd ikke har fått muligheten og blitt forberedt av læreren på denne måten å jobbe på.

«hvis jeg bare si er at nå skal vi kjøre veiledningstime og så ”er det noe du vil bli veiledet på?” så ”nei, jeg vet ikke jeg..”, liksom. Det går jo ikke. Da skjønner de ikke spørsmålet mitt» (Morten Intervju 1, 91).

Frode opplever at det kan være vanskelig å utfordre elever i en sosial setting. Elevene har sine roller og sin status i gruppa, og Frode opplever at det noen ganger kan være vanskelig å gå inn og forstyrre/snu om på de sosiale relasjoner som elevene har til hverandre fra før. Han sier at «..det blir veldig fort konflikter av det å begynne å utfordre. Så det letteste er bare å gi blaffen i det og gå. Altså; takk for i dag og ha det bra. Det er mye lettere» (Frode Intervju 1). Frode sier videre at

(...) hvis du først går inn på det så vil du jo bryte ned de tøffeste, men da mister de ansikt ovenfor de andre. Så det blir veldig komplekst altså, veldig komplekst. Så en som har en høy status i gruppa vil jo bli plukka ned og mister statusen i gruppa for alltid, ikke sant. Så det er veldig dramatisk å begynne å fikle med det, tror jeg. (Frode, intervju 1, 101).

Når det gjelder selvvalgt teorioppstart på trinn 2, underviser han elevene enkeltvis:

En til en. Bare en til en. For ellers så får du den der ”jeg kan mer enn deg” – greia, den tar veldig mye tid. Situasjonen er jo unik, at vi kan undervise en til en. Og da bør vi benytte oss av det, synes jeg (Frode intervju 1, 54).

Han opplever at det er enklere å utfordre i bilen. Der har han elevene en og en, og elevenes sosiale status i gruppa blir ikke en rammefaktor som påvirker opplærings situasjonen. Til tross for slike utfordringer opplever Frode at han når igjennom hos elevene og at han får opplevelser av å lykkes som lærer: «jeg har inntrykk av at jeg når frem på et vis mange ganger, og det synes jeg er veldig morsomt. Da fryser jeg på ryggen» (Frode, intervju 1, 103). Denne følelsen er for han en viktig drivkraft og motivasjon i eget arbeid.

Arbeidsformer som tilrettelegger for refleksjon

Lærerne er opptatt av at lærerens oppgave er å stille åpne spørsmål og

..få de (elevene, egen merk) til å tenke, reflektere, å venne de til den måten å undervise på. At det er ikke meningen at du skal gi svaret bestandig. Det er liksom sånn jeg tenker da. De må komme frem til hva de egentlig har gjort selv og tenke om det er riktig eller burde jeg ha gjort det på en annen måte? I så fall hva var riktig og hva var feil? (Morten Intervju 1, 51).

De gir uttrykk for at de opplever at læreplanen legger opp til en arbeidsform der lærer skal stille åpne spørsmål og få elevene til å tenke og reflektere. Det er ikke læreren som skal sitte på svarene, men elevene skal selv reflektere seg frem til svarene og hvorfor det ble slik, og eventuelle andre løsninger. Lærerne er opptatt av at det er deres ansvar å legge til rette for læring og gjøre elevene trygge i læringsprosessen. For å lykkes med bruken av åpne spørsmål,

er lærerne opptatt av betydningen av at eleven er kjent med arbeidsformen. De er også bevisste på når og hvordan de stiller ulike spørsmål. Nils, for eksempel, vektlegger det å ikke stille spørsmål når det er opplagte ting, men i større grad bruke spørsmålene som et verktøy for å få elevene til å tenke. I dette mener Nils at det er viktig at eleven har forståelse for målet, slik at arbeidet gir mening. Morten bruker også noen spørsmål bevisst for å jobbe med elevenes begrunnelser og forståelse for hvorfor de gjør som de gjør.

Lærerne er opptatt av betydningen av å gjøre elevene trygge på åpne spørsmål som arbeidsform i opplæringen, og at elevene skal få en forståelse for hvorfor lærerne jobber på denne måten. Flere av lærerne opplever at dette er en utfordrende arbeidsform som lærer. Arbeidsformen krever at de som lærere legger grunnlaget tidlig i opplæringen, for det er viktig for at elevene skal bli vant til å jobbe på denne måten. De opplever at det etter hvert er lettere for elevene å jobbe på denne måten, og de skjønner hvorfor læreren stiller de spørsmålene som stilles. *«..altså det er ikke så lett å jobbe på den måten der, men det går ann å begynne. Og så blir det lettere for de etter hvert. Altså da skjønner de mer hvorfor jeg stiller spørsmålene sånn som jeg stiller de»* (Morten Intervju 1, 53). De er opptatt av at elevene kanskje ikke er vant til denne måten å jobbe på og derfor trenger å bli trygg på arbeidsformen. Morten opplever at mange elever i stedet ber han som lærer gi de svarene i stedet for å stille alle spørsmålene. Det viktige blir da måten han som lærer gjør det på. Når dette skjer, så gir han elevene en oppgave knyttet til det de jobber med, slik at han på denne måten får trigget refleksjonen til eleven. *«Da gir jeg de som regel en oppgave med, for eksempel å jobbe med det her hjemme og finne ut av – bilene er forskjellige ikke sant – finne ut hva som skjer om de gjør sånn med den bilen, og hva da som er grunnen til det. Hvis vi snakker på trinn 2 da.»* (Morten, intervju 1 57). Han opplever at det er viktig å ikke alltid gi etter og gi elevene svarene, for da ødelegger han for videre læring, opplever han. Så de gangene han eventuelt går inn og gir elevene svar så gir han også samtidig elevene en oppgave der de skal reflektere over en problemstilling til det de jobber med. Han ønsker å legge opp til en utvikling av selvinnsikt blant elevene, og da kan han ikke gå inn i en formidlingsrolle, men være en lærer som tilrettelegger for elevens utvikling på elevenes premisser. *«Men det er ikke en lett måte å jobbe på, det er det ikke. Du får veldig lyst til å si "sånn er det" og ferdig med det, liksom. Men du kan jo ikke det, for da får de ikke den selvinnsikten de skal ha, eller burde ha, syns jeg da. Det blir jo sånn at de sitter og venter på at du skal gi de svaret.»* (Morten Intervju 1, 55).

Dette har sammenheng med Morten sin forståelse av hva en god lærer er. Han omtaler den gode trafikklærer som en lærer som er flink til å stille åpne spørsmål.

Da tenker jeg at det er en trafikklærer som er flink til å stille åpne spørsmål. Så som jeg har lært litt i forhold til veiledning, at en ikke bare spør ”hvorfør velger du den farten du velger nå?” for det som skjer da er at de sliper jo gassen, de tror at de kjører for fort. Så liksom at de blir vant til den måten å stille spørsmål på også, at det er ikke direkte feil det du gjør, men at læreren er ute etter tanken bak det. (Morten Intervju 1, 43).

Flere av lærerne bruker egenkommenterende kjøring som verktøy i læringsprosessen for å skape forståelse og for å få eleven til å begrunne handlinger. Per illustrerer sine erfaringer med dette slik: *«Har du en elev som klarer å sitte og prate når han kjører, så føler jeg at de nesten drar på smilebåndet etterpå, for da skjønner de at de ikke kan kjøre fortere enn de klarer å tenke. ”Det var litt trangt her, så jeg velger å plassere meg til høyre her, ingen vikeplikt, ingen til venstre, ”så er det ”nei, jeg kjører over”. ”Hvorfor sluttet du å prate?” Da gliser de nesten fra øre til øre ...»* (Per Intervju 1, 127). Per snakker om at ikke alle elever har like lett for å sette ord på egen kjøring. *«Kanskje jeg som lærer også er sånn som prøver litt forskjellig rundt om. Litt forskjellig på litt forskjellige elever. Noen er jo veldig utadvendt, innadvendt, lett for å argumentere, lett for å forsvare seg, lett for å finne ord, som har det lett for slike ting.»* (Per Intervju 1, 128).

Egenkommenterende kjøring må enkelte ganger demonstreres for eleven, slik at eleven får opplevelser rundt hva dette er. *«Jeg (...) begynner ofte med at jeg kanskje tenker høyt mens de kjører. ”Jeg ser at vi nærmer oss sånn og sånn og vi skal dit..” og jeg sier alt jeg tenker og gjør og de kjører.»* (Per Intervju 1, 114). På denne måten ønsker Per å illustrere kjøring med egenkommentar og at elevene skal bli bevisst på hva dette er og hva det gjør. Per snakker om sin rolle som lærer og sitt ansvar i å legge til rette for elevens læring. Han opplever at det er vanskelig å jobbe med selvinnsikt og de høyere målene i GDE matrisen hvis forutsetningene og grunnlaget ikke er der. Han mener derfor at han gjennom ulike arbeidsmetoder kan få elevene til å oppdage undervegs, noe han mener er sentralt for å nå de høyere målene i GDE matrisen.

Det er viktigere for Morten hva han ønsker å *oppnå* med arbeidsmåten i opplæringen enn hva han kaller det. Han ser relasjonen mellom arbeidsmåter, innhold og mål i opplæringen. Han har i stedet mer fokus på hva han får ut av arbeidsmåtene – han er klar over begrunnelsene for arbeidsverktøyene og hva han får ut av det. Han er på denne måten opptatt av den didaktiske helheten i opplæringen. *«For det er liksom, de gangene jeg bruker å spørre sånn da så er det*

for å få de til å begynne å tenke selv, for å få de til å begynne å planlegge kjøringen selv. Så det er jo med bil-elevene og disse på lett jeg bruker det mest» (Morten, intervju 2, 27). Han bruker spørsmål og elevens egne kommentarer for å få de til å tenke selv. Samtidig ser han de ulike elevforutsetningene og tilpasser undervisningen etter dette. Han beskriver opplæringen som en prosess der noe må komme senere og ikke kan tas i bruk først. Elevene må ha kapasitet og forutsetninger for å greie dette og for å få noe ut av dette.

Det er jo noen som ikke klarer, har kapasitet til å prate heller da, når de kjører. Hvis vi skal gjøre noe sånn, så må det bli helt på slutten. Prater de da så detter de helt ut av det. (...). De får det ikke ut i ord. De ser at det er klart og så kjører de og så får de ikke sagt det liksom. Så det å snakke mens du kjører, da føler jeg at du må være på et litt høyere nivå for enkelte (Morten, intervju 2, 29-30).

Lærerne er på denne måten opptatt av elevtilpasning, det å se hva den enkelte elev har forutsetninger til og muligheter for, og å tilpasse opplæringen deretter.

I dialogen med elevene er lærerne opptatt av elevenes forutsetninger for samtalen. Dette gjelder blant annet det å etablere et felles språk, for de opplever at det er viktig av hensyn til læringen å skape et felles grunnlag.

La oss si avvikling – avvikling - de vet ikke hva ordet betyr en gang. Så du må liksom gå igjennom det helt konkret. Hvis de får det med hjem også, så skal de se på det (...) du må gå igjennom det med de (Per, intervju 1, 36).

Det er slike ord sånn som kanskje er vanskelig for noen, for eksempel hvordan man kjører strategisk. Det er ikke alle som vet hva det betyr. Og da er det gjerne at vi tar noen eksempler på teorien. For det står at hvordan vil du legge opp kjørestrategien din (...) Da er det viktig at en kanskje vet, der også snakker vi samme språk, hva betyr de ordene jeg spør om (Håkon, intervju 2, 107).

Håkon mener det er viktig å gi elevene muligheten til å forstå innholdet i begrepene, slik at de blant annet skal kunne vurdere seg selv. For å kunne vurdere seg selv trenger de å forstå innholdet. Dette handler også om en faglig trygghet for eleven i læringssituasjonen og i større grad unngå misforståelser og muligheter for skjult læring. Kommunikasjonen med ulike elever har tett sammenheng med elevtilpasninger og det å gjøre ulike tilpasninger i dialogen. *«Kanskje jeg som lærer også er sånn som prøver litt forskjellig rundt om. Litt forskjellig på litt forskjellige elever. Noen er jo veldig utadvendt, har lett for å argumentere, lett for å forsvare seg, lett for å finne ord, som har det lett for slike ting»* (Per Intervju 1, 128).

Lærerne gir uttrykk for at kommunikasjon som verktøy har sammenheng med intensjonene i læreplanen. Den didaktiske sammenhengen mellom intensjon og arbeidsform gir lærerne uttrykk for på flere ulike måter. Frode sier følgende; *«når det gjelder læreplanen så er det ikke noe tvil om hva som er hensikten – det er å få elevene til å tenke og reflektere. Definitivt.*

Og hvis eleven er flink nok når han kommer på trinn 4, og læreren har forstått hva som er oppgaven, så er det ikke noe vanskelig å få det til heller» (Frode, Intervju 1, 88). Lærerens rolle blir da ifølge Frode, å legge til rette undervegs ved hjelp av spørsmål: «Det er egentlig bare på begynne å stille de rette spørsmålene på rett tid» (Frode, Intervju 1, 89).

Læring gjennom erfaring og opplevelser

Lærerne er opptatt av at elevene skal lære gjennom erfaringer og opplevelser. Det å *oppleve*, *oppdage* og å *se sammenhenger* er sentralt for lærerne, og på denne måten ser de læring som det å *oppdage* og *erfare* selv. De er også opptatt av realistisk læring og utfordringene de enkelte ganger møter med å skape realistisk læring.

Lærerne opplever at det er viktig at elevene har et kompetansegrunnlag for læring. Dette gjelder blant annet et grunnlag fra det trafikale grunnkurset og at grunnlaget kan forsterkes med et godt foreldresamarbeid. Lærerne mener at det er lærerens jobb å skape og tilrettelegge for et godt grunnlag for læring. Hvis læreren har gjort en dårlig jobb får også læringsprosessen dårligere betingelser for å utvikle seg.

Vi pleier ofte å sammenligne med husbygging da, begynne med grunnmuren. Bygge grunnmur, solid, helt bein. Da er det plankekjøring å sette opp huset. Men begynner du å rette av etter hvert og stive av her, og putte under en kil her og slå fast når du begynner på selve huset, det blir helt håpløst. Det tar utrolig lang tid. (Per Intervju 1, 100).

Flere av lærerne vektlegger at det blir vanskelig å veilede elevene hvis de ikke har et grunnlag for læring. Da er det som at du «skal bake kake og du aner ikke, du kan ikke oppskriften» (Per Intervju 1, 114). Lærerne opplever at elever med en bredere kompetanse og en solid plattform har et bredere og et bedre vurderingsgrunnlag. Dette har sammenheng med betydningen av å se og forstå målet i læringsprosessen. Lærerne opplever derfor at det er viktig å arbeide for at eleven skal se målet. Dette gjør de på ulike måter, noe som er omtalt tidligere i kapitlet under overskriften «Betydningen av å se målet». Lærerne opplever at det er tungt å jobbe med elever som ikke har et grunnlag. Denne utfordringen melder seg spesielt når elever kommer fra andre skoler. Håkon opplever at det da blir mer utfordrende å få til den «røde tråden» som han gjerne vil ha. For han som lærer er det viktig at elevene har en god basis. Dette har også sammenheng med at Håkon opplever at det da er viktig å synliggjøre praksis på egen skole. Han har utarbeidet materiell og oppgaver til bruk i opplæringen og dette er materiell som lærerne på skolen har diskutert og drøftet. En slik gjennomgang blant lærerne er viktig for å

diskutere igjennom prinsippene, mener Håkon. Han setter på denne måten praksisen ned på papiret og diskuterer den, gjør den tilgjengelig og begrunner den.

Grunnlaget og basisen for læring er ifølge lærerne viktig i forhold til den videre læringsprosessen, der det som skal skje på for eksempel trinn 4 er avhengig av det som har skjedd tidligere i opplæringen.

De skal jo videreutvikle det enda mer da. Trinn 4 er et sånt selvutviklingskurs nesten. Det skal ikke være nyinnlæring, så det er egentlig eleven selv som blir sjåføren. Hensikten det er jo å videreutvikle seg selv, da, det her med å kunne kommentere, forutse, risiko, nesten kalle det overlæring da, enda mer enn de hadde på trinn 3. De er gode på trinn 3 også, men på trinn 4 skal du trekke strikken enda litt lengre. De skal få kjørt seg enda mer. Føle på at det er slitsomt å kjøre lenge. Ja, vurdere føret, forhold, argumentere for kjøremåten sin. .. i større grad da enn i trinn 3. (Per Intervju 1, 104).

Lærerne vektlegger at egne erfaringer og opplevelser skaper forståelse og er grunnlag for gode vurderinger, men at det av ulike årsaker ikke alltid er like enkelt å få til, mener de, og spesielt gjelder dette forståelse av risiko. «*Men vi får i veldig liten grad frem farlige situasjoner.*» ”Ja jeg hører du sier det men jeg kan tenke meg til at det er farlig”. *Men vi går aldri så langt at du får prøvd det farlig altså. Nei nei.*» (Nils, intervju 1, 162). Nils opplever, i likhet med flere av lærerne, at det er en utfordring å få til situasjoner som utfordrer elevenes risikovurderinger. Dette er et uttrykk for lærernes forståelse av læring og at konteksten er viktig for læringsforståelsen. Per mener at det er en utfordring å skape realistiske situasjoner og læring i den trafikale konteksten som han er i. Han opplever det som en utfordring som lærer å skape forståelse hos eleven.

Klarer ikke å få situasjoner. Trafikkbildet er såpass svakt så kan man sitte der som lærer da og begynne å lure på ”hva skal man gjøre?” (...) og du skjønner at forståelsen ikke er der. Men å få han til å forstå det jeg forstår, eller at jeg klarer å forstå det han forstår da, det kan bli vanskelig da altså. (Per intervju 2, 74-75).

Han savner reelle situasjoner (som verktøy) for å kunne utvikle forståelsen til eleven. Per opplever at det er utfordrende å jobbe med risiko i denne konteksten.

Når folk sier at det er så mye trafikk, så sier jeg ”Stopp her” sier jeg. Midt i gata. Vi kan stoppe midt i ei gata og så, mye trafikk her. Kan sitte å prate med de som jeg prater med deg nå, i 10 – 15 sekunder. Ser du noen biler nå? nei. Ja, hvor står vi da? Midt i gata. Vi står midt på E6 faktisk. Skal vi kjøre videre? Altså, de har ikke begrep om hva trafikk er. (Per Intervju 2, 80).

Per opplever at læringskonteksten til sine elever kan bli for snever i forhold til å forstå hva trafikk egentlig er. Han opplever at han må tilpasse mye av opplæringen etter disse rammebetingelsene.

Men det er sånn som, går mye på planlegging av kjøreruter og tidspunkt man velger på er viktig her da. Skal du ha veiledningstime her liksom og kjører kl 8 på morgenen så er det jo tomt. Da er det bare å kjøre igjennom da. Det er 2.gir og full gass i alle kryss, og det er ingen biler der. Kjører der kl ½ 2 – 2 så må du faktisk møte bilder, da må du tilpasse deg og velge alternative plasseringer for å komme imellom. Da blir det annerledes. (Per intervju 2, 82-83).

Per opplever dette som en utfordring i opplæring, men de gangene han gjør det så går han innover og søker forklaringer og løsninger hos seg selv. Det han ofte har gjort for å skape en forståelse hos eleven er å gi de noen bilder gjennom at han *demonstrerer*. «*Når vi er ferdige med det trinnet, eller at det er jeg som ikke er tydelig nok altså, (...) da kan jeg ofte ha brukt demonstrasjonstur, der jeg har kjørt selv*» (Per intervju 2, 89). På denne måten løser han mangelen på situasjoner ved å kjøre demonstrasjonstur. Dette har han opplevd som veldig positivt. For utfordringen hans slik han opplever det er at det er vanskelig å få realitetsorientert elevene. Elevene får ikke de erfaringene han ønsker å bygge videre på, de får ikke erfaringsgrunnlaget. Per gir uttrykk for en læringsforståelse der han mener at vi trenger konkrete situasjoner for å skape god læring.

Sikkerhetskurs på bane omtales av lærerne som et eksempel på en læringsarena der elevene får erfaringer og opplevelser som gir et godt erfaringsgrunnlag å reflektere over og som grunnlag for videre opplæring. «*Enkelte elever som faktisk vokser på det, altså*» (Per intervju 2, 46). Den største endringen som skjer opplever han ligger i elevenes selvinnsikt og at kurset motiverer for læring. Dette gjenspeiler Per sin forståelse av læring. «*De har faktisk opplevd noe da, og gjort en refleksjon i forhold til det, som de ser på seg selv (...) de får virkelig prøvd det da*» (Per intervju 2, 57). Per er opptatt av betydningen av bevisstgjøring og han er opptatt av læringsaspektet gjøre selv, det å lære gjennom erfaring.

Lærerne snakker også om at opplevelser like gjerne kan skje i klasserommet, i bil, hjemme, eller også mentalt. I klasserommet bruker lærerne en del plansjer, bilder, filmer og oppgaver for å beskrive, motivere og gi opplevelser.

Lærerne vektlegger også sammenhengen mellom opplevelser og refleksjon og hva som bygger opp under læring for eleven.

Hvordan skal du oppleve den situasjonen hvis vi ikke lar de får prøve? For da får du ikke den diskusjonen. Hvis vi skal lede de ”nå ser du den traktoren der nå, nå må du begynne å planlegge” liksom. ”Å ja!” da får du ikke den tankeprosessen i etterkant, at ”ja, det var det jeg skulle ha gjort.” Så da er jeg ikke så sikker på at de lærer det, hvis jeg sitter og leder slik.» (Morten, intervju 2, 128).

Morten er opptatt av at elevene skal oppleve og at han som lærer ikke skal lede de. Hvis lærerne leder prosessen, så får de ikke den viktige tankeprosessen i etterkant. Morten beskriver ulike deler av læringsprosessen og vurderingen. At det i begynnelsen av prosessen ikke er noen helthetsvurdering av hele situasjonen, men at elevene jobber seg stegvis frem mot målet der elevenes vurderinger kommer etter hvert. Morten synes elevene lærer best ved at han lar de få prøve og så tar de diskusjonene etterpå.

Lærerne beskriver på ulike måter at deres arbeid ofte består i å utfordre elevene mentalt, blant annet fordi de ønsker å forberede elevene før de skal ut i kjøring. «*Jeg anbefaler ... for det er mye tyngre å begynne å jobbe med de i praksisen. Så det er bedre med en mental praksis før, ordentlig, det er liksom å bare plukke fra teorien*» (Håkon, intervju 2, 12). Lærerne vektlegger betydningen av å være forberedt, at elevene har bilder av situasjoner og opplever ulike situasjoner, enten mentalt eller reelt, slik at de kan være mer rustet når de skal over i kjøring i trafikken.

Håkon vektlegger betydningen av at elevene skal bli forutseende, for dette er viktig for den risikovurderingen han ønsker at elevene skal ha. For å jobbe mot dette (og utvikle forutseenhet) bruker han å presentere konkrete bilder, der elevene skal vurdere selv hva som kan skje. «*Da får de et bilde. Og så skal de vurdere selv hva som kan skje*» (Håkon Intervju 1, 114). I dette så vektlegger han den mentale omstillingen som en kommende bilfører må igjennom «*Det er den omstillingen, må jo omstille de da, rent mentalt. Og det blir jo det samme med en bilfører, må omstille deg mentalt til at de skal forholde seg til andre da*» (Håkon Intervju 1, 114). Dette mentale arbeidet skal skape et vurderingsgrunnlag hos elevene. I dette arbeidet bruker Håkon spørsmål til eleven der han etterspør deres vurderinger. Han bruker ikke spørsmålene tilfeldig, han er ute etter begrunnelser og ikke bare kunnskap. Han etterspør elevenes vurderinger og begrunnelser gjennom å stille spørsmål. «*”hva vurderer du nå?” hvis de ikke skjønner det så kan du gå litt videre på det. I stedet for ”hva betyr skiltet ja” for det vet de, det er for dumt synes jeg. I hvert fall hvis du er på et høyere trinn. Det er fakta-trinn det*» Håkon Intervju 1, 117). Håkon viser her at han skiller mellom ulike typer spørsmål, avhengig av hva han jobber med og hvor eleven er i sin læringsprosess. Han ønsker ikke å bruke fakta-spørsmål når han jobber med eleven på et innholdsmessig høyere nivå. Dette har sammenheng med hva lærerne opplever som intensjonene i dagens læreplan, der de blant annet opplever en faglig dreining fra fokus på fakta til refleksjonsarbeid.

Lærerne mener at en viktig elevforutsetning for læring er at elevene har erfaring fra en annen kjøretøygruppe. Lærerne opplever at disse elevene har med seg en annen forståelse, noe som gir en bedre læringsprosess for elevene når fundamentet er der.

Så det er veldig velsignet å få en som har lett-motorsykel da, på bil. Kanskje spesielt jenter som har kjørt opp til lettsykel. De er suverene på bil, altså. Jeg hadde en lærer nå som kom med en tilbakemelding til meg. Ei som kjørte opp til lettsykel, ifjor, kjørt et år. Det var veiledningstime med en gang, det var som en drøm, sa hun. Alt satt, motorisk og trafikktilpasninger, så liksom hvordan man kjører. Og så blir du veldig flink med observasjon. Når du kjører motorsykel så har du mye kortere, må være kjappere. På bil ofte, så sitter mange å ser langt sånn. Gjør du det på motorsykel så mister du balansen (Håkon, intervju 2, 83-87).

Eller det kan være egen kjøreefaring fra øvingskjøring.

Altså, de kjører ut fra første kjøretime og så lurer de på "hvor skal vi henne?" (...) De setter seg inn og de tar nesten automatisk trykktest av bremsene og sjekker servo og kan nesten bare starte bilen og kjøre avgårde. Og de kjører som jeg satt i bilen hos deg i sted. Det er blinklys, speil, dødsone, ut, rolig opp inn mot krysset, videre, whooo ut på hovedvei, opp i fart, holde stabil fart, rett oppover. Og det er første kjøretime. Og det er klart at de har kjørt masse hjemme... (Per, intervju 1, 142).

Elevenes ulike erfaringer blir da også en viktig ressurs i opplæringen, mener de. Ulike elever med ulike forutsetninger er med på å utfordre og utvikle hverandre på en positiv måte. Derfor gir blant annet Nils uttrykk for at han ser det som uheldig at kravet til trafikalt grunnkurs ble tatt bort for de over 25 år. Han mener at de ulike aldersgruppene og sammensetningene var med på å styrke disse kursene og at det er mer utfordrende når elevgruppa er mer homogen. Han opplevde de eldste som rollemodeller, og at de kursene der alderssammensetningen var ulike, fungerte bedre.

Helt klart, det er min erfaring. Det er en styrke det, for den erfaringen de har i forhold til livet - å forstå ting som blir sagt og gjort "ja selvfølgelig, det her er jo" og gjerne ta tak i, de kunne jo like gjerne ha vært foreldrene til de som sitter der. Og da får du gjerne litt respons hos de som er 16 år, for de vil ikke på en måte bli tråkket på av noen som sitter der og dermed så får du i gang en prosess (Nils Intervju 1, 31).

Lærerne er opptatt av realistisk læring der elevene skal oppleve, oppdage og se ulike elementer. Nils mener at innholdet og målene for trinn 4 er veldig nødvendig for å bygge opp under det han ser som sentralt ved opplæringen, nemlig samarbeid og det sosiale ved bilkjøring, og hans syn på læring. Men han opplever at ikke alt på trinn 4 blir like reelt, fordi rammene utfordrer. Han jobber på et sted der han opplever at han har lite valgmuligheter i forhold til øvingsområde og det er derfor utfordrende å få til gode øvingsmuligheter for elevene, mener han. Dette må nevnes under rammefaktorer også. Derfor blir det utfordrende å jobbe med risiko og det å få skapt en forståelse for den, opplever han. Det han gjør på slutten

av opplæringen er å skifte miljø og opplæringssted, slik at elevene skal få andre og mer krevende elementer å jobbe med, som en påbygning og en perfektjonering av det de allerede har lært. Han mener det er lettere å skape forståelse hos elevene når de sitter i bilen og opplever ulike elementer. Da må han gjerne utfordre de litt for å få i gang egenvurderingen. De opplever også ting annerledes enn det de trodde på forhånd. Nils mener det er viktig for læringen at elevene opplever. Og derfor mener han også at et element som risiko er problematisk, fordi elevene i så liten grad får opplevd risiko underveis. Han er opptatt av at elevene for læringen sin del skal oppleve, oppdage og se. Dette er også et grunnlag for de valg som elevene skal ta og begrunnelsene for valg, mener han. Og som lærer ønsker han at elevene skal komme i situasjoner der valg og begrunnelser for valg blir tydelig. Gjennom opplevelser blir det lettere for både lærer og elev selv å vurdere, noe han mener er viktig for å skape gode vurderinger og skape forståelse hos elevene. Han beskriver situasjoner fra tidlig i yrkeslivet, der han gjorde opplæringen så realistisk med tanke på risiko at elevene opplevde å kræsje. «Ja, vi gjorde det så realistisk at det smalt» (Nils, Intervju 1, 186). Han liker realistisk læring og ser ikke på småuhell under opplæringen som noe stort problem. Når han da opplever at elevene ikke alltid tar like realistiske vurderinger, så ønsker han å utfordre dette. Det er ikke alltid like enkelt, mener han.

Refleksjon og selvinnsikt

Lærerne vektlegger betydningen av refleksjon for elevens læring. De beskriver refleksjon som viktig for elevens selvutvikling og som sentralt for å finne begrunnelser for det vi gjør. De vektlegger at selvinnsikt og refleksjon er viktig for å være i stand til å utvikle seg selv.

Har du ikke selvinnsikt og refleksjon, hvordan skal du da bli bedre da? Bare produsere og produsere da og så aner jeg ikke hva jeg gjør. Og hvorfor det ble feil, det vet jeg ikke men vi bare begynner på nytt igjen. Men har du selvinnsikt så ser du feilen, kanskje du kan rette den opp selv. I stand til å utvikle deg selv på egen hånd. Da er liksom stadiet kommet der at du kan begynne for deg selv. Så det er litt det selvinnsikten, refleksjonen går på. (Per Intervju 1, 82).

Lærerne ser betydningen av selvinnsikt, refleksjon og begrunnelser for at vi gjør som vi gjør. Dette mener de kommer frem i intensjonene med opplæring, der intensjonene på trinn 4 omtales av en lærer som

Utvikle enda mer selvinnsikt og refleksjon, altså på egen hånd. At det med bilkjøring ikke bare dreier seg om å kjøre bilen, men samspillet og se litt mer av den store forståelsen rundt det hele. Som vi snakket om innledningsvis – hva er grunnen til at vi gjør som vi gjør, og hvorfor gjør jeg det sånn, hva er grunnen til det, er det meg som person, er det hva jeg er opptatt av, altså hvordan er det å sitte på med meg selv... det er liksom der jeg prøver å jobbe da. De skal jo kjøre mest mulig selvstendig, det er et

mål. Og at de skal kjøre med minst mulig risiko. Det er også et mål. Men bak det hele så ligger jo et hvorfor gjør jeg sånn som jeg gjør. Og ja, refleksjon, selvinnsikten. (Morten Intervju 1, 97).

Hans beskrivelse av hva som ligger i refleksjon og selvinnsikt betinger at vi vet *hva* vi gjør og hva av det som vi skal ta med videre (hva var bra) og ikke (hva som ikke var bra).

Når Morten skal beskrive refleksjon så gir han uttrykk for at refleksjon foregår på flere ulike måter undervegs i læringsprosessen, og ikke trenger å være verbal:

Jeg tror refleksjon skjer på flere måter. (Beskriver en kjøretur). Så kommer vi til en situasjon der det kommer en bil og jeg må bremse. Så sier de ingenting, men da ser jeg refleksjonen på de, liksom, uten at jeg trenger å si noe, eller at eleven trenger å si noe (Morten, intervju 2, 172-173).

Morten omtaler her refleksjon som det å reflektere gjennom opplevelser. Da er det for han viktig hvordan læreren jobber og at læreren gir eleven muligheter til å oppdage. Refleksjon kan som sagt skje på ulike måter og også være en del av et mentalt arbeid, mener Morten.

Da trenger ikke jeg å si noen ting. Så det kan være en form for refleksjon. Syns jeg da. Eller at jeg sier at «tenk litt over dette her til neste time» for eksempel - av og påkjøring på motorveg eller opp i fart, tilpass deg de andre, ja, at de får i oppgave å bare reflektere hjemme, tenke over ting, hva de har gjort med tanke på dette samspillet da. (Morten, intervju 2, 176).

Refleksjon blir på denne måten et mentalt etterarbeid. Noen ganger reflekterer elevene selv automatisk i situasjonene, andre ganger ber lærerne om refleksjon. *«Når jeg tenker på refleksjon så tror ikke jeg, jeg søker ikke noe svar fra eleven liksom, om en har reflektert. Men jeg prøver liksom å få de til å tenke litt over ting på egen hånd, uten at jeg trenger å være tilstede»* (Morten, intervju 2, 180). Lærerne vektlegger på denne måten det å reflektere uten at læreren er tilstede, for eksempel som hjemmearbeid. Deres forståelse av refleksjon innebærer at refleksjon ikke er avhengig av at en lærer er tilstede. På denne måten søker ikke læreren bevis fra eleven, og de er heller ikke ute etter å styre resultatet av refleksjonen. Elevene kommer ofte selv med bekräftelsene etterpå. *«Og da forteller de meg det etterpå, for da har de øvelseskjørt. Og "vet du hva ...darararara" ikke sant. Så da får jeg, det er min bekräftelse på at, ja, nå har hun reflektert litt over det»* (Morten, intervju 2, 181). På denne måten er ikke resultatet og svaret fra refleksjonen viktig, det sentrale er *at* eleven har reflektert over problemstillingen. I tillegg vil han som lærer ofte se at elevene reflekterer uten at noe sies høyt, og at det heller ikke er nødvendig for læringen sin del at han som lærer påpeker noe.

Det hender jo at vi har foreldre som sitter på og sånn. Og hvis det har skjedd da så sier de jo "hvorfor sa du ingenting da?", ikke sant. Hvorfor sa du ingenting? Hvis du kjenner ungen din så kunne du se det på hele ansiktsuttrykket at de skjønnte hva de gjorde gærnt. Så jeg trengte ikke å si noe der. (Morten, intervju 2, 183).

Han forklarer refleksjon som «å tenke igjennom».

Tenke igjennom det. Altså, (...) ”hva mener du om det du har gjort?”- da er vi inne i den bra-dårlig gropa, hvor vi ikke skal være. Så i stedet spørre ”hva føler du? Hvordan har du det?” er veldig ålreit synes jeg, ”i forbindelse med de tingene som vi nå har gjort i dag så, hva føler du i forbindelse med det”. Og da føler de eller så føler de ikke. (Frode intervju 2, 214).

Og hans rolle som lærer i dette blir å

Altså, hele tiden gå videre på det de sier. Og om de ikke sier noe så få de til å si noe. For de må jo, på ett eller annet ligger det jo, hvis du bare finner det. Hvis du klarer å åpne den der lille døra hvor de har stengt det der inne, det som ikke funka, fordi det er flaut eller de syns det er dumt eller. Vi må jo likevel inn der og ta det ut og se på det. Kan vi kaste det hvis det ikke er brukbart eller bruke det hvis det er brukbart. Syns jeg da. (Frode, intervju 2, 215-216).»

Frode opplever at arbeidet med refleksjon må vektlegges fra starten av for at eleven skal få læring med kvalitet. «*Eleven må få tid til å reflektere, men det er veldig mange (av elevene) som ikke vet hva det betyr, for de er ikke vant til å gjøre det*» (Frode, intervju 1, 36). Han mener at det er hans ansvar som lærer å legge til rette for refleksjonen, men at eleven ikke har et klart bilde av hva det egentlig er. Og at ikke alle lærere gir refleksjonen den tiden den trenger. «*Men det blir altfor liten tid til å reflektere, det å virkelig reflektere. Det å si at man reflekterer, det er jo gjort på to sekunder. "har du tenkt igjennom det", "ja, det har jeg tenkt igjennom". "okei, takk for i dag". Altså, det er jo ingenting.*» (Frode, intervju 1, 59). Sitatet viser også at han er klar over hva refleksjon ikke er. Refleksjon er ikke det å stille spørsmålet om noen har tenkt igjennom en problemstilling. Frode vektlegger i stedet at vi gjennom refleksjon må få frem årsakene til handlingen. «*Altså, "hva fikk deg til å gjøre det?" Det er jo det som er interessant*» (Frode, intervju 1, 61).

Lærerne vektlegger elevenes refleksjon i og over handling. Som eksempel på hvordan, skisserer Nils følgende spørsmål som han gir elevene: «*"Hva skjedde nå? Hvorfor skjedde det tror du? Hva kan du gjøre med det?"*» (Nils, intervju 2, 30). Han diskuterer så dette med elevene og gir oppgaver med hjem. Han opplever da at han ser godt om eleven har trent hjemme eller ikke. Når de kommer tilbake til neste time ber han elevene beskrive det som skjedde gjennom spørsmål som «*Hva skjedde? Hvorfor skjedde det tror du? Hva kan du gjøre for å få det annerledes neste gang?*» (Nils, intervju 2, 40). Han gir uttrykk for å stille åpne spørsmål til elevene og vektlegge det å beskrive og ikke umiddelbart tolke elevenes handlinger. Som en oppfølging til elevenes forslag kan han si at «ok, vi prøver» så gjør de det, og deretter spør han «Nå, hva synes du, gikk dette greit?», og da ønsker han videre å følge opp svarene som kommer. «*Men selv om elevene gir oss de riktige refleksjoner så kan de*

spille skuespill med oss» (Nils, intervju 2, 31-32). Han slår seg ikke til ro med svarene som kommer i første runde, men han utfordrer de videre for å utforske hvorfor elevene svarer det de gjør, hva er bakgrunnen for at de svarer som de gjør. Igjen er de ikke ute etter det riktige svaret, de ønsker å sjekke ut læringen.

Jeg anser refleksjon som viktig i en læringsprosess. Hvordan kan du vite hva som er bra og ikke bra om du ikke reflekterer over det i ettertid? Dette må jo jeg også som lærer gjøre. Tanken bak er jo viktig. Ikke bare vite at men også vite hvorfor. (Nils, intervju 2, 35).

For Nils er det avgjørende at elevene ikke bare skal ha kunnskap og ferdigheter, men at de har en forståelse for hvorfor det er slik. Han har også fokus på egen læring i dette og sier at refleksjon er viktig for elevene i egen læring på samme måte som det er det for han som lærer i egen læring. *«Vi starter ofte med en problemstilling (og tar så etterlesning). Men å jobbe slik med åpne problemstillinger tar tid, det krever tid å få til en slik opplæringssekvens god»* (Nils, intervju 2, 36).

Lærerne mener at å jobbe med refleksjon er viktig for å forebygge ulykker, og at det er meningsløst om de som lærere bruker selvinnsikt og refleksjon som kun en undervisningsstrategi. Håkon illustrerer betydningen av refleksjon ved å vise til seg selv.

Etter at jeg begynte å jobbe mer reflektert, jeg synes selv da, det er min egen mening, så mener jeg at jeg har blitt en dyktigere trafikklærer da. Hvis en elev kan gjøre det på samme måte, så må han nødvendigvis bli dyktigere han også. Hvis han greier å reflektere og bruke erfaringene sine til å komme seg enda videre opp. (Håkon Intervju 1, 156).

Han opplever at han har blitt en bedre lærer ved å jobbe mer reflektert, og dermed trekker han også en slutning på at refleksjon som arbeidsmåte vil hjelpe elevene i deres læring. På denne måten bruker han sine egne erfaringer som grunnlag og forståelse av egen praksis.

Nils opplever at det å jobbe med refleksjon og egenvurdering er de største forskjellen i læreplanen fra 2005.

Men den største forskjellen synes jeg det er liksom, vi skal legge opp til refleksjon og det å få folk til å tenke "det jeg holder på med nå, hva er det? Er det skummelt? Hva innebærer det for andre, for meg" altså ikke bare gjøre det men hvis jeg gjør det, konsekvenstenkning og sånn der. Det synes jeg er største forskjellen. Altså planen har lagt opp til at du skal selv se "var det her bra? det er kanskje den største forskjellen ut fra læreplan, det at du skal nå målene gjennom disse metodene (...)" (Nils, Intervju 1, 51-52).

Det han opplever som den største forskjellen har sammenheng med både innholdet, arbeidsformen, læringssynet og selvvurderingen som ligger til grunn i læreplanen. Han gir

også her uttrykk for at han har forstått noe av den didaktiske sammenhengen i læreplanen og det å jobbe mot målene gjennom disse metodene.

Lars er opptatt av at den største endringen han ser med dagens læreplan er vektlegging av vurdering undervegs og veiledningen. Han mener at veiledningstimene er et viktig bidrag i dette, og at refleksjon som arbeidsmåte er viktig for å jobbe i tråd med intensjonene i læreplanen.

Jeg tror det er viktig hele veien. Og jeg må nok innrømme at jeg har nok ikke skjont betydningen av det før, og kanskje jeg ikke skjønner ordentlig betydningen av det nå heller, men jeg har kommet mye lengre og jeg ser at, tydelig at, den er viktig. Og det er derfor jeg mener at de veiledningstimene er viktige også. Det er ikke bare på trinn 4 at de skal reflektere over egne handlinger, der skal det komme fullt ut, mener jeg, men jeg tror det er, akkurat som for min del, det er en treningssak. For jeg var ikke så flink på det før, å be elevene reflektere over hva de egentlig gjorde. Men jo mer jeg bruker det, jo mer ser jeg det som et nyttig redskap» (Lars, Intervju 1, 111-112).

Han gir også her uttrykk for at han kanskje ikke selv skjønner betydningen ennå, og er i likhet med de andre lærerne veldig selvkritiske. Men han opplever at det kan være utfordrende å jobbe med refleksjon i opplæringen i oppstarten, for elevene forventer ikke at de skal jobbe på denne måten.

Men elevene, de er ikke innforståtte med det. De er vel litt sånn gått i arv fra foreldre og besteforeldre at kjøreopplæringa, det var vel noe som kjørelæreren og sensoren på biltilsynet bestemte hvordan det skulle være det. Det hadde ikke elevene noe med. Måtte bare godta det som ble servert. Og det er ennå elevene innforstått med. Så de trenger litt tid på det å kunne sette navn og ord og setninger på det de gjør selv. Og sine egne tanker og følelser. Derfor synes jeg at man må begynne med dette ganske tidlig. Går ikke ann å begynne med dette i trinn 4. Jeg tror at det må en faktisk begynne å trene litt på fra første time og si litt om hvordan de opplever situasjonen, hvordan de opplever meg, hvordan de opplever kjøringen, hvordan de opplever seg selv, hva de gjør, dumme ting, fornuftige ting. Og øve på det. (Lars, Intervju 1, 113-115).

Lars opplever at elevene trenger tid og hjelp til å sette ord på egne tanker og følelser. For å lykkes i læringsprosessen og for å jobbe med arbeidsmåtene og innholdet i opplæringen er det derfor viktig at læreren tilrettelegger. Læreropp-gaven blir å tilrettelegge slik at eleven kan begynne å trene på dette allerede i første time, og arbeidsmåtene i læreplanen er noe som elevene må trene på. Flere av lærerne forstår ikke selvinnsikt som noe konkret som skal læres, men at det utvikles gjennom arbeid med andre mer konkrete forhold. Vi kan ikke måle selvinnsikt, mener Nils, men vi kan både bruke det og utvikle det, for elevene skal ikke lære det. Nils påpeker forskjellen mellom selvinnsikt og selvtillit, der han mener at en for høy selvtillit kan ødelegge for selvinnsikten. «*Det å ha selvtillit det er jo veldig bra, egentlig. Men*

har du for høy selvtilit så mister du kanskje litt av selvinnsikten for du bommer på, altså du legger lista på feil plass» (Nils, Intervju 1, 257).

Betydningen av trygghet

Når lærerne skal beskrive sin rolle, sine oppgaver og sitt ansvar som lærer så trekker de alle frem den grunnleggende betydningen *trygghet* har for at læring skal kunne skje. De er opptatt av at eleven skal føle seg trygg underveis i opplæringen. De er også klare på at det å skape trygghet i læringssituasjonen er noe av hovedansvaret til en lærer. Dette er viktig, mener de, siden trygghet støtter læring. Elevene må først kjenne seg trygge for at de i det hele tatt skal kunne lære noe. *«...relasjonen til eleven da, få eleven til å føle seg trygg er i alle fall det aller, aller første»* (Per Intervju 1, 116). På denne måten blir trygghet en sentral elevforutsetning. For lærerne blir det derfor sentralt å bidra til å avdramatisere hva opplæringen innebærer, at mål og innhold for opplæringen klargjøres og konkretiseres, være menneskelig, støtte opp om den gode samtalen, forsterke gode valg og støtte eleven i læringsprosessen. Flere av lærerne opplever at elevene kan være veldig redde og skremte i starten av opplæringen i bil og da er det viktig å skape et trygt læringsklima.

Lærerne har erfaringer for at det ikke er noe poeng i å gå videre i læringsprosessen hvis denne tryggheten ikke er etablert. For eksempel snakker Per om at han som lærer trykker på ulike knapper for å skape refleksjoner hos elevene, men at det ikke er noe vits i å starte med refleksjoner, hvis ikke eleven først er trygg i læringssituasjonen. *«Men det nytter ikke hvor mye jeg trykker hvis ikke de er trygg. Så veldig mye av tiden har jeg brukt på å bli kjent. Og spesielt svake elever å kan det jo bruke lang tid»* (Per Intervju 1, 116). Han opplever at det kan være vanskelig å få elevene til å begrunne sine handlinger, men at dette også kan skyldes usikkerhet hos eleven. For hvis eleven ikke er trygg, så kan dette innvirke på situasjonen. Da kan denne usikkerheten tas som et tegn på manglende kunnskap og begrunnelser, altså motsatt av hva det egentlig er. For å skape trygghet så spiller han blant annet på seg selv. *«Jeg tror det her med at for å få i gang den gode samtalen så få den tryggheten. Og den kan veldig mange ganger være veldig vanskelig.»* (Per Intervju 1, 117). Per vektlegger den gode samtalen som verktøy for å skape trygghet, samtidig som han i likhet med de andre lærerne også opplever at det kan være utfordrende å skape denne tryggheten enkelte ganger.

Lærerne beskriver ulike måter de tilnærmer seg dette på, slik at de skal etablere en trygghet i læringssituasjonen. Spesielt gjelder dette blant elever som har ulike utfordringer. *«Og spesielt*

svake elever så kan du jo bruke lang tid. «Du føler nesten at du er en sånn terapeut. Bruker mye tid på det, i ekstremtilfelle så blir det mer terapeut. Altså når de gir opp, når de bare løfter hendene til ansiktet og griner og bussen kom imot og, så blir du mer terapeut, sant» (Per Intervju 1, 116). Per er opptatt av at han da, som lærer, må forsterke de gode valgene som disse elevene gjør og få frem det positive i situasjonen. Hans begrunnelse for dette er at elevene da har større mulighet til å ta gode valg når de kommer i en tilsvarende situasjon neste gang. Lærerne vektlegger også andre tilnæringsmåter ovenfor elever der de opplever at denne tryggheten er utfordrende å skape. Lærerne opplever imidlertid at tryggheten i opplærings situasjonen er så viktig for elevens læring, så de prioriterer å bruke det som kreves for å skape denne. Håkon synliggjør dette ved å blant annet å vise til hvordan han jobber med elevene på sikkerhetskurs på bane. Her er opplæringen organisert slik at han som lærer vil møte på elever fra andre trafikkskoler. Da vektlegger han først det å skape trygghet i klasserommet. Hans erfaringer er at når tryggheten er skapt, så blir det lettere å få elevene i tale undervegs. På denne måten ser de trygghet som en forutsetning for elevdeltakelsen hos noen elever.

Men der har jeg jo lært meg en teknikk da. For mange klager over at det er litt vanskelig å få kontakt med folk på teori, på sikkerhetskurs på bane. De svarer ingenting . Og når jeg tar de inn den så leverer jeg den mappen der de skal skrive forventninger. Da bruker jeg å stå ved siden av hver enkelt da og så ”begynner med det her, og så skal du fylle ut her” sånn stille og rolig og koseprater med de litt. De kommer inn vet du sånn 5 minutter før og 3 minutter før og da tar jeg hver enkelt og snakker sånn litt med de på forhånd. Og så setter jeg meg gjerne sånn som det her, jeg sitter, jeg står ikke. Jeg sitter gjerne. Og snakker med dem. Det fungerer bra. (Håkon Intervju 1, 209).

Lærerne er opptatt av at elevenes trygghet i lærings situasjonen også blir viktig i forhold til at de blir trygg på det som skal foregå og arbeidsformen. At det for eksempel er trygt og helt i orden å svare feil, at lærerne ikke er ute etter det riktige svaret, men de er interessert i *ditt* svar. Dette er en avgjørende forutsetning for å kunne jobbe med læringsfremmende vurdering.

Lærerne vektlegger også at denne tryggheten må skapes fra første time. *«Trygghet for nye elever, skape en trygg læresituasjon. For eksempel (...) så sier jeg til eleven at ”Her er ditt fristed, her kan du gjøre feil og jeg lover deg, jeg skal ikke bli sint på deg for det».* Dette er spesielt viktig for de svake elevene» (Nils, intervju 2,15). Nils opplever at det er viktig å avdramatisere i opplæringen og gjøre det forståelig og overkommelig for elevene.

For å skape denne tryggheten knytter Frode bilkjøring til tidligere trafikale erfaringer og andre samhandlingserfaringer hos elevene.

Så min oppgave må jo være å binde sammen de tinga, å bygge på det de kan, da. For de har jo sykla, de har jo kjørt moped, gjort mye rart hvor de forholder seg til andre på en naturlig og normal måte. (Frode intervju 1, 27)

Lærerne vektlegger det å skape trygghet og han bruker flere ulike tilnærminger til dette i opplæringen. Flere av de gjennomfører innledende samtale på trinn 2 og 3 for å konkretisere opplæringens innhold for elevene. Lærerne har også utarbeidet ulikt materiale som skal bidra til å konkretisere opplæringens innhold for elevene. I tillegg gir alle lærerne uttrykk for at de i denne sammenheng har søkt faglig hjelp fra andre fagpersoner. Alle lærerne vektlegger også at det så skape en trygghet i læringssituasjonen er læreren ansvar.

Trygghet innebærer også det å skape en forutsigbarhet for eleven. Frode er opptatt av rutiner og at ting skal være forutsigbart for eleven. Eleven skal vite hva de har jobbet med, hvor de står faglig og hva som er neste steg. Han opplever læreplanen som et konkret verktøy i dette og er positiv til de muligheter som læreplanen gir.

Jeg tror faste rutiner er ekstremt viktig. Jeg tror det. Altså, det at eleven vet hva som skal skje og når det skal skje og hvor det skal skje, rett og slett disponeringen, den betyr veldig mye for tryggheten til eleven. Ikke minst fordi han skal kunne sette seg inn i hva som skal gjøres neste gang, fordi han får beskjed forrige gang om neste gang. Altså hele den tankegangen tror jeg er helt avgjørende. Eller så blir det tilfeldig. Da vet man ikke hva som er viktig og hva som ikke er viktig, og når det kommer viktige ting og når det kommer mindre viktige ting, for eksempel. (Frode, intervju 1, 131).

Frode opplever at det er viktig å skape trygghet i læringssituasjonen og det er viktig med et helhetsbilde for å skape denne tryggheten.

Trygghet i læringssituasjonen har også sammenheng med målavklaring, det å vite målet. *«Selv om det er noe de kan fra før, så er veldig mange i villrede om hva det her går ut på, altså hva de skal prestere, hva forventer jeg at de skal klare»* (Frode, intervju 1, 32).

Tryggheten blir på denne måten et viktig ledd i læringsprosessen for å kunne skape læringsfremmende vurdering. *«Så jo mer arbeid jeg legger i starten, jo fortere blir de selvstendig og trygge på slutten.»* (Frode, intervju 1, 32). Lærerne vektlegger at dette er lærerens ansvar, og det er lærerens ansvar å tilrettelegge for en god læringsprosessen. Lærerne gir uttrykk for å ha et bevisst forhold til hvordan de legger opp undervisningen slik at den skal bidra til å skape trygghet og oppleves som trygg hos eleven.

Flere av lærerne har utarbeidet materiell som elevene får utdelt ved første kjøretime. Frode forteller at han også bruker tid på å gjennomgå denne informasjonen med eleven under den første timen. Dette er en samtale som han bruker som oppstart til opplæringen, og som han

har svært gode erfaringer med. Det materiellet som Frode har utarbeidet bruker han til å forberede elevene på de ulike deler av opplæringen. Han påpeker at det er viktig at elevene føler seg ivaretatt og at de får avklart en del rammer rundt opplæringen.

Når du skal på sikkerhetskurs på bane så ser banen sånn ut. Her er noen spørsmål i den forbindelse som du kan bruke som oppvarming. Ikke noe riktig og feil, det er ikke noen fasit eller tilbakemelding på det, det er for å få deg til å tenke i riktig bane. Så løs det hjemme, dagen før for eksempel. Sånn ser banen ut, den ligger på ...» (Frode intervju 2, 139).

På denne måten ønsker de å forberede elevene på de ulike delene, og de gir elevene mulighet til å forberede seg hjemme. I tillegg ser de materialet som en viktig kontaktskaper / tillitsvekker i måten de mottar nye elever på. Det skaper en trygghet i læringsssituasjonen og gir elevene et bilde av hva opplæringen går ut på og hva elevene kan forvente av trafikkskolen.

Det er vårt opplegg for en nybegynner. Og på en måte så virker det som de føler seg veldig ivaretatt, for de har forberedt seg, det ligger klart når eleven kommer. Det er ikke noe sånn "hvem er du?" det er "Hei Hege, skal du begynne å kjøre bil? Fint at du kommer til oss". Det ligger på en måte en god del der på oss da. (Frode intervju 2, 140). Folk som er vant til ryddighet og vant til systemer hjemmefra, de synes det er veldig ålreit. Det er trygt og da kan de i alle fall gå tilbake og melde det, at der var det ålreit, fikk til og med vaffel og brus og satt og pratet en stund og. Blir liksom ikke kastet rett ut i bilen. Og det tror jeg mange setter pris på. Veldig mange har veldig skrekk til å begynne med. Få roet de ned og få de til å puste med magen, det er ikke så lett bestandig. (Frode intervju 2, 142).

Frode opplever at det er viktig å roe ned og skape trygghet i læringsssituasjonen. Dette har også sammenheng med læringsforståelsen til Frode der han sier følgende om en læringsssituasjon: *«Å være trygg i en læringsssituasjon betyr alt i verden»* (Frode intervju 2, 153). For å skape denne tryggheten så mener Frode at det er avgjørende at han byr på seg selv som lærer og viser frem sin menneskelige side, med de feiler og mangler dette innebærer. Frode vektlegger her betydningen av å vise at en selv er i en læringsprosess, ingen er ferdig utlærte, læring pågår livet ut. Og han påpeker at det ikke er materiellet i seg selv som er viktig i denne første samtalen, men det er samtalen i seg selv som er viktig. *«Samtalen i seg selv, det er det som er viktig. Det der (materiellet, egen merknad) er ikke hovedsaken for meg, samtalen er hovedsaken for meg»* (Frode, intervju 2, 157).

Tryggheten berører også det å være trygg på arbeidsformen og arbeidsmåtene i opplæringen. Hva er hensikten med de ulike måtene å jobbe på – hensikten med oppgavene, spørsmålene, refleksjonene og diskusjonene? Hva skal det brukes til og hvordan? *«De kan oppfatte det her som en slags test hvor de må svare riktig eller feil, altså nå skal jeg sjekke hva du vet om de forskjellige ting. "Hva vet du om vikeplikt?" kan jeg si. Og så oppfatter de det "hvis jeg nå svarer feil så har jeg et problem" (Frode intervju 2, 179). Frode er klar over at han må*

avklare arbeidsformene med elevene, hvis ikke kan det oppstå misforståelser og store muligheter for skjult læring. Frode er også opptatt av at denne samarbeidsformen mellom lærer og elev kan oppleves som utfordrende for elevene, der det for noen elever kan oppleves tøft å bli utfordret.

Drøfting av funn: Å dekke bordet for læring

Lærernes uttalelser er uttrykk for at de er bevisst de intensjonene læreplanen har for undervegsvurdering. De er generelt veldig opptatt av hva som har betydning for læring og de ser sin klare betydning og ansvar som lærere i det å legge til rette for læring. Endringer i læreplanens intensjoner og vektlegging av vurdering for læring har konsekvenser for lærerne og opplæringen. Elevmedvirkning i vurderingss spørsmålet representerer et brudd på langvarig undervisningstradisjoner generelt. Bruddet kan best karakteriseres med begrepet styring, der det tradisjonelt har vært en oppfatning av at læreren som til enhver tid og til minste detalj bestemmer hva som foregår i klasserommet (Engh, Dobson og Høihilder (2007)). Nå har dette endret seg til tanker om at eleven skal ha og få større ansvar for egen læring.

De tradisjonelle tanker om lærerens hegemoni og ansvar i klasserommet er tanker som også har preget trafikkopplæringen historisk sett. Trafikklærerne står på denne måten ovenfor de samme utfordringer som lærerne i det norske grunnskolesystemet, der prinsippene rundt vurdering for læring representerer et annen tenkesett og har konsekvenser for opplæringen i både intensjon, arbeidsmåter, tilretteleggingen og rollene og ansvaret i opplærings situasjonen. I kapitlet om læringsorientert vurdering har jeg redegjort for noen prinsipper for denne type vurdering og hvordan de kommer til uttrykk i læreplan for trafikkopplæring. Jeg vil i det følgende drøfte dette opp mot mine funn rundt lærernes forståelse og erfaringer.

Lærernes rolle og arbeid med vurdering

Lærernes forståelse av læreplanen er vektlagt som sentral for å fremme vurdering for læring (Dobson et al., 2009). Lærerne gir uttrykk for en forståelse av den didaktiske helheten i læreplanen, der de ser læringsorientert vurdering som en forankring i eleven som utgangspunkt og de konsekvenser det har for de øvrige didaktiske kategorier.

Intensjonen med vurdering for læring er at det skal virke veiledende og læringsfremmende for eleven. Dette innebærer en forståelse av læring som meningskonstruksjon og refleksjon over erfaring (Dewey, 1938/2005). Lærerne omtaler læring som det å oppleve, oppdage og se

sammenhenger. De gir tydelig uttrykk for sin rolle og sitt ansvar i dette. I likhet med Deweys forståelse av læring vektlegger lærerne ikke bare aktiviteter, men også mentalt arbeid, kommunikasjon og billedliggjøring som viktige handlinger for læring (Elkjær, 2009). Lærerne i studien konkretiserer dette ved å gi eksempler fra egen praksis. En variasjon i tilnærmingen er noe som kan karakteriseres i alle fall de mer erfarne lærerne. Erfarne lærere har et stort repertoar å spille på og evner å tilnærme seg et tema fra mange ulike vinkler og med mange ulike perspektiver (Schulman, 2004a). Vi kan her snakke om en lært profesjon fra praksis.

Lærernes beskrivelser av egne erfaringer viser at de er opptatt av formålet som vurderingen skal ha. De viser en forståelse for den didaktiske sammenhengen et slikt valg av vurderingsform skal tas innen. Mine funn viser at lærerne i større grad ser opplæringsløpet som en helhet, og at de i mindre grad har en kategorisk tilnærming til læreplanen. Dette kommer frem i deres erfaringer rundt vurderingsarbeidet, hva de har erfart som grunnlaget for det og hvordan de gir uttrykk for å følge dette opp. De omtaler vurdering som en didaktisk kategori i relasjon til de øvrige deler av læringsprosessen og ser vurderingsarbeidet som en integrert del av egen undervisning.

Lærerne er opptatt av en individualisering av opplæringen der ulike elever har ulike behov, erfaringer og forutsetninger. Mine funn viser at lærerne har utarbeidet ulike tilnærminger for å tilrettelegge for vurdering av elevens læring, for så å bruke dette i videre opplæring. De har blant annet utviklet ulikt materiell som brukes undervegs i opplæringen for å støtte elevens læring.

Lærerne ser sitt eget ansvar som lærer som avgjørende for å tilrettelegge for læringsorientert vurdering. De omtaler seg selv som den avgjørende faktor for å kunne lykkes med denne type vurderingsarbeid. De opplever at deres oppgave og rolle er å ta utgangspunkt i eleven i tilretteleggingen av opplæringen og at de skaper en trygg lærings situasjon for elevene. De gir uttrykk for å være bevisste sin lærerrolle og de arbeidsformer som de opplever ligger til grunn for dagens trafikkopplæring. De opplever at den viktigste faktoren for elevens selv vurdering er lærerens tilrettelegging. I dette ligger det flere viktige elementer som de må jobbe med og ta høyde for ovenfor eleven; gi eleven tid, skap trygghet i lærings situasjonen, utvikle forståelse og trygghet for arbeidsformen, forståelse for innholdet i opplæringen og skape muligheter for erfaringer og opplevelser som begrunnes. Dette er de faktorer som lærerne ser er avgjørende for å lykkes med intensjonene innen vurdering for læring.

Lærerne gir på mange måter uttrykk for at rammefaktorer som for eksempel øvingsområde og trafikkbildet utfordrer lærernes arbeid. Løsningen deres er ofte å jobbe mentalt med elevene og å utfordre de mentalt med tanke på risiko. Lærerne opplever da at elevene reflekterer over egne valg, meninger, holdninger og at de får mulighet til å utfordre disse hvis nødvendig. Mentalt arbeid kan på denne måten være et svar på utfordringen det er å jobbe med risiko i ulike kontekster, der elevene får mentale erfaringer og opplevelser.

Utfordringen for dagens trafikklærere er at opplæringsmodellen ikke presenterer noen felles plattform for hvordan målformuleringene skal omsettes til praktisk undervisning, og de må bruke sitt profesjonelle skjønn til å tolke og bruke læreplanen (Rismark et al., 2004). I likhet med Schön (2001/1983) er lærerne opptatt av *problemformuleringen* og ikke *problemløsningen*. De er ikke opptatt av å finne en løsning på hvordan tilretteleggingen skal foregå, men de gir uttrykk for en praksis der tilnærmingen er å definere et utgangspunkt for de ulike didaktiske valg.

Lærernes erfaringer med læringsorientert vurdering

Lærerne vektlegger betydningen av selv vurdering i opplæringen og mener at den blant annet må sees i tett relasjon til temaet risiko i opplæringen. «*Det er jo veldig viktig i forhold til risiko da. Kjenne sine egne begrensninger og styrker*» (Håkon, intervju 2, 48). Dette er i tråd med GDE matrisen som vektlegger selv vurdering som avgjørende for blant annet elevens risikoforståelse. Selv vurdering innebærer å involvere eleven i vurdering av egen kompetanse og relatere dette til ønsket kompetansemål, og til slutt vurdering av handlinger som eleven bør gjøre for å lukke gapet mellom nåværende og ønsket kompetanse (Sadler, 1989). I dette arbeidet opplever lærerne at *elevens forståelsen* er avgjørende for egen vurdering. Hvis eleven har en dårligere forståelse av målet og arbeidsmetoden, så blir elevens egen vurdering deretter. Som Sadler (1989) påpeker, er det avgjørende for eleven at han eller hun har en forståelse for målet som de jobber mot for å være i stand til å vurdere egen kompetanse i forhold til dette målet. Slik er en forståelse av målet en forutsetning for å lykkes med læringsorientert vurdering.

Lærerne har gode erfaringer med å skissere målene for elevene gjennom eksempler og demonstrasjon, selv vurdering og hverandrevurdering, slik at elevene får mulighet til å utvikle kompetanse i kvalitet og erfaring og opplevelser i å gjennomføre ulike typer vurderinger.

Dette er som vi har sett i tråd med Sadler sin forståelse (2009) og innholdet i læringsorientert vurdering (Black et al., 2003).

Lærerne vektlegger betydningen av en felles forståelse mellom lærere og elever for å lykkes med læringsorientert vurdering. En gjensidig forståelse av komplekse situasjoner er en kontinuerlig dialogisk prosess. Lærerne vektlegger det at samtalepartnerne gjennom dialogen etablerer en felles forståelse av begrep som brukes, og ser det som avgjørende for at god læring (Rismark & Sølvberg, 2007).

Lærerne er positive til veiledningstimene og gir uttrykk for at de brukes til å jobbe med elevens selvinnsikt og refleksjon. De vektlegger det å veilede elevene på noe de selv føler behov for, og at timen må tilpasses den enkelte. I arbeidet med selvutvikling er det flere av lærerne som har erfart de begrensninger som ligger i det å bruke et vurderingsskjema til veiledningstimene. Lærerne opplever skjemaet som et utgangspunkt og en forberedelse, men viktigere er hvordan elevens vurdering blir fulgt og jobbet med videre. For uansett vil fortsatt de pedagogiske situasjoner være preget av usikkerhet (Schön, 2001/1983; Steinholt, 2009a, s. 17), og lærerne påpeker betydningen av å ta hensyn til dette. De bekrefter Sadler (2009) og flere andres kritikk av den økende tiltro til kriterielister og skjemaer for å vurdere undervegs.

Schön (2001/1983) hevder at en refleksiv undervisningspraksis kan ikke reduseres til et sett av teknikker som brukes uten å ta hensyn til situasjonen, for en slik instrumentalistisk tilnærming vil være ødeleggende. Lærerne må i stedet være åpne og tillate seg selv å bli overrasket. Schön vektlegger ikke bare åpenhet hos læreren, men også hos eleven. Åpenhet hos læreren vil kunne ivareta elevens egen forståelse av hva som skjer. Og dette kan hjelpe eleven til bruke sin improvisatoriske kunnskap (Schön, 2001/1983). Lærerne opplever at når de tar samtaler med elevene rundt de ulike skjema, så får de avdekket elevens forståelse av temaene i skjemaet, og at de derfor får et helt annet innhold i samtalen enn om det bare hadde gått ut ifra elevens utfylling av vurderingsskjemaet. Sadler skriver

Teachers who use criterion sheets regularly, however, find that while such sheets are helpful, they may lead to frustration because of their inflexibility. The qualities of a piece of work cannot necessarily be dealt with adequately using a fixed criterion set, and teachers often feel the need to call upon nonstandard criteria (Sadler, 1989, s. 133-134).

Dewey hevder at standarder kan være til stor hjelp i videre vurderinger, men de er ikke i seg selv en måte å vurdere på (Dewey, 1934/2005). Slik jeg tolker det, skiller Dewey her mellom et vurderingsgrunnlag og en måte å vurdere på. Det vil si, vurdering som metode og

vurderingsforståelsen som ligger til grunn. Lærerne i studien gir også uttrykk for dette i at skjemaet de bruker til veiledningstimen kan være et vurderingsgrunnlag, men de er klare på at det ikke er en måte å vurdere på. Lærernes forståelse av dannelsesprosessen mot en fremtidig samfunnsbevisst bilfører inneholder det som Eisner (2009a) betegner som ekspressive mål og kan derfor ikke vurderes etter kvantitative standarder. Her må vurderingen basere seg på et menneskelig kvalitativt skjønn.

Lærerne i studien gir uttrykk for at de ikke er ute etter riktige svar hos eleven, men at de ønsker å utfordre elevene på bakgrunnen av det de gjør eller sier. De er på denne måten opptatt av elevenes begrunnelser og også hvorfor elevene gir sine begrunnelser, som; hvorfor mener de dette? Dette er et sentralt forhold ved læringsorientert vurdering som viser læringspotensialet i elevens evne til å begrunne egne valg (Black et al., 2003). Lærerne er på denne måten opptatt av elevens læring i stedet for riktig svar. Lærerne ser også at elevene trenger hjelp til å finne bakgrunnen for sine handlingsvalg, og at dette gir et større ansvar til læreren. Lærerne er også opptatt av at elevene skal reflektere i og over handling. Gjennom åpne spørsmål jobber de frem elevenes begrunnelser. De etterstreber det å beskrive elevens handlinger i stedet for å bedømme de, slik at de skaper et rom for egen forståelse hos eleven. Lærerne vektlegger det å beskrive og ikke tolke elevenes handlinger.

Lærerne er opptatt av at det ikke er tilstrekkelig at elevene innehar ulike ferdigheter, lærerne er i stedet interessert i tanken bak. De gir uttrykk for forskjellene mellom en *dyktig* sjåfør og en *sikker* sjåfør, en forskjell som også ligger til grunn for motivasjonsbegrepet i trafikal kompetanse og vektlegging av elevens kompetanse i GDE matrisen. «*Fremragende ferdigheter i mestring av trafikksituasjoner er ikke nødvendigvis nok for sikker bilkjøring*» (Peräaho et al., 2004a, s. 36). De hevder at det derimot at ferdighetstrening uten tilknytning til de overordna nivå i hierarkiet kan få negative virkninger for sikkerheten (Peräaho et al., 2004a, s. 50).

Pedagogisk arbeid innebærer å utøve et praktisk skjønn og vurdere hvordan vi skal handle ovenfor ulike mennesker (Meyer, 2003). Aristoteles vektla både den generelle viten innen phronesis og den spesifikke og situasjonelle, der han la vekt på at den spesifikke og situasjonelle alltid hadde forrang. Dette betyr at phronesis også innebærer er vurdering av hvilken generell og teoretisk viten som kan tas i bruk i ulike situasjoner (Meyer, 2003). Lærerne gir uttrykk for en faglig trygghet, der de på mange måter har tillit til seg selv som

fagpersoner. Det er når de løfter blikket og ser på muligheter for egenutvikling og bransjen som læringsarena at de blir kritiske. Dette er et av hovedfunnene i studien og er omtalt videre i kapitlet om profesjonalitet og trafikklærerbransjen som læringsarena.

Didaktisk sammenheng

Læreplanen forutsetter at trafikklærerne ser de didaktiske sammenhenger og at lærerne innehar teoretisk innsikt i og refleksjon over disse som grunnlag for utøvelsen av yrket (Øzerk, 1999). Dagens læreplan løfter frem eleven og betydningen av å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og erfaringer. Læringssynet som ligger til grunn gir føringer for rollene og dette har lærerne opplevd på kroppen. Lærerne beskriver en dreining fra formidling og diskusjon av fakta til å ha fokus på elevens forutsetninger og refleksjon. De ser det som sin oppgave å skape grunnlag for gode vurderinger blant elevene og at læring gjennom erfaringer og opplevelser og refleksjon. Det fundamentale i undervisningen refererer til subjektet og opplæringens møte mellom eleven og virkeligheten kan kun skje hvis det lykkes å knytte opplæringen til elevens fundamentale erfaringer (Klafki, 2001a).

Sammenhengen mellom undervisning og læring forstås som en interaksjonsprosess hos Klafki, der elever med støtte fra læreren i økende grad tilegner seg selvstendige erkjennelses-, vurderings- og bedømmelsesmuligheter med henblikk på reflekterende og aktiv analyse (2001a). Læringen må være oppdagende og meningsfull og bidra til en større forståelse (Klafki bruker ordet forståelsesfremmende). Undervisning som interaksjon er alltid en sosial prosess der elever etter solidaritets- og selvbestemmelsesprinsipper deltar i økende grad i planlegging av videre undervisning (Klafki, 2001a). Elevdeltakelse er en intensjon med dagens læreplan, og lærerne anser elevenes involvering som viktig for læring. De er samtidig veldig bevisste på at det er lærerens ansvar å tilrettelegge for dette. Slik kan vi argumentere for at Klafkis vektlegging av demokratisk elevdeltakelse i planlegging av videre undervisning og fastsettesel av mål går igjen i dagens trafikkopplæring, der lærernes erfaringer er at dette oppleves som viktig og sentralt for elevenes læring.

Lærernes erfaringer med tilrettelegging av opplæring og elevenes læring kan sees som eksempler på den eksemplariske grunntanken for opplæringen, slik vi finner det hos Klafki (2001a). Ved å jobbe seg frem fra det spesielle til det allmenne, der vi ved hjelp av innsikt og holdninger kan gjøre enkelthendelser og eksempler tilgjengelige og begripelige. Elevene vil gjennom eksempler arbeide seg frem til aktiv allmenn kunnskap, evner og holdninger (Klafki, 2001a). Læring skal hjelpe eleven frem til selvstendighet og til en kritisk evne til å erkjenne,

vurdere og handle og derigjennom også evnen til å på eget initiativ lære mer (Klafki, 2001a).
Opplæring blir en pedagogisk hjelp til elevenes aktive læring.

Lærerne opplever elevene som svært ulike, og de vektlegger individuell tilpasninger i tilrettelegging av læringen. Tilpasset opplæring kan av mange grunner ikke skilles fra vurdering. Det ene er fordi en elevtilpasset vurdering gir tilbakemelding om den prestasjonen eller det arbeidet som eleven har gjort. En annen grunn er at det eksisterer en nær sammenheng mellom undervisningsmetoder som læreren anvender for hele klassen og det som kalles differensiert undervisning (Engh et al., 2007). Tilpasset opplæring må bety at eleven får større ansvar for egen læring. De må kunne være i stand til å velge lærestoff og arbeidsmåter på bakgrunn av sin egen forståelse av læringsbehov. Dette innebærer at de har en kjennskap til hva de kan, hva de bør kunne (målet) og hvordan jobbe frem mot læringsmålene (individuelle eller felles mål). Her er det lett å se sammenhengen mellom formativ vurdering og tilpasset opplæring (Engh et al., 2007). Elevrollen har endret seg ut fra hva som skal læres, intensjonen med læringen og elevrollen. Lærerne er opptatt av å ansvarliggjøre eleven og at de tar ansvar for egen læring. Men generelt er de mest opptatt av sitt eget ansvar som lærer.

Jeg har argumentert for at Dewey sin pedagogiske forståelse ligger til grunn for de hovedlinjer som er valgt for dagens trafikkopplæringsmodell. En didaktisk relasjonsforståelse fører til at endringene i opplæringsmodellen og det pedagogiske grunnlaget, får implikasjoner for alle didaktiske kategorier. Jeg har argumentert for at kategorien vurdering på denne måten har et nytt innhold og intensjon som dagens trafikklærere skal implementere i sin praksis.

Lærerens praktiske kunnskap

Lærernes erfaringer bekrefter at valgsituasjoner i undervisningen ikke bør planlegges eller målstyres bort (Dale, 1992a, s. 218)«*Målstyring går sammen med standardiserte skjemaer og tekniske løsninger, ikke med moralske overveielser*» (Dale s 219). Dette går ut over den praktiske kvaliteten som Aristoteles omtaler som klokskap. Lærerne påpeker at en samtale rundt elevens selv vurdering er mer hensiktsmessig enn et sett med kriterier. Å spesifisere kvalitative kriterier for selv vurdering blant elevene har fått økt oppmerksomhet de senere år (Sadler, 2005). Tanken er at elevene skal bli direkte involvert i å ta faglige vurderinger og få mer ut av og større kontroll over egen læringsprosess, slik at de tar større ansvar for egen læring. Kanskje er det slik at kriterier er viktigere for elevene enn for læreren. Som Boud skriver «*The greatest value of the schedule appears to be the prompt that it provides for*

students to reflect on their learning and think about the applications of ideas in their own situations» (Boud, 1995, s. 110). Læreren gir uttrykk for at de selv ikke er tilhengere av skjema for veiledning, og at de i stedet er ute etter den gode samtale der de får elevenes begrunnelser for valg. Det er disse begrunnelsene som i større grad er interessante for lærerne. Elevens kompetanse vurderes på denne måten skjønnsmessig og ikke utfra forhåndsoppsatte kriterier. Lærerne utvikler en profesjonalitet og derigjennom et profesjonelt skjønn. Men denne utvikles gjennom et langt yrkesliv. Eleven har ikke denne praksis og har ikke de samme forutsetninger for å se det store bildet. Spørsmålet blir om kanskje eleven trenger kriterier som en start for sin selv vurdering, og etter hvert utvikle sin faglig forståelse slik at kriterier blir mindre sentrale, eller at eleven er i stand til å utfordre kriteriene og diskutere arbeidet sitt på et mer overordnet nivå.

Lærernes vektlegging av og opplevelse av overgangen fra produkt til prosess er i samsvar med det Klafki betegner som en endring av det tradisjonelle prestasjonsbegrepet. Klafki hevder at den eksisterende forståelse av prestasjon som produkt og resultat må utvides og inkludere prestasjoner i en dynamisk betydning, der vi respekterer de åndelige prosesser. I tillegg skal prestasjonskrav og prestasjonsbedømmelse i langt større grad enn tidligere være prosessorienterte og ikke primært være et sluttoppgjør etter endt læringsprosess. Det vil si at de skal være en støtte i læringsprosessen som skal resultere i evnen til selvstendighet, autonomi og selv vurdering (Klafki, 2001a, s. 95).

Vurderingsformen må stå i samsvar med forståelsen av kompetanse og kunnskapstype som ligger til grunn. Når læreplanen har uttrykt prosessmål og vektlegger «thinking skills» som avgjørende for læring, så blir lærerens vurderingskompetanse sentral og ikke et testapparat. Når tema er holdningsarbeid og det å motivere for de gode valg, så gir lærerne uttrykk for at kriterier ikke er veien å gå. Bruker sin egen fagforståelse, de har tro på egen faglige forståelse.

Test og vurdering

Lærerne gir uttrykk for at de mener at opplæringen må ta ansvaret med å tilrettelegge for de mer overordna tema og abstrakte innhold og dertil arbeidsmåter (utvikle den sosiale og reflekterte bilføreren), for dette arbeidet kan ikke førerprøven ta inn over seg. *”If important decisions are presumed to be related to the test results, teachers will teach to the test. Scores may rise without skills improving”* (Weeden et al., 2002, s. 34). Lærerne gir uttrykk for at dette er opplæringens ansvar og ikke førerprøvens. De har slik en bevissthet rundt hva som er deres ansvar å legge til rette for, og begrunner dette med at opplæringen må ta ansvaret for å

utvikle læreplanens overordna innhold. Oppsummert kan vi si; ”*It is clear that merely measuring something doesn't result in change. Alongside with the measurement there has to be some action that helps pupils learn. (...). However, the measurement itself does not improve performance; it is the educational changes underpinning it that are important*” (Weeden et al., 2002, s. 35). Endring skjer først når lærerne er villige til å involvere seg i læreplanforståelse og forståelse for prinsippene som ligger til grunn for endringen og deretter tilpasse dette til sin kontekst (Weeden et al., 2002).

I stedet for å bruke kriterier i sin tilrettelegging av læringsorientert vurdering, så vektlegger lærerne dialog og kommunikasjon i vurderingsarbeidet. Og de vektlegger selve dialogen i stedet for bare spørsmålsbruk (Stobart, 2008). Dette har sammenheng med hva lærerne ser som viktig å få frem hos eleven. De vektlegger elevens begrunnelser og refleksjoner, og dette arbeidet fordrer god kommunikasjon og en læringsrettet dialog. Men for å få dette til, er det avgjørende at tryggheten og tilliten mellom lærer og elev er tilstede.

Trygghet og tillit

Trygghet og tillit sees som avgjørende for elevdeltakelse og det er noe som vektlegges av trafikklærerne. De anser det å etablere en trygghet i opplærings situasjonen som sin viktigste oppgave og de opplever at elevens trygghet er avgjørende for hvordan læringsprosessen og elevens læring blir. Klafki omtaler lærer-elev forholdet og problemundervisning i forhold til trygghet og påpeker at det har vært en erkjennelse i lang tid at for å utvikle tillit til seg selv og andre så må det blant annet utvikles en emosjonell og sosial sikkerhet mellom elev og lærer og dette krever tid og innsats (Klafki, 2001a, s. 85). Betydningen av tillit og trygghet er også løftet frem av CIECA sekretariatet når det gjelder trafikkopplæringen. I RUE prosjektet (Road User Education Project) omtales elevsentrert undervisning som «*..active participation of students within a climate of trust*» (2015, s. 77). Å skape tillit er vesentlig om en ønsker å skape meningsfulle samarbeidsrelasjoner, og kan også være en betingelse for at slike relasjoner kan eksistere (A. Hargreaves, 1994/2008).

Black og William (2012) påpeker at elever prioriterer den sosiale relasjonen foran læring hvis disse kommer i konflikt. På denne måten er det viktig å ta hensyn til den sosiale relasjonen mellom elevene for læringen sin del. Dette er også viktig fra læreren sin side, da læreren fremfor alt skal kunne regulere den sosiale ramme for de situasjoner som den lærende befinner seg i (Dewey, 1938/2005). Elevene kan for eksempel utelate å diskutere egne ideer i klasserommet hvis de opplever at det kan skade eget rykte eller omdømme, og det avgjørende

er da lærerens tilnærming. Det avgjørende for elevens eksponering er tillit til læreren og trygghet i hvordan læreren behandler deres innspill med respekt og omtanke (Black & William, 2012a). Læreren har «...et særligt ansvar for, at det samspill og den samtale, som er selve livet for gruppen som fællesskab, gennemføres» (Dewey, 1938/2005, s. 68).

Opptatt av elevenes begrunnelser for valg

Lærerne gir uttrykk for en læringsforståelse der de vektlegger en *vite-hvordan* forståelse hos elevene. Det er ikke tilstrekkelig for lærerne at elevene *vet at* ved ulike forhold. Lærerne er ikke ute etter det riktige svaret eller i hvilken grad elevenes innspill er mer riktige eller ei. De er opptatt av kunnskapen og forståelsen som ligger bak, det at elevene skal ha en forståelse av hvorfor ting er som de er og hva som er bakgrunnen for at eleven kanskje ikke vet heller alltid. Det er elevenes begrunnelser de er ute etter, og også begrunnelsene for begrunnelsene – altså hvorfor begrunner eleven slik, hva er bakgrunnen for det? Hvorfor mener han dette eller tror dette? I tillegg er de opptatt av at viljen er det avgjørende, det er ikke kunnskaper, ferdigheter eller holdninger som er det avgjørende.

Lærerne vektlegger elevenes begrunnelser for valg og de bakenforliggende årsaker og er på denne måten opptatt av det Klafki vektlegger ved utviklingen av allsidige evner og interesser. Et delmål mot allmenndanningen og menneskets utvikling er, slik vi finner den hos Klafki, denne utviklingen av allsidige interesser og evner, der vi bør ha en spørrende innstilling til verden og lete etter bakenforliggende årsaker. I tillegg gjelder det å skape en åpenhet som gjør at vi ikke stivner i etablerte oppfatninger, men har en åpenhet mot erfaringer. Dette innebærer blant annet at lærerne bør etterlyse i hvilken grad elevene evner å stille egne spørsmål (Eisner, 2009b). For å utvikle slike evner og vaner i tanken må vi utvikle aktiviteter som oppmuntrer elevene til å trene, danne og utvikle enkelte måter å tenke på. I dette må elevene få mulighet til å formulere sine egne mål og skissere måter å nå de på (Eisner, 2009b, s. 332), noe som er kjerneaktiviteter innen læringsorientert vurdering.

Lærernes vektlegging av elevenes begrunnelser for vurderingsarbeidet og læring er i tråd med Gipps (2004) som skriver at vi må vurdere nivået for forståelsen og kompleksiteten i forståelsen i stedet for en gjenkjenning og repetering av fakta. Gipps (2004) knytter dette til «shallow learning» og hevder at slik «grunn læring» har funnet sted når elevene er i stand til å manipulere komplekse forhold og jobbe seg igjennom oppgaver, uten å ha forstått de fundamentale prinsipper for temaet. «Dyp læring» involverer tenkning rundt meningen med

det som læres. Denne oppfatningen har klare implikasjoner for læreplanen og for vurderingen (Gipps, 2004).

Tid

Black m.fl. (2003) påpeker at prosessen ved å gjøre sin egen tenkning eksplisitt gjennom muntlig tale er viktig av to grunner; det gir læreren tilgang til elevens tanker og gir læreren både mulighet til å korrigere misforståelser og å støtte opp om videre læring. Den andre grunnen er dette også er viktig for elevens egen læring fordi det å uttrykke seg muntlig faktisk skaper læring. Spesielt når læreren stiller spørsmål som trigger mer abstrakt tenkning, så gjenforteller ikke eleven kunnskap men skaper kunnskap. Derfor er det avgjørende at eleven får nok tid til å svare (Black et al., 2003, s. 60). I læreplan for trafikkopplæringen omtales denne undervisningsformen og det påpekes også her at: *"Det er viktig å gi alle elevene noe tid til å tenke etter at et spørsmål er stilt."* (2004b, s. 25). I tillegg til at eleven skal ha godt tid så påpeker også Black. m.fl. at det eksisterer to typer ventetid; det ene er som vi har omtalt her, tiden mellom læreren er ferdig med å stille et spørsmål til eleven svarer. Det andre tidsspennet som også er sentralt er tiden fra eleven har gitt sitt svar til læreren responderer. Og begge er viktige. Den første gir eleven mulighet til å tenke, formulere svar og reflektere, den andre gir eleven mulighet til å utdype, forklare, eller bare fortsette på svaret sitt, noe som også skaper læring. Tid er en viktig faktor for å få gjennomført intensjonene om selv vurdering, refleksjon, begrunnelser og valg, og lærerne er selv opptatt av at de må gi elevene nok tid.

Elevorientert opplæring

Ifølge Klafki (2001a) er selvstendig læring kun mulig hvis to betingelser er oppfylt; for det første skal den knyttes til den lærende sine psykomotoriske, kognitive, estetiske, sosiale og moralske forutsetninger og de interesser og måter den enkelte betrakter verden på. Det er her snakke om elevorientert opplæring. Den andre betingelsen er at opplæringen ikke avsluttes ferdig formet i et skjema eller prinsipper, men at opplæringen hjelper elevene til å forstå, oppdage og analytisk rekonstruere det generaliserte (Klafki, 2001a, s. 168-169). Ut fra dette vektlegger den eksemplariske læringen aktive læringsformer som elevsamtale, gruppearbeid, utforskning, prosjektundervisning, mm. Men Klafki påpeker at disse arbeidsmetodene ikke oppfyller intensjonen alene, de må føre frem til tilegnelse av grunnleggende, kategoriale innsikter og evner, noe som ikke er en selvfølge. Aktive læringsformer kan like gjerne føre frem til en opphoping av kategorial uorden, uforstående fakta og teknikker uten meningsrelasjoner (Klafki, 2001a, s. 170). Derfor er den *didaktiske sammenhengen* viktig – å

se hvilke arbeidsmetoder som passer til hvilket innhold, mål, elev og formål og at lærerne har en forståelse for dette slik at intensjonene om selvstendig læring blir realisert. Lærerne i studien gir uttrykk for betydningen av å tilrettelegge ut fra elevens forutsetninger og begrunner egen praksis ut fra en bevissthet om didaktiske sammenhenger. Klafki betegner læringsprosessen som en interaksjonsprosess som skal utvikle elevenes medbestemmelse og være oppdagende, meningsfull og fremme forståelse. Læringsprosessen må realisere prinsippet om medbestemmelse ved at elevene deltar i planleggelse av undervisningen, omtalt som elevorientert undervisning (Klafki, 2001a, s. 287-288).

Refleksjon for læring

Lærerne vektlegger betydningen av refleksjon for elevens læring og beskriver den som viktig for eleven selvutvikling og som sentralt for å finne begrunnelser for det vi gjør. De argumenterer også med at dette kommer frem i intensjonene med dagens trafikkopplæring, spesielt i den avsluttende delen av opplæringen. Lærerne ser både selvinnsett og refleksjon som viktig for at vi skal være i stand til å utvikle oss selv, en læringsforståelse som er i tråd med Deweys vektlegging av refleksjon som avgjørende for læring. Ved hjelp av refleksjon henter vi mening ut av erfaring (Boud et al., 1993). Måten lærerne omtaler refleksjon på, innebærer både foregripende refleksjon, aktiv refleksjon i hanslingsøyeblikket og tilbakeskuende refleksjon (van Manen, 1990). Det som gjør at det blir en erfaring av betydning er refleksjon. (Dewey, 1916/1997, s. 139). Refleksjon er en type tenkning som har læringsverdi i seg selv (Dewey, 1910/1997). Refleksjon kan betegnes som et annet ord for tenkning (van Manen, 1990, s. 90). Å reflektere over erfaringer gir oss mulighet til å gripe og tilegne oss den mening som ligger innebygd i opplevelsen. Dette innebærer at vi kortvarig trer tilbake og ut av det vi for øyeblikket er opptatt med. Refleksjon spiller på denne måten en viktig rolle i det å få mening ut av en erfaring (Boud et al., 1993). Refleksjon representerer en anerkjennelse av at læring er hardt arbeid og ikke en enkel overføringsprosess. Ser vi på ulykker blant unge bilførere så er det ikke her mangel på kunnskap og informasjon som er utfordringen, men *mangel på refleksjon over egen atferd* (Peräaho et al., 2004a). Det er vanskeligere å få tilgang til innhold og tema som ligger på de øverste nivået i matrisen gjennom direkte praktiske øvelser. Her må lærerne bruke metoder som stimulerer til refleksjon over egen atferd, for eksempel gruppediskusjoner eller sosial kontekst.

Fra fakta til refleksjon og verdivalg

Lærerne opplever at endringene i dagens læreplan er en overgang fra faktaorientert opplæring til en opplæring preget av refleksjon, involvering og empati. De opplever at kompetansebegrepet er utvidet fra ferdigheter og kunnskaper til også å omfatte det sosiale, empati og vilje til å ta gode valg. Det vil si at lærerne gir uttrykk for en opplevd læreplan der kompetansebegrepet både omfatter en innholdskomponent og en sosial kompetanse. Det er slik mulig å utvikle læreplaner som fremmer fag med kompetansemål, der innsikt i samfunnets sosiale betingelser er sentralt. Kompetansemålene får da sin begrunnelse i individets dannelse i et demokratisk samfunn, noe Dale hevder vi kan finne igjen i Deweys læreplanforståelse (Dale et al., 2011). Lærerne opplever at dette er intensjonen med dagens kompetansebegrep i læreplanen, og de gir uttrykk for at de opplever denne utviklingen som positiv.

Lærerne legger opp til en arbeidsform der lærer skal stille åpne spørsmål og få elevene til å tenke og reflektere. Det er ikke læreren som skal sitte på svarene, men elevene skal selv reflektere seg frem til svarene og hvorfor det ble slik, og eventuelle andre løsninger. De er ikke ute etter de riktige svarene, og ifølge innholdsmatrisen for opplæringen (GDE matrisen), så finnes heller ikke de riktige svarene, da mye av innholdet er omtalt som elevens kunnskap, der eleven selv sitter på de svar som er riktige for seg selv. Å utvikle en fremtidig sikker bilfører som selv både tar egen valg, begrunner disse og tar ansvar er det dannelsesideal lærerne har og den dannelsesprosess de ønsker å legge til rette for.

Intervjuene gjenspeiler lærerne sin forståelse av læring, der de blant annet er opptatt av bevisstgjøring og det å lære gjennom erfaring ved refleksjon. De omtaler refleksjon som det å reflektere gjennom opplevelser, og de hevder at det avgjørende blir da hvordan lærere tilrettelegger og gir eleven muligheter til å oppdage.

Lærerne vektlegger at elevene må være trygge på arbeidsform og arbeidsmåter i opplæringen. De må forstå hva som er hensikten med de ulike måtene å jobbe på, hensikten med oppgavene, spørsmålene, refleksjonene og diskusjonene. Hva skal det brukes til og hvordan. *«De kan oppfatte det her som en slags test hvor de må svare riktig eller feil, altså nå skal jeg sjekke hva du vet om de forskjellige ting. "Hva vet du om vikeplikt?" kan jeg si. Og så oppfatter de det "hvis jeg nå svarer feil så har jeg et problem" (Frode intervju 2, 179).*

Vurderingsformen er en integrert del av undervisningen der enkelte vil si at vurdering for å lære er ikke noe annet enn god undervisning. Jeg vil i forlengelsen av dette hevde at endringer i måten vurdering jobbes med, er en endring i lærernes «pedagogical content knowledge, slik vi finner det hos Schulman (2004b) «*Pedagogical content knowledge ...identifies the distinctive bodies of knowledge for teaching*» (Schulman, 2004b, s. 228). Denne type profesjonalitet innbefatter en evne til å «snu på hælen», tilpasset elev, innhold, lærer, rammer og arbeidsmåter. Dette er en del av diskusjonen rundt hvilke kvaliteter og forståelse, kompetanse og evner og egenskaper og følelser som gjør en til en kompetent lærer.

For at intensjonene om læringsorientert vurdering skal bli implementert i praksis, forutsetter dette en gjennomgripende og grunnleggende endring i pedagogisk forståelse (ARG, 2006). Mine funn viser at lærerne gir uttrykk for en opplevd endring i egen pedagogiske forståelse og at dette har vært en krevende, men nødvendig prosess, og en prosess som flere lærere sier ikke er over ennå, kanskje aldri. Dette er noe jeg vil ta for meg i neste og siste kapittel rundt studiens funn –å utvikle profesjonell dannelse med trafikklærerbransjen som lærings- og utviklingsarena.

Kapittel 9. Studiens funn: Å utvikle profesjonell danning - trafikklærerbransjen som lærings- og utviklingsarena

I dette kapitlet vil jeg presentere funn relatert til hvordan lærerne har opplevd trafikklærerbransjen som arena for læring og utvikling. Funnene i dette kapitlet besvarer hovedsakelig forskningsspørsmålet:

- Hvordan har de erfart det å jobbe frem et tolkningsfellesskap i praksisfeltet?

Lærerne er opptatt av ulike forhold ved trafikklærerbransjen som arena for læring og utvikling. De har noe ulike erfaringer med egen og bransjens faglige utvikling, men gjennom analysen kom det frem at de ulike erfaringene omhandlet i stor grad de samme temaområder.

Behovet for å begrunne egen praksis

Lærerne har et bevisst forhold til egen praksis og har i intervjuene ingen utfordringer med å sette ord på den. Enkelte ganger undervegs i intervjuene blir de selv overrasket over egne innspill, der de enten gir uttrykk for at det var godt å sette ord på egen frustrasjon til bransjen, eller at intervjuet og egne innspill var en positiv bevisstgjøring av egen praksis. Men dette er unntakene, i det store og hele så har lærerne et svært bevisst forhold til egen praksis og begrunner denne.

Lærerne er opptatt av at de selv skal kunne begrunne egen praksis. De stiller krav til seg selv om dette, i likhet med at de stiller krav til elevene om begrunnelser for deres valg undervegs. Per vektlegger det å begrunne egen praksis, det som er gjennomgående i intervjuet med Per hans vektlegging av å kunne begrunne sine valg og handlinger. Dette vektlegger han både når det gjelder egen praksis og han gir uttrykk for at han vektlegger det blant sine elever. Som et bilde på dette trekker han paralleller til en advokat som skal kunne begrunne og argumentere for sine meninger og valg. Per mener at en trafikklærer på samme vis bør være i stand til å begrunne egen praksis.

Forsvar deg da, ”hvorfor gjør du det der? Jo, fordi han sa på kurset at vi skulle gjøre det. Er det en bra metode? Ja. Hvorfor gjør du det da? Kan du da forsvare det?” Kan jo etterpå stå og forsvare det, og da er det jo greit. Men kan du ikke forsvare det så blir det rart igjen, jeg vet ikke altså, men..Litt teorier rundt det. Ikke at du skal vite navnene på de her filosofene og statsviterne og jeg holdt på å si, tenkerne. Men at man kan forklare hvorfor. Hva er det for noe grunnleggende som gjør at det kan være lurt. (Per Intervju 1, 73).

Han snakker videre om at dette er viktig innen kollegaveiledning.

Du har den der kollegaveiledningen nå. Og da veiledet jeg en. Og så spurte jeg han ”hva er målet ditt nå?” Ja, han skulle formidle stoffet her. Det var førstehjelp da, trafikalt grunnkurs. ”ja vel ja,” sa jeg ”så jeg lurer da på hvordan vil du formidle dette her?” Jo, han skulle bruke film og så skulle han ta en prat med de etterpå. Når jeg spurte han konkret hva han ville at jeg skulle følge med på, så var det spørsmålsstillingene... De lukket seg tematisk inn med en gang. (Per, intervju 1, 75).

Per opplevde at både valg av undervisningsform (formidling) og spørsmålsstillingene ikke hadde sammenheng med intensjonene, og han er da interessert i lærerens begrunnelser for valgene. Dette omhandler en didaktisk klokskap og det å se didaktiske sammenheng. Per gir videre et eksempel fra en kollegaveiledning der han utfordret en lærer:

Elevene er jo 15-16 åringer. De er jo på 8-9 forskjellige planeter. Og da blir formidling egentlig..altså, han konkluderer i spørsmålene sine. Han gikk inn og sa ”og med dette her så har vi forstått 1. dunk!” og så skrev han ned.. Da spurte jeg etterpå ”har de forstått? DU sa at de har forstått. (Per , intervju 1, 76).

Håkon snakker om at lærerens syn på læring smitter over på elevene. Håkon er opptatt av kjøre glede og nytte, og at eleven selv skal ta tak i kvaliteten på egen kjøring og bli motivert for å utvikle denne, der han også må balanserer dette opp mot ulykker og risiko:

Det er balansegangen. Jeg begynner med det positive. Så kommer det, at dessverre så er det noen som, (...). Da tar jeg opp den helt ferske statistikken på hva som er problemet (...) Jeg kjører jo mye videosekvenser, bruker audiovisuelle hjelpemidler da, analysering av trafikksituasjoner. Det går en veldig, det går en rød tråd, hele opplæringen igjennom. Så jeg tar med trinn 2, trinn 3, sikkerhetskurs på bane og sikkerhetskurs på veg. Og der står det jo at du skal analysere, ta for deg de vanligste ulykkene. Så det går igjen i hele opplæringen. Så etter min mening, nå er jo jeg subjektiv da, så er det veldig systematisert da. Det fikk jeg tilbakemelding fra Statens vegvesen også, at jeg må ha jobbet jævlig mye med det, kursene. Det tok jeg jo for meg når jeg gikk faglig leder på HiNT (Håkon, intervju 2, 58-59).

Håkon opplever at han har en systematikk i opplæringen der han også har fått gode tilbakemeldinger på undervisningen i tilbakemeldinger fra Statens vegvesen på kursene han kjører og opplegget rundt dette. Kursene og opplegget utarbeidet han som student ved etterutdanningskurset «Faglig leder» ved Høgskolen i Nord-Trøndelag og brukte på denne måten etterutdanningen til å utvikle egen praksis.

Lærerne gir på ulike måter uttrykk for en bevissthet rundt egen praksis og valg for praksis. *«Jeg kan nok si at nå demonstrerer jeg og nå instruerer jeg eller nå veileder jeg. Det tror jeg at jeg har forholdsvis klare skiller på, at jeg vet når jeg gjør hva»* (Morten, intervju 1, 165). Lærerne opplever at bevissthet rundt egen praksis og begrunnelser for den er viktig i sitt arbeid og forståelse av læringsprosessen. *«Så den innledninga som jeg har på trinn 3, den tror jeg at jeg er den eneste i verden som har. For alle sier til meg at det må du ikke gjøre, for du tar for mye av elevens tid. Ja men, sier jeg, jeg får den igjen på andre sia.»* (Frode , intervju 1, 47).

Noen av lærerne etterlyste mer fokus på begrunnelser for faglige valg under implementeringen av læreplanen. Nils omtaler sin frustrasjon i å forstå intensjonen med det trafikale grunnkurset og påpeker at «(...) kunne vært veldig artig å deltatt på som elev hos de som hadde tankene bak, hvordan de egentlig mente det skulle være» (Nils intervju1, 13).

Betydningen av faglig utvikling på egen skole

Lærerne opplever at de har en faglig tilhørighet og at det er rom for faglig utvikling på den trafikalskolen de jobber til daglig. Utfordringene kommer når det gjelder faglig samarbeid mellom skolene og i bransjen generelt, noe som er omtalt senere.

Lærerne gir uttrykk for et læringsmiljø på egen skole, der de kan lære av hverandre og gi hverandre tid og rom. De opplever ofte at de får god støtte blant kollegaer og leder når det gjelder å videreutvikle opplæringen. Håkon har blant annet utarbeidet en del materiell og dette føler han at han har fått tid og rom for å gjøre. «Jeg fikk litt sånn ordentlig svung over det. Men det er veldig fint på arbeidsplassen her, for vi har fått litt tid til å holde på litt» (Håkon intervju 1, 285). Skolene bruker kollegaveiledning til å utvikle praksisen ved egen skole. De er positiv til egen arbeidsplass og opplever det som positiv at skolene er i utvikling og at lærerne vil lære. De gjennomfører ofte veiledning med hverandre og faglig leder, der de er opptatt av hvordan de kan dra nytte av hverandre og at de derfor også deltar på hverandres kurs for å lære. «Råd og tips, ja rett og slett for å utvikle oss og bli bedre» (Morten, intervju 1, 21). Om dette fagsamarbeidet sier Morten videre at «jeg synes det er veldig bra, for det er lett å komme i den situasjonen at du bare, at det blir bare rutiner da. At du tenker som så, at du glemmer litt hva er det egentlig jeg står og sier og hvorfor sier jeg det?» (Morten, intervju 1, 31). Lærerne opplever at det er viktig å reflektere over egen praksis og å etterspørre egne begrunnelser for praksis. De er også opptatt av å utvikle egen kompetanse, ikke nødvendigvis fordi den er for dårlig, men fordi de selv etterspør egne begrunnelser.

I utviklingen av egen praksis opplever lærerne at de har god støtte på arbeidsplassen og blant kollegaer, der de blant annet kan diskutere faglig spørsmål og utfordringer.

Erfaringen min, jeg er gjerne en type som, hvis jeg opplever noe i jobben i forbindelse med læreplan eller noe sånt, så spør jeg de andre ”hvilke opplevelser har dere, hvordan opplever dere dette? Og spesielt i forbindelse med trafikalt grunnkurs...masse situasjoner. Er det her, er jeg blitt helt, funker ikke det her? Hva er det som foregår? (Nils Intervju1, 6).

Nils opplever seg selv som lærelysten og nysgjerrig. Han opplever at de ikke helt har lykket med det trafikale grunnkurset og han gir uttrykk for at han har hatt mange frustrasjoner i

forbindelse med gjennomføringen av dette kurset. Han opplevde å komme i et krysspress mellom læreplanens intensjoner for kurset og elevenes interesser, som han opplevde var noe annet enn læreplanens intensjoner. Han beskriver selv at han kom i en stor konflikt, men at han ved støtte fra kollegaer kom frem til en middelvei, der kollegaer sa at *«glem det, gjør det du tror er rett, bare du liksom holder deg innenfor»* (Nils, intervju 1, 9).

I likhet med Nils opplevde flere av lærerne at de hadde utfordringer med å forme praksis ved innføringen av dagens læreplan. Håkon betegner det som at arbeidet med eleven sin vurdering «fløyt litt» i begynnelsen på skolen.

Og så har jeg funnet ut at, det var litt flytende det her, så jeg begynte med det som flesteparten av lærerne bruker her nå da, at de (lærerne, egen kommentar) ser at de har alternativer, de kan kombinere alternativene også, da blir det mer struktur på det. Samme skjema, det er noen som liker at det er litt mer struktur, da blir det mer håndfast å ta tak i. Og da vet de jo, vi har jo en avtale, sier de da, er det de sier, lærerne sier. Vi har jo en avtale på hva vi skal gjøre, i tillegg til loggboka (Håkon, intervju 2, 132).

Morten opplever at faglig leder er viktig i dette utviklingsarbeidet. Han beskriver i hovedsak et godt faglig miljø på skolen, der de ofte har faglige diskusjoner. Morten opplever at egen faglig leder er åpen for endringer, som ønsker faglig utvikling, som etterspør faglige innspill og som tilrettelegger for at dette skal skje.

Så vi tar ofte frem læreplan og stiller spørsmålstegn ved om det vi gjør er riktig eller om vi skal gjøre det på en annen måte. Han henger jo selvsagt litt igjen i det gamle da så. Men han er veldig åpen for at kanskje det ikke er det riktige. Og det er det jo heller ikke bestandig, syns jeg da. Så det funker egentlig ganske bra. Men vi er forskjellige og, i måten vi underviser på, det er jo alle (Morten, intervju 1, 47).

Sitatet henspeiler også på en opplevd ulikhet blant lærerne, som de mener må få lov til å være der.

Han NN for eksempel, hvis jeg bruker han, han prøvde å begynne å bruke loggbok han også. Men han har ikke kapasitet til å gjøre det ennå, sier han. For hos han så bruker han så mye av kapasiteten til å ... han har ikke så mye erfaring ennå så han har nok med å følge med. Til meg så kan jeg gå på automatskrift, liksom. Jeg skriver mens jeg snakker, for eksempel hvis jeg kommer i en slik situasjon. Så han føler at dette er litt vanskelig, så han prøver å gjøre det på en litt annen måte (Håkon, intervju 2, 133).

Lærerne opplever at de må gi hverandre tid til å utvikle egen praksis og at denne kan være ulik innenfor de rammer som er gitt. Også Nils er opptatt av at ulike lærere er gode på ulike ting og at de derfor kan støtte hverandre i faglig utvikling og kanskje videreutvikle hver sin del av opplæringen ved skolen. *«Refleksjon trinn 4 tar NN, han er bedre på det. Det er en ting jeg synes jeg får til veldig godt og det er starten på trinn 4. Timen 4.1.1 synes jeg er flott»* (Nils, intervju 2, 9). Han omtaler også skolens utarbeiding av felles planer, der lærerne i planarbeidet bruker sin kompetanse på det de er gode på. *«Men etter min mening, så hvis du*

skal kjøre det etter forskriften så må du, læreren sette et personlig preg på kurset for å gjøre det» (Håkon, intervju 2, 238).

Innholdet i fagsamlingene varierer imidlertid. *«Det går mye på faget som blir levert, mens når vi har påsitt i forhold til kjøretimer og slikt så har vi vært flinkere til å stille spørsmålstegn ved måten vi underviste på, i stedet for hva som ble sagt.»* (Morten, , intervju 1, 33). Morten reflekterer her over innholdet i det faglige samarbeidet – hva består egentlig det faglige samarbeidet av? Flere av lærerne gjør, i likhet med Morten, refleksjoner over innholdet i det faglige samarbeidet – tør vi å ta et fagsamarbeid på det vi egentlig burde ha samarbeidet om? er et spørsmål som blant annet Nils undrer seg over. Samtidig er også Morten opptatt av at det som må være riktig av fagstoff, også blir sagt riktig, slik at noe fagrelaterte tema må også inngå i samarbeidet. *«Så litt av begge tingene, egentlig»* oppsummerer han (Morten , intervju 1, 33).

Lærerne opplever på denne måten en positiv faglig utvikling på egen skole. Dette relaterer de igjen til samarbeid og faglig utvikling ut over egen skole- til andre skoler, bansjen som helhet og andre aktuelle fagmiljø.

Betydningen av samarbeid og faglig utvikling i bransjen

Alle lærerne med unntak av Frode opplever at de har et godt faglig samarbeid med andre skoler og andre aktuelle etater og instanser. Dette kan være fagseminar med andre trafikkskoler og/eller Statens vegvesen, fellesmøter med Statens vegvesen eller andre. Denne kontakten skjer både formelt og uformelt og lærerne er utelukkende positive til det faglige samarbeidet de har med andre. Nils opplever samarbeidet i eget distrikt som godt, selv om han påpeker at det opplevdes som bedre før. *«(...) før hadde vi mye mer av det, fagligmøter der vi tok opp ting og»* (Nils, , intervju 1, 280). Han opplever nå at samarbeidet ikke er så fastlagt som før, men at de har faglige møter og samlinger der de diskuterer aktuelt stoff. For eksempel så beskriver ha et samarbeid som skolene i distriktet nettopp har gjennomført angående læreplanens punkt 3.8, «Sikkerhetskurs på bane»:

Altså gjennomføringen av sikkerhetskurs på bane. Så har vi hatt andre, utenifra, som har kommet på banen og alle kjørelærerne her har møtte opp. Vi har fått innspill, vi har tatt opp, vi har samlest noen, prøvd å få det her i et system med tanke på undervisning, altså i teorien, hvordan vi skal legge frem eller hva vi skal legge frem, blitt enige om det. Og så har vi hatt det en stund, og så har vi hatt et nytt møte, det var 2 som reiste rundt, og kom med nye innspill. Og så skjer den samme prosessen, vi berammet et nytt møte igjen. Det hadde vi nå den (dato). Og der var det en som hadde laget et opplegg som vi nå har tatt i bruk for å se (...) Og det er jo en slags utvikling av oss selv. Noen syns at «nei, det gamle skal jeg

holde ved, det savner jeg. Jeg vil snakke om svingkrefter, jeg vil snakke om bremselengde og sånn». Men vi har nå i alle fall fått et konsept som er så stort at du kan plukke ut og gjøre det du selv vil. Og det gjelder jo da først og fremst teorien. Men vi har også prøvd en tanke på hva vi gjør på banen, hvordan gjør vi det. Og så var vi samlet i bilene og så kjørte vi litt og fant ut hvordan vi skulle angripe de forskjellige tingene (Nils, intervju 1, 280-284).

Nils opplever dette samarbeidet som viktig for egen faglig utvikling. *«Og hver gang vi møtes så har jeg inntrykk av at "oj, det der har jeg ikke tenkt på. Jeg er jo gammel i det her, jeg har jo ikke tenkt på det der. Egentlig så er det ganske hurt. Det kan jeg bruke. Jeg føler aldri at jeg er for gammel til å lære"»*(Nils, Intervju 1, 284-285). Nils har opplevd at fagpersoner utenifra har berømmet det faglige samarbeidet de har i distriktet. *«(...) så var de veldig imponert over hvor langt vi hadde kommet med samarbeid. På andre plasser så for den til sitt og den til sitt og. Her var vi på en måte samlet»* (Nils, Intervju 1, 289). Han opplever også at de øvrige lærerne i distriktet er positive til samarbeidet og at de prioriterer det.

Og når vi har de fagsamlingene her så er det nesten fullt oppmøte. Borte 1 og 2 av alle lærerne i distriktet. De har liksom møtt opp og vil. Og da er det jo tydelig at da er det jo kanskje et behov, så er vi litt usikre kanskje. Kan vi gjøre noe med det, ikke fordi at vi skal vise oss frem men fordi at vi trenger det selv (...) hvis du føler at virkelig, der trenger jeg litt input, så møter du. (Nils, intervju 1, 291- 292).

De fleste lærerne møter opp og Nils opplever at det blant lærerne både er et behov for og et ønske om å lære. Han skulle gjerne ha hatt flere slike samlinger og han etterlyser det at de kunne gått mer inn i materien.

Men vi har en del, kanskje etter mitt skjønn, for lite sånn skolene imellom. Og så er det snakk om (...) ut fra læreplaner og sånn så har vi jo blitt enige om et opplegg. Vi gjør jo nesten det samme (...) Men nå er vi kanskje litt for lite flink til å være strukturert og møtes og ta opp, liksom gå inn i materien. For eksempel når det gjelder, ja det kan være, vi lager jo planene og da kommer vi med tanker på hvordan det kan være, og så liksom oppdaterer de. Det er vi litt for lite flink til, synes jeg. Jeg synes det er mer interessant, for jeg har et inntrykk av at vi mener og gjør det samme, vi er der. Men så hadde det vært fint å få innspill fra andre ting. Men da må vi legge det til rette og vi må liksom arrangeres og så er det ingen som tar initiativ til det og så blir det ikke gjort (Nils, , intervju 1, 293-294).

Nils opplever at lærerne har gode intensjoner og har mye faglig godt forankret hos hverandre, men han savner et initiativ til et mer og tettere faglig samarbeid. Fordi de har så masse på plass fra før innen samarbeidet, så er det dette som er deres forbedringspotensial. Årsaken til at de har så masse på plass i samarbeidet sitt, er ifølge Nils at de har så gode tradisjoner på samarbeid, det har alltid jobbet godt på tvers av skoler og etater, noe som blant annet skyldes ledere som prioriterte dette.

Vi har alltid hatt et samarbeid, relativt bra forhold mellom skolene og de faglige. Og spesielt når de var sterk, Biltilsynet. De hadde en leder som het NN som var veldig opptatt av at vi skulle gjøre det samme, vi skulle forstå hverandre. Han leide oss inn som sensorer og mente at vi burde se det fra den siden og

sånn. Og det var påhør og sånne ting» (Nils, intervju 1, 296). «Det har sikkert noe med hvem som er der og hvem som har påvirket det og hvordan det har vært blandet, vært heldig der. For det er som regel noen som går i spissen og får det til og dermed så blir det kanskje litt en tradisjon. For kommer det en ny leder så blir det her plutselig helt annerledes, ikke sant. Og da blir det helt slutt på det (Nils, intervju 1, 298).

Nils opplever altså at noen må ta ansvar for samarbeidet, og han mener at det er her de tidligere har lykket i distriktet og at det er her de i dag har sin største utfordring når det gjelder faglig samarbeid. For samarbeidet kommer ikke av seg selv, grunnlaget må legges. Når det gjelder egen bransje så opplever Nils at skolene i dag er mer økonomisk orienterte, der de tidligere var mer læringsorienterte. Nils ser denne utviklingen i relasjon til det faglige samarbeidet. «*Det (samarbeidet, egen kommentar) er ikke økonomisk lønnsomt og, kanskje derfor blir det nedfelt i de her pliktene til faglig leder*» (Nils, intervju 1, 302). Å sette av tid og ressurser til faglig utvikling er på papiret ikke økonomisk lønnsomt, noe Nils tror kan være grunnen til at det ikke får den prioritert det skulle ha hatt og at det kanskje kan være noe av grunnen til at dette er nedfelt i forskrift, som en del av faglig leders plikter. Men han berømmer samtidig samarbeidet i distriktet og er tydeligvis stolt av det.

Vi skal ha en ny samling nå i november der vi har meldt inn 4.1.1. og 4.1.4. som tema. ATL samling i fylket. Der håper jeg å få en del nye tanker. Opplever de samlingene som gode – her får vi nytt påfyll og jeg får nye tanker og bekreftelser på at det jeg gjør også er bra. NN som skal ha den (samlingen, egen komm). Jeg føler alltid at jeg lærer noe ved disse samlingene (Nils, intervju 2, 34).

Nils har her klare forventninger om egen læring – «der håper jeg at jeg får en del nye tanker». Dette vitner om en innstilling til egen læring. I tillegg gir han uttrykk for at slike samlinger gir han tid og mulighet til å bevisstgjøre seg på egen praksis.

I mine egne notater fra intervjuene har jeg spurt meg selv om hvor mye 1994 egentlig ødela for denne bransjen. I intervjuet med Lars så er dette noe av det første han kommer inn på, og i intervjuet med Nils kommer det frem flere ganger undervegs. Flere av læreren var yrkesaktive når Normalplanen for trafikkopplæring kom i 1994. Sammen med denne normalplanen ble Fase 2 (videreopplæring av bilførere) utviklet i Norge og til sammen opplevdes dette som en stor faglig tilbakeskritt. Nils opplever at det faglige samarbeidet før 1994 var bedre og at trafikkskolene da i større grad hadde et læringsfokus. Lars omtaler det som at bransjen fikk seg en knekk i 1994, og at mange mistet motet og motivasjonen. «*Og så (...) TS pakken som forsvant og hele det liksom, systemet brøt sammen. Noen sluttet og noen ble litt sånn, mistet motet, mistet motivasjonen, mens noen ønsket å fortsette*» (Lars, intervju 1, 10). Hendelsene i 1994 var på mange måter et kollektiv slag mot en hel faggruppe. Lars opplevde at dette gjorde

mye med motivasjonen til enkelte og at flere lærere sluttet. De måtte ta noen grep for å komme videre, og deres løsning ble at skolene som nå var blitt så små, slo seg sammen til større enheter. Årsaken til at de valgte å slå seg sammen var at de ønsket et fagmiljø, og et robust og oppegående fagmiljø var mer utfordrende på hver enkelt skole når de nå var blitt så få lærere der. *«Det var et ønske om at vi skulle ha et fellesskap, vi skulle ha et faglig miljø»* (Lars, intervju 1, 11). Flere andre i fagmiljøet var skeptiske til fusjonen, men Lars har opplevd fusjoneringen som positiv. Lars opplever at de har oppnådd de intensjonene de hadde om et bedre og mer robust fagmiljø.

Og spesielt faglig så er det veldig svært da. For da har vi faktisk 2 kjøreskoler som ikke nødvendigvis er enige om alt, men vi kan i alle fall samarbeide og vi kan være uenige og vi kan diskutere. Så det er bra. Og så tror jeg det er bra for elevene. De får litt større fellesskap. De møter mange flere andre elever som er i samme situasjon. (...) Det er mye enklere å få til felles samlinger enn om vi hadde hatt 3 eller 4 lærere bare. Så det fungerer. (Lars, intervju 1, 24-25).

Lars er på denne måten opptatt av betingelsene for både egen læring og elevens læring. Han opplever at han og kollegaene vektlegger egen faglig utvikling og Lars gir uttrykk for å ha en positiv innstilling til det å selv lære. På de to skolene som nå jobber sammen, har de vært ivrige på etterutdanning og de har pushet hverandre på det. *«Eller så har jeg vært med på det meste av kursene da. Vi har vært ganske ivrige på å melde oss på alt sånn. Vi har pushet hverandre. Når en fra skolen skal i vei så kan ikke den andre la være, da må han også bli med også»* (Lars, intervju 1, 31). Skolen har også deltatt i ulikt utviklingsarbeid og når jeg var inne og gjennomførte intervjuene var skolen inne i et pågående utviklingsprosjekt.

Trafikkskolen hos Håkon har inngått et samarbeid med kommunen, der Håkon får tilgang til videregående kurs for fremmedkulturelle. Dette har de gjort fordi de opplever at elever har ulike forutsetninger for å evaluere seg selv og at dette kan være kulturelt betinget.

Så jeg tok litt for meg "Hva vet du om Norge, hva vet du om historie, kjøring, trafikkregler?" Og så engelsk skriftlig og muntlig, de evaluerer seg selv. (...) Og så tar vi en oppsummering, konklusjon og så alternativ, om de skal begynne et opplæringsløp på nåværende tidspunkt, eller mer norsk eller engelsk» (Håkon, intervju 2, 36).

På denne måten ønsker de å kartlegge elevforutsetningene og tilrettelegge opplæringen etter elevforutsetningene. Håkon ønsker å skape en forståelse hos elevene for hva opplæringen innebærer, for noen av elevene med en annen kulturell bakgrunn er gjerne vant til andre rammer og at systemet fungerer på en annen måte. *«Det er litt sånn "jeg er god å kjøre, du sier det". Så det er litt sånn hvordan det fungerer systemet når de er kanskje vant til - enkelte - er kanskje vant til litt mer korrupt system da. Så prøver å få det her at det, få det ned på*

basic egentlig (...) at de får den virkeligheten som er» (Håkon, intervju 2, 44). Håkon gir uttrykk for å være utviklingsorientert og ha fokus på egen læring. Når han omtaler en utfordring han som lærer eller trafikkskolen har, så forklarer han også hvordan han eller skolen har tatt tak i dette for å videreutvikle seg og lære. Han gir inntrykk av å være en løsningsorientert lærer. Per har også erfaring med elever som har en annen kulturell bakgrunn og sier at forståelsen for trafikk er en utfordring. Han opplever også at det er en større utfordring i å få disse elevene til å forstå målene, innholdet og arbeidsmåtene, noe som flere av lærerne mener skyldes at disse elevene har en annen kulturell forståelse av trafikk og opplæring.

Håkon snakker også om et samarbeid som skolen har hatt med sensorer og politi på motorsykkel, og at dette samarbeidet ha vært lærerikt for han selv også. *«Holdt på, sammen med politi og sensorer oppe på NN, på kurs der, og jeg trodde jeg var ganske brukbar til å kjøre men fant jo ut at det... så du blir aldri utlært da, lærer små detaljer hvert eneste år»* (Håkon, intervju 2, 52-54). Håkon gir uttrykk for et læringssyn der vi alle er i en konstant utvikling og med læringsmuligheter. Håkon mener at lærerens syn på læring gjenspeiler seg i elevene.

Håkon snakker også om samarbeid som de har med andre trafikkskoler. Dette samarbeidet har de for å gjøre hverandre bedre. *«Vi har et samarbeid med NN (trafikkskole) (...) Samarbeid om sikkerhetskurs, samme på motorsykkel, kun for å gjøre hverandre bedre»* (Håkon, intervju 2, 217). Han opplever også at det er skoler som ødelegger for samarbeid og at dette er svært uheldig.

Litt subjektiv så er det en skole som .. og det er den nye store skolen. Ødelegger litt samarbeider, sånn sett da. Veldig proteksjonistisk, vil ikke ha samarbeid med ATL eller. De har kuttet ut (...) vil ikke være med på møter eller, samarbeid. Ikke samkjøringsprosjekt med sensorer, veldig synd at det blir sånn, at det blir ren profit og at idealismen går ut. Men det er min mening (Håkon, intervju 2, 219).

Han ser samarbeidet som en klar link til kvalitet på opplæringen og kvalitet på elevenes kjøring.

Hvis du tenker sånn pedagogisk på det. Hvis du får mer betaling for det obligatoriske enn vanlige kjøretimer. Fristende for en trafikklærer å kjøre elevene fortrest mulig over på det obligatoriske. Livsfarlig, jeg mener at det faktisk kan være litt i grenselandet. Det som er sperren er jo på ha gode sensorer da. Profesjonelle sensorer, som kan avkle slike ting (Håkon, intervju 2, 221).

Nils snakker om at de alltid har hatt et positivt samarbeidet på skolen og mellom skolene i det området han jobber. *«Vi jobbet godt med 2-lærer system under Trafikksikkerhetspakken. Føler*

at vi gjorde mye riktig før, eks Myhren kursene og alt. Play mobil fremstilte oss som gamle forelesere, men det har jo vi sluttet med for lenge siden!» (Nils, intervju 2, 12).

Frode er den av lærerne som ikke opplever at skolene i distriktet samarbeider godt. Han gir uttrykk for at han savner dette. Han opplever at manglende faglig samarbeid får konsekvenser for kvaliteten på opplæringen som tilbys, da det ikke foregår noe faglig utvikling skolene imellom. Dette opplever han har sammenheng med at trafikkskolene har ulike rammefaktorer som påvirker lærernes valg:

Ble dette et obligatoriske skolefag – ja, så hadde du fått en helt annen standard på det også. Med de samme lærerne, for det er ikke noe i veien med lærerne. Lærerne er kjempedyktige. Veldig imponert over veldig mange av de. Men de skal liksom leve, og de skal leve godt. Og da blir det heller en mørkekjøring til da, i stedet for et møte, som kanskje hadde gitt mer. (Frode, intervju 1, 69).

Frode mener det er en bransje som selv ikke prioriterer læring. Manglende samarbeid får også konsekvenser for innholdet i de faglige diskusjoner som i bransjen, opplever han.

«Diskusjonen er jo enda ikke over om forbikjøring ligger på trinn 3 eller trinn 4 som nyinnlæring, dessverre» (Frode, intervju 1, 90). Han opplever at det ikke er en felles faglig plattform i trafikklærerbransjen og han gir uttrykk for at dette er frustrerende. Han etterlyser faglige diskusjoner i bransjen: *«...det er altfor lite av det. Altfor lite faglige diskusjoner. Altså, folk går i skyttergravene og tror de er dumme. Vi er på det apenivået der. Det synes jeg er trist» (Frode, intervju 1, 105).* Han savner at kollegaer kan stille spørsmål av typen *«Det du gjorde der var veldig interessant. Hva tenkte du på der?, altså skape en slik faglig utvikling som det er noe hold i – finns jo ikke. Nei, da har jeg hatt veldig uflaks, jeg har ikke truffet på de som synes det er gøy. Nei» (Frode, intervju 1, 109).* Han opplever også at denne faglige utviklingen ikke styrkes av at nye utdannede trafikklærere kommer inn i yrket. Frode har gjennomført et etterutdanningskurs på Høgskolen i Nord-Trøndelag, der han hadde en medstudent som var nyutdannet trafikklærer. Frode forteller fra studiene at:

Jeg sitter og argumenterer med han om at den teorien, altså linkingen mellom praksis og teori er viktig. Og hvor han sier at næh, den er ikke viktig. For det har ikke noe med praksis å gjøre. Så det å kunne relatere et praktisk problem til en teori, det er uinteressant for han, for han sitter i bilen og jobber... Dette synes jeg er fryktelig rart, at han som er ung og nyutdannet sier det, mens jeg som snart er 60 sier det motsatte. Det skurrer for meg altså. Han som er utdannet på høgskolen, har gått 2 år, han er stikk imot det som høgskolen har prøvd å få inn i huet på han i 2 år. Mens jeg, som aldri har vært der, er for det. Altså, hvor er logikken da? Det er rart (Frode, intervju 1, 109).

Frode mener at *«..bransjen har en veldig motstand mot læring og jeg synes det er veldig skjammende» (Frode, intervju 1, 113).*

En del kritikk har vært rettet mot trafikklærerbransjen og det har blitt stilt spørsmål rundt om lærerne har en evne til å endre praksis eller ei. Frode sier at *«jeg føler meg personlig fornærmet og tråkket på når folk sier hvordan jeg underviser. For det vet ikke folk noe om. For jeg har aldri i mitt liv hatt påsitt. Aldri i hele mitt liv (banker i bordet flere ganger, egen merk.) har jeg hatt påsitt i min bil (Frode, intervju 1, 163).* Samtidig viser dette sitatet at det kan være lite kollegaveiledning og faglig oppfølging i bransjen, en lærer kan fort bli svært alene.

Frode opplever at han sitter inne med mye fagkunnskap, men at denne ikke verdsettes innen faget.

Ingen har noen gang spurt meg. Altså, de sier at glattkjøringskurset som sådan må bort. Ingen som har sittet på med meg der og sett hva jeg gjør. Hvorfor har de ikke det? Er det.. de bare tror vi gjør noe? Jeg har hatt 4000 elever på glattkjøringsbanen, mer enn 4000 elever i løpet av 30 år. Jeg må være ekspert på området. Ingen har spurt meg. Utrolig, vet du. Og så skal de legge det ned, liksom (Frode, intervju 1).

Han føler at grunnlaget for endringer er tynt, de spør ikke de med kompetansen. Føler at egen kompetanse ikke blir verdsatt. På spørsmål om han har noen tanker om hvordan dette kan ivaretas, svarer Frode at

Men det å finne tak i de som, det er jo de som har vært i bransjen i 150 år som vet hvor skoen trykker, for det er jo de som har den på. Altså, man plukker ut den som snakker høyest og formulerer seg best til å være med å delta i en gruppe som skal lage en plan. Vi tar inn en fra Trygg Trafikk, tar vi en fra Rallysporten, tar vi en fra direktoratet, ikke sant? Så skal de koke sammen en plan. Det må jo bli gærnt. Altså, det er ingen som kan vurdere hvem som burde sitte der. Jeg skjønner ikke hvorfor jeg ikke sitter der, jeg. Jeg er selvfølgelig misunnelig. Jeg skulle gjerne vært med å påvirke det. Og kanskje det jeg gjør nå er med på å påvirke det. Det håper jeg jo. For jeg har gud hjelpe meg tenkt mange tanker og liksom prøvd å finne ut hva jeg skal gjøre bedre for å få til ting (Frode, , intervju 1, 173).

Frode har liten tiltro til faggruppen og hvordan læreplanene utarbeides. Det Frode trekker frem har kanskje vært et symptom for fagområdet?

Men det er veldig mange som veit veldig mye, og så er det veldig mange som jobber veldig mye. Og så syns jeg det er en veldig vanskelig bransje å komme videre i. Altså; vi blir stående på grunnplanet, kommer ikke opp. Kommer ikke opp i systemet, kommer ikke videre liksom (Frode, intervju 1, 176).
..ja, utvikle oss selv inni hodet, altså. Sånn at vi kan forandre på noe. (Frode, intervju 1, 178).

Frode er fortvilet over at de nyutdannede ikke tar mer tak for å utvikle bransjen. Han har tydelige forventninger til nyutdanna lærere, og når disse ikke innfris så blir han blir skuffet. *«Da sier jeg: kan ikke dere nye, som nå er nyutdannet, høyskolefolk og greier, kan ikke dere gå litt videre i stedet for å gå tilbake? Kan ikke dere finne på noe nytt?»* (Frode, intervju 1).

..finnes ikke noe fagmiljø i det hele tatt. Dessverre, dessverre. Går du på fest så er det rundkjøring (som tema) helt til kl 24, men det er jo bare i fyllerprat, ikke sant? Ikke noe sånt hvor du kan diskutere noe

som helst. Men hvorfor er det ingen som er bevisst på prosessen da, det er jo forutsigbart, tanken er jo tenkt før, alle veit jo det bortsett fra vi som sitter midt oppe i det. Vi har ikke tid. Vi skal ut på mørkekjøring og eleven skal jo kjøre opp i morgen. Å! Det var godt å få sagt (Frode, intervju 1, 182).

Per opplever også at det er lite faglig samarbeid i bransjen. I hans område har de hatt noen møter av og til, men lite struktur på det. «*Vi skulle ha et eller annet opplegg, men... Det har vel egentlig vært litt sånn...borte.*» (Per , intervju 1, 58).

Frode gir uttrykk for at han er fortvilet over mangelen på faglig samarbeid. «*Jeg føler meg veldig alene* (Frode, intervju 1, 184). Han føler at han ikke kan gi uttrykk for sine meninger i bransjen uten at han sitter igjen med en følelse av å ha opphøyet seg selv. Dette skyldes janteloven som han mener regjerer i bransjen. De gangene han opplever det motsatte, så synes han det er fryktelig spennende. Han sier videre at «*..å dele erfaringer med andre synes jeg er veldig spennende. Men vi ligger der i skyttergraven og skyter på hverandre så fort det blir sagt noe. Merkelig* (Frode, intervju 1, 184). Han føler heller ikke at fagorganisasjonene bidrar til å utvikle faget. «*Billig forsikring, men det er ikke noe annet. Fins ikke substans. Syns jeg. Jeg synes det er en tragedie*» (Frode, intervju 1, 184).

Frode reflekterer litt rundt hva som må til for å endre det han opplever er bransjens manglende lærings og utviklingsholdninger:

Det er jo klart at dette vil forandre seg etter som høskolestudentene kommer inn, og vi andre blir borte. Da vil jo det her forsvinne av seg selv» (Frode, intervju 1, 188). «Men alle vi gamle må bort før det skjer noe med det. For oss er det for seint, vi er forbikjørt og akterutseilt. Det tror jeg. Ja, det er for seint (Frode, intervju 1, 188).

Frode føler at de som har vært lenge i jobben er akterutseil og har ikke muligheten og forutsetningene til å lære. Nils er av en annen oppfatning. Han opplever at han er i et fagmiljø som er i stadig utvikling og at han selv lærer masse, ennå etter over 30 år i yrket: «*Jeg føler aldri at jeg er for gammel til å lære*» (Nils, , intervju 1, 284-285).

Frode sier videre om de som har vært lenge i yrket at

..de klarer ikke å forandre seg. De prøver sikkert men .. De er så vant til å krangle – ”han driver sånn og han gjør sånn og herregud se på dem da,... det kunne aldri vi ha gjort” - vi er liksom der. Men når jeg sa det en gang til nå da, så ser jeg jo selv at det er jo det som er tilfelle. Det er for seint. Vi er døde... (Frode , intervju 1, 188).

Frode oppsummerer diskusjonen om sine erfaringer rundt fagmiljøet på denne måten: «*Det er jo frustrerende å ikke kunne ha et fagmiljø*» (Frode , intervju 1, 188).

Altså, den faglige utviklingen er jo tragisk. Det er jo derfor man sliter med å gjennomføre en læreplanen også. Du får ikke folk ut av det gamle systemet. De er så grodd fast at det er bare å holde kjeft og ikke bry deg med hva jeg gjør» (Frode, intervju 1, 186).

Frode gir uttrykk for at få eller ingen andre lærere er interessert i hans erfaringer når det gjelder å tilrettelegge opplæringen. Her har han selv gode erfaringer med å ha en innledende samtale med elevene før de starter kjøringen. Dette gjør han både for å se hva eleven kan fra før og hvordan de ter seg, om de er stresset eller annet. I denne samtalen presenterer han også opplæringsforløpet, slik at han og eleven er ens om hva som forventes og hvordan opplæringen er planlagt. Han ønsker å tilrettelegge undervisningen til eleven på bakgrunn av samtalen. Men han gir uttrykk for at ingen andre viser faglig interesse for hans erfaringer. *«Altså det svikter, for vi er så vant til å sette oss i bilen og bare kjøre. Sitter vi ikke i bilen og kjører så gir vi ikke valuta for pengene. Så jeg syns på en måte at der har også lærerstanden misforstått på en måte, vi som har drevet på en stund da»* (Frode Intervju 2, 28).

Frode erfarer at det kan være noen faglige innspill som kommer frem i bransjen / miljøet, men at disse innspillene forblir på stedet og ikke blir videreformidlet inn i større fora.

Nå snakket jeg med en kollega nettopp på mc plassen på trafikkstasjonen og han har mange meninger om hvordan en sånn kjøregård skal organiseres. Og han, så spør jeg, "har du gjort noe med de meningene du har da?" "Ja, hva skal jeg gjøre med det? Jeg sier det jo til deg" sa han. "ja, men jeg teller jo ikke i den sammenhengen. Har du sent mail til vegdirektoratet, har du sendt brev til vegvesenet og sagt hva du mener?" "nei" "hvorfor har du ikke det? Det er jo greit at vi prater om det, det er veldig ålreit det, men du kommer ikke noe videre med det hvis du ikke går videre med det. Du har jo masse flotte ideer som sikkert hadde fungert nydelig, hvorfor kan du ikke si fra da?" Merkelig greier altså, bare går og roter i sitt eget lille miljø og kan ikke komme ut av det, liksom. Og det er synd. (Frode Intervju 2, 36).

På denne måten opplever Frode at bransjen forblir på stedet hvil og ikke kommer seg faglig videre, og han gir også uttrykk for at faglige forandringer som blir innført ikke har faglig begrunnelse eller forankring. Han føler at bransjen ikke blir hørt, og dette var også Frode sin begrunnelse for å være med i denne studien. Han gir uttrykk for frustrasjon i forhold til den videre faglige utvikling både i miljøet og på vegne av seg selv og sine kollegaer.

Frode har et ønske om faglig dialog og en faglig utvikling, og han er fortvilet over å ikke ha dette i sitt eget fagmiljø. Han stiller også klare krav til at et samarbeid må ha mening og et relevant innhold, det kan ikke være samarbeid for samarbeidet sin skyld.

Ja, det har vært samarbeid, og det har vært Kraft og det har vært mye rart. Men det blir på en måte skivebom for meg, for det er dette vi gjør nå, det du og jeg gjør nå, som betyr noe for meg, i den forstand at vi må ikke ha disse møtene med gutteklubben grei hvor de har ferdigskrevet manuskriptet på forhånd, hvor alt er liksom innenfor et slikt, hva heter nå disse greiene, klubbssystem (Frode intervju 2,

57). Dette er veldig sånn høyt, flott fint og veldig altfor mange fine taler og folk som får bildet sitt i blad og alt. Det er ikke dit vi skal. Nå skal vi ned på «gulvet» og snakke med gutta og si; hva mener du? Kom igjen. Hva synes du, sånn som du gjør nå. Det er første gangen på 30 år at noen i det hele tatt er interessert i å spørre hva jeg mener. Jeg synes jo det er fantastisk. For jeg gidder ikke å stå i en forsamling i ATL eller vegvesenets regi eller et eller annet på et eller annet fint hotell, det er så fjernt for meg. Jeg er jo der og drikker sammen med de andre og driter meg ut som de andre, men det er liksom bare for moro skyld. Den faglige biten fins ikke faglig. For da sitter folk og er fyllesjuka, de sitter med telefon og de har alt annet å gjøre enn å seriøst diskutere. Og det er sikkert brukbart på landsnivå og på nordisk nivå og på europeisk nivå, og verdensnivå for den del. Men vi må tilbake på gulvet og få tak i de gode tilbakemeldingene fra de som har gjort det en stund. For det er på en måte de som vet hvor skoen trykker da. Tror jeg. Men de får aldri tak i det, for de snakker aldri med de på den måten. (Frode Intervju 2, 57-60).

Frode har ingen tillitt til fagorganisasjonene og deres arbeid for faglig utvikling. Han mener at fagområdet heller burde ha hørt på hver enkelt trafikklærer som vet hvor skoen trykker. Da hadde fagområdet fått «*Verdens beste tilbakemeldinger*» (Frode intervju 2, 61). Som en kuriositet foreslår han å ta opp samtalene i for eksempel kjøregården, eller å overvære de, for der kommer mange gode innspill.

Folk har så utrolig mange meninger. Men det kommer ikke lengre. Stopper der. Så det finnes ikke noe forum for akkurat det da» (Frode intervju 2, 61). Nei, jeg vet ikke men jeg gjør meg mine tanker. For alle som jeg diskuterer med er faglig veldig interessert, synes det er veldig spennende, men det blir jo krangling og kjekling, ikke sant. Bortkasta tid. Gjort mer enn nok av (Frode intervju 2, 63).

Per forteller at det har vært lite tid til faglig samarbeid ved deres skole, men at dette skyldes at skolen er ny og at den har hatt en brå oppstart. Per beskriver da en situasjon der han måtte gå på dagen fra forrige skole når han ønsket å starte en egen bedrift. Jeg intervjuer han første gang 2 år etter dette og han opplever at oppstarten og disse to årene har vært hektiske. Han forklarer at lærerne har snakket om å prioritere dette fremover. «*Så vi har snakket om det altså, vi skal presses til det og ta oss tid til det.*» (Per, intervju 1, 66). Videre sier han at skolen ikke har satt noen begrensninger for sine muligheter for egenutvikling og omfanget av kurs for den enkelte «*Vi har ikke satt noen begrensninger på kursdeltakelse. Vil du dit, så reiser du dit og ferdig med det.*» (Per, intervju 1, 67).

Nils opplever at bransjen har forandret seg og rammene for yrket har endret seg.

Føler vi drev mer skole før, nå driver vi mer butikk. Og det er myndighetene som har lagt opp til dette. De sier; eleven ønsker å kjøre, du selger... jeg er vel kanskje litt gammel i gamet. Men yrket har endret seg fra tidligere – da jobbet vi døgnet rundt med teorikurs og alt. Nå er hverdagene mye roligere, vi har jo fritid og greier (Nils, intervju 2, 28).

Samtidig opplever Nils at innholdet og opplæringsmodellen var mye mer rigid før.

«*Oppdelingen i tema i opplæringen var før veldig rigid. En lærer kjørte for eksempel en stor omvei og fikk tilbakemelding på at "men hvorfor kjører vi ikke bare der?" "nei" var svaret*»

der er det jernbaneovergang og det temaet har vi ikke kommet til ennå”» (Nils, intervju 2, 33). Han tar også opp en del uheldige forhold som han opplever i bransjen.

Jeg er også blitt upopulær blant noen i miljøet. Jeg stiller krav til de andre skolene ved sikkerhetskurset på bane. De lurer folk for penger ved å kutte ned på tiden, kutter ned med ca 20 minutter. Dette ødelegger ryktet til bransjen og mine elever undres: ”hvorfør gjør de sånn? Får de egentlig det de har krav på?” spør de meg (Nils, intervju 2, 55).

Per opplever at ulike kurs som har blitt tilbudt i bransjen har hatt ulik kvalitet. Han mener at han som lærer ikke kan gjøre som det blir fortalt, uten at det er en faglig forankring bak det.

De har leid inn en foreleser da i 6-7-8 timer, ikke sant? Hvis du ikke har noe grunnsyn eller noen mening, teorier bak eller, du blir bare fortalt et eller annet, jeg føler at da blir du liksom litt apekatt. Du gjør som du blir fortalt, fortalt at dette skal være bra. Ingen teori som underbygger det eller noe som helst (Per, intervju 1, 69).

Han har en forventning om at ulike forhold som presenteres begrunnes faglig og at det er en mening og en intensjon bak som er viktig å få tak i. Hvis ikke så blir ikke ting faglig forankret og da blir resultatet ofte en praksis uten feste og holdepunkt noe sted. Dette kan sees i sammenheng med Håkon sine opplevelser av at ikke alle trafikklærere har deltatt i det faglige løftet som dagens læreplaner representerte. Se sitat Håkon, intervju 1, 36. Som Frode også påpeker: *«Men du verden hvis folk begynte å gjennomføre det som sto der (i læreplanen, egen komm.). Så hadde vi fått et helt annet nivå på ting»* (Frode intervju 2, 163). Denne faglige endringen og løftet består for lærerne blant annet av ulike arbeidsmåter og verktøy, der Morten eksemplifiserer ved at ikke alle trafikklærere behersker denne arbeidsformen *«..så klarer de liksom ikke å holde kjeft, for de er ikke vant til at elevene skal få muligheten til å tenke og svare før svaret blir sagt. Svaret skal komme med en gang, liksom. Da blir det mer sånn..induktiv læring..ja»* (Morten , intervju 1, 45). Morten er på ulike måter bevisst på sin egen lærerrolle og arbeidsformen som han mener skal brukes og som ligger til grunn for trafikkopplæringen, og hvordan han mener at undervisningen ikke skal foregå.

Det har også i bransjen vært en diskusjon rundt trafikklærere med gammel og ny utdanning, det vil si de som har ett-årig videregående utdanning kontra de med 2-årig høyskoleutdanning (fra 2005). Frode sine opplevelser av læring i bransjen er ikke nødvendigvis at de nyutdanna kjenner læreplanen bedre og at de eldre lærerne må være lydhør for det nye.

I og med at HiNT har så mye positivt å komme med som ville vært veldig ålreit å fått den nye gjengen til å tatt tak i og begynne å jobbe med for å få oss gamle etter. Det ville ha vært et naturlig bilde. Men sånn er ikke virkeligheten. Det er vi gamle som har slått om og sett at ”jöss, det her var jo helt fantastisk (henspilt på den nye læreplanen)” Og så har vi prøvd å dra med oss de nye. De kjemper med nebb og

klør ”nei nei nei, vi vil tilbake til gamledager.” utrolig. Det synes jeg er helt utrolig... Men altså, vi kjemper jo med gamle og da (Frode, intervju 2, 95-96).

Lærerne som også har undervisningskompetanse og erfaring fra førerkortklasse A beskriver den forskjellen det er i samarbeidsklima innen førerkortklasse B og A. Innen førerkortklasse A har ofte lærerne samkjøringer der de drar ut på banen eller veg og diskuterer ulike forhold.

Opplevelse av egen faglig utvikling

Lærerne kommer selv i intervjuene raskt inn på opplevelser og erfaringer rundt egen faglig utvikling som lærer og egen læringsprosess. De gir uttrykk for at de gjennom faglig samarbeid, videreutdanning, fagsamlinger med mer har lært masse, men at de fortsatt opplever at de har mye igjen å lære og at de er i en konstant utviklingsprosess, en livslang læringsprosess. Som Nils sier: «*Verden er ikke svart – hvitt. De som har funnet svarene på alt kan vel bare pensjonere seg*» (Nils, intervju 2, 17). Eller Frode, når han omtaler egen læringsprosess: «*Men det er klart, jeg er selv i startgropa etter 30 år, og det synes jeg er ganske fantastisk*» (Frode, intervju 2, 216).

Lærernes omtale av egen utvikling omhandler flere didaktiske faktorer. Både deres egen utvikling av selve lærerrollen, den faglige utviklingen ift innholdet, den faglige forståelsen av læreplanen og intensjoner i opplæringen, og hvilke arbeidsmåter og hvordan de kan benyttes. Lærerne ser også sitt ansvar i tilretteleggingen av læring og er kritiske til deler av eget arbeid. Dessuten har flere av lærerne tatt videreutdanning som Faglig leder ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Denne videreutdanningen omtales som utelukkende positiv for egen læring og viktig for egen utvikling.

Lærerne gir uttrykk for at det å jobbe med refleksjon og veiledning undervegs i opplæringen på mange måter opplevdes som nytt og utfordrende i 2005. Lars omtaler vurderingen undervegs og selvverdivurderingen hos eleven som en av de viktigste endringene med gjeldende læreplan. Han opplever at det kan være utfordrende å få elevene til å vurdere seg selv, og om dette sier han;

Jeg har jo holdt på i 40 år ikke sant og har vel aldri vært flink nok og vet ikke om jeg er flink nok i dag heller. Men jeg har kommet lengre. Men jeg ser at dette er en veldig utfordring. Det å vurdere seg selv, evaluere seg selv, det er ikke enkelt altså. Men det blir enklere med litt trening. (Lars, , intervju 1, 125).

Refleksjon, føler jeg som lærer kan bli bedre på dette, føler jeg har mye å lære her. Men refleksjon er viktig for læring (Nils, intervju 2, 16).

Nils opplever at refleksjon er viktig for opplæringen. Men han føler ikke at han behersker dette helt godt selv ennå. Eller Frode, som mener at han trener på å bli bedre til å bruke refleksjon i opplæringen «...*jeg trener på det. Jeg trener på å få det til. Jeg trener på å få eleven til å tenke igjennom hva han har gjort. Altså, reelt sett.*» Lærerne er veldig bevisst på at de hele tiden er i en lærings- og utviklingsprosess, der de opplever at de fortsatt har mye å lære og er positiv til det.

I denne sammenhengen er Lars opptatt av egen læring og utvikling. «...*jeg har en lang vei å gå for å få eleven til å vurdere seg selv godt nok, altså*» (Lars, , intervju 1, 123). I likhet med Lars omtaler Morten sin egen lærings- og utviklingsprosess når han snakker om veiledning. Han opplever at han har utviklet seg som lærer og blant annet blitt flinkere til å gjennomføre veiledning, ikke bare i veiledningstimen men også under opplæringen sett under ett. Han opplever at han behersker det bedre etter hvert. «*Men det å veilede i undervisningen sånn generelt, bare ikke i veiledningstimen, men sånn ellers å, det er ting som jeg er blitt flinkere til etter hvert*» (Morten , intervju 1, 161). Lærerne vektlegger betydningen av faglig samarbeid, egen interesse og videreutdanning når de beskriver hvordan egen læring skjer: «...*jeg har lært både gjennom arbeid med trafikal grunnkurs, også lært spørreteknikker, lært og sett litt på de andre, få tilbakemelding av påsitt osv. Pluss at jeg har fått en buffer nå da, i forhold til faglig leder -kurs. Få en bekreftelse på om det jeg gjør er riktig, eller hvordan jeg kan forbedre meg*» (Morten , intervju 1, 163). Lærerne opplever at de utvikler seg selv i praksis og bruker påfyll fra videreutdanningen til faglig leder.

Flere av lærerne har gir uttrykk for at etterutdanningskurset «Faglig leder» ved Høgskolen i Nord-Trøndelag var en viktig for egen faglig utvikling. Både Morten, Frode, Per og Håkon har tatt utdanningen etter at dagens læreplan ble innført og alle beskriver kurset som den viktigste faglige arena for egen utvikling og forståelse av læreplan. Lars og Nils har tatt denne utdanningen før dagens læreplan ble innført. Og det er spesielt i forhold til temaene veiledning, vurdering og egen lærerrolle de påpeker har vært nyttig. Håkon opplever også at han har blitt mer reflektert etter faglig leder utdanningen som han deltok på.

Jeg synes selv da, at jeg har blitt mer effektiv etter faglig leder, da. Så det synes jeg var veldig genialt. Tenke over mer. Sånn som jeg har gjort tidligere da, tatt digitale bilder, vanligvis uten å tenke ”hva måler jeg der, hva tenker jeg på der”, ja, forskjellige situasjoner som er bedre visuelt da, hvis du ser for deg bilder og så tenke i forhold til læreplanen. Alt fra miljøkjøring til risiko, vurdering (...) (Håkon , intervju 1, 22).

Håkon opplever at han har fått et mer bevisst forhold til valg av og bruk av læremidler, der han reflekterer over bruken og har en kritisk bruk av læremidler, han vurderer bevisst hva han tar med, hva han bruker og hvorfor.

Morten opplever også at videreutdanningen som faglig leder har vært viktig for egen utvikling, spesielt når det gjelder veiledning og undervegsvurdering. *«Det er en ting jeg har vært opptatt av at jeg skal bli flinkere til og å lære meg bedre. Når jeg har gått faglig leder kurset og, og da fikk jeg masse av NN (læreren) der som jeg kunne jobbe videre med. Så jeg har vel egentlig vært opptatt av veiledning i forhold til læreplan i første omgang»* (Morten, intervju 2, 138). Samtidig trekker han frem en viktig forutsetning for læring og at videreutdanningen skal være læringsfremmende, og det er at den lærende selv er åpen for læring. Han vektlegger at ting ikke kommer av seg selv, men at man må legge inn en egen innsats i egen læring. Han har også vært opptatt av egen læring. *«Hvordan skal vi gjøre dette her, hva er veiledning, liksom. Og så gikk det opp et lys på faglig leder-kurset at, som vi startet med da i fjor høst, for jeg ville egentlig ha litt tilbakemelding på om det jeg gjorde var veiledning eller om det var noe annet. Og eventuelt hvordan jeg kan bli flinkere til det* (Morten, intervju 2, 139). Morten har vært opptatt av å utvikle seg og vært åpen for egen læring. Han har tatt tak i dette selv. *«Så jeg tror jeg har vært, som lærer så tror jeg at jeg har vært opptatt av det, men ikke vært sikker på om det jeg gjør er riktig. Derfor så har jeg gått inn for å finne ut av det. Og på den måten så har jeg blitt bedre på det. Jeg har tatt tak i det selv, liksom»* (Morten, intervju 2, 140).

Som en del av videreutdanningen har lærerne hatt veiledning i egen praksis, og de gir uttrykk for at dette har vært lærerrikt og gjort de mer bevisst på egen praksis. Lærerne opplever at det er nyttig for egen læring å få belyst egen praksis /bli bevisst egen praksis. *«Du blir litt mer, når du får, altså du ser ting fra utsiden, du ser deg selv fra utsiden, via NN da, den gangen, så blir det sånn "å ja, akkurat" ikke sant. Det var det jeg sa da, det var det jeg gjorde da. Hvorfor gjorde jeg det, liksom?»* (Morten, intervju 2, 144). På samme måte som Morten opplevde at han slet med veiledningstimen, så opplevde også Håkon dette. Han opplevde at videreutdanningskurset som faglig leder var det som gjorde at arbeidet løsnet, fordi han gjennom etterutdanningskurset fikk utviklet seg som lærer i forhold til veiledningstimen.

Spesielt det faglig leder kurset nå da så fikk jeg jo ordentlig drilling i veiledningstimen da. Fikk prøve det i praksis og (...) kollegaveiledning i forhold til veiledningstimen da så fikk jo dobbelt opp. Veldig bra. Praktisk og nyttig. Kjempefint (...) i stedet for å drive med sånne teoretiske funderinger.» (Håkon, intervju 1, 38 – 40 og 43).

Håkon opplever at han lærer godt gjennom veiledning i praksis, der han får utført noe og får veiledning på det som faktisk foregår. Han liker dette bedre å utføre enn å høre et foredrag om for eksempel veiledning. Dette er i tråd med Per sine undringer rundt faglig forankring, der Per også opplever at opplevelser i praksis gir en annen faglig forankring enn rene forelesninger. Eller Frode, som ikke ser den faglige nytten i slike store fagsamlinger men heller ønsker å møtes i praksis og utvikle faget sammen. Håkon opplever at han har hatt en egenutvikling gjennom videreutdanning, at han har hatt stor nytte av den og at videreutdanningen er annerledes enn det å for eksempel delta på en fagsamling, noe han også har gjort. *«Som jeg sa til deg, så synes jeg at jeg fikk ordentlig bruk for faglig leder, jeg. Vi har jo hatt noen samlinger, sånn 2-dagers med NN og sånn, men det blir... Hvis du er på en sånn dagssamling så er det veldig fort gjort at du snapper opp noe, men du får ikke innarbeidet det ordentlig»* (Håkon, intervju 1, 274). Dette har igjen med forankring av læringen å gjøre og det å bygge opp en fagforståelse der kjennskapen til faglige begrunnelser og hvorfor er viktig.

Lærerne har tidligere påpekt betydningen av faglig samarbeid på egen skole, eventuelt savnet etter dette. Men de påpeker her at videreutdanning gir de andre muligheter og rom enn kun det faglige samarbeidet på egen skole. Slik at disse utfyller hverandre. På spørsmål om hva det var ved videreutdanningen «Faglig leder av trafikkskole» som de lærte av, så svarer Håkon at *«Jeg tror at jeg rett og slett fikk tid til å tenke»* (Håkon , intervju 1, 24). Tid er en viktig rammefaktor for læring, og Håkon opplevde at tid er en viktig faktor for egen utvikling. Arbeidshverdagen kan derfor ikke spise deg opp hvis en ønsker faglig utvikling, og her er faglig leder ansvarlig for å legge til rette på skolen. Han reflekterer videre rundt dette og sier:

Så det tror jeg er litt skummelt med skolen. Hvis du jobber veldig mye overtid og aldri har noe tid til å reflektere. Du får ikke tid vet du, hvis du bare skal bare kjøre. Ja, 50 – 60 timer hver uke. Det må settes av litt tid til, eller bedriften må iallefall. Så jeg tror faglig leder har et ansvar, altså. At man rett og slett får tid til å gjøre det. (Håkon , intervju 1, 24).

På samme måte som vi i opplæringen etterspør elevenes begrunnelser for det de gjør, så vektlegger også lærerne på denne måten begrunnelser for sine egne valg i tilretteleggingen av læring. Håkon opplever at det er viktig å få tid og rom til å reflektere over egen praksis, og at faglig leder er nødt til å ta et ansvar i dette.

Morten har også påpekt betydningen av å ta tak i egen læring og at egen arbeidsplass støtter opp om faglig utvikling. Han gir uttrykk for at han har tatt tak i egen læring selv. *«Men det er noe jeg har vært opptatt av selv, og lært meg på en måte selv da. Tatt initiativ til selv»* (Morten, intervju 2, 154). Men Morten berømmer også det positive læringsmiljøet og fokus på

videreutvikling av egen kompetanse som han opplever er på trafikkskolen der han jobber og som spesielt blir uttrykt fra skolens faglige leder.

Pluss at NN (faglig leder) er opptatt av at vi skal gjøre ting riktig i forhold til læreplan. Så han har også gitt oss anledning til å, for eksempel, ta de her kursene via ATL og, om veiledning og veiledningstimene og det da. For de som må ha hatt lyst til det. Så han har ikke satt noen sånn sperrer på at "du får ikke lov å bli bedre" liksom. Det er bare å "ta kurs hvis du har lyst til det" (Morten, intervju 2, 154).

Morten har erfart at faglig leder på skolen er svært positiv til egen faglig utvikling blant lærerne. Han er opptatt av egen læring, prioriterer egen læring og han opplever støtte fra arbeidsgiver.

Frode påpeker også at videreutdanningen har støttet opp om utviklingen og bevisstgjøring av egen rolle. Han beskriver at han har vært usikker på om han har jobbet på en god måte og utrettet arbeidet sitt etter læreplanintensjonene. Spesielt fordi han opplevde dette skiftet i fokus og intensjoner i læreplanen fra 2004 i forhold til tidligere. Men en bevisstgjøring rundt egen rolle som lærer fikk han da han tok videreutdanningen for faglig leder ved Hint.

Og så skjønte jeg at jeg skal egentlig være som jeg er og det er å ikke gi alle svarene, ikke å gi svar i det hele tatt men heller stille spørsmålene. Og det å ta utgangspunkt i det eleven sier og ikke det jeg mener. Og det er så veldig stor forskjell på det (Frode Intervju 2, 6).

Lærerne trekker bevisstheten rundt egen læring over på elevenes læring og gir uttrykk for at dette har ført til at de har fokus på tilrettelegging av læringen til elevene, at elevene er forskjellige og ønsker tilretteleggingen ulikt. Håkon tar derfor tidlig i opplæringen en prat med sine elever rundt dette, hvordan lærer de best. Håkon opplever at han selv lærer best i praksis, og han vektlegger betydningen av praktisk kunnskap.

Av og til så hjelper det ikke hvor mye lærdom du har og hvor mye skolegang du har hvis du ikke greier å bruke det og få en kontakt med de du skal snakke med, eller de du skal forholde deg til. Og hvis man er vant til å snakke med folk og har det litt sånn i seg selv, så er det lettere å gjøre det uten at man har de der teoriene, men at man greier å komme rett på samme kommunikasjonsnivå som de du skal forholde deg til. Snakker ikke om å gå opp og ned, men det er ikke alle du greier å forholde deg til nesten med en gang. Så det skal ikke så lang tid, hvis du har en del erfaring så. Jeg synes i alle fall det går greit da. Oppnå kontakt med elevene, kommunikasjon på deres nivå er viktig. (Håkon, intervju 1, 56).

Håkon opplever at det er avgjørende å oppnå kontakt med elevene og kommunisere på deres nivå.

Om sin egen læring og forståelse av læreplanen så sier Frode at han ble utfordret på dette og måtte gå i seg selv og stille spørsmålstegn rundt egen praksis.

Kjører dere fast rute?" "Ja." "Hvorfor gjør dere det?" "hm" tenkte jeg "hvorfor gjør vi det? Nei jeg vet ikke". "Ja, men hvis du tar utgangspunkt i eleven og spør eleven hva han vil gjøre i dag, idag er det veiledningstime trinn 3, hva vil du gjøre." "jo, jeg vil kjøre sånn og sånn." vi er på trinn 3 som nå er trafikalt, "ja vi kjører der og der." "ja, men jeg har ei fast rute". Ja, men da passer jo ikke det. Da får ikke eleven gjøre hva eleven vil. Da må eleven gjøre som jeg vil. Feil. Altså, å kjøre det skjema etter en fast rute er feil. For da kjører vi ikke der eleven vil, sant? Det strider da mot tankene i læreplanen. For eleven skal velge, eleven skal bestemme. (Frode intervju 2, 166).

Frode vektlegger at eleven skal legge opp løpet og ta ansvar for egen læring. Men han omtaler selvvurdering i veiledningstimen som at eleven skal bestemme selv, og han gir ingen begrunnelser på egen praksis her. Han gir i stedet uttrykk for å være i en læringsprosess selv, der han utfordres og må reflektere over egen praksis.

Den opplevde egenutviklingen og læringen var også et grunnlag for å rydde i egen praksis. Lærerne har på ulike måter utarbeidet planer og materiell for opplæringen, der de gir uttrykk for at de har tatt mer bevisste og begrunnede valg i forhold til hva de gjør når. Flere av lærerne opplever at egen plan for opplæringen støtter den røde tråden som går gjennom opplæringsmodellen og at en mer og bredere erfaring gir de et bedre grunnlag som lærer i det å trekke tråder. Samtidig er det viktig å ha et eierforhold til plan, materiell og kursene.

«Derfor synes jeg det er best å kjøre kurs som du har utviklet selv. For da vet du hver eneste detalj, hva du har tenkt på å også» (Håkon , intervju 1, 289). Han er bevisst på betydningen av egne begrunnelser for praksis, og mener det er viktig å ha gjennomtenkte begrunnelser selv, ikke formidle noe som andre har utarbeidet. Dette gir han et fortrolig forhold til opplæringen og et eierforhold til kursene. Lærerne vektlegger også dette når de snakker om egne erfaringer rundt faglige kurs og samlinger, der de ikke opplever å få et godt eierforhold til det faglige når de bare blir fortalt at det skal være slik, uten å få begrunnelsene og diskusjonene rundt det.

Lærerne ser tydelig sitt ansvar og sin rolle i å tilrettelegge opplæringen, og de er selvkritiske til egen praksis. For eksempel påpeker de at forutsetningen for å lykkes med et arbeidsverktøy er at de som lærere gjør eleven kjent med verktøyet, og de gir på ulike måter uttrykk for at dette er deres ansvar som lærere.

Men det kan være at det hadde vært annerledes hvis jeg hadde brukt det mer aktivt fra starten av, fordi at da kan det hende at de er mer vant til det, at de skal gjøre det. At det kanskje hjelper på. (...) kanskje hvis jeg hadde brukt det mer aktivt hele veien. (Morten, intervju 2, 32).

Morten snakker her om sin egen (lærerens) betydning som tilrettelegger og som premissleverandør for det som kan skje og får mulighet til å skje i opplæringen. Han ser på

denne måten en helhet i læringsprosessen, elevforutsetningene og lærerrollen. Han har erfart at det er viktig å forberede eleven på arbeidsmåten, slik at eleven er kjent med den. Da oppnår en i større grad det som er tiltenkt med arbeidsmåten.

Som vi har sett tidligere også, så omtaler lærerne seg selv som at de selv er en avgjørende faktor for det som skal skje i læringsprosessen.

Lærerne er også selvkritiske til dette og opplever at de ikke alltid lykkes med egen rolle. For eksempel opplever Frode at han har et ansvar for å skape tryggheten, men at han i enkelte tilfeller ikke alltid lykkes med det. *«Så jeg har prøvd å moderere det. Jeg kan være litt sånn framfusende fordi jeg er litt ivrig noen ganger, på å få de til å åpne seg da»* (Frode intervju 2, 181). Han opplever seg selv som overivrig enkelte ganger og er bevisst på at han må moderere seg. Samtidig viser Frode gjennom sine eksempler at han er en lærer som er rask med å søke råd hos andre når han opplever å komme til kort selv.

Og det kan være en vanskelig prosess, og jeg er kanskje ikke flink nok til å, rent psykologisk, til å gradere de forskjellige typene mennesker eller ikke oppdaga hvem det var jeg hadde med å gjøre. En gang fikk jeg ikke til ei jente og så ringte jeg til sjefspsykologen på Universitetssykehuset i Akershus. Dame. Jeg sa "jeg sliter så fælt med en elev, kan du hjelpe meg?" "Jøss" sa hun "så hyggelig at du ringer til meg." "ja" sa jeg" jeg er rådvill, jeg aner ikke hva jeg skal gjøre, for det går helt opp i liminga. (Frode intervju 2, 182-183).

Frode er på denne måten opptatt av å gjøre en god jobb og han tar gjerne en ekstra innsats for å bedre læringsprosessen til eleven. Han tar ansvar når han utfordres som lærer i opplæringen og gir flere eksempler på at han kontakter eksterne fagpersoner når han trenger innspill og noen å snakke med. Dette er en del av den kontinuerlige læringsprosessen som lærerne omtaler hos seg selv.

Så det er stadig sånne ting som jeg oppdager at jeg burde ha oppdaget som jeg ikke har oppdaget. Igjen, jeg er for opptatt av meg selv, jeg er for opptatt av hva jeg gjør, i stedet for å snu det. Men jeg prøver hver dag, det skal jeg ha. Jeg synes det er veldig morsomt» (Frode intervju 2, 186). Hele tiden, ja ja, hver eneste dag (opplever han å lære noe nytt, egen kommentar). Det er veldig ålreit, det er det beste med jobben. Så det å ha gode kollegaer, det å ha en munter tone betyr veldig mye for meg. Og elevene blir som du fortjener, for å si det sånn. Elevmassen er, det er en masse, masse forskjellig.(Frode intervju 2, 188).

Frode gir i likhet med de andre lærerne uttrykk for at han stadig lærer. Samtidig som han tar ansvar, så er han fortsatt selvkritisk til egen innvirkning på / ulike forhold ved egen praksis. *«Men vi tar veldig lett på ting. Altså, jeg tillater at det blir tatt veldig lett på ting, ikke sant. Så det er på en måte også min skyld.»* (Frode, intervju 1, 65). Per gir uttrykk for det samme når det gjelder arbeidet med refleksjon og selvinnstikt.

«Men jeg kan ikke alltid si at jeg får det fram i alle elever.» (Per, intervju 1, 82). På spørsmål om hvorfor sier han at «kanskje jeg ikke er dyktig nok. Ikke riktig verktøy alltid.» (Per, intervju 1, 84). Han opplever at han selv og andre lærere kanskje slipper til elevene til førerprøven for tidlig. At det oppleves som en utfordring både fra lærerne sin side som slipper til elevene for tidlig, sensor som skal ta en vurdering på forholdsvis kort tid og eleven som kanskje ønsker å fremskynde læringsprosessen og førerprøven. Så utfordringene ligger hos alle tre aktører i systemet, mener han.

Lærerne er også selvkritiske i forhold til hvilke muligheter de gir elevene i sin tilrettelegging. Flere av lærerne er kritiske til egen praksis og tar ansvar for tilrettelegginger. Dette har sammenheng med det de opplever er en ny lærerrolle, der de blant annet skal bruke åpne spørsmål. «Og det har jeg slitt litt med å finne ut av. For jeg har også som de alle andre fra tidligere, ledet mye på trinn 4, og tatt mye av den innlæringen på trinn 4 som skulle vært gjort på trinn 3» (Frode, intervju 1, 89). «Jobba litt med meg selv da i forhold til å finne verktøy eller å bli dyktigere da» (Per intervju 2, 82-83). Nils opplevde at han ikke fikk det trafikale grunnkurset til å bli som tiltenkt da det kom, og at han kanskje hadde lyktes bedre om han hadde vært kynisk og bare gjennomført kurset uten å være så opptatt av elevenes læring.

Og i egen læring blir det faglige samarbeidet viktig, der de blant annet vektlegger å lære av hverandre. «(...) jeg synes det er nyttig å hørte litt på andre» (Håkon , intervju 1, 21).

Lærerne gir uttrykk for en del rammefaktorer som de mener er uheldige for opplæringen. Blant annet de negative konsekvenser av at dette er en privat næring. Flere av lærerne har byttet skoler eller takket nei til tilbud fra andre skoler, fordi de opplever at disse skolene ikke er opptatt av det faglige i de obligatoriske kursene. «Det stritter noe inne i meg i akkurat det pedagogiske da. At det blir som å stå på en fiskefabrikk og pakke fiskeboller. Ett menneske er likt, det skal ha samme opplæring» (Håkon, intervju 2, 236). Lærerne har en tydelig faglig integritet, der de vektlegger de pedagogiske intensjoner og er pedagogisk motivert for egen jobb. Frode gir uttrykk for en frustrasjon rundt dette selv: «jeg har også vært så lenge i gamet at jeg er innstilt på å starte klokka der da og da slutte der klokka da og da. Så alt - hele mitt tenkesetter også – er basert på det praktiske og pengeinntjening og alt det styret der.» (Frode intervju 1, 59). Han har et kritisk blikk på seg selv i forhold til læring kontra næring, og opplever at organisatoriske rammer og bransjekultur setter begrensninger for hans praksis. Han unnskylder det ikke på noe vis, han forklarer sine egne valg med utgangspunkt i rammefaktorene som han ikke er helt fortrolig med, men som han kanskje heller ikke har tatt

et klart oppgjør med. Forklaringen hans er blant annet «... jeg kan ikke ta meg den tiden jeg gjerne vil ta meg. Jeg kan ikke bruke tiden på det jeg gjerne vil bruke tiden på. For det er verken planen eller timen eller prisene lagt opp i forhold til.» (Frode , intervju 1, 67).

Etterspørselen etter opplæring, forventningene og rammene rundt opplæringen er også noe de trekker frem som påvirker de som lærere.

Det er også noe som påvirker deg som lærer altså. Folk ringer, presser, spør. Jeg har tatt teorien, jeg har tatt teorikurs, jeg har bestått teorien, jeg er 18, har kjørt siden jeg var 16, foreldrene ringer, ja når kan du kjøre, bare det obligatoriske. Åh gud, jeg har holdt på. (Per, intervju 2, 122).

Flere av lærerne trekker paralleller til egen læring når de begrunner egen praksis. Både Håkon, Frode og Lars kobler sin egen lærergjerning på ting de har opplevd i læringssammenhenger selv. «*Nå snakker jeg fra min egen erfaring, for jeg gikk teknisk fagskole, med materialteknikk, og transparent etter transparent med mye nyttige ting*» (Håkon, intervju 2, 180). Lars begrunner noe av sin lærergjerning ut fra egne negative opplevelser fra egen utdanning, mens både Håkon, Morten, Frode og Per trekker frem positive opplevelser med veiledning innen etterutdanningskurset for faglig leder. Lars har selv opplevd fra egen opplæring at medelever ble slik han opplevde det, tråkket på av læreren. Han opplevde dette som så negativt for læringssituasjonen, at han selv er bevisst på at han ønsker å skape en positiv læringssituasjon for sine elever der de blant annet blir trygge på å bidra og åpne seg og sette ord på egen kompetanse, videreutvikle denne og involvere seg i egen læringsprosess. «*Så derfor var jeg litt tydelig på det at skal elevene få lov til å vurdere seg selv så må de oppmuntres til å si noe positivt. Det er ikke enkelt, og det tar tid*» (Lars, intervju 1, 121).

Frode opplevde selv en lærer under sin studietid som var en viktig rollemodell og ... «*Han har betydd mye for meg og min gjerning da, for å kalle det det. Han lærte det pedagogiske systemet, og ikke bare lærte det, visste det, men han fulgte det*» (Frode, intervju 1, 121). Han har på denne måten selv opplevd god opplæring på kroppen og læreren ble en viktig person i Frodes egen utvikling som lærer.

Nils er klar på at han bygger sin forståelse på egen praksis og egen utdanning. Han gir uttrykk for at han opplever at pedagogiske tema kommer i bølger, om enn i nye drakter, men at pendelen svinger. «*Jeg vet jo ikke om vi hadde klart å være de vi er nå hvis det ikke hadde vært så steike galt da vi gikk på skolen*» (Nils, intervju 1, 248). Han er også opptatt av at vi mennesker er ulike, så at pendelen svinger er bra, for da kan han som lærer ta med seg ulike

elementer og bruke ovenfor de ulike elevene. Vi lærer ulikt, mener han, og derfor er det ikke noe som funker for alle, vi lærer forskjellig og læringen må derfor tilrettelegges forskjellig. At den pedagogiske pendelen svinger har han også merket.

Atså, det her med prøving og feiling for eksempel. Det var jo et fy-ord når jeg gikk på trafikklærerskolen. Men prøving og feilingen har jo vært der hele tiden. Nå er det litt sånn mer akseptert med prøving og feiling så "du må jo feile litt for å lære" sier noen. Men så spørs det hva - "Nå skal du fortst mulig nå ett resultat" eller skal du i størst mulig grad forstå det, hvorfor skal du nå resultatet, eller hva er liksom hensikten med en utdanning eller føreropplæringen. (Nils, intervju 1, 253).

Implementering av en læreplan

Flere av lærerne har opplevd at en videreutdanning har vært viktig for å utvikle egen praksis. I tillegg opplever de at faglig samarbeid og fagfellesskap er viktig for faglig utvikling. Derfor er de kritiske til hvordan læreplan for klasse B ble innført i 2005, og de kunne ha tenkt seg at læreplanimplementeringen foregikk på en annen måte. «*Sendt alle lærerne på et kurs i veiledning før den (læreplan) ble vedtatt. At den kommer til å bli vedtatt innen 1.januar 2005, så innen den tid så skal alle lærerne ha vært på to-dagers kurs i veiledning*» (Morten, intervju 1, 169). De etterspør videreutdanning og er klare på hvilke tema de hadde ønsket faglig utvikling i.

I veiledningsteknikker og det her med deduktiv undervisningsform, spørreteknikker, kanskje den der målet med den nye læreplan - den der GDE matrisen. Det tror jeg hadde gjort at folk hadde fått litt mer forståelse for "okei, det er sånn vi skal jobbe nå ja". Litt mer av det (...) Men det å undervise, altså undervisningsformen i trafikalt grunnkurs, det var..jeg følte meg ganske blank, altså. (Morten , intervju 1, 171 - 172).

En videreutdanning mener de kunne ha sikret en større og bedre forståelse av læreplanen. Blant annet gir Nils uttrykk for at han har vært en del frustrert over det nye trafikale grunnkurset og han har etterlyst intensjonene og tankene bak kurset.

Og jeg har jo alltid tenkt sånn at et sånt trafikalt grunnkurs kunne vært veldig artig å deltatt på som elev hos de som hadde tankene bak, hvordan de egentlig mente det skulle være. Det har jeg liksom, det har vært min største frustrasjon. Der tror jeg jeg har mange andre med meg også i forbindelse med trafikalt grunnkurs. (Nils Intervju1, 13).

Men de savner en forståelse for læring generelt, både innen fagområdet og i samfunnet for øvrig. «*Når det gjelder flygere så ønsker vi at de har så mye opplæring som mulig. Men når det gjelder trafikkopplæringen så ser vi (mennesker generelt, egen komm.) det som et pluss at de har så lite timer som mulig*» (Nils, intervju 2, 51).

De ser egen videreutdanning og læring i praksis som viktig, for en utdanning kan ikke ta ansvar for et helt yrkesliv alene.

Jeg har vel lært det på grunnutdanningen, men kanskje ikke bra nok. Hva skal jeg si? Kanskje ikke nok fokus på det når jeg gikk her. Altså, hva er veiledning liksom? For da var det jo helt nytt i forhold til ny læreplan og. Når jeg startet på utdanningen, så startet vi med den gamle læreplanen. Og så begynte vi liksom og skulle overlapse til den nye i 2004, og så ble den vedtatt januar 2005. Og da skulle vi bare bruke den, plutselig. (...) Så det var den gamle vi kunne da. (Morten, intervju 1, 156).

Morten opplevde at bransjen ikke fikk nok fokus på de utfordringer de sto ovenfor i 2005 ved overgangen til en ny læreplan og heller ikke den etterutdanning som det kanskje var behov for. Dette har også sammenheng med lærerkompetansen og evnen til å sette seg inn i en ny læreplan. Morten opplevde at han ikke fikk med seg fagkompetansen fra utdanningen sin til å tilrettelegge for vurdering på den måten som læreplanen legger opp til.

Nei, det synes jeg ikke. Fordi jeg husker jeg sleit med den veiledningstimen, for at jeg leste læreplanen og begynte å diskutere på jobb, NN diskuterte med meg, altså sjefen min da, fordi dette var nytt for han også. (...) Så det endte jo med det at vi tok kontakt med Biltilsynet og lurte på hvordan dette her skulle gjøres. Jeg tror også han var i kontakt med NN, for å høre med han. Så, ja. Så jeg følte ikke at jeg kunne det ordentlig, nei. (Morten, intervju 1, 159).

Han opplevde at bransjen var på leit i forhold til veiledning og at utdanningen ikke ga han noe på dette. Morten ble han utdannet før de nye læreplanene kom, så det er ikke å forvente at hverken utdanning eller arbeidslivet ga han denne kompetansen. Men det er et viktig innspill i forhold til den endringskompetanse som lærerne bør besitte, og som er omtalt som en av fem lærerkompetanser i (*Studieplan for Trafikk lærer, høgskolekandidatstudium. Nord universitet, 2017*).

Lærerne gir uttrykk for at bransjen som helhet ennå har en vei å gå for å realisere læreplanintensjonene. Frode trekker frem refleksjonsarbeidet som vektlegges i læreplanen og mener at dette ikke alltid realiseres i praksis.

Så den refleksjonsbiten der tror jeg ikke eksisterer nesten, annet enn når du kommer tilbake så blir det sånn ”det må du ikke gjøre”. Så sier eleven selvfølgelig ”nei, det skal jeg aldri gjøre”, ”ja, for da stryker du”, i stedet for å ta den situasjonen og liksom gi virkelighetskonsekvenser. (Frode, intervju 1, 38).

Han påpeker også at bransjen selv har en utfordring i læreplanrealiseringen og går over til å snakke i flertall når han omtaler utfordringene i praksis «*Vi bruker ikke noe tid der* (ringer rundt hendelsen som er tegnet). *Det er jo der vi skulle brukt tid.*» (Frode, intervju 1, 40). Dette tar han selvkritikk på av type «*jeg gjør vel som alle andre at jeg sier fy, fy og så går jeg videre, dessverre* (Frode intervju 1, 40).

Han mener at han som lærer skulle brukt mer tid på eleven, for det er her det hele ligger. Men «vi kjører tilbake og så gjør vi det 4-5 ganger i stedet. Tragisk, spør du meg». Frode opplever dette som en utfordring selv. Som lærer så griper han fysisk inn i situasjoner der eleven ikke greier å ordne opp selv. Situasjonen blir løst der og da, men som Frode påpeker så skulle han og eleven ha brukt mer tid på situasjonen og det å være i situasjonen.

Per var involvert i noe læreplandiskusjoner når disse var under utarbeidelse, og han opplevde dette som interessant og gøy. Men etter at læreplanen ble realisert så opplever han at det er nesten umulig å komme med forslag til endringer. «Så i ettertid, når vi har kommet med noe, så er det nesten umulig å få det forandret igjen» (Per intervju 2, 31). Opplevelsen av manglende kanaler å bringe inn faglige innspill i omtales av flere av lærerne på ulike måter, blant annet Frode når han snakker om at mange lærere har forslag til endringer men tar ikke ansvar for å bringe de inn noe sted.

Drøfting av funn: Å utvikle profesjonell dannelse – trafikklærerbransjen som lærings- og utviklingsarena

Vår oppgave er å utvikle praksiser hvor vi sammen kan mestre virkeligheten så godt som mulig (Dewey, 1934/2005), det vil si en praktisk rasjonalitet. Profesjonell praksis er i konstant utvikling, og vi som profesjonelle må alltid være på søken etter god praksis (Boud, 1999, s. 121). Vi må erkjenne at verden er ustabil, men utfordringen er å ikke svare med full resignasjon. Lærernes respons på innføring av en ny læreplan viser at de ikke har svart med resignasjon, men heller en tilnærming preget av en praktisk rasjonalitet der de jobber for å utvikle praksiser for å mestre dette nye så godt som mulig. De gir også uttrykk for at dette er en type praktisk kunnskap som ikke kan reduseres til en bestemt metode (Steinsholt, 2011), men heller en type praktisk kunnskap som Gadamer knytter til Aristoteles sitt begrep om *phronesis*, et begrep han mener også innehar en moralsk karakter (1990/2010, s. 47-48). Lærerne bekrefter dette ved at de gir uttrykk for at det er her er snakk om en praktisk eller sunn fornuft som omhandler det avgjøre hva som er det rette i en konkret situasjon i stedet for å følge generelle prinsipper og teorier (Gustavsson, 2001a). En slik praktisk rasjonalitet har en sentral rolle hos en profesjonell lærer (Schulman, 2004b, s. 217).

Profesjonalitet og faglig utvikling

Lærerne er opptatt av egen faglig utvikling, det å utvikle egen praksis og å kunne begrunne egne faglige valg. De opplever, i likhet med Dewey sin forståelse av praksis, at vi ikke kan

avlede retningslinjer for praksis ut fra teori, som innebærer at teori ikke kan direkte anvendes på praksis. Derfor må lærerne ta arbeidet med å implementere en læreplan i praksis. Det sentrale for Dewey er at lærerne derfor må være villige til både å eksperimentere og å endre synspunkter på bakgrunn av erfaringer, gjennom sin rekonstruksjon av erfaring (Dewey, 1938/1997). Begreper og teorier eksisterer som redskap for tenkning, som igjen fører til nyttig handling, men de er altså ikke direkte knyttet til handlingen. Ifølge Dewey (1938/1997) er det lærerne som kan gjøre læreplanen til en faglig realitet, men dette vanskeliggjøres hvis lærerne har liten innvirkning på selve utformingen av læreplandokumentet. Så lenge lærerne har en liten innvirkning på dokumentet, vil læreplanen bli noe eksternt som skal påføres elevene. For realiseringen er det derfor av betydning at lærerne har et eierforhold til læreplanen. Lærerne gir i intervjuene uttrykk for at de er svært positive til læreplanen og at de opplever den som «sin». De gir på ulike måter uttrykk for å ha et nært, positivt og godt forhold til læreplanen. Dewey vektlegger også i dette både samarbeid og deltakelse som forutsetning for læreplan implementering og - utvikling. Lærerne uttrykker godt samarbeid på egen skole, mens de opplever et mer varierende samarbeid i bransjen, utenfor egen skole. Dette kan være en utfordring ved senere læreplanimplementeringer og bransjen som læringsarena er et område som bør få større oppmerksomhet i fremtiden.

Max van Manen skriver følgende: *«Det er fullt mulig å lære seg alle undervisningsteknikker og likevel forbli pedagogisk uegnet som lærer»* (van Manen, 1993, s. 9). Poenget til van Manen er at det å bli lærer innebærer noe mer enn det som kan læres på formalt vis, og det er å gjøre den pedagogiske taktfullheten til en del av seg selv. Utviklingen av pedagogisk profesjonalitet slik lærerne selv beskriver den, kan vi relatere til begrepet pedagogisk takt slik vi finner det hos van Manen (2006/1991). Den pedagogiske takt må utvikles av hver enkelt, den er ikke tilgjengelig i en oppskriftsbok eller lignende (van Manen, 1990). Lærerne utvikler en slik tilnærming på grunnlag av kontinuerlig refleksjon over den pedagogiske betydning av egne erfaringer (utvikle seg som et menneske i stedet for å kun lære mekaniske aspekter ved opplæringen), slik Dewey også vektlegger. Ifølge van Manen kan lærere trolig øke sin evne til pedagogisk forståelse, lære den, men dette avhenger av hvor villige de er til å lytte (van Manen, 1990). Lærerne gir uttrykk for å være lærevillige og åpne for egen læring. De er opptatt av egen fagutvikling og også bransjens fagutvikling som helhet. Mine funn angående lærernes opplevelse av læring, viser at læring foregår i yrkespraksisen, og det er av betydning å vie dette større oppmerksomhet. I dette gir lærerne uttrykk for både en utvidet og en begrenset profesjonalitet (Evans, 2008), der de både vektlegger egen erfaringsbasert kunnskap

når de begrunner valg og de etterlyser også teorier som underbygger pedagogiske valg. Å utøve et praktisk skjønn innebærer hvordan vi handler i konkrete situasjoner, og disse læringsprosesser i praksis må utvikles og kvalifiseres på egne premisser (Meyer, 2003).

Læreplanen for trafikkopplæring innebærer en lærerrolle der læreren skal stå i et dialogforhold med sine elever, noe som krever aktiv deltaking og engasjement fra lærerens side. Læreren er i større grad enn tidligere en planlegger, veileder, deltaker og inspirator. Planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæring er en dynamisk og skapende arbeidsprosess, der læreren står i sentrum som den skapende personen. Det er på denne måten en yrkesrolle som har skapende innsats og originalitet som fundamentale krav (Bjørndal & Lieberg, 1979). Denne lærerrollen forutsetter også at læreren har en vid faglig og pedagogisk orientering og en oversikt over muligheter i ulike situasjoner. Dette er høye krav, så enhver lærer har behov for kollegaer som han kan utveksle tanker og erfaringer med og vurdere eget arbeid sammen med (Bjørndal & Lieberg, 1979).

Lærerne er positive til egen læring. De gir uttrykk for en læring på egen arbeidsplass som kan sies å være både en læring ovenfra, fra siden, nedenfra, utenfra, gjensidig og som egen læring (Kvale & Nielsen, 2003). Generelt er læreres utvikling av kunnskap på arbeidsplassen lite beskrevet i forskning om læreres profesjonelle utvikling (Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014), noe som gjør at vi vet ennå lite om hvordan lærersamarbeid og arbeidsplassrelatert kunnskapsutvikling bidrar til profesjonsutvikling. Det vi vet er at lærere har en drivkraft mot videre læring som ikke er godt nok utnyttet og at etterutdanning over tid er mer virkningsfullt enn korte kurs og spredte tiltak (Elstad et al., 2014). Min studie bekrefter dette, der lærerne gir uttrykk for et ønske om videre læring og opplevelser av at læring skjer gjennom et mer langsiktig arbeid enn korte kurs og seminarer. Dette er i tråd med Dales vektlegging av didaktisk kompetanse og en undervisning som er læreplanbasert (1992b, s. 46).

Lærerne omtaler læring gjennom egen erfaring og gir uttrykk for både en individuell og sosial og kontekstuell forståelse av erfaring og rekonstruksjon av mening. De vektlegger fagsamarbeidet som en arena der egne rutiner og vaner blir utfordret og ser dette som positivt. Dette fagsamarbeidet har også en struktur og form som skaper erfaringer i et fellesskap blant lærerne, de gjør seg erfaringer sammen som de reflekterer over og utfordrer hos seg selv og hverandre. Lærernes egen dannelselse skjer gjennom erfaring, der lærerne dannes ved å få og bearbeide erfaringer, der erfaring er å utvikle det vi allerede vet og bringe frem ny forståelse (Gadamer, 1990/2010).

Dagens læreplanen for trafikkopplæring innebærer til dels store endringer for undervisningen og læreren. Læreren er nøkkelen til endring i skolen (A. Hargreaves, 1994/2008, s. 21), så skal endringer lykkes, er det derfor avgjørende at lærerne involveres. Ikke bare er lærernes endringsevne sentral men også deres endringsvilje er avgjørende for endring av praksis. Å gå tett inn på lærerne er derfor å ta deres oppfatninger og synspunkter på alvor, noe jeg mener er avgjørende for å forstå praksis og for å tilrettelegge for praksis videre. For de fleste lærere er det viktigste for endring at det nye lar seg gjennomføre i praksis, det er her lærernes endringsmotivasjon ligger (A. Hargreaves, 1994/2008, s. 22)

Lærerne gir uttrykk for en praxis-ontologis stemme, der de ikke er på jakt etter praktiske løsninger på vurderingsarbeidet, men i stedet åpner de opp for en praktisk visdom som jeg ser som et videre aktuelt forskningsområde. Både egne begrunnelser for praksis og lærernes dannelse som profesjonelle er grunnlag for endringer. Det er mye mer innenfor lærernes praxis-stemme som burde vært hørt. Lærerne er opptatt av *hvorfor* de skal gjøre ulike ting i praksis, altså begrunnelsene for praksis, og her etterspør de også en teoretisk forankring av praksis.

Hansen (2011) relaterer eksistensiell dannelse til profesjonsutøvelse. «...*professionsudøveren får skærpet sin dømmekraft for , hvornår og hvordan det i den konkrete situasjon er passende – etisk, eksistensielt, æstetisk og menneskelig – at anvende sine tilegnede færdigheder og viden i den konkrete situation og relation*» (Hansen, 2011, s. 250). Hansen skriver videre at det knytter seg en profesjonsetikk til *praksis-aktivitetene*, men til *praxis-aktivitetene* handler det om å høre i situasjoner og relasjoner, hva noe (mennesker, fenomener, aktiviteter) *kaller* en til å gjøre, en praktisk visdom og taktfullhet. Lærerne i studien gir uttrykk for betydningen av denne eksistensielle dannelsen. De opplever blant annet at de kan ha planlagt noe, men at de i den konkrete opplevelsen med eleven må ta noen endringsgrep, snu om på hælen. De mener også at de ikke kan vurdere ut fra oppsatte kriterier, men bruker i mye større grad eget faglig skjønn.

En læreplan som vektlegger det pedagogiske handlingsrom til læreren må åpne opp for den tenkning som foregår innen det Hansen beskriver som den personlige stemme (Hansen, 2011). Lærerens «curriculum literacy» blir sentral (Ben-Peretz, 1990), og lærerne må videreutvikle de sentrale læreplaner og finne sitt handlingsrom for å tilrettelegge undervisningen. Lærerne i studien gir uttrykk for at handlingsrommet i læreplanen har utfordret de, men samtidig gitt de muligheten til å ta valg for opplæringen innen de gitte rammer. Flere av lærerne har utviklet

eget materiell og flere har også begrunnet egne valg for opplæringen. Målet må være at lærere ser det pedagogiske handlingsrommet som planene gir dem (Ben-Peretz, 1990; Bjørnsrud, 2005; Engelsen, 2003). Lærerne gir uttrykk for at dette arbeidet betinger et fagsamarbeid mellom lærere og skoler, og at faglig leder er en viktig tilrettelegger for dette.

Læreren er både en endringsfaktor og en stabilitetsfaktor i skolen. Endringer og reformer har mindre sjanse for å lykkes hvis lærerne er usikre eller skeptiske til de. «...*basic processes at work in classroom, (...) have a potent stability that resists intrusion, especially if the teacher is uncertain or skeptical of the change*» (Cuban, 1988, s. 522). Læreplanimplementering og læreplanforandring henger slik nøye sammen, for «*Det blir ingen forandring eller innovasjon uten implementering*» (Gundem, 1990, s. 117). Innovasjonen er altså avhengig av at endringene blir iverksatt.

Teoretisk forankring av praksis

Mine funn viser at lærerne savner den teoretiske forankringen til egen praksis. Derfor blir også en videreutvikling av profesjonen en utfordring. Lærerne peker på de utfordringer som manglende teoretisk forankring gir når nye intensjoner som læringsorientert vurdering kommer inn i læreplanverket. Trafikkopplæringens innhold betinger at faglig skjønn utøves. Læreplanens didaktiske rasjonalitet dreier seg om spørsmål rundt læreplanens konsistens, realiserbarhet og en kritisk drøfting av læreplanens grunnlag, der lærerne må være i stand til å begrunne læreplanen ved hjelp av pedagogisk teori (Dale, 1989/1995). Profesjonell utvikling omhandler blant annet å ha en åpen holdning til teori. Lærerne i studien omtaler teori som viktig for egen læring og forståelse. Dette støttes av forskningslitteratur som peker på at en viss teoretisk forankring er nødvendig og at teoretiske perspektiver kan bidra til refleksjon, tolkning og analyse som grunnlag for handling (Hovdenak, 2014). Utfordringen er, slik Tove Kvernbekk (2001) påpeker, å forstå at teoretisk relevans for praksis er noe man selv skaper gjennom å bruke og å se på mulighetene for å bruke teori og kunnskap. For det å ha kunnskap og det å bruke den er to forskjellige ting. Det å bruke kunnskapen er en ferdighet og læres i praksis. Teorier, derimot, kommer med full tyngde når vi skal finne ut hva som foregår i praksis; hvordan og hva vi ser i praksis. Teoretiske oppfatninger ligger til grunn for og former våre erfaringsbaserte oppfatninger. Så kvaliteten av våre erfaringsbaserte oppfatninger avhenger av kvaliteten og nøyaktigheten av vårt bakenforliggende teoretiske rammeverk. Førstehåndserfaringer er noe vi alle har, og de er veldig viktige. Samtidig bør vi være bevisst på hva vi gjør med dem og hvilke slutninger vi trekker på bakgrunn av de. Den som overgir

seg til det partikulære, er udannet, hevdet Gadamer (Steinsholt, 2011, s. 110). Lærerne gir også uttrykk for at bevisstheten rundt teoriens betydning ikke er like godt forankret hos alle kollegaer og de utfordringer dette medfører. Denne utfordringen blir ikke mindre ved at nye pedagogiske intensjoner i læreplanen mangler teoretisk forankring. Som vi har omtalt så påpekte Sadler allerede i 1989 en bekymring for mangelen på en grunnleggende og generell teoretisk forankring av formativ assessment (1989). Så i stedet for å fokusere på metoder og verktøy til bruk i læringsprosessen, bør vi heller hjelpe lærerne til å bli bevisst på de nye begreper og forståelse om læring og å jobbe med profesjonsutvikling som utvikler lærernes ulike ferdigheter, slik at de kan integrere denne tilnærmingen i sin undervisning og vurdering (Gipps, 2004).

Endringer og reformer har mindre sjanse for å lykkes i skolen hvis lærerne er usikre eller skeptiske til de (Cuban, 1988) og lærerne opplevde læringsorientert vurdering som noe nytt med dagens læreplan, og noe som representerte en annen måte å tenke tilrettelegging av læring på. Lærerne har imidlertid opplevd denne endringen som svært positiv og gir uttrykk for en motivasjon for endring og egen utvikling. De er imidlertid opptatt av at den enkelte kan ikke ta ansvar for egen fagutvikling alene, men er også avhengig av et fagsamarbeid, slik (Stenhouse, 1975) også hevder. Lærerne har tatt utviklingsansvar i arbeidet med implementering av læreplanen, men vektlegger betydningen av et fagsamarbeid i prosessen.

Lærersamarbeid

Læreplanen står sentralt i opplæringen og på grunn av dette er det viktig at profesjonalitet også handler om å kvalifisere lærere til læreplanarbeid (Hovdenak, 2014, s. 66). Ben-Peretz påpeker at det ikke bare er lærernes kompetanse til å delta i læreplanprosesser som er viktig, men like mye handler dette om lærernes *mulighet* til å utvikle kompetanse i læreplanarbeid (1990). Lærersamarbeid er en viktig organisering, der lærernes involvering og drøftinger i team er viktig for at læreren skal kunne utvikle sin kompetanse gjennom læreplantolkning og dermed sin forståelse av læreplanens potensial (Ben-Peretz, 1990; Bjørnsrud, 2005).

Trafikklærerne gir uttrykk for at de savner denne type lærersamarbeid i egen bransje. Dette kan få konsekvenser for lærernes forståelse av læreplanen og tolkning. Dette er sammenfallende med funn fra evalueringen av trafikkopplæringen i Norge, der lærerne ga uttrykk for manglende faglig samarbeid med et faglig innhold (Suzen & Sitter, 2013). Som Dewey hevder, så foregår det et kontinuerlig samspill mellom mennesket og andre, der han mener at vi ikke kan skille begrepene samspill og situasjon. «*En erfaring er alltid det, den er,*

på grund af at der foregår et samspil mellem et individ og det som på dets givne tidspunkt udgør dets omgivelser (...)» (Dewey, 1938/2005, s. 55).

Lærerne i min studie som opplever at de har et godt faglig samarbeid, roser dette. Og de som ikke har det, gir uttrykk for at de savner det. Evalueringen av trafikkopplæringen fra 2013 viser at trafikklærerbransjen som læringsarena har et potensiale (Suzen & Sitter, 2013). Dette er viktig å ta med seg videre, for *”Lærere er avhengig av å delta i et lærende fellesskap, et fellesskap der vurderings spørsmål blir løftet fram til et sentralt diskusjonstema, der man utveksler erfaringer og deler kunnskap med hverandre”* (Engh et al., 2007, s. 36). Slike lærende fellesskap kan bidra til å utvikle lærernes tenkning og undervisning og kan sees som en motsats til individorientert lærerprofesjonalitet og privatisert lærerpraksis (Helstad, 2014). Det er derfor viktig at bransjen legger til rette for kollektive kompetanseutviklingstiltak (Helstad, 2014), for pedagogisk utviklingsarbeid må ikke overlates til den enkelte trafikklærer (Amundsen et al., 2005, s. 29).

Flere av lærerne i studien undrer seg over innholdet i det faglige samarbeidet, der de spør seg om vi egentlig tør å samarbeide om det vi burde ha samarbeidet om. Dette er i tråd med Kari Søndena sin fremstilling av begrepet *kraftløs refleksjon*. Hvis lærerne i sitt samarbeid ikke stiller noen krav til innholdet i refleksjonene, så kan resultatet bli kraftløse refleksjoner. Når det gjelder profesjoner og læring så er krav til samarbeid og etisk ansvar noe som må klargjøres og læres i forbindelse med konkrete utfordringer i yrket. Læringskompetanse er evne til å reflektere over, lære av og utvikle yrkespraksis (Hiim & Hippe, 2001, s. 132). Kontinuerlig refleksjon er den sentrale læringsprosess i profesjonell erfaring (Rønnestad, 2008, s. 287), noe som er i tråd med Schöns forståelse av refleksjon i handling.

For å kunne utvikle yrkest teori, må lærere være i stand til å lære av kollegaer og elever på en bevisst måte, for eksempel å utvikle didaktisk forståelse og begrep i et systematisk samarbeid. Denne muligheten for forståelses- og teoriutvikling er ofte undervurdert (Hiim & Hippe, 2001, s. 135), noe som enkelte av lærerne i studien også gir uttrykk for. De opplever at faglig utvikling ikke har blitt prioritert.

Yrkesopplæring og mesterlæring handler hovedsakelig om overføring av praktisk oppgaveløsning (ved det å vise). Refleksjon over praksis representerer en annen vei, ulik både yrkesfaglig og akademisk opplæring (Grimen & Molander, 2008; Schön, 2001/1983). Læring og forskning har her mye til felles når det gjelder å prøve ut og reflektere over yrkesoppgaver,

men den krever erfaring og fortrolighet i forhold til den aktuelle yrkeskompetansen (Hiim & Hippe, 2001, s. 224). Det vil si en grunnleggende profesjonalitet, hvor en lærer å lære av praksis, som er å utvikle læringskompetanse. Lærerne opplever at det er viktig "å reflektere over egen praksis, noe som støttes i utviklingen av lærerkompetanse, der en vektlegger nødvendigheten av systematisk refleksjon over det som skjer. Refleksjon over læring gjør det mulig å lære å lære (Hiim & Hippe, 2001, s. 225).

Et fagfellesskap har også betydning for den enkeltes utvikling av praktisk skjønn. Praktisk skjønn har sammenheng med den håndverksmessige delen av begrepet taus kunnskap, slik vi blant annet finner det hos Kuhn, og senere utviklet av Dreyfus' (Lauvås & Handal, 2000). Innen denne forståelsen av begrepet taus kunnskap omtales det å ha et «blikk» for noe i praksis. Dette er et kvalifisert skjønn som ikke kan læres under utdanning, men som læres gjennom praksis. Denne kompetansen kan utvikles også alene i praksis, men et praksisfellesskap vil kunne utvikle dette skjønnet både bedre, raskere og dypere. Et fagfellesskap vil på denne måten bidra til en bedre utvikling og læring for den enkelte lærer. Kuhn benevner dette som en fortrolighet utviklet gjennom erfaring (Kuhn, 1996; Lauvås & Handal, 2000, s. 96).

Et sentralt element er hvordan lærernes vurderingspraksis får for utviklingen av profesjonalitet. I og med at lærernes beskrivelser av egen vurderingspraksis i stor grad er i tråd med det som faglitteraturen og læreplanen for trafikkopplæring vektlegger når det gjelder undervegsvurdering, kan vi si at lærerne beveger seg i retning av en utvidet profesjonalitet. Men hvis deres individuelle praksis ikke deles med andre, vil de ikke bidra til et tolkningsfellesskap og en utvikling av profesjonskunnskapen. Det å innføre nye kunnskapsressurser og arbeidsmåter i opplæringen forutsetter et aktivt engasjement i kunnskapsgrunnlaget for profesjonell praksis. For å befestе og videreutvikle en kollektiv vurderingspraksis må lærerne både prøve ut, vurdere og dokumentere (Hermansen & Nerland, 2014).

Lærerne tolker og tilrettelegger også på bakgrunn av egne læringserfaringer (Carless et al., 2006c, s. 14). «*Base don their previous experience and their beliefs about assessment, learning and teaching, tutors (...) can understand and respond to assessment in a variety of contrasting ways*» (Carless et al., 2006c, s. 13-14). Lærernes responderer på vurdering på mange ulike måter, avhengig av sine tidligere erfaringer og sine egne perspektiver og overbevisninger om temaet vurdering (Carless et al., 2006c). Dette gjelder også

trafikk lærerne, og slik er lærernes egne perspektiver og erfaringer med vurdering sentrale. Læringsorientert vurdering må derfor ta i betraktning hvordan lærere erfarer vurderingsarbeidet, og slik er den foreliggende studien et bidrag til denne forståelsen. Goodlads fremstilling viser også hvor viktig det er å diskutere vurdering på skolenivå, da en læreplan i seg selv er vid og vag.

Måten en lærer underviser på er også sterkt knyttet til hvem vedkommende er, egen identitet og personlighet. En endring av lærerrollen innebærer derfor en endring av en selv som menneske (Black et al., 2003, s. 80). Vurdering for læring er, som vi har sett, ikke en undervisningsteknikk, men en måte å tenke på, nærmest som en filosofi. Dette innebærer for noen lærere en endring i måte å tenke om god undervisning på. Lærerne i studien gir uttrykk for at de har lært masse og at de relaterer dette til egen utvikling, samtidig som de er svært selvkritiske til eget arbeid og ser seg selv som den største hindringen til at intensjonene rundt læringsorientert vurdering blir realisert. Slik Gadamer hevder, ser vi at lærerne opplever at de er i en konstant prosess. De gir uttrykk for at de aldri nå frem til en tilstand der de har lært alt, og gjennom dette bekrefter de dannelsens kjennetegn i å være mottakelig for annerledeshet. De omtaler også fagsamarbeid som viktig for egen faglig utvikling.

Som vi har sett så er lærerne svært positive til læreplanen og opplever den som et faglig løft for trafikk lærerbransjen. En positiv opplevelse av læreplanen kan gi større sannsynlighet for en god implementering, men den garanterer det ikke. To betingelser for en god implementeringsprosess er at lærerne er føler seg profesjonelt trygge og at de vet hva som forventes av dem (Gress & Purple, 1988). Som vi har sett så gir trafikk lærerne uttrykk for å ha følt på en usikkerhet i forhold til hva som forventes av de. De er selvkritiske til egen praksis og gir uttrykk for at de selv er i en egen læringsprosess som aldri tar slutt. Lærerne gir også uttrykk for at dagens læreplan har et innhold og intensjoner som oppleves som delvis veldig ulikt det de har jobbet med tidligere. Graden av forandring i en læreplan har betydning for implementeringen (Gress & Purple, 1988). En forandring som ikke er for gjennomgripende og som lettere kan tilpasses skolens praksis, har også større muligheter for å bli iverksatt (Gundem, 1990). I tillegg opplever flere av lærerne et manglende faglig samarbeid, noe som også får konsekvenser for læreplanimplementeringen. For en god implementering fordrer også at prioriteringer og holdninger fra Innen læreplanfeltet eksisterer det ofte en tro om at så lenge læreplanen foreligger, så går alt av seg selv (Gundem, 1990). Mine funn angående

trafikkskolebransjen som læringsarena tyder på at det er av betydning at vi i fremtiden vier dette større oppmerksomhet.

Praksisfellesskapet er en viktig refleksjonspartner i erfaringsprosesser, der praksis åpner for utvikling av phronesis og et praktisk skjønn (Meyer, 2003). Lærerne opplever at praksisfellesskapet i ulik grad fungerer som en læringsarena, spesielt hvis vi tenker praksisfellesskap som større fellesskap enn lærerne på hver enkelt skole. Alle gir uttrykk for å ha noen å støtte seg på i egen læring i praksis, men i varierende grad.

Det har vært viktig å gå inn i lærernes erfaringer for å få en forståelse av læreplantolkningen. Fenomenologi bygger på tanken om at det er kun i erfaringen at de ulike kilder som konstituerer mening for mennesket kommer til uttrykk (McGuirk & Methi, 2015, s. 20). Lærerens erfaringer vil være styrende for den enkeltes læreplantolkning og forståelse. Undervisning og læring er en kontinuerlig prosess i rekonstruering av erfaring (Dewey, 1938/2005). Kari Smith (2011) skriver blant annet om lærerens profesjonsutvikling relatert til vurdering for å lære:

It is not sufficient for leaders or teachers to tick off participants on a list of activities, such as listening to expert lectures and attending externally mandated brief seminars. The belief that the more, the better, and that the more expertise input will lead to a change of beliefs and a change in practice, fails to support professional growth. (K. Smith, 2011, s. 56).

Smith henviser til Guskey (2000) og skriver at profesjonell utvikling er en indre prosess som lærere går igjennom, der en endring av praksis er relatert til det å vurdere eksisterende praksis, læring, forståelse og holdningsendring blant lærere.

Kapittel 10. Sammenfatning og avslutning

Jeg har i det foregående presentert mine hovedfunn innen de følgende tre temaområder; 1. dannelse til en helhetlig samfunnsdeltaker, 2. lærernes forståelse av læringsorientert vurdering og seg selv som en connoisseur og 3. profesjonalitet og trafikk lærerbransjen som læringsarena. De tre temaområdene skal svare på problemstillingen: *Hvordan har trafikk lærerne tolket og erfart vurdering for å lære, slik det fremstår i læreplanen og hvordan har de opplevd implementeringen av dette i praksisfeltet?* Jeg vil i dette kapitlet trekke noen sammenfatninger når det gjelder funnene mine fra analysen, dagens trafikkopplæring og valgt teori, og også peke på aktuelle forskningsområder fremover.

Danning av den helhetlige samfunnsdeltaker

Lærerne omtaler sitt samfunnsoppdrag som å danne og utvikle en helhetlig bilist, der hele mennesket står i sentrum. Dette er det overordna mål de har satt for egen opplæring, og som i større grad kan knyttes til dannelsesbegrepet og ikke en målt ferdighetskompetanse. Dette er også intensjonene med opplæringen, der en grunnleggende tanke er å utvikle hele mennesket. GDE matrisen vektlegger betydningen av at våre generelle handlingsvalg, verdivalg, følelser og sosial situasjon også influerer på våre valg som bilførere. Et slikt syn på en helhetlig kompetanse får konsekvenser for hvordan en skal vurderer kompetansen.

Forskning på trafikkopplæringsfeltet har i mindre grad vært fokusert på hvordan læringssituasjoner er tilrettelagt og utført. Vi har liten kunnskap om didaktikkens hvordan innen trafikkopplæring, kunnskap som går bak timeantall og førerkvalifikasjoner (Rismark & Sølvsberg, 2007, s. 600). Mitt studie har fokus på den tolkede læreplan i Goodlads begrepsbruk. Videre forskning på fagområdet bør videreføre dette og tre inn i den operasjonaliserte læreplanen for å få mer kunnskap om det didaktiske *hvordan* i opplæringen.

I litteraturen om læringsorientert vurdering er det noen felles fokusområder som går igjen. Dette er læreplanforståelse, betydningen av å involvere eleven i vurderingsarbeidet, en endring av rollene i læringssituasjonen, å forstå hvor de lærende befinner seg i en læringsprosess og å gi eleven mulighet til å komme seg videre i læringsprosessen. Dette er områder som lærerne på ulike måter var opptatt av og som jeg vil diskutere i det følgende.

Læring og vurdering

Lærerne opplever læreplanen og intensjonen om vurdering for læring som noe nytt og annerledes enn det de har gjort tidligere, men de omtaler det som en svært positiv utvikling. Lærernes erfaringer når det gjelder læring og vurdering sammenfaller med flere av de dimensjonene som Dale og Wærness (2006) fremstiller som viktige at lærerne tar hensyn til. Den ene er læringsmotivasjon, der elevenes følelser vektlegges. Lærerne trekker frem sine opplevelser av å gjøre elevene trygge og skape en god relasjon som grunnlag for læring. Den andre dimensjonen fokuserer på å øke elevenes evne til å bestemme hva som skal læres. Lærernes vektlegger det å utvikle forståelse og begrunnelser hos elevene. De fokuserer på dette og elevene vil i større grad få muligheter til å begrunne egne valg og utvikle en bakenforliggende forståelse for hvorfor i forhold til både seg selv og ytre forhold. Den tredje dimensjonen omhandler det å lære «hvordan lære». Lærerne erfarer her at lærerens tilrettelegging er viktig for elevenes muligheter til å lære å lære. Dimensjonen vektlegger blant annet å øke elevenes evne til selvregulering av tenkningen, slik at eleven veiledes til å ta ansvar for egen læring.

Lærerne vektlegger ulike tilnærminger for å legge til rette for læringsorientert vurdering, og spesielt selvvrdering. De bruker eget utarbeidet materiell, demonstrasjon, dialog, video, egenkommenterende kjøring og annet for å gi elevene muligheter til å vurdere kompetanse på ulike måter og nivå, og vurdere de forhold som opplæringen fremsetter som overordna, men som er av abstrakt karakter som gjør de vanskeligere å konkret måle. Lærerne vektlegger blant annet å avklare begreper, og dette vil gi elevene større mulighet til å bruke begrepene selv når de skal vurdere egen kompetanse. Lærernes erfaringer er ikke å konkret gi elevene kriterier, men de vektlegger å gi elevene en forståelse av innholdet veldig tidlig og elevene får også et vurderingsskjema som grunnlag for egenvurderingen til veiledningstimene. Lærerne gir uttrykk for at de ønsker en samtale rundt spørsmålene eller utsagnene i skjemaene og at de er ute eller elevenes begrunnelser for tanke og handling, ikke at de er ute etter riktig svar eller avkryssing.

Lærerne gir uttrykk for en helhetlig didaktisk forståelse der de omtaler kriterier og skjema som begrensende for samtalen mellom og vurderingsarbeidet til elev og lærer. Lærerne oppleve blant annet at det er vanskelig å få til en god samtale rundt skjemaene og at forhåndsoppsatte skjema og kriterier i så fall har en begrensende påvirkning på

vurderingspraksisen. Det ser ut til at lærerne i større grad frigjør seg fra kriterier og tilrettelegger og vurderer ut fra et helhetsinntrykk.

Lærerne vektlegger at det er elevene som er utgangspunktet for veiledningen. I veiledningen er det for lærerne viktig at elevene vurderer seg selv på en realistisk måte, at lærerne er ute etter elevenes begrunnelser og ikke rett svar og at elevene selv greier å sette ord på ulike forhold, uten lærernes kommentarer. Det er veiledningen som er målet for lærerne, ikke noe annet konkret.

Lærerne ser betydningen av dialogen som en lærings samtale, og i sin beskrivelse av rollene anser de læringssamtalene som samtaler mellom likeverdige deltakere (Dewey, 1938/2005). Samtalen er en sentral vei til kunnskap, og vurderingsdialogen og dens innhold er et sentralt bidrag til refleksjon (Engh et al., 2007). En god og reell samtale omfatter også forberedelser hos både lærer og elev, gode forberedelser som involverer elevene er en nøkkel til å utvikle samtalene videre (Sjøbakken, 2009, s. 211). Her vektlegger lærerne arbeidet de gjør for at elev og lærer skal ha en felles forståelse til grunn i dialogen. Lærernes bevissthet rundt hvordan dialogens ulike funksjoner fremmer intersubjektivitet er et hovedanliggende for å forbedre kvaliteten på føreropplæringen (Rismark & Sølvberg, 2007). Det er derfor svært avgjørende at lærerne vektlegger en felles forståelse av opplæringens innhold og for det som skal skje.

Lærerne omtaler endringen i elevrollen og elevens eget ansvar i læringsprosessen. Ansvar for egen læring kan føre til at lærere passiviserer seg selv og overlater alt ansvar til elevene. I stedet vil jeg betegne det som at elever ta ansvar i egen læring. Ved å ta ansvar i læringen, viser en fortsatt at læringen er en prosess der flere er delaktige og at både lærer og elev har ansvar for læringen. Læringen eies ikke av en av de, læringsprosessen kan likegodt føre til læring for begge parter.

Lærerne gir uttrykk for en didaktisk bevissthet der de ser den didaktiske sammenheng mellom læringsorientert vurdering og de øvrige didaktiske kategorier. Å vurdere med didaktisk kyndighet innebærer at vi reflekterer over elevvurderingens samsvar med øvrige didaktiske kategorier og at vi greier å si hvorfor vi vurderer som vi gjør (Helle, 2000). Samtidig er lærerne selvkritiske og ønsker mer trygghet rundt egen kompetanse og tilrettelegging. Didaktisk forståelse for læreplanen er avgjørende, for hvis den ikke er der og lærerne ikke greier å begrunne didaktisk våre valg, er det fare for læreplanrealisering uten

intensjonsforståelse (Dale, 1992b; Helle, 2000). Derfor er en tettere oppfølging av lærere i forhold til implementering av nye læreplaner noe videre forskning bør se på.

Læringsorientert vurdering innebærer økt bruk av didaktisk kompetanse blant lærerne. En forutsetning for selvutvikling og forbedring er at eleven utvikler og får en begrepsforståelse av kvalitet som er noenlunde i nærheten av lærerens forståelse, at eleven er i stand til å vurdere kvaliteten på egen prestasjon underveis og at eleven innehar et repertoar av alternative strategier og handlinger som kan eller hun kan ta i bruk til enhver tid underveis. Som Sadler skriver: «...students have to be able to judge the quality of what they are producing and be able to regulate what they are doing during the doing of it» (1989, s. 121).

Implementering av læreplanen

Mitt utgangspunkt for studien var nye intensjoner rundt vurdering underveis i læreplanen for trafikkopplæring og hvordan lærere som allerede var utøvende i yrket opplevde og erfarte disse intensjonene. Denne lærergruppen var ved innføringen av en ny plan i 2005 nødt til å ta mer ansvar for å utvikle sin læreplanforståelse enn de som har utdannet seg etter læreplanen som kom i 2005. Lærerne omtaler egen utvikling av læreplanforståelsen som en lang og læringsrik prosess. Læreplanforståelse er ifølge Eisner en av de viktigste dimensjoner innen utdanning, der læreren som *connoisseur* er sentralt. «*Learning to see what we have learned not to notice remains one of the most critical and difficult tasks of educational connoisseurs. Everything else rest on it*» (Eisner, 1998, s. 77).

Lærernes erfaringer omhandler og delvis bekrefter de betingelser som Gress og Purple (1988) setter til en optimal læreplanimplementering. Det første er at lærerne må føle seg profesjonelt trygge, men lærerne i studien gir uttrykk for at de har vært svært usikre og er også veldig selvkritiske til egen praksis. Allikevel er de positive til læreplanendringene, og det kan ha sammenheng med at de i større grad forstår hva som forventes av de. Dette er også en betingelse for en god implementering, og lærerne gir uttrykk for en klar forståelse av egen rolle og ansvar i tilrettelegging av læring. En annen betingelse er en stabil ledelse og nærmiljø som prioriterer ut fra læreplanen. Lærerne gir uttrykk for at lærersamarbeid og støtte på egen skole og eventuelt med andre er avgjørende for å utvikle egen praksis. De som har et godt faglig samarbeid, roser dette og de som ikke har det gir uttrykk for et savn. Lærerne har også et tydelig og godt eierforhold til læreplanen og har derigjennom et tydelig ønske om å lykkes med den.

Lærerne gir uttrykk for at de er positive til læreplanen og opplæringsmodellen slik den fremstår i dag. Lærerne ser dagens læreplan som et faglig løft for bransjen og opplever dette som en faglig positiv utvikling og som et skritt i riktig retning. De opplever læreplanen som en anerkjennelse av trafikklæreren og at læreplanen gir lærerne faglig tillit. Læreplanen gir lærerne et handlingsrom som er positivt, mener de, og de ser den som et godt faglig grunnlag for praksis.

Lærerne etterlyser en teoretisk forankring av praksis. «*We need to develop a new way of thinking about assessment to deal with the issues that are emerging as assessment takes on this broader definition and purpose*» (Gipps, 2004, s 1-2). Mine funn viser at lærerne har en bevissthet rundt og begrunnelser for egen praksis og at de er opptatt av samarbeid og profesjonsutvikling. De er samtidig selvkritiske og savner en større initiativ sentralt i forhold til læreplanforståelse. Jeg vil derfor hevde at vi innen vurderingsfeltet i dag fortsatt må jobbe for en bredere forståelse av vurdering for læring. I dette bør lærerne få støtte til å jobbe med forståelse om læring og profesjonsutvikling.

Egenutvikling og egen læring som lærer

Måten lærerne underviser på har også sammenheng med den enkelte lærers egen bakgrunn og livshistorie (A. Hargreaves, 1994/2008). Dette viser lærerne i studien til, der de begrunner noen valg i egen praksis ut fra egenopplevd læring og erfaring som elev. En videre forskning av trafikklærerbransjen som læringsarena og den enkeltes utvikling som profesjonell er viktig for videre utvikling og forståelse av fagområdet. Å øke lærerkompetansen er alltid viktig, men det er også mange andre forhold som påvirker hva læreren gjør, og dette kan også innebære at lærerne gjør noe annet enn det som er i tråd med fagkompetansen. Å få innsikt i dette er viktig for å videre senere kunne studere praksis (Goodlad, 1979).

Lærerne bekrefter forholdet med å lære i sosiale fellesskap, der de opplever at slike fellesskap må være etablerte og fungere for å skape vekst hos den enkelte lærer. «*Samarbeid er en kraftfull kilde til læring og utvikling i yrket.*» (A. Hargreaves, 1994/2008, s. 256). En viktig forutsetning for samarbeidet og læringen sammen med andre er at lærerne ha noe å samarbeide om. Læreplanen ser ut til å representere en slik mulighet, der også planen oppleves mindre detaljstyrende. Samarbeidet er da av uformell karakter, det vil si at de søker ideer, stoff og ressurser hos hverandre, gir og motta hjelp, uten at dette er en trussel mot deres egen uavhengighet. For samarbeidet foregår utenfor klasserom og bil og truer derfor ikke den

enkelte lærers begrep om kontroll over egen praksis (A. Hargreaves, 1994/2008, s. 197). Lærerne uttrykker godt samarbeid på egen skole, mens et mer varierende samarbeid i bransjen, utenfor egen skole. Dette kan være en utfordring ved senere læreplanimplementeringer og bransjen som læringsarena er et område som bør få større oppmerksomhet i fremtiden.

Jeg har også diskutert lærernes utvikling i lys av dannelsbegrepet og didaktisk arbeid. Et aktuelt forskningsområde videre kan være å utvikle en didaktikk som inkluderer trafikkskolebransjens kulturelle tradisjoner i profesjonslæring, for eksempel i lys av kulturhistorisk virksomhetsteori som vil gi oss et større innblikk i innovasjon og begrepsutvikling innen profesjonslæring enn for eksempel Dreyfus og Dreyfus (Lahn & Jensen, 2008, s. 301)

Endring av egen rolle og praksis

Lærerne opplever at dagens læreplan krever en ny lærerrolle og en endring av deres egen praksis. Dette opplever de at de har blitt utfordret på og de omtaler denne endringen som både krevende, utfordrende, spennende og ikke minst; ikke over ennå, kanskje aldri. Tidligere studier viser at det er en nær link mellom formativ vurderingspraksis, lærerens egen pedagogikk og lærerens forståelse av egen rolle (Black et al., 2003, s. 13), og at læringsorientert vurdering krever en omfattende og dype endringer i både lærernes forståelse av egen rolle (og relasjon til elevene) og i egen praksis. Lærerne i studien ser sitt ansvar i dette og opplever en større endring i egen rolle ut fra dagens læreplan.

Lærerne vektlegger betydningen av å jobbe med elevens begrunnelser underveis. De er ikke opptatt av elevens svar, men er klare på at de fokuserer på *hvorfor* eleven tar de ulike valg. Det er også lærerens oppgave å ha en planlegging som åpner for begrunnede avgjørelser underveis fra eleven (Dewey, 1938/2005). Lærerne opplever at elevene ikke alltid er trygge på denne arbeidsformen og at det viktigste da er å gjøre de trygge.

Lærerne opplever seg selv som avgjørende i å tilrettelegge for vurdering for læring. De gir også uttrykk for at de ikke tilrettelegger og vurderer ut fra kriterier og skjema, men at de er interessert i elevens begrunnelser og refleksjoner som ligger til grunn, og elevens egen vurdering. Denne skjønsmessige siden av vurdering er en sentral del av lærerens profesjonalitet (Schön, 2001/1983). Eisner (2001) hevder at både kriterier og profesjonelt skjønn er viktig, da de til sammen utgjør et helhetsbilde. Dette helhetsbildet kan trekke

sammenligninger til det Hansen (2008) betegner i at kompetanse og dannelse utfyller hverandre i en helhet. For å få en opplæring som har rom for elevens subjektivitet og som har i seg en fleksibilitet, kan vi ikke overse den profesjonelle basis som finnes blant våre lærere. Læreren er den viktigste tilretteleggeren for vurderingen underveis i opplæringen, og fokuset bør i fremtiden være på å videreutvikle lærernes profesjonelle dannelse slik at de er i stand til å bruke sitt profesjonelle skjønn i vurderingsarbeidet. Bare ved å ta dette på alvor kan vi videreutvikle en god læringsarena for elever og lærere.

Begrensninger og videre forskning

Det er i all hovedsak stor internasjonal interesse knyttet til utviklingen av og erfaringene ved den norske trafikkopplæringsmodellen. Min studie har gitt innsikt i lærernes forståelse og erfaringer når det gjelder læringsorientert vurdering, men studien og feltet for øvrig avslører også mange nye aktuelle og foreløpige lite berørte forskningsmuligheter. I forhold til læringsorientert vurdering ser jeg muligheter for at dette videreføres i forskningsarbeid som konkret kan gå inn i selve undervisningen og elevenes læring, der også kunnskap om didaktisk planlegging og utførelse kan inngå. Et annet forhold er utvikling av profesjonalitet og læringsfellesskap, der vi foreløpig vet svært lite om trafikkskolebransjen. Min funn tyder på at det er et behov for å se på hvordan dette kan styrkes. For å kunne bedre fremtidige læreplanimplementeringer og utvikle det faglige praksisfellesskapet, er dette et område som vi trenger mer forskning på.

Utfordringen med læringsorientert vurdering så langt, og fortsatt i dag, kan beskrives med ordene til Black og William: *“(...) most theoretical writings about pedagogy pay scant attention to assessment (...), and although some argue that classroom assessment is concerned with instruction rather than with pedagogy, this simply re-defines the problem of incorporation, but does not solve it”* (Black & William, 2012a, s. 227).

Lærerne omtaler sin egen læring innen profesjonen på en måte som er i tråd med det Sfard (1998) betegner som et samspill mellom deltakermetaforen med fokus på sosial samhandling (representert ved Lave og Wenger) og den individuelle tilegnelsesmåten (representert ved Dreyfus' og Schön). Sfard (1998) sitt poeng er at vi må veksle mellom disse to forståelsene i vår diskusjon av profesjonslæring, slik at vi bedre griper kompleksiteten i dette. Lærerne i min studie har i hovedsak snakket om egen tilegnelse og utvikling, noe som kan forklares i at de var yrkesaktive når læreplanen og opplevelsen av endring og utvikling kom. De startet ikke

som nybegynnere i en profesjon, og hadde allerede en tilhørighet til eget yrke, en faktor som ikke fanges opp så lett av deltakelsesmetaforen (Lahn & Jensen, 2008). Derfor har jeg også valgt å ikke trekke inn denne i diskusjonen. Jeg vil imidlertid trekke frem betydningen av å inkludere både en individuell og en sosial kontekst for å få en helhetlig forståelse av slike prosesser. Dette kan være et aktuelt forskningsområde å gå videre på innen området trafikk lærerbransjen som læringsarena for profesjonsutvikling.

Ann Webster-Wright (2009) etterlyser en vektlegging av innsikt i autentiske læringserfaringer blant profesjonelle. Hun argumenterer for et paradigmeskifte i forskningen rundt profesjoner, der en holistisk tilnærming mot læringserfaringer blir sentralt. Skogvoll og Dobson (2011) argumenterer også for en alternativ profesjonsforståelse som fordrer en fenomenologisk forståelse av den profesjonelle. Min diskusjon av lærernes operasjonalisering av læreplanen og læring i praksis har i min studie begrenset seg til lærernes omtale av egen praksis, altså deres forståelse av intensjonene og erfaringer med vurdering for å lære. For videre forskning ville jeg anbefale en empirisk tilnærming som kan gi oss en dypere innsikt i autentiske læringserfaringer blant trafikk lærere. Elstad et al. (2014) påpeker også en slik mangel på profesjonsstudier når det gjelder erfarne lærere og hvordan lærere utvikler kunnskap innen praksisfeltet. De viser til at utvikling av kunnskap på arbeidsplassen er en lite beskrevet dimensjon i forskningen om lærernes profesjonelle utvikling.

Hermeneutisk fenomenologisk metode

”The purpose of phenomenological reflection is to try to grasp the essential meaning of something” (van Manen, 1990, s. 77). Jeg har i studien valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming som metode. Målet med fenomenologisk refleksjon er å få tak i den essensielle meningen ved noe. Dette innebærer en prosess med en refleksiv tilnærming og å gjøre eksplisitt de strukturer av mening ved den aktuelle livserfaring. En refleksjon over livserfaringer er altså en refleksiv analysering av tematiske og strukturelle aspekter ved en erfaring, der fenomenologiske tema forstås som strukturene i erfaringene. Under denne søken vil vi komme frem til noen tematiske formuleringer av meningen ved erfaringen. Disse tema blir erfaringens mening, og er en forenkling, men samtidig er de formen for å fatte fenomenet en ønsker å forstå. Tema kan derfor beskrives som aspekter av strukturen ved den levde erfaringen, som van Manen beskriver det; *”Themes are the stars that make up the universes of meaning we live through”* (van Manen, 1990, s. 90) .

Innen fenomenologi er skrivingen selve kjernen ved forskningen og metoden. Skrivingen skaper en refleksjon som vi generelt kan si karakteriserer den teoretiske tilnærmingen innen sosiale studier (van Manen, 1990). Skrivearbeidet, produksjonen av tekst og lesing av litteratur utvikler min forståelse for problemstillingen og jeg føler jeg kan si at 'nå forstår jeg bedre hvordan det er å erfare dette' (Creswell, 2007) som i min studie er; implementering av læreplanens intensjoner om vurdering.

Avslutning

Lærerne opplever læreplanen og intensjonen om vurdering for læring som noe nytt og annerledes enn det de har gjort tidligere, men de omtaler det som en svært positiv utvikling. De er opptatt av at lærerens arbeid er avgjørende og de er selvkritiske til eget arbeid og ser faglig samarbeid som en avgjørende faktor for å utvikle egen kompetanse. Lærerne gir uttrykk for et behov for å utvikle egen profesjonalitet i samarbeid med andre og å utvikle trafikkskolebransjen som læringsarena. Slik også Dewey skrev for snart ett hundre år siden: *«Nothing has brought pedagogical theory into greater disrepute than the belief that is identified with handing out to teachers recipes to be followed in teaching»* (Dewey, 1938/2005, s. 170).

Avhandlingen min presenterer, i tråd med hermeneutisk forståelse, ikke noen endelige konklusjoner, men kan være et steg videre på veien mot en større forståelse av fagområdet og fremtidig læreplanimplementering.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och Reflection* (Second edition): Studentlitteratur.
- Amundsen, O., Rismark, M. & Sjølvberg, A. M. (2005). *Læring og næring* Trondheim: NTNU ViLL.
- ARG. (1999). Assessment for learning: Beyond the Black Box. Assessment Reform Group. I University of Cambridge School of publications (Red.).
- ARG. (2002). Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice. Assessment Reform Group. I Assessment Reform Group (Red.).
https://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf.
- ARG. (2006). The role of teachers in the assessment of learning. I Assessment Reform Group (Red.).
<https://assessmentreformgroup.wordpress.com/asf/>.
- Ariansen, P. (2011). Hva er dannelse? En begrepshistorisk vandring. I: B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.). *Dannelse. Tenking, modning, refleksjon* (s. 39-55). Oslo: Dreyers Forlag.
- Aristoteles. (1999). *Etikk* (3). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*: State University of New York Press.
- Biesta, G. (2016). Knowledge and the curriculum: a pragmatist approach. I: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (nr. 1, s. 78-91): SAGE Publications Ltd.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1979). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). *Assessment for learning*: Open University Press.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144,146-148.

- Black, P. & William, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21, 5-31.
- Black, P. & William, D. (2012a). Assessment for Learning in the Classroom. I: J. Gardner (Red.), *ASSESSMENT and LEARNING* (Second edition, s. 11-32): SAGE Publications.
- Black, P. & William, D. (2012b). Developing a Theory of Formative Assessment. I: J. Gardner (Red.), *ASSESSMENT and LEARNING* (Second edition, s. 206-229): SAGE Publications.
- Bostad, I. (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Dannelsesutvalget.
- Bostad, I. & Ottersen, O. P. (2011). Dannelse i kryssild. I: B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.). *Dannelse. Tenkning, Modning, Refleksjon* (s. 56-68). Oslo: Dreyers Forlag.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page
- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, 18(2), 121-132.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (1993). *Using Experience for Learning*: SRHE and Open University Press.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S., Hansen, M. & Gudem, B. B. (2003). Didaktikk og dannelse. I: P. Arneberg & B. Overland (Red.). *PEDAGOGISK- mangfold og muligheter* (s. 61-103). København: N.W. DAMM & SØN AS.
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and teaching in higher education*(1), 81-89.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979/1994). *Sociological paradigms and organisational analysis*: Arena.
- Carless, D., Joughin, G. & Liu, N.-F. (2006a). Assessment Practices That Promote Learning. I: D. Carless, G. Joughin & N.-F. Liu (Red.). *How assessment supports learning* (s. 17-21). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Carless, D., Joughin, G. & Liu, N.-F. (2006b). A Conceptual Framework for Learning-oriented Assessment. I: D. Carless, G. Joughin & N.-F. Liu (Red.). *How assessment supports learning* (s. 7-15). Hong Kong: Hong Kong University Press.

- Carless, D., Joughin, G. & Liu, N.-F. (2006c). Improving Assessment, Improving Learning. I: D. Carless, G. Joughin & N.-F. Liu (Red.). *How assessment supports learning* (s. 1-6). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Christ, R., Delhomme, P., Kaba, A., Mäkinen, T., Sagberg, F., Schulze, H. & Siegrist, S. (1999). *GADGET. Guarding Automobile Drivers through Guidance Education and Technology*. Kuratorium für Verkehrssicherheit, Vienna.
- CIECA Sekretariat. (2015). *FINAL REPORT: CIECA - RUE Road User Education Project* Brüssel: CIECA.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (Second edition): SAGE Publications.
- Cuban, L. (1988). Determinants of Curriculum Change and Stability, 1870-1970. I: J. R. Gress (Red.), *Curriculum. An Introduction to the Field* (Second edition, s. 495-526): McCutchan Publishing Corporation.
- Dale, E. L. (1989/1995). *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Nors Forlag AS.
- Dale, E. L. (1992a). Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon. I: E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 199-230): Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dale, E. L. (1992b). Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk. I: E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 35-61): Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle SKOLE*: Ad Notam Gyldendal AS.
- Dale, E. L. (Red.). (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftet intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: en analyse av en læreplanreform* Oslo:
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of educational research*, 76(3), 383-412.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Third Edition): SAGE Publications.

- Dewey, J. (1902/1998). The Child and the Curriculum. I: L. A. Hickman & T. M. Alexander (Red.). *The Essential Dewey. Volume 1. Pragmatism, Education, Democracy* (s. 236-245). Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1905/1998). The Postulate of Immediate Empiricism. I: L. A. Hickman & T. M. Alexander (Red.). *The Essential Dewey. Volume 1. Pragmatism, Education, Democracy* (s. 115-120). Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. New York: Dover Publications, inc
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1925/1998). The Development of American Pragmatism. I: L. A. Hickman & T. M. Alexander (Red.). *The Essential Dewey. Volume 1. Pragmatism, Education, Democracy* (s. 3-13). Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1930/1998a). From Absolutism to Experimentalism. I: L. A. Hickman & T. M. Alexander (Red.). *The Essential Dewey. Volume 1. Pragmatism, Education, Democracy* (s. 14-21). Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1930/1998b). What I Believe. I: L. A. Hickman & T. M. Alexander (Red.). *The Essential Dewey. Volume 1. Pragmatism, Education, Democracy* (s. 22-28). Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as Experience*: Penguin Group.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (1938/2005). *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Dewey, J. (2001a). Barnet og læreplanen. I: E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 23-40): Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dewey, J. (2001b). Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dewey, J. (2001c). Utdannelse som konservativ og progressiv. I: E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 41-52). Oslo: Gyldendahl Akademiske.
- Dobson, S. (2010). Nasjonale og internasjonale utfordringer innen elev- og lærlingvurdering. I: S. Dobson & R. Engh (Red.). *Vurdering for læring i fag* (s. 24-36). Kristiansand Høyskoleforlaget

- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (Red.). (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 131-142.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *MIND OVER MACHINE. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Glasgow: Blackwell.
- Earl, L. M. & Timperley, H. (2014). Challenging Conceptions of Assessment. I: C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Red.). *Designing Assessment for Quality Learning* (1, s. 325-336): Springer Netherlands
- Eisner, E. W. (1975). Vanskelige avgjørelser i læreplanarbeidet. I: T. Harbo, A. Lysne & L. Stenhouse (Red.). *Artikler av Elliot W. Eisner. SKOLENS OPPGAVE* (s. 51-61). Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Eisner, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation. A personal view*: The Falmer Press.
- Eisner, E. W. (1991). Taking a Second Look: Educational Connoisseurship Revisited. I: M. McLaughlin & D. Phillips (Red.). *Evaluation and Education, a quarter century*. (nr. 90). University of California: National Society for the Study of Education.
- Eisner, E. W. (1998). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2001). Pedagogikk-kritikk. I: E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385.
- Eisner, E. W. (2009a). Educational Objectives - Help or Hindrance? I: D. J. Flinders & S. J. Thornton (Red.). *The Curriculum Studies Reader* (s. 107-113). New York: Routledge.
- Eisner, E. W. (2009b). What Does it Mean to Say a School is Doing Well? I: D. J. Flinders & S. J. Thornton (Red.). *The Curriculum Studies Reader* (Third Edition, s. 327-335). New York: Routledge.
- Ekeland, T.-J. (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? I: H. Grimen & L. I. Terum (Red.). *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 145-168). Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Ekelen, I. M. V., Boshuizen, H. P. A. & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education* 50, 447-471.
- Elkjær, B. (2009). Pragmatism. A learning theory for the future. I: K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorist...in their own words* (s. 74-89). London and New York: Routledge.
- Ellett, F. S. (2012). Practical rationality and a recovery of Aristotele's 'phronesis' for the professions. I: E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.). *Practical Wisdom in the Professions* (2, s. 13-33): Sence Publishers.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausehagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I: E. Elstad & K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idèbærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2012). ASK og EMBLA og satsingen på vurdering for læring. *Bedre Skole*, 4, 10-15.
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K. & Sand, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring*. Rapport nr. 7-2011, Høgskolen i Hedmark:
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fevre, D. L., Timperley, H. & Ell, F. (2016). Curriculum and Pedagogy: The Future of Teacher Professional Learning and the Development of Adaptive Expertise. I: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (nr. 1, s. 309-324): The SAGE Publications Ltd.
- Flyvberg, B. (1990). Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces. I A. U. Institutt for Samfundsutvikling og Planlægning (Red.): Centertrykkeriet, Aalborg Universitetscenter.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. P. (1980). *At värdera utbildning. En introduksjon til pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström og Widstrand.

- Fuglseth, K. (2015). Relevant kunnskap? Sosialfenomenologisk grunnlag for erfaringsbasert profesjonsforskning. I: J. McGuirk & J. Methi (Red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 177-196). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.-G. (1990/2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gadamer, H.-G. (2002). Elements of a theory of hermeneutic experience. I: D. Moran & T. Mooney (Red.). *The Phenomenology Reader* (s. 314-338). New York: Routledge.
- Gardner, J. & Galanouli, D. (2016). Teachers' Perceptions of Assessment. I: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (nr. 2, s. 710-724): SAGE Publications.
- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L. & Stobart, G. (2010). *Developing Teacher Assessment*: Open University Press.
- Giorgi, A. (2008). Difficulties Encountered in the Application of the Phenomenological Method in the Social Sciences. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8.
- Gipps, C. V. (2004). *Beyond testing. Towards a theory of educational assessment*: RoutledgeFalmer.
- Glad, A., Isachsen, J. E., Lindheim, C., Lund, B. A., Sagevik, H. & Aaneby, E. (2002). *Forslag til ny føreropplæring. Oppfølging av Nasjonal transportplan 2002-2011* (TTS-12-2002).
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. . New York: McGraw-Hill.
- Gress, J. R. & Purple, D. E. (Red.). (1988). *Curriculum. An Introduction to the Field*. (Second edition utg.): McCutchan Publishing Corporation.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget
- Grow, G. o. (1991). Teaching Learners To Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 266-276.
- Gudmundsdottir, S. & Schulman, L. S. (1987). Pedagogical content knowledge: Teachers way of knowing. I: Å. Strømnes & N. Sjøvik (Red.). *Teachers' Thinking. Perspectives and research*. Trondheim: Tapir.

- Gundem, B. B. (1987). Finnes det en fruktbar innfallsvinkel til læreplanarbeid? Joseph J. Schwabs "The Practical 4: Something for curriculum professors to do" og "Dialogen". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 177-190.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2001a). Dannelse som reise og eventyr. I: T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 31-48). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gustavsson, B. (2001b). *VIDENSILOSOFI*. Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2004). Aristoteles: Förundras och kloketens tänkare. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 36-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, F. T. (2011). Unyttig som en rose. I: B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.). *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon* (s. 236-262). Oslo: Dreyers Forlag.
- Hargreaves, A. (1994/2008). *Lærerarbeid og skolekultur*: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224. doi: 10.1080/03057640500146880
- Harlen, W. (2016). Assessment and the curriculum. I: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (nr. 2, s. 693-709): SAGE Publications
- Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N. P. & Glad, A. (1999). *Theories and aims of educational and training measures*. Berne: S. B. f. U. BfU.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Oxon: Routledge.
- Haug, P. (2011). Kunnskapssenter for utdanning. *Bedre Skole*, 2, 11-15.

- Helle, L. (2000). *Elevvurdering - kontroll eller læring?* : Tano Aschehoug.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglig læringsfellesskap. I: E. Elstad & K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. & Nerland, M. (2014). Betydningen av læreres kunnskapsarbeid for utvikling av kollektiv praksis. I: E. Elstad & K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 224-240). Oslo: Universitetsforlaget
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 11-127.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hohr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. En rekonstruksjon av John Deweys erfaringsbegrep. I: K. Steinsholt & S. Dobson (Red.). *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 65-77). 2009: Tapir Akademiske Forlag.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I: K. Steinsholt & S. Dobson (Red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I: E. Elstad & K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 59-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hudson, B. (2016). Didactics. I: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (nr. 1, s. 107-124): SAGE Publications Ltd.
- Illeris, K. (2000). Læring. I: K. Illeris (Red.), *Tekster om læring*: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, K. B. (2002). *A Handbook of Media and Communication Research*: Routledge.
- Johannessen, K. S. (2013). Tause kunnskaper i nytt lys? – Viktige ansatser og nye bøker innenfor feltet. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 48(02).
- Josefson, I. (2015). Hvorfor en akademisk utdanning i praktisk kunnskap? Et tilbakeblikk på 15 år ved Senter for praktisk kunnskap. I: J. McQuirk & J. Methi (Red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 31-39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Joughin, G. (Red.). (2009). *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*: Springer.

- Kinsella, E. A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of Reflection and Considerations for Phronetic Judgement. I: E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.). *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 35-52): Sense Publishers.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (Red.). (2012). *Engaging phronesis in professional practice and education*: Sense Publishers.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. I: B. B. Gudem & S. Hopmann (Red.). *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Forlaget KLIM.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse. I: E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Knight, P. & Page, A. (2007). *The assessment of "wicked" competences*: Practice-based Professional Learning Centre.
- Kucey, S. & Parsons, J. (2012). Linking Past and Present: John Dewey and Assessment for Learning. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 107-116.
- Kuhn, T. (1996). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Forskrift til opplæringslova*.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4:
 Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997/2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (Second edition): SAGE Publications.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (2003). Læring på kryds og tværs i praktikkens læringslandskab. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde* (s. 248-266). København: Akademisk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I: T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 146-163). Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 295-305). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.). *Handbook of qualitative research* (s. 105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon - Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I: J. McGuirck & J. Methi (Red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 43-60). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 18, 145-153.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (1999/2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lægred, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk - en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi. I: E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 13-34): Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.). *Dannelsens forvandling* (s. 347-371). Oslo: Pax Forlag.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey. Danning til demokrati. I: I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I: E. Elstad & K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 152-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- McGuirck, J. & Methi, J. (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phenomenology of Perception*. London & New York: Routledge.
- Meyer, H. (2003). Det praktiske skøn i socialpolitikken. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.). *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom arbejde* (s. 135-146). København: Akademisk Forlag.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*: SAGE Publications.

- NOU. (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* Oslo: Statens forvaltningstjeneste - Informasjonsforvaltningen.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* (9264018026). <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>: O. Publishing. Hentet fra <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- Pedder, D. & James, M. (2012). Professional Learning as a Condition for Assessment for Learning. I: J. Gardner (Red.), *ASSESSMENT and LEARNING* (Second edition, s. 33-48): SAGE Publications.
- Peräaho, M., Keskinen, E. & Hattaka, M. (2004a). *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; konsekvenser for føreropplæringen* Universitetet i Åbo: Vegdirektoratet.
- Peräaho, M., Keskinen, E. & Hattaka, M. (2004b). Mål for GDE-rammeverket. Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; konsekvenser for føreropplæringen: Universitetet i Åbo.
- Polanyi, M. (1966/2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*: Spartacus Forlag.
- Polkinghorne, D. E. (2000). Psychological Inquiry and the Pragmatic and Hermeneutic Traditions. *Theory & Psychology*, 10(4), 453-479.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ravum, I.-A. & Sørensen, C. H. (2005). *Styring, delegering og innflytelse? Om Stortingets behandling av Nasjonal transportplan 2006-2015* Oslo: Transportøkonomisk institutt.
- Rismark, M., Stenøien, J. M. & Sjølvberg, A. M. (2004). *18 tentakler - en analyse av plandokumenter for ny føreropplæring* Trondheim: NTNU Voksne i læring.
- Rismark, M. & Sjølvberg, A. (2007). Effective dialogues in driver education. *Accident Analysis & Prevention* 39(3), 600-605.
- Rismark, M., Sjølvberg, A. M. & Tønseth, C. (2013). Play mobil 2. Fra plan til praksis på trafikalt grunnkurs. NTNU: Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap.
- Rosiek, J. & Clandinin, D. J. (2016). Curriculum and Teacher Development. I: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (nr. 1, s. 293-308). Bloomington: The Sage Publications Ltd.

- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 279-294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.
- Sadler, R. (2009). *Are we short-changing our students? The use of preset criteria in assessment*. Edited transcript of Royce Sadlers keynote addressed at the TLA Colloquium on Assessment and High Quality Learning, University of Edinburgh.
http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Interchange/spring2009.pdf, www.tla.ed.ac.uk/interchange.
- Sagberg, F. (2000). *Evaluering av 16-års grense for øvingskjøring med personbil. Ulykkesrisiko etter førerprøven*. TØI- rapport 498, Oslo: Transportøkonomisk institutt.
- Samferdselsdepartementet. (2000a). *St.meld. nr 46 (1999-2000) Nasjonal transportplan 2002-2011*. Oslo.
- Samferdselsdepartementet. (2000b). *Strategiplan: Trafikksikkerhet på veg 2002 - 2011*. Oslo: Samferdselsdepartementet.
- Samferdselsdepartementet. (2009). *St.meld. nr 16 (2008-2009) Nasjonal transportplan 2010-2019*. Oslo.
- Schriren, M. (1991). *Evaluation Theaurus*. Thousand Oaks: SAGE.
- Schulman, L. S. (2004a). Aristotle Had It Right: On Knowledge and Pedagogy. I: S. M. Wilson (Red.), *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach / Lee S. Schulman* (s. 400-415): Jossey-Bass.
- Schulman, L. S. (2004b). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. I: S. M. Wilson (Red.), *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach / Lee S. Schulman* (s. 217-248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwab, J. J. (1988). The Practical: A Language for Curriculum. I: J. R. Gress (Red.), *Curriculum. An Introduction to the Field* (Second edition, s. 586-607): McCutchan Publishing Corporation.
- Schön, D. A. (2001/1983). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.

- Selinger, E. M. & Crease, R. P. (2002). Dreyfus on expertise: the limits of phenomenological analysis. *Continental Philosophy Review*, 35(3), 245-279.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. [Peer Reviewed N/A]. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sjøbakken, O. J. (2006). Utfordringen er "Kunnskapsløftet" - er forskende partnerskap svaret? I: H. Bjørnsrud, L. Monsen & B. Overland (Red.). *Utdanning for utvikling skolen* (s. 41-62). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sjøbakken, O. J. (2009). Elevsamtalen som jevnlig dialog. I: S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.). *VURDERING, prinsipper og praksis* (s. 201-213). Oslo: Gyldendal akademisk
- Skogvoll, V. & Dobson, S. (2011). Connoisseuren - med blikket for øyeblikket. Et kroppsfenomenologisk essay om det profesjonelle. I: Ø. Haaland, G. Haugsbakk & S. Dobson (Red.). *Pedagogikk for en ny tid* (s. 161-184): Oplandske Bokforlag DA.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*: SAGE Publications.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon I: S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.). *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Smith, K. (2011). Professional development of teachers - A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 55-61.
- St.meld. nr 48 Om lærarutdanning. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996-97, 14.06.2017). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-48_1996-97/id191285/*
- Statens vegvesen, Politiet, Trygg Trafikk, Helsedirektoratet & Utdanningsdirektoratet. *Nasjonal tiltaksplan for trafikksikkerhet på veg 2010 - 2013*.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir forlag.
- Steinsholt, K. (2009a). Enhver beslutning må være avsendig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I: K. Steinsholt & S. Dobson (Red.). *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 11-31). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Steinsholt, K. (2009b). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre Skole*, 1, 54-62.

- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I: K. Steinsholt & S. Dobson (Red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-119). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stobart, G. (2008). *Testing times - The uses and abuses of assessment*. New York: Routledge.
- Studieplan for Trafikklærer, høgskolekandidatstudium. Nord universitet. (2017). Hentet fra <https://www.nord.no/no/studier/trafikklarer-hogskolekandidatstudium#!>
- Suzen, E. & Sitter, S. (2013). *Evaluering av implementering av føreropplæringen klasse B* Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2015). I pedagogikkens navn. *Bedre Skole*, 2, 17-21.
- Universitets- og høgskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. Oslo: Hentet fra <http://www.uhr.no/documents/DannelseRapportEndelig.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet 6.mars 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Albany: State University of New York Press.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenksomhet*: Caspar Forlag.
- van Manen, M. (2006/1991). *The Tact of TEACHING*. Canada: The Althouse Press.
- Vegdirektoratet. (1969). *Normalplan for kjøreskole*. Oslo: Vegdirektoratet.
- Vegdirektoratet. (1994). *Normalplan for føreropplæring. Førerkortklasse B*. Statens vegvesen Vegdirektoratet.
- Vegdirektoratet. (1998). *Samlet vurdering av føreropplæringen. Høringsutkast*:
- Vegdirektoratet. (2004a). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m (trafikkopplæringsforskriften)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339?q=trafikkopplæringsforskriften>

- Vegdirektoratet. (2004b). *Læreplan Førerkortklasse B og BE*: Statens vegvesen.
- Vegdirektoratet. (2004c). *Ny føreropplæring 2005. Faglig grunnlag for forskrift- og læreplanrevisjon*. (Håndbok V858). Statens vegvesen.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Webster-Wright, A. (2010). *Authentic Professional Learning (2)*: Springer.
- Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools?* Oxon and New York: Rotledge.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Wyse, D., Hayward, L. & Pandya, J. (2016). Introduction. I: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (nr. 1, s. 1-26): SAGE Publications Ltd.
- Øzerk, K. Z. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*: Oplandske Bokforlag ANS.
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Samtykkeerklæring til deltakerne

Vedlegg nr. 2: Intervjuguide, intervju 1

Vedlegg nr. 3: Intervjuguide, intervju 2

Vedlegg 1. Samtykkeerklæring til deltakerne

Samtykkeerklæring, doktorgradsstudiet "Plan møter Praksis"

Bakgrunnen for studiet

En av de store utfordringer vi har i læreplanarbeid generelt er at vi ofte kjenner for lite til praksisfeltet. Vi har også som fagfelt ofte lite kunnskap om hvordan en læreplan har blitt mottatt og tolket av lærere (den oppfatta læreplan), og lærernes erfaringer og tanker om læreplanpraksis. Siden vi fikk en ny læreplan i Norge i 2005 er det nå aktuelt å se på hvordan læreplanen har blitt mottatt og å få kunnskap om hvilke erfaringer trafikklæreren har av læreplanen. Jeg har i studiet valgt å se på opplæringen i førerkortklasse B, med hovedfokus på veiledningstimene og opplæringen i trinn 3 og trinn 4.

Hva skal studeres?

Fokus for studiet er læreplanforståelse og trafikklærerens erfaringer og meninger om vurdering av trafikal kompetanse. Hovedspørsmålene er; Hvordan vurdere undervegs i trafikkopplæringen? Hvilke erfaringer og opplevelser har trafikklæreren av det å vurdere undervegs i opplæringen? Hvordan jobbe mot målet trafikal kompetanse?

Jeg er interessert i **dine** opplevelser og erfaringer rundt temaet. Her er ingen svar mer riktige enn andre, for det er kun du som vet hva du har opplevd og erfart, og det er kun du som kan si noe om det. Forskningen formål er å få innsikt i og kunnskap om læreplanforståelse og vurdering for læring og derigjennom fremme gode aktiviteter vi kan bygge videre på.

Hvordan skal studien foregå?

Jeg ønsker å gjøre 2 intervjuer med hver enkelt trafikklærer. Intervjuene vil bli gjennomført høsten 2009 og i 2010. Hvert intervju tar ca 40 – 45 minutter. Jeg vil bruke båndopptaker og notere mens vi snakker. Tema for intervju 1 er læreplanforståelse, mens tema for intervju 2 er læreplanpraksis.

Hva skal studien brukes til?

Studien vil gi et innblikk i praksis blant trafikklærerne. Det er viktig både med tanke på innsikt i og kunnskap til læreplanfeltet og det videre læreplanarbeid (inkl utvikling av nye læreplaner), hvordan læreplaner kan implementeres, videreutvikling av trafikklærerutdanningen ved HiNT og formidling og utvikling av fagkompetansen i bransjen blant trafikklærere.

Hvilke rettigheter har du som deltar?

Studien følger de forskningsetiske retningslinjer. Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Din deltakelse i studiet er frivillig og du kan når som helst trekke deg, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle data om deg vil i tilfellet bli slettet. Jeg vil i presentasjonen av funn sikre anonymitet, noe som innebærer at jeg ikke vil identifisere deg med navn og trafikkskole i avhandlingen.

Hvordan foregår oppbevaring av data?

Oppbevaringen av data vil være aidentifisert. Det er kun jeg som forsker som vil vite identiteten til hver enkelt informant. De anonymiserte data vil bli slettet når studien sluttføres. Studiet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Opplysninger om forsker

Elisabeth Suzen

Stipendiat ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avd for Trafikklærerutdanning

Ligaardveien 15

7500 Stjørdal

Tlf: 74 82 37 55

Mob: 91 52 77 42

e-post: elisabeth.suzen@hint.no

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg 2. Intervjuguide, intervju 1

Intervjuguide for intervju 1.

Tema 1: Innledende spørsmål

| Spørsmål | Kommentar |
|---|--|
| Når tok du din utdanning som trafikk lærer? | |
| Har du i ettertid tatt noen etterutdanningskurs, deltatt på seminarer, ... | Hva er gjort av faglig oppdatering? Eventuelt hvorfor – hvorfor ikke? |
| Har du utdanning fra andre områder? | Fagbrev, fag på universitet eller høyskole, tidligere jobb... |
| Hva har dere gjort av faglig utviklingsarbeid ved egen skole? Ex. Fagdager, overvære hverandres undervisning,.. | Hva er gjort? Eventuelt hva tenker de er grunnen til at de ikke gjort noe? |

Tema 2: Læreplanforståelse

| Spørsmål | Kommentar |
|---|--|
| Hva opplever du er «nytt» ved dagens opplæringsmodell? | |
| Opplæringen har et hovedmål benevnt "Trafikal kompetanse". Hva er trafikal kompetanse for deg – kan du beskrive det med egne ord? | Hvis definisjonen kommer; be de beskrive med egne ord |
| Hva innebærer dette hovedmålet for deg som trafikk lærer? | Hvilke arbeidsoppgaver – hvordan tilrettelegge for at trafikal kompetanse skal nåes? Jobber du eventuelt annerledes enn før? |
| Hva er en god bilfører for deg? Beskriv en god bilfører... | Hvilken betydning mener du at refleksjon og selvinnsett har for å være en god bilfører? |

Tema 3: Vurdering innen den obligatoriske opplæringen

(spesielt når det gjelder veiledningstimene, trinn 3 og trinn 4).

| Spørsmål | Kommentar |
|--|---|
| Hva er hensikten med trinn 3 slik du opplever det? | |
| Hva er hensikten med trinn 4 slik du opplever det? | |
| Hva er din oppgave som lærer på trinn 3? Og hva er din oppgave som lærer på trinn 4? | Hvem har ansvar for å drive læringsprosessen og hvordan jobber elev og lærer her? Hva er likt og hva er ulikt på trinn 3 og 4? |

| | |
|--|--|
| Veiledningstime – hva mener du er hovedhensikten med veiledningstimen? | Ulikt trinn 2 og 3? |
| Og hvordan opplever du veiledningstimen selv – hvilke erfaringer har du? Beskriv en typisk veiledningstime | Hvordan vurderer du at eleven er klar for trinn 4? |

| | |
|---|--|
| Hva tenker du om vurdering av eleven; - Opplever du at det er et behov for å vurdere undervegs? - Hva vurderer du etter? Hva opplever du at læreplanen sier om din vurdering av eleven undervegs? | I så fall; Hvordan mener du at læreplanen i dag gir deg som lærer muligheter og ansvar til å vurdere eleven og tilrettelegge for elevens vurdering? |
| Finner vi ut om de ulike mål er nådd - Kan vi si om en elev har nådd et mål? Kan vi si noe om hvor han står ift et mål? Er det behov for eleven å vite dette målet? ⇒ Eventuelt hvordan og når? | Hvilke erfaringer har de når det gjelder vurdering og mål? Vurderer du etter andre ting enn målet? Begrensninger/muligheter fra kollegaer og faglig leder. Hvem avgjør vurderingsmåte? |

| | |
|--|---|
| Hvordan mener du at god læring skjer – mange måter? Hvordan mener du at elever lærer best? | Lærer de ulikt og hvordan kompenserer du for dette som lærer? |
| Hva tenker du om din egen rolle som lærer i elevens utvikling? Hva vektlegger du? | Hvordan ser lærerne på seg selv – hva er deres hovedoppgave? |
| Opplever du at din erfaring som trafikklærer er viktig i ditt daglige arbeid med å vurdere elevene? Gi eksempel. | På hvilke måter? |

| | |
|--|--|
| Har du noe du ønsker å tilføye i forhold til det vi nå har snakket om? | |
|--|--|

Vedlegg 3

Intervjuguide for intervju 2.

Tema 1: Selvvurdering

Hovedspørsmål: Hvilke erfaringer har du i forhold til å legge til rette for elevens selvvurdering?

Beskriv

Hva mener du ligger i begrepet selvvurdering?

Hvordan opplever du at du legger til rette for selvvurdering? Beskriv

Kan du fortelle meg hva som er viktig for at eleven skal få mulighet til å vurdere seg selv? (Hva mener du er viktig for at eleven skal kunne få muligheten til å vurdere seg selv? Hva er din rolle i dette? Eventuelt hvordan gjør du det? – eksempel; Hvilke spørsmål stiller du til eleven? Bruker dere evalueringsskjema? Eventuelt hvordan? Gir dere oppgaver i veiledningstimen?)

Opplever du at elevene er i stand til å gjøre selvvurdering? (Opplever du at elevene deltar i vurdering av egen læring?)

Hvordan jobber du for å involvere elevene i diskusjonen om hva som skal legges vekt på i vurderingen av en oppgave/arbeid?

Hvordan gir du elevene mulighet til å vurdere eget arbeid?

Hvordan mener du at læreplanen i dag gir deg som lærer muligheter og ansvar til å vurdere eleven?

Opplever du at selvvurdering er sentralt for elevens læring? (Lærer elevene noe av vurderingen?)

Hvordan vet du at elevene har forstått det de skal lære?

Tema 2: Refleksjon

Hovedspørsmål: Hvordan opplever du at det er å jobbe med elevens refleksjon? Hva har du erfart er positivt og hva er utfordringene med dette? Beskriv

Kan du beskrive hvordan du tilrettelegger for elevens refleksjon? For eksempel på trinn 4, der det står i læreplanen 4.1.3 pkt c) at eleven skal reflektere over og begrunne egne handlingsvalg i etterkant av en situasjon. Hvilke erfaringer har du med dette?) Hvilke oppgaver gir du for å stimulere til refleksjon?

Arbeider du med refleksjon på samme måte gjennom elevens opplæringsforløp?

Hva er dine erfaringer med logg?

Tema 3: Didaktikk

Hovedspørsmål: Hvordan opplever du som lærer at det er å jobbe med temaene refleksjon og selvvurdering? Beskriv

Hvordan jobber du med målet for opplæringen til eleven, eventuelt også målet for hver enkelt time/sekvens? Hvordan kommuniserer du målet til eleven? Kan du gi meg eksempel?

I hvilken grad føler du deg trygg på det som skal gjøres?

Opplever du at din erfaring som trafikklærer er viktig i ditt daglige arbeid med å vurdere elevene? Gi et eksempel.

Opplever du at du har kompetanse til å gi elevene gode tilbakemeldinger?

I hvilken grad er eleven kjent med hva som vektlegges i vurderingen?

Tar du i din undervisning høyde for ulike elevforutsetninger, og eventuelt hvordan? Hvordan tar du hensyn til individuelle læringsprosesser? Gi eksempler på hvordan du har tatt hensyn til ulike individuelle forutsetninger i tilbakemeldingene dine.

Hva tenker du om din egen rolle som lærer i elevens utvikling? Hva vektlegger du?

Hvis de bruker vurderingsskjema til veiledningstimen; hvordan gjør de dette og hvordan bruker de det? (eks. leverer ut et skjema som skal fylles ut av eleven i forkant? Hvordan følges det opp?)

Annet: Er det noe annet i forbindelse med det vi har snakket om som du ønsker å fortelle?