

# KANDIDATOPPGAVE

Emnekode: 251

Navn: Zymer Gela, Stein Plassen og Tarjei Åros Stinessen

---

Veiledning og sikkerhetskurs på bane  
Guidance and on-track safety course

---

Dato: 24.02.2016

Totalt antall sider: 33

## Forord

Vi er tre trafikklærerstudenter ved Nord Universitet, som har gjennomført denne oppgaven som en del av vår 2-årige utdanning.


Oppgaven er en kvalitativ forskningsrapport hvor vi har foretatt observasjoner av undervisning ved sikkerhetskurs på bane, og knyttet observasjonene opp mot veiledningsteori. Det var en omfattende og vanskelig prosess å velge tema og problemstilling. Vi var innom ulike problemstillinger og tema i planleggingsfasen, men valget falt tilslutt på en forskningsrapport som omhandler sammenhengen mellom sikkerhetskurs på bane og veiledningsteori. Forhåpentligvis kan vi som fremtidige trafikklærere dra nytte av de forskjellige inntrykkene og kunnskapen vi nå har fått gjennom vårt arbeid med denne kandidatoppgaven.

Vi vil takke alle trafikkskoler, lærere og elever som har latt oss delta som observatører. Uten den velviljen hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Vi vil også takke Bente Stinessen for å ha bidratt med korrekturlesning, og Kristian Wilhemsen for oversetting av sammendrag.

Til slutt vil vi takke vår veileder, Svein Loeng, for god oppfølging og rådgivning gjennom denne arbeidsprosessen.

Stjørdal, februar 2016



Tarjei Åros Stinessen



Stein Plassen



Zymer Gela

## Innhold

.....	0
Forord .....	1
Sammendrag .....	3
Summary .....	4
Innledning.....	5
Problemstilling .....	6
Metode.....	7
Observasjoner.....	8
Feilkilder .....	9
Læringsteorier .....	10
Behavioristisk, kognitiv og sosiokulturell læringsteorier. ....	10
Veiledning .....	12
Hovedlinjer innenfor veiledning .....	14
Handlingsorientert veiledning - Læring gjennom handling .....	14
Veiledning som refleksjon - Læring gjennom samtale .....	15
Veiledning gjennom deltakelse, handling og samtale .....	17
Sikkerhetskurs på bane.....	19
Observasjon.....	20
Observasjon I.....	20
Observasjon II .....	22
Observasjon III.....	23
Drøfting .....	25
Innledning i klasserom .....	25
Sikkerhetshallen .....	26
Utførelse av sikkerhetskurs på bane.....	27
Oppsummering .....	28
Hvordan kan en se læringsteoriene opp mot trafikklæreryrket og sikkerhetskurs på bane? .....	29
Konklusjon .....	30
Referanser.....	32

## Sammendrag

Denne rapporten omhandler veiledning satt opp mot sikkerhetskurs på bane. Hensikten med vår oppgave var å finne ut hva veiledning er, samt i hvilken grad veiledning blir brukt på sikkerhetskurs på bane. For at vi skulle få det nødvendige grunnlaget for å kunne gjøre våre observasjoner har vi satt oss inn i veiledningsteori og presentert begrepet veiledning.

Som utgangspunkt for vår forskning gikk vi ut fra de tre hovedlinjene innenfor veiledning som Pettersen og Løkke (2008) presenterer i boken *"Veiledning i praksis - grunnleggende ferdigheter"*. Videre valgte vi å løse denne oppgaven ved kvalitativ observasjon av tre ulike gjennomføringer av sikkerhetskurs på bane. På bakgrunn av disse gjennomføringene laget vi ulike observasjonsrapporter som ble gjenstand for drøfting, og en konklusjon hvor vi knyttet våre observasjoner opp mot de tre hovedlinjene innenfor veiledning.

Våre resultater viser at det er den handlingsorienterte og veiledning som refleksjon som var dominerende i gjennomføringen ved sikkerhetskurs på bane. Veiledning som refleksjon skilte seg ut fra praksis og ble anvendt ved innledning og oppsummering i klasserom. Den handlingsorienterte veiledningen knyttet seg til sikkerhetshall og kjøring på banen.

Når det gjelder graden av veiledning innenfor disse to hovedlinjene var den varierende grunnet ulike faktorer. Den siste hovedlinjen "Veiledning gjennom deltagelse, handling og samtale" hadde vi vanskeligheter med å kunne plassere i gjennomføringen av sikkerhetskurs på bane.

Igjennom denne oppgaven kan vi konkludere med at veiledning i stor grad blir benyttet under sikkerhetskurs på bane.

## Summary

This report deals with guidance and its relevance to safety courses on track. The purpose of this report is to determine what guidance is, and to what extent it is utilized in safety courses on track.

In order for observations to be carried out, it was necessary to explore relevant theory on guidance and present the concept *guidance* itself. The research in this report is based on the three principal understandings of guidance presented by Pettersen and Løke in *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter* (2008). These principals form the theoretical framework for the qualitative observation of three separate safety courses on track. On the basis of these observations, various observation reports were produced, in addition to a conclusion linking the observations to the three principal understandings of guidance.

The findings in this report indicate that *action based instruction* and *guidance as reflection* are the most prevalent principals in safety courses on track. In addition, the data reveals what seems to be a discrepancy between *guidance as reflection* in theory and practice, due to it being applied at beginning of and conclusion to classroom sessions. *Action based instruction* was mostly used in connection with instruction in the safety hall and driving on the track itself. The degree of instruction within these two principals varied due to several factors. It must be stated that there was some difficulty in placing the third principal – *instruction through participation, action and dialogue* – within the frame of safety courses on track.

This report concludes by asserting that guidance is used to a large extent in safety courses on track.

## Innledning

*”Veiledning betyr å hjelpe den andre til å finne veien selv”* (Halland, 2004, s. 140)

I denne kvalitative forskningsrapporten har vi sett nærmere på hvordan aktuell veiledningsteori brukes av trafikklærere ved gjennomføring av sikkerhetskurs på bane. Læreplanen i klasse B sier entydig at arbeidsmetoden ved sikkerhetskurs på bane skal være i form av spørsmål, veiledning og refleksjon fra lærer, slik at elevene selv finner svaret. Likevel fant vi det interessant å se nærmere på om gjennomføringen av sikkerhetskurs på bane blir gjort i tråd med læreplanens intensjoner. Vår forskning ble gjort på bakgrunn av en obligatorisk kandidatoppgave ved Nord Universitet i forbindelse med vårt siste år ved trafikklærerutdanningen.

Grunnen til at vi valgte dette emnet og vår problemstilling var på bakgrunn av at vi var nysgjerrige på i hvilken grad trafikklærerne benyttet seg av veiledning, kontra instruksjonsbasert undervisning, ved sikkerhetskurs på bane. Vi hadde lyst til å finne ut om trafikklærerne følger læreplanen for klasse B.

Et annet moment var at vi som trafikklærerstudenter ville få en ekstra god mulighet til å få kunnskap og verdifull erfaring rundt gjennomføring av sikkerhetskurs på bane, som vi kunne dra med oss videre i karrieren. Vi så en stor mulighet til å bli mer faglig sterke innenfor pedagogikk faget og bestemte oss for å sette oss inn i de ulike veiledningsteoriene, i hovedsak de tre hovedlinjene innenfor veiledning (Pettersen & Løkke, 2007). Til slutt i oppgaven har vi en drøfting der vi knytter våre observasjoner opp mot veiledningsteori.

Det har blitt gjort flere ulike forskningsrapporter om sikkerhetskurs på bane, men det har ikke blitt gjort mange studier som omhandler veiledning knyttet opp mot dette kurset. Dermed ønsket vi å rettet et økt fokus mot temaet, som et svært aktuelt og interressant tema for oss som trafikklærerstudenter.

## Problemstilling

Denne rapporten har fokus på veiledning som et pedagogisk hjelpemiddel i undervisningen i klasse B. Videre vil det bli belyst i hvilken grad veiledning brukes av trafikklærere, og hvilke faktorer og årsaker som er avgjørende for bruken av veiledning som verktøy.

Dermed ble følgende problemstilling utarbeidet: **«Hva er veiledning, og i hvilken grad brukes det på sikkerhetskurs på bane?»**.

Årsaken til at vi valgte denne problemstillingen er hovedsakelig fordi læreplanen vektlegger veiledning i stor grad. Å bruke hele opplæringen som grunnlag for forskningen ble for krevende, så vi valgte tema 3.8 i læreplanen. Sikkerhetskurs på bane har for vår del vært et interessant emne gjennom studiet.

## Metode

I dette kapittelet skal vi ta for oss hvilken metode vi mener vil gi gode data, samt belyse problemstillingen på en faglig og interessant måte (Dalland, 2012). På bakgrunn av vår problemstilling, har vi valgt en kvalitativ tilnærming hvor vi skal ut å observere sikkerhetskurs på bane utført av ulike trafikkskoler. Denne metoden tar sikte på å fange opp erfaringer som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012).

*«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med til arsenalet av metoder»* (Dalland, 2012, s. 110).

I den forbindelse diskuterte vi litt frem og tilbake om vi skulle bruke spørreskjema og intervju i tillegg til observasjon. Denne planen ble ganske raskt skrinlagt med tanke på at vi ikke ønsket å være et forstyrrende moment for både lærer og elev i sikkerhetskurset på bane. Vi opplevde ganske tidlig i planleggingsfasen at trafikkskolene vi kontaktet, stilte seg negativ til å ha oss med som observatører. Et sentralt moment var at i tillegg til å få en avtale med lærer, måtte vi også ha samtykke fra elev på at vi kunne observere kurset. Med bakgrunn i dette tok vi en avgjørelse på at vi burde gjøre minst mulig ut av oss under observasjonen, og kun være passive observatører. Med denne tilnærmingen ønsket vi også å eliminere faren for å ødelegge informasjonsverdien ved å involvere oss med lærer/elev under observasjonen (Dalland, 2012). Da vi presiserte denne avklaringen med den neste trafikkskolen, fikk vi positivt svar og fikk startet med våre observasjoner. Vi avklarte på forhånd innad i arbeidsgruppen at vi skulle observere og notere spørsmålstillinger på mest mulig objektivt grunnlag, men at vi kunne notere subjektive observasjoner som vi kunne anvende i drøftingen vår.

Grunnen til at vi valgte å gjennomføre tre observasjoner, er at vi er tre personer i arbeidsgruppen og dermed ønsket å gjennomføre hver vår observasjon fra forskjellige trafikkskoler. Et annet moment er at observasjon er en tidkrevende prosess, det går med en hel arbeidsdag på selve observasjonen i tillegg til bearbeiding av data. Sett i lys av våre egne ressurser er tid en vesentlig begrensingsfaktor, siden observasjonene medførte fravær fra vår egen undervisning. Som nevnt tidligere i dette kapittelet, støtte vi på vanskeligheter med å få klarsignal fra trafikkskoler til å være med som observatører, noe som også ble en faktor til at vi valgte å holde oss til tre trafikkskoler.



## Observasjoner

Vi har i denne oppgaven valgt å observere trafikklærere når de gjennomfører sikkerhetskurs på bane. Ut fra problemstillingen vår valgte vi å ta utgangspunkt i en kvalitativ observasjon.

*«Når vi bruker observasjon som metode, krever det en skjerping av – sansene – ikke bare synssansene; vi observerer gjennom alle våre sanser» (Dalland, 2012, s. 185)*

Selv om vi skal ta utgangspunkt i alle sansene i observasjonen, har vi prøvd å være så objektive som mulig i det vi skriver. Vi er bevisste på å stenge ute egne følelser og meninger i det vi observerer. Vi velger å ta med eventuelle synspunkter og meninger i drøftingskapittelet. Ved hjelp av observasjon kan vi se hvordan personene i bilen samhandler. Observasjonene vi foretar oss kan fortelle oss hvordan læreren velger å utfører veiledning i den bestemte situasjonen (Dalland, 2012).

En observasjon skal påvirke situasjonen minst mulig. Hadde vi derimot valgt intervju som metode ville vi i større grad påvirket situasjonen. Dette ved at våre spørsmål kunne ha ført situasjonen i en spesiell retning. En kan risikere at den som blir intervjuet svarer det han tror blir forventet at en skal svare, eller misforstår våre spørsmål. Dermed kan vi risikere å miste verdifull kunnskap (Dalland, 2012).

Vi drøftet tidlig i prosessen mulige observasjonsteknikker, vi hadde lenge planer om å filme observasjonene. Dette slo vi ifra oss etter hvert grunnet problemer med tillatelser fra elever og manglende deltakelse fra trafikkskoler. Vi følte i tillegg at dette ble å trø for langt i det private rommet til trafikklæreren og eleven. Vi satt oss selv i situasjonen og følte det hadde vært ubehagelig for oss i en liknende situasjon. Vi vurdere også å filme oss selv med elever, men følte det kunne bli ubehagelig for våre elever. Dette var ment som ett tillegg til observasjon av lærer og elev.

Med utgangspunkt i problemstillingen valgte vi kvalitativ, fremfor kvantitativ observasjon. Den kvantitative metoden har en som utgangspunkt å måle data, siden dette var en observasjon av veiledning, vil dette være vanskelig. Den kvalitative metode skal fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg måle (Dalland, 2012).

## Feilkilder

I en forskningsrapport der det gjennomføres observasjoner, er det alltid fare for at ulike feilkilder kan forekomme. I den forbindelse ønsker vi å belyse mulige feilkilder som kan fremkomme i vår oppgave. I første del av oppgaven har vi tatt for oss veiledningsteori og de tre hovedlinjene for veiledning. Et moment det kan være viktig å ta hensyn til her er at vi som forfattere av denne oppgaven sitter inne med forkunnskaper når vi setter oss inn i ny faglitteratur. Dette kan medvirke til at vi tolker eller forstår den aktuelle teorien ulikt, noe som da kan føre til avvik fra forfatterens intensjon.

I andre del av oppgaven vår, som omhandler observasjon, er også ulike feilkilder til stede. Feilkildene kan forekomme av feiltolkninger og misforståelser siden observasjon og undersøkelse av praksis dreier seg om kommunikasjon mellom mennesker. Feiltolkninger i observasjon kan forekomme hvis det oppstår usikkerhet rundt vår tilstedeværelse og vi dermed blir et forstyrrelsesmoment. Våre holdninger og tolkninger under observasjonen, samt om vi i det hele tatt får observert og notert alt som blir sagt i ulike situasjoner. Et annet moment er om lærerens kommunikasjon med eleven blir oppfattet riktig av oss som observatører. Som studenter har vi også begrenset kunnskap både teoretisk og praktisk fra SKB. I en slik undersøkelse vil også et usikkerhetsmoment være vårt førsteinntrykk av både lærer og elev, samt våre erfaringer og forventninger kan bidra til feilkilder i form av at observasjonen blir preget av et subjektivt syn. Den siste, men kanskje viktigste faktoren kan være at utvalget vårt i antall trafikkskoler har vært litt for begrenset både geografisk og i antall. Det ble foretatt kun tre observasjoner på SKB noe som trolig ikke gir et godt bilde av hvordan det jobbes opp imot veiledning, det blir kun et innblikk. I tillegg blir vår oppfatning av veiledningsterorier vi legger til grunn avgjørende for vår forskning.

## Læringsteorier

Veiledning brukes som et hjelpemiddel til å videreutvikle kompetanse hos elev via en veileder i form av en lærer eller rådgiver. Den vil videre bære preg av ulike læringsteorier og læringssyn som vil danne grunnlaget for undervisning og læring. Ut fra dette kan en si at lærerrollen vil til enhver tid forandres utfra læringsteorier, ny kunnskap og erfaringer (Halland, 2004). For å forstå veiledning, er en nødt til å se på læringsteoriene som mer eller mindre fungerer som underleverandører til teoriutviklingen på veiledningsfeltet (Pettersen & Løkke, 2007). Noen av disse er blant annet de behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle læringsteoriene.

### ***Behavioristisk, kognitiv og sosiokulturell læringsteorier.***

Hvordan mennesker lærer finnes det flere ideer og teorier om, og utfra dette kan en konkludere med at det ikke finnes et entydig svar på hvilken av teoriene som er best. Noen vil lære gjennom visuell læring hvor en foretrekker å se bilder og lese, mens andre lærer bedre av å lytte. Mennesker er forskjellige, og hvorvidt læring er avhengig av et sosialt samspill eller ikke, avhenger av flere faktorer.

Den behavioristiske læringsteorien kan kort forklares som en atferdsvitenskap, hvor det er mennesket som står i sentrum for læringsforskningen. Atferdspsykologiens syn på læring innebærer at det er mulig å ha kontroll på menneskers disiplin, folkeskikk og atferd. En av svakhetene med denne teorien opp mot læring, er om man anvender ytre belønning på en systematisk måte, kan det medføre at selve målet blir å oppnå belønningen. Veien frem mot målet handler ikke lengre om hvordan målet skal nås, og menneskets egne verdier, meninger og tanker blir dermed neglisjert. Behaviorismen er en gammel måte å se læring på, som ble brukt i undervisningen for flere år tilbake. Om en skal bruke belønning og straff for å oppnå en bestemt atferd vil det ikke skapes egne refleksjoner over selve læringsprosessen (Engh, 2011)

En annen læringsteori er den kognitive læringsteorien som Jean Piaget var opptatt av. Han drev med intelligensforskning og ble i denne sammenhengen oppmerksom på at barn gjorde de samme feilene på intelligens tester. Han mente at årsaken handlet om et allment mønster som lå bak måten de *tenkte* på. (Engh, 2011). Barn lærer å imitere personer og de holdningene de har, noe han kalte for assimilasjon.

Gjennom de aktivitetene barn er med på, og de erfaringene som plukkes opp i samspill med andre mennesker, vil være med på å utvikle tankeapparatet deres. Gjennom de ulike stadiene av aktiviteter vi er med på, og erfaringene vi bygger i samspill med andre mennesker, kan vi videreutvikle et tankeapparat gjennom å assimilere inntrykk og bearbeide de individuelt.

Piaget sin teori deler opp den tankemessige utviklingen i fire faser, hvor hver fase kan si oss noe om hva vi skal forvente av barnet. Ett av stadiene kalte han for det ”operasjonelle stadiet” (fra 12 års alder), og her ville barnet først være i stand til å tenke uavhengig av de omgivelsene de var i, samt mer abstrakt. Ut fra denne teorien er det viktig å vurdere i hvilken grad en skal konkretisere innhold og undervisningen, men i tillegg la barnet få lov til å regulere sin egen læringsatferd og løsninger på egen hånd (Engh, 2011).

Piaget sin læringsteori kan ligne litt på teorien til Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Både Vygotski og Piaget er enig om at kunnskap er noe individet lærer, men på forskjellige måter. Vygotsky var mer opptatt av de sosiale og kulturelle betingelsene som måtte være tilstede for å forstå seg på hvordan vi mennesker lærer. Ut fra denne teorien vil det med andre ord forstås at miljøet vi vokser opp i vil være avgjørende for den mentale strukturen vi bygger opp imot læreprosesser. Han mente videre at de sosiale felleskapene som barn vokser opp i vil lære dem både oppfatninger, meninger og holdninger. En kan forstå det slik at utviklingen går fra kollektive og til individet. Barns oppvekstmiljø vil avgjøre hva de lærer, hvordan de lærer og hvilken begrensninger kulturen kan sette for læring. Selv om Vygotsky’s læringsteori gikk ut ifra sosiale og kulturelle kontekster var han i tillegg opptatt av de mentale prosessene i læring (Engh, 2011). Som i et ledd av å lære påpekte han at språket var et viktig redskap for intellektuell utvikling. Dette vil være noe av det viktigste redskapet en har for den mentale prosessen *tenkning* bygger på. Dersom man hadde et rikt språk, ville man også være mer mottagelig for komplisert læring. Når vi overfører dette i en skolesammenheng vil graden av den språklige kommunikasjon mellom lærer og elev være avgjørende for læring. Dette vil si at lærer må være bevisst på hvilket språknivå en skal legge seg på for at læring og utvikling skal skje hos elev. En må tilrettelegge undervisningen ut fra elevforutsetninger for å utvikle kompetanse, kunnskap og ferdigheter. Vygotsky brukte begrepet ”den aktuelle sone” som omhandlet det nivået eleven lå på for øyeblikket. Han mente at om læreren skal forstå utviklingspotensialet til elev, var det viktig at lærer var innforstått med den ”aktuelle sone” for å lede eleven til den nærmeste utviklingszone. Utviklingssonen viser til noe som eleven fremdeles ikke har lært, men er mottagelig for ny læring. Her skiller man ved det eleven kan gjøre (oppnådd kompetanse) og det eleven kan oppnå med støtte og veiledning (den nærmeste utviklingszone) (Engh, 2011).

## Veiledning

Det finnes mange definisjoner på hva veiledning er og hvordan det skal utøves i opplæringsammenheng, eller yrkesrettet arbeid. Ord som rådgivning og konsultasjon blir ofte brukt som synonymer til begrepet og kan på mange måter være riktig, men likevel en for bred definisjon. En av definisjonene som Halland tar med i sin bok "Læring gjennom stimulerende samspill" er mer dekkende, men muligens forenklet i beskrivelsen av veiledning.

Halland har valgt å sitere Atle Thomassen: "*Veiledning betyr å hjelpe den andre til å finne veien selv*" (Halland, 2004, s. 140)

For en elev kan det være utfordringer som dukker opp underveis i opplæringen, og da er det naturligvis viktig at en får den hjelpen en trenger. Det er her sitatet til Atle Thomassen om definisjon på veiledning kommer til uttrykk gjennom Hallands "Læring gjennom stimulerende samspill". For flere år tilbake hadde man en undervisningsmetode hvor veiledning ikke hadde så stor plass eller betydning i opplæringsammenheng. Denne tradisjonelle formen for undervisning baserte seg på at lærer var mer eller mindre en leder man skulle følge for finne veien, og ga i utgangspunktet ikke noe særlig rom for elevens behov. Denne metoden å undervise på har endret seg, og gått mer i en retning hvor lærer skal stå på sidelinjen å være noe som kan nærmest ligne på en coach. Læreren har altså beveget seg mer ifra kateterundervisningen og over til å være mer oppmerksom på elevens utgangspunkt, behov og individuelle tilpasning. Denne ideen om veiledning har alltid på en eller annen måte vært tilstede, men i ulike former og grader (Pettersen & Løkke, 2007).

Veiledning handler om at lærer må hjelpe eleven til å ta egne valg igjennom refleksjon mellom lærer og elev. Dette betyr at en må ta utgangspunkt i elevens behov og utfordringer, samt bidra til at eleven får tenke høyt og reflektere. Refleksjon blir i denne sammenhengen brukt som et verktøy i veiledningsrollen for å skape egne tanker og forståelse, hensikten blir dermed at eleven lærer bedre. For å hjelpe eleven med dette kreves det at lærer har en fin balanse mellom det å gi støtte og oppmuntring, men også komme med konstruktiv kritikk eller spørsmål som setter i gang en prosess. Halland har valgt å kalle dette for en "kritisk venn" som både utfordrer og gir støtte, hvor lærer ser det er behov med tanke på elevens utvikling. Formålet med veiledning blir å stimulere elevens læringsaktivitet og utvikling. Hvordan man lærer best mulig må en se i et overordnet perspektiv og vurdere flere momenter, blant annet være bevisst på ulikheter blant elever. Individuell tilpasning er et viktig punkt på veien mot veiledning der lærer må ta utgangspunkt i elevens ståsted. Selv om det er mulig å

veilede elever en ikke kjenner så godt, blir likevel graden av veiledning mindre enn den kunne ha vært. Det blir helt nødvendig å lytte til eleven, og forstå behovene slik at veiledningen skal foregå mest mulig hensiktsmessig. Dette blir på mange måter et samarbeid hvor lærer og elev har et felles mål som de skal arbeide mot. For at dette samspillet skal foregå på en best mulig måte er en nødt til å skape en god relasjon for det videre samarbeidet. Det er flere aspekter rundt dette, og i første omgang må lærer og elev bygge en form for gjensidig tillit, slik at det blir en viss form for åpenhet (Halland, 2004).

Videre er det viktig at en som lærer er nødt til å ha en kompetanse slik at elevens troverdighet ovenfor lærer ikke settes i tvil. Andre premisser som må ligge til grunn for et godt samarbeid er en slags forventningsavklaring og visse forpliktelser begge er bundet til gjennom et mål, eller oppgave. Ved sammen å gå gjennom dette gis det svært lite rom for uforutsigbare momenter som kan komme overraskende på og nærmest virke negative i samspillet. Videre er det viktig å sette seg ned og avklare læringsmålene for oppgaven og på hvilke måte dette ønskes å gjennomføres på. Læreren kan i dette tilfellet ha et mer overordnet perspektiv på oppgaven og sitter muligens med et svar, men her vil eleven ikke nødvendigvis ha de samme egenskapene. Likevel skal læreren i sin veiledningsrolle bidra til at eleven former målene gjennom drøftinger i samspillet mellom dem, og sammen komme frem til en løsning. Elevforutsetninger er i dette tilfellet et sentralt verktøy i veiledning, og krever at lærer ser elevens utgangspunkt slik at kompetanseutviklingen blir så god som overhode mulig (Halland, 2004). Et annet overordnet mål fra lærers side er at kompetanseutviklingen ikke bare skal styrke eleven i nåtid, men også for fremtiden gjennom refleksjon og samtale.

Ut fra denne tankegangen har Halland en god beskrivelse på hva veiledning kan være:

*”Veiledning er en målrettet samtale der en gjennom konfrontasjon og støtte kan bidra til kvalifisert refleksjon og aktiv utprøving som øker målforståelsen, selvinnsett og faglig forståelse” (Halland, 2004, s. 141)*

## Hovedlinjer innenfor veiledning

Hentet fra Roar C. Pettersen og Jon A. Løkke

Veiledning i praksis – Grunnleggende ferdigheter

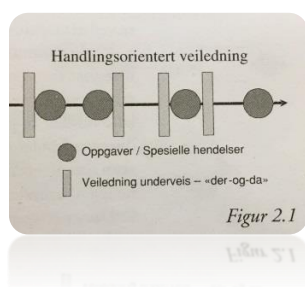
### **Handlingsorientert veiledning - Læring gjennom handling**

Gjennom boka «Veiledning i praksis – Grunnleggende ferdigheter» tar forfatterne frem tre veiledningsformer som har sine ulike trekk i veiledningen. Ett av de formene er ”Veiledning gjennom handling” og er noe som er blitt praktisert siden middelalderen, og knyttes direkte opp mot det tradisjonelle håndverksfaget og yrkesrettet arbeid (Pettersen & Løkke, 2007). Denne formen for veiledning omtales som mester –svenn, og sikter til de to ulike rollene mellom mesteren og lærlingen i opplæringsammenheng. Mesteren sin oppgave er å forklare og gjerne gjennom å demonstrere hvordan aktivitet skal gjennomføres, før studenten prøver det samme. Eksempelvis vil lærer bygge en fuglekasse hvor studentens oppgave er å observere måten det blir gjort på før en forsøker å gjøre det samme selv. Det blir nærmest å kopiere det lærer allerede har gjort. Når studenten har bygget denne fuglekassen vil lærerens oppgave bli å korrigere eventuelle feil og korreksjon underveis. Dette vil føre til at studenten hele tiden må trene og øve på det samme til det blir godkjent. Når studenten har utført arbeidet kan lærer bli mer detaljert og vanskelighetsgraden kan stige. Innenfor mester-svenn opplæringen handler det ikke kun om de tekniske og yrkesfaglige ferdighetene, selv om en skulle tro det. Når lærlingen er med i et arbeid hvor flere erfarne er tilstede vil han i tillegg til de tekniske ferdighetene, også ta lærdom av de ulike måtene å tenke på (Pettersen & Løkke, 2007). Mester –svenn veiledningen er en erfarings basert modell som ikke nødvendigvis bygger på noen psykologiske eller pedagogiske teorier. Med andre ord må lærlingen innrette seg etter de arbeidsmetodene den bestemte arbeidsplassen har valgt å ta i bruk.

I denne veiledningsformen bruker man selve produksjonen som et utgangspunkt for veiledning, selv om en finner en pedagogisk form for veiledning som ikke er like synlig eller bevisst. Modellen har vist seg nyttig i senere tid på ulike høyskoler og universitet, men da primært rettet mot lærerutdanning. Eksemplet det vises til i ”veiledning i praksis” vil studentenes oppgave være å observere før rollene byttes om. Lærer kan da i etterkant av studentens undervisning komme med tilbakemeldinger om hva som kunne ha blitt gjort annerledes, og hva som var bra (Pettersen & Løkke, 2007).

Denne typen veiledning har blitt kritisert for å være for enkel og konservativ. Det har blitt etterlyst en teoretisk forankring i de vurderingen som tas, og mener den er for praktisk.

I tillegg sier kritikerne at holdningene mesteren har kan bremse opp for lærlingens utvikling, og sikter til de uvanene og en fast måte å tenke på som mesteren lærer bort. Videre begrunnes det i at en student som lærer å kopiere mesterlæreren aldri vil få mulighet til å ta frem en kreativ side av seg selv. Når man ser på denne typen mester – svenn veiledningen har den i nyere tid endret seg på mange måter, og yrkene har fått en større teoretisk og akademiske tyngde. ”Å gå i lære” var ideen ved mester – svenn opplæringen, men dette har utviklet seg til at det kreves at en må være mer teoretisk og lese først. Med andre ord har en praktisk opplæringsfunksjon fått en mer akademisk tilnærming og legger mer vekt på teori og mindre på praksisutøvelse, noe som er ulikt den tradisjonelle mester – svenn ordningen. Dette skyldes naturligvis den store samfunnsendringen innenfor kultur, kunnskap og teknologiske utvinning som gjør at begrepet veiledning også blir vanskelig å definere. Selve oppfatningen av hva veiledning som pedagogisk virksomhet innebærer vil derfor alltid være i konstant endring i samspill med samfunnet vi lever i (Pettersen & Løkke, 2007).



Figur 2.1 hentet fra s. 49 i Veiledning i praksis – Grunnleggende ferdigheter, Roar C. Pettersen & Jon A.Løkke, 2007.

### **Veiledning som refleksjon - Læring gjennom samtale**

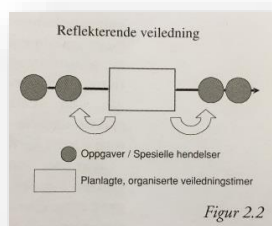
Den andre hovedlinjen innenfor veiledning legger vekt på samtale og refleksjon, hvor prinsippet er læring gjennom samtale. Denne formen for veiledning har fått en markant plass i veiledningsfeltet fra 1960-70 tallet og fremover. Begrepet *indirekte* form for veiledning blir ofte brukt om reflekterende veiledning fordi denne formen stort sett skjer utenom direkte yrkesutøvelse. Det betyr i praksis at selve veiledningen skjer i skjermede omgivelser fra den praktiske utøvelsen. Fokuset i denne arbeidsmåten ligger på presentasjon, beskrivelse og analyse av oppgaver og problemer fagpersoner i et miljø er opptatt av, står midt oppi eller fremfor. Disse aktuelle oppgavene eller problemstillingene løses da på bakgrunn av yrkeskunnskapens teorier, prinsipper, begreper, metoder og anvisninger. Disse veiledningssamtalene preges i stor grad av diskusjon, overveielse og refleksjon i forhold til yrkets kunnskapsbase, teoretisk så vel som praktisk.



Det er verdt å nevne at dette med å ha diskusjon og refleksjon over utfordringer og problemer ikke er noe revolusjonerende nytt. Det er faktisk slik at til alle tider har mennesker sett nytteverdien av å kunne diskutere og drøfte problemer og utfordringer man står overfor, og å få en meningsutveksling over situasjoner man har gjennomgått. Hovedgrunnen til at vi hevder at reflekterende veiledning har oppstått i nyere tid er med tanke på at yrkeslivet og utdanningspraksisen har utviklet seg raskt de senere årene. Dette gjenspeiler seg når man tar for seg de ulike yrkes og utdanningsgrupper. Reflekterende veiledning er nært forbundet med den stadige veksten av nye yrker og profesjoner, der selve yrkesutførelsen ofte foregår i samtalsform og hvor den daglige utførelsen av yrket ikke er direkte tilgjengelig for andre. I disse yrkesgruppene er samtalen det viktigste verktøyet. Vi finner det igjen i psykologisk, pedagogisk og helse- og sosialarbeid. Hvis vi ser på hvordan psykologer, terapeuter, rådgivere, sosionomer og lærere jobber, vil vi oppdage at samtalen er selve verktøyet. Andre kjennetegn for disse yrkesgruppene er at yrkesutførelsen er skjermet for innsyn, det foregår på private arenaer.

I følge Freud som utformet Psykoanalysen, er det likhetstrekk mellom psykologisk behandling og refleksjonspreget veiledning med hensyn til organisering og fokuset på kommunikasjon, prosesser og relasjoner (Pettersen & Løkke, 2007). Denne opplæringspraksisen som ble utviklet innen psykoanalytisk og psykodynamisk behandling har vært en inspirasjonskilde til de moderne refleksjonspregede veiledningsformene. Det ble innført læreanalyse som opplærings og veiledningsform. Dette betyr rett og slett at den som skal bli psykoanalytiker går til en erfaren og kvalifisert analytiker. Visjonen er at den som er under opplæring skal få god innsikt i hvordan metoden utføres og god kunnskap om relasjonene og prosessene som oppstår mellom terapeut og klient i læreanalysen. Her får den som går i lære innsikt i betydningen av terapeuten og sine egne personlige holdninger, væremåte og særtrekk i forhold til behandling av klienter. Forholdet som utvikler seg mellom den erfarne analytikeren (veileder) og terapeuten (den veiledede) har mange likhetstrekk med de forhold som utvikler seg mellom den veiledende terapeuten og hans egne klienter i behandlingssituasjoner. Dette blir kalt parallellprosesser. Et annet moment som forklarer utviklingen av reflekterende veiledning setter vi i sammenheng med endringer i utdanning generelt (Pettersen & Løkke, 2007).

Som følge av at den teoretiske kvalifiseringen til yrker i stadig større grad foregår på egne utdanningsinstitusjoner, oppstår det en kaller for et teori-praksis dilemma. Dette skjer som følge av at kunnskapen tilegnes i andre sammenhenger og situasjoner som er forskjellig fra de reelle kontekster der den aktuelle kunnskapen senere skal praktiseres. Dette blir rakte motsetningen til tradisjonelle utdanningsløp til håndverkeryrker der teoretisk og praktisk kunnskap tilegnes samtidig og på samme sted. Kunnskap som blir tilegnet og ervervet i samme situasjon og sammenheng som der den skal anvendes er ikke særlig problematisk å overføre fra teoretisk til praktisk handling. Det samme kan ikke sies om de moderne akademiske utdanningsløpene, hvor overgangen mellom skole og yrke betegnes som et praksissjokk. Som Lauvås og Handal 1990 hevder – en metode som egner seg spesielt i spenningsfeltet mellom teoristudier og praksis. Reflekterende veiledning blir i stor grad benyttet som en pedagogisk strategi til å dempe praksissjokket. Man kan si at reflekterende veiledning er en brobygger mellom teori og praksis (Pettersen & Løkke, 2007).



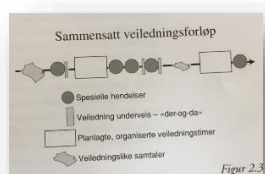
Figur 2.2 hentet fra s.49 i Veiledning i praksis – Grunnleggende ferdigheter, Roar C. Pettersen & Jon A.Løkke, 2007.

## **Veiledning gjennom deltakelse, handling og samtale**

I nyere tid ser vi at det er forandringer innen veiledning som fag. Det har blitt en ny interesse for mester- svenn- modellen som vi tidligere har nevnt i teksten.

Den har blitt løftet frem som ett mulig innslag i veiledningen. Veiledningen har blitt videreutvikling fra «læring gjennom handling». Mesterlæren har blitt rehabilitert og står derfor mer i konkurranse til en versjon av refleksjonsbegrepet veiledning. Denne veiledningstypen tar på en måte utgangspunkt i de to første hovedlinjene som tidligere har blitt nevnt. Denne formen for veiledning ser ikke på enkeltpersonen i en gruppe, men på gruppen som en sammensetning. Ser man på en familie som er i terapibehandling vil man sette fokus på familien i sin helhet og ikke enkeltindividet. Når terapeuten prøver å finne problemet i familien vil han ta hele gruppen under ett for å definere problemet (Pettersen & Løkke, 2007).

En kan dermed organisere denne veiledningen på flere måter. Der mesterlære viste først for så å etterape, er denne metoden lik ved at en viser først. Deretter slutter likhetene, en kan nå komme med innspill under veiledningen. Om man har en rådgivingsseksjon med en familieterapi kan terapeuten først intervju og samtale med familien mens flere terapeuter, eller elver, observerer terapien bak et enveisspeil. De andre kan bryte inn og komme med sine meninger og spørsmål undervis i terapien. Her kan de også komme med tips og refleksjoner. Terapeuten som holder sekvensen kan også velge å gå ut til de som observerer for å stille spørsmål (Pettersen & Løkke, 2007). Denne formen for veiledning har som mønster samtale i fellesskap, gruppen samles og tar refleksjoner i fellesskap fremfor enkelt samtaler. De kan i fellesskap reflektere og finne ut en felles forståelse for problemer i gruppen og individuelle problemer. De kan igjen finne forståelse av situasjonen og løse den i fellesskap. Hvis vi ser på terapeuten og medterapeuter ser vi likhetstrekk med mester- svenn veiledningen. Veileder kan da direkte gripe inn hvis medterapeuter gjør feil. Den som blir veiledet kan be om råd og få hjelp hvis det er noe han/hun lurer på. Dette kan igjen brukes i klasseromsundervisning der studenter veileder elever, lærer og medstudenter sitter i samme klasserom. De kan da hjelpe hverandre til å skape forståelse for det som gjennomgår i klasserommet. En vil da, med hjelp av ettersamtaler og undervisning, lære og veilede hverandre. Etter undervisningen kan gruppen hjelpe eleven og forklare hva som ble gjort feil og hva som var rett.



Figur 2.3 hentet fra s.51 Veiledning i praksis – Grunnleggende ferdigheter, Roar C. Pettersen & Jon A.Løkke, 2007.

## Sikkerhetskurs på bane

Sikkerhetskurs på bane er et obligatorisk kurs som skal gjennomføres i slutten av trinn 3 i trafikkopplæringen. Målene for sikkerhetskurs på bane finner vi i læreplanens kapittel 3 på trinn 3.3.8.

Kurset er delt opp i følgende deler:

Del 1: Mål, organisering og egne forventninger og mål

Del 2: Sikring av personer og gods i bil

Del 3: Bremsing og fartstilpassing

Del 4: Kjøring i sving

Del 5: Oppsummering og refleksjon

(Statens Vegvesen, 2005)

Kurset skal være på 4 undervisningstimer. 1 time er satt av til mål og forventninger, og oppsummering og refleksjon med medelever og lærere tilstede i klasserommet.

En bruker 1 time til sikring og last. I tillegg skal eleven ha 2 timer ute på banen der eleven skal øve på punktene i læreplanen. I slutten av sekvensen skal det være en oppsummering og refleksjon av hva en har vært igjennom. Dette er totalt 1 time og i den timen inngår Del 1.

Del 1: Læreren skal gå igjennom kursets mål og organisering i starten av kurset. De skal i tillegg bli bevisst sine forventninger og mål. Dette skal gjennomføres i klasserom der elevene skal arbeide som en gruppe. Her skal det også forklares hvordan banen er inndelt og hvem som er ansvarlige for gjennomføringen. Elevene skal sette opp forventninger og mål, dette skal skje under samarbeid mellom elevene og lærer. Skal ikke være teoretisk gjennomgang.

Del 2: Her skal det fokuseres på sikring av last og personer i bilen. Med fokus på sikring og bilbelte. Skal montere en sykkel på stativ, der en skal illustrere hvordan plassering av lasten kan hindre kommunikasjon med trafikanter, det skal komme frem at feil lasting kan hemme samhandling og øke risiko.

Del 3: På banen skal elevene gis konkrete oppgaver de skal løse. De skal gis utfordringer, som for eksempel å forutse hendelser. De bevegelige hindrene skal brukes under disse øvelsene, men når en skal synliggjøre bremselengder behøver en ikke å bruke dem. En skal ved bremseøvelser prøve å starte bremsing på samme sted. Dette bør gjøres likt i hvert forsøk.

Del 4: Når en skal kjøre i sving skal utfordringene skapes mest mulig naturlig, her kan en bruke bevegelige hinder. En kan også fokusere på at bilen mister veggrep grunnet for høy fart.

Del 5: Den avsluttende delen skal foregå i klasserommet med en gang baneøvelsene er ferdige. Der skal alle elevene og lærerne delta. En eller to lærere skal lede undervisningen, de andre

lærerne skal delta aktiv og skal bidra til at de andre elevene får godt utbytte av oppsummeringen. I denne avsluttende oppsummeringen skal elevenes opplevelser, erfaringer og synspunkter være i fokus.

(Statens Vegvesen, 2005)

## Observasjon

### Observasjon I

#### Forsamtale:

Det var ikke den læreren jeg skulle observere som holdt innlegget, i tillegg kom vi for sent slik at jeg ikke fikk observert hele sekvensen. Det jeg fikk med meg var at læreren ved hjelp av spørsmål prøvde å skape refleksjon og tanker hos elevene. Vet ikke hvilket engasjement det var før jeg kom, men under min observasjon var det lite refleksjon og respons hos elevene.

#### Sikkerhetshall:

Lærer starter med instruksjon, han viser elevene hvordan de forskjellige posten fungerer. Stiller åpne spørsmål, elevene lar seg ikke engasjere i starten. En av eleven tar initiativ og vil prøve, mye instruksjon fra lærer. Foreløpig bare en som får prøve. Etter hvert blir flere involvert og lærer kommer med flere åpne spørsmål som igjen fører til tanker og mer samtale hos elevene. Lærer viser først hvordan det skal gjennomføres. Ved slutten av sekvensen lager lærer case som elevene skal løse.

#### På banen:

Lærer vil bare ha en elev i bilen i de første øvelsene. Elevene har store problemer med å få bilen i gir. *På telefonen sa du at du hadde kjørt mer?* Sa læreren.

Lærer utdyper videre at eleven vil få en ny opplevelse i dag.

Lærer starter deretter med en forklaring av banens oppbygning. I første forsøk vil lærer at elev kjører rett frem i 30 - 40 km/t, for deretter å bremse for å kjenne litt på føret. Teste ut bremselengde å føle hvordan det er å kjøre på glatt føre. Neste scenario vil trafikklæreren at eleven skal innbille seg at han kjører på landeveien i 60 km/t. Lærer vil at eleven selv skal finne ut om noen systemer/hjelpemidler trer inn. Når øvelsen var gjennomført stilte læreren ett spørsmål til eleven: *Hva kjente du nå?* Læreren følger opp med et spørsmål: *Skjedde det noe med bremsene, følte du bremsepedalen?* Elev ser undrende på læreren, læreren må gjenta spørsmålet flere ganger slik at eleven forstår. Eleven svarer: *Veldig sterk.* Ved dette punktet

gir lærer opp, grunnet mangel på forståelse og språkvansker. Lærer velger å forklarer om sikkerhetssystemer, hvordan ABS og ESP fungerer.

Lærer ber elev kjøre i 40 km/t og bremse ned. Eleven bremses ikke helt ned og øvelsen blir ikke gjennomført. Han forklarer eleven at han må bremse helt ned for at øvelsen skal bli gjennomført skikkelig. Øvelsen blir gjentatt, denne gangen blir det gjort riktig. Lærer spør elev om hvordan føret er. Elev svarer: Det er jo glatt. Lærer gir opp og gir eleven svaret. Der ser du hvor lang strekning vi brukte, 30 meter.

Lærer fortsetter videre med en øvelse der elev skal gjette lengden Hvor lang bremselengde blir det i 40 km/t? Elev svarer 20 meter. Men vi hadde 30 meter i sted, sier lærer. Vi får bare prøve å se. Bremselengden blir 50 meter. Ser du at bremselengden øker? Bare ved å øke farten litt, blir bremselengden mye lengre. De prøver deretter med 30 km/t og 60 km/t. Elev blir stilt spørsmål om hva han tror om bremselengden i de to gitte situasjonene.

Elev svarer mye feil og til slutt gir lærer eleven svaret, prøver dermed å få frem at ved glatt føre tre dobles bremselengden.

Prøver videre å la eleven prøve litt forskjellige øvelser for å få mindre bremselengde.

Lærer går videre på elev nummer to.

Starter på samme øvelser, stiller spørsmål angående de elektriske systemene. Eleven klarer ikke svare riktig og lærer forklarer.

Lærer prøver med spørsmål å få frem hva ABS er. Hva skjer med bremses? Vibrerer, svarer eleven. Lærer forklarer hva ABS er og hvilke virkning det har.

Lærer bruker mer tid på å lage caser. Dette fungerer bedre for elevene. De snakker mer og lærer får riktig svar på spørsmål.

Eks på case: Du er stresset og må kjøre i 60 km/t, hva kan skje da? Elev svarer: En kan ha problem med å stoppe for eventuelt hinder.

Lærer fortsetter med case, det virker som å skape god refleksjon hos elevene. Nå er begge elevene med i bilen. Elevene diskuterer sammen med lærer. Øvelsene blir gjennomført uten noe særlig gjentakelser.

### **Oppsummering:**

Tar opp tråden fra starten av dagen. Bruker caser, elevene diskuterer aktivt. Lærere som sitter bak følger lite med, sitter med mobiltelefonene.

## **Observasjon II**

### **Turen inn til Orkanger**

På vei inn til Orkanger kjørte den ene eleven innover, hvor elev nr. 2 fikk som oppgave å skrive om hva eleven som kjørte var flink til og hva som kunne forbedres. Utfra hvilket trinn elevene var på virket det på meg som om begge elevene hadde gode ferdigheter teknisk, men å uttale meg noe mer har jeg ikke nok kunnskap om i og med at jeg ikke kjenner de som elever. Gjennom hele kjøreturen var lærer aktiv i form av å stille spørsmål om ulike ting til både eleven som satt bak, og han som kjørte. Jeg la blant annet merke til at den ene eleven av og til kun en hånd på rattet. Jeg som observatør lurte lenge på når lærer ville ta opp dette, men det viste seg at lærer hadde en plan ved å ikke kommentere det med en gang. Eleven fikk en ”aha” opplevelse når lærer brukte nettopp dette med viktigheten av riktig rattgrep på SKB senere på dagen.

### **Innledning av sikkerhetskurs på bane.**

En kort innledning hvor elevene skulle skrive ned forventninger og mål på et eget skjema. Læreren styrte undervisningen utfra det elevene hadde skrevet av forventninger på skjemaene.

### **Sikkerhetshall.**

To lærere deler gruppen i to. Lærer forklarer om barnesete og regelverk før han spør elevene om de vet noe om hvordan sete skal være sikret og lar elevene forsøke.

### **Gjennomføring av 3.8, på bane.**

De to elevene som lærer hadde med i bil var ulik i kunnskap om bil generelt. Dette kom tydelig frem gjennom hva de selv kunne om ABS, ESP, motor osv. Elev nr. 1 hadde selv vært med å bygge motorer på biler og hadde i tillegg førerkort i klasse A1. Elev 2 hadde øvelseskjørt lite hjemme, og sa han ikke var veldig opptatt av bil i form av hobby eller interesse.

### **En situasjon fra sikkerhetskurs på bane.**

Læreren spurte elevene om bilister tenker noe særlig på hva forskjellen er i å kjøre i 30 eller 40 km/t, og tok utgangspunkt i sentrum hvor det kan være sone med 30 km/t. Elevene ble sammen enige om at det er mange som velger å kjøre litt over fartsgrensen. Selv om en av elevene kjørte til enhver tid, stilte lærer også spørsmål til eleven som var passasjer. Læreren tegnet opp et scenario på et ark hvor en liten gutt skulle gå over veien. Han sa dermed til eleven at han skulle holde 30 km/t og finne ut bremselengden.

Eleven gjorde som lærer sa og han fant ut at han stoppet etter ca. 10 meter.

Lærer sa videre, la oss si at gutten går over veien og det er 10 meter mellom bilen og gutten.

Hva om vi kjører kun 10 km/t fortere, hva vil hende? Begge elevene svarte, da vil bremselengden bli lengre og vi vil treffe ham.

Det som elevene ikke hadde tenkt på var med hvilken fart gutten ble truffet på.

Læreren ga eleven som kjørte bilen om å holde 40km/t og bremse på samme punkt.

Til eleven bak ga han som oppgave å følge med på hvilken fart bilen hadde når punktet på 10 meter ble passert (gutten). Det viste seg å være rundt 30 km/t. Lærer overførte dette videre til landevei og sa, det er mange som holder 90 km/t i 80 sonen. Hvorfor er ikke det lurt?

Elev som kjørte svarte at da vil ikke bare bremselengden bli lengre, men farten bilen har i det den treffer noe være mye høyere. Videre brukte han denne casen og snakket mye om forventninger i trafikken som bilførere må bli flinke til. Denne læreren brukte i de fleste situasjoner case i sine undervisning.

### **Avslutning av sikkerhetskurs på bane – Oppsummering.**

Lærer satt på en stol, så på elevene og kom med spørsmål om deres erfaringer av dagen.

Lærer ber elevene ta opp skjemaet de hadde ved innledningen av SKB, og ber dem om se på forventningene de hadde til kurset og om forventningene stemte overens med erfaringene de nå hadde. Videre går lærer rundt bordet og spør hver enkelt elev ulike spørsmål. To elever kunne ikke svare grunnet språkutfordringer. Læreren som kjente elevene godt svarte på vegne av dem og forklarte at de var gode sjåførere, men hadde et svakt språk.

### **Observasjon III**

Premissene for denne dagen viste seg å være at elevene hadde innvandrerbakgrunn. Lærer uttrykte at det tidvis var utfordrende å kommunisere. Noe av det første jeg fikk beskjed om fra læreren før vi skulle ut på banen var at han ville ha kun en elev i bilen om gangen på de to ulike bremseøvelsene, men ville ha begge i bilen på svingøvelsen. Lærer ga uttrykk for at denne arbeidsmåten var bevist og vanlig praksis for han på SKB uavhengig av elevenes ståsted og bakgrunn. Dette ble begrunnet med at overraskelsesmomentet og selve opplevelsen til elev nummer to ikke ble like stort når han hadde observert både utførelse og samtale med elev nummer en rett før. Til slutt argumenterte læreren med at denne arbeidsmåten ga større rom for å tilnærme seg hver enkelt elev i enda større grad.



### **Innledning i klasserom**

Lærer går igjennom målene og rammene for SKB. Stiller spørsmål til alle elevene om deres forventninger til dagen, samt hva de har lyst til å lære eller oppleve. Svarene noteres på en tavle. Lærer spør elevene om deres erfaring med glatt føre. Et eksempel på en dialog:

Lærer: Er det noen som har vært utfor glatta før?

Elev: Ja det har jeg vært med på

Lærer: Hvordan føltes det?

Elev: Det var skummelt, han som kjørte mistet kontrollen helt

Lærer: Kunne dette ha blitt unngått og på hvilken måte?

Elev: Ja sikker. Men vet ikke hvordan han kunne unngått det.

I tillegg får elevene et standardisert skjema de fyller ut før de skal ut på banen.

### **Sikkerhetshallen**

Her ble elevene delt inn i grupper der ulike lærere tok seg av forskjellige grupper. Her så jeg forskjellige arbeidsmåter fra lærerne. Noen viste elevene hvordan oppgavene skulle gjøres mens han forklarte, mens andre lot elevene prøve selvstendig og kom med råd og tips undervis. Det var også forskjell på lærerne i hvilken grad elevene ble involvert.

### **Kjøring på bane**

Jeg observerte at elevene ble i større grad aktive og reflekterende når lærer satte øvelsen i en trafikal sammenheng før gjennomføring, ved f.eks å lage scenarioer fra en daglig trafikal kontekst der elev skulle late som at han var på tur til jobb, hadde dårlig tid og var stresset og trøtt. Spørsmålene i samtalen med elev kom som regel etter utførelse, det var sjelden at elev fikk gitt uttrykk for sine forventninger og strategier før utførelse. Her er noen eksempler på spørsmålstillinger fra baneøvelsene:

#### **BREMSEØVELSE 1:**

- Hva synes du om det? Hva kjente du på pedalen?
- Hva skjedde når vi økte fra 40-50 km/t?
- Hva tenker du om den bremselengden når vi øket med bare 10 km/t? Er det ikke mange som sier at det er greit å kjøre 10 km/t over grensa?
- Hva skjedde med bremselengden da vi doblet hastigheten? Er ikke det skremmende? Hvor er det fartsgrense 50 km/t ute i trafikken?

## SVINGØVELSE

- Elev velger fart selv - skal kjøre svingen trygt uten å få skrens.  
Følte du deg trygg? Hva skjedde med bilen? Hadde du kontroll? Hva om det kom bil i motsatt kjørefelt?
- Elev velger ny fart - samme oppgave som over  
Hvordan gikk det? Da har du funnet ut at? Hva tenker du det å ligge 10 km/t over fartsgrensen nå?
- Uten ESP – kjører 50 km/t – bilen skrenser og går helt rundt  
Hvorfor tror du vi snurret helt rundt nå?

### Avslutning

Lærer stiller spørsmål om hva elevene hadde lært og erfart. Case/oppgave på tavle til slutt som blir jobbet med. Observerer at ikke alle trafikklærerne er til stedet i klasserommet, noen av dem som er til stedet sitter med telefon og Ipad i store deler av sekvensen.

## Drøfting

### Innledning i klasserom

Ved oppstart i klasserom ga lærer alle elevene et standardisert skjema som brukes ved SKB baner. Skjemaet består av en del spørsmål om elevens forventninger og mål, som lærer kan bruke videre i undervisningen. Dette skjemaet kan være et hjelpemiddel for lærer til å bli bedre kjent med sine elever. Forventningene og målene som elevene skrev ble brukt i undervisningen, spesielt av den læreren som hadde teori sekvensen i begynnelsen. Når en ser nærmere på hva teorien sier om dette er det viktig at en får en slags forventningsavklaring mellom lærer og elev slik at målet forstås av begge parter. Dette vil videre være hensiktsmessig med tanke på relasjonen og oppnåelsen av målet. På en annen måte legges det heller ingen rom for misforståelser (Halland, 2004).

Vi mener her at vi kan knytte dette opp mot læring gjennom samtale fordi denne teorisekvensen foregår skjermet fra selve utførelsen. Sekvensen preges i stor grad av diskusjon, overveielse og refleksjon i forhold til det som skal skje (Pettersen & Løkke, 2007).

Lærerne som hadde undervisningen i begynnelsen var veldig flink til å inkludere alle elevene om deres erfaringer og forventinger. Blant annet var de flinke til å ta frem scenarioer fra virkeligheten og koblet det til undervisningen.

Gjennom de tre observasjonene våre, viste det seg at alle elevene stort sett var deltagende og hadde ønsker om å lære, samt så fram til SKB. En av observasjonene var likevel litt annerledes grunnet språkutfordringer. Læreren som hadde teorien stilte et spørsmål til en elev, men eleven kunne ikke svare fordi han snakket dårlig norsk, og kunne ikke engelsk. Vi som observatører syntes det var veldig spesielt at en elev med store språk problemer, både i norsk og engelsk var med på SKB. Dette var noe som også kom frem av læreren som underviste.

Da læreren innså at elevene ikke kunne svare flyttet han blikket på læreren som «eide» eleven og svarte bekræftende; «Ja, han snakker lite norsk, men han er desto flinkere til å kjøre bil». Språket er ifølge Lev Vygotski et viktig redskap for læring, og når en tar denne hendelsen i sammenheng med denne læringsteorien vil det forekomme kommunikasjonsproblemer mellom lærer og elev. Han hevdet, som det ble skrevet innledningsvis, at graden av den språklige kommunikasjon vil være avgjørende for læring (Engh, 2011). Ved hver veiledningstime i opplæringen settes det som mål at lærer og elev sammen skal ta stilling til om det er hensiktsmessig å fortsette til neste trinn. Læreren skal gi eleven en tilråding om eleven har den kompetanse som er nødvendig for å få et godt læringsutbytte av opplæringen i neste trinn (Statens Vegvesen, 2005). I to av våre observasjoner hadde elevene slike språkproblemer, vi vil senere i drøftingene ta opp denne problemstillingen på de forskjellige nivåene i SKB.

### **Sikkerhetshallen**

Ved denne sekvensen ble elevene delt opp i grupper på hver post. Dette var gjennomgående i alle observasjonene. Vi valgte hovedsakelig å observere den læreren vi var med, men vi klarte ikke å la være å se på de andre lærerne. Her var det forskjellige observasjoner og forskjell på utførelsen. Noen av lærerne startet med instruksjon, mens andre lot elevene prøve først og fulgte opp videre med spørsmål. En av hovedlinjene innenfor veiledning er handlingsorientert veiledning. I sikkerhetshallen mener vi denne formen for veiledning er dominerende. Dette på bakgrunn av at lærer veileder og tar utgangspunkt i de ulike øvelsene med elevene. Som for eksempel når lærer snakker med elevene samtidig som det skjer en handling i form av å se nærmere på hvordan et barnesete skal sikres på riktig måte (Pettersen & Løkke, 2007).

Undervisningen på enkelte lærere i sikkerhetshallen kunne minne litt om mester- svenntenkningen. Denne veiledningsteorien bygger på at lærerens oppgave er å forklare og gjøre gjennom å demonstrere hvordan en aktivitet skal gjennomføres. Når dette er gjort får studenten prøve selv. Denne formen for veiledning kan begrense elevenes utvikling og kreativitet fordi

det gis lite rom til å tenke selv, som kan medføre til mindre grad av veiledning (Pettersen & Løkke, 2007).

På den annen side var det lærere som laget case på øvelsene, veiledet og hadde gode spørsmål i forkant av elevens utførelse.

Det kan være flere årsaker til valg av veiledningsmetode for lærere, etter vår oppfatning var tid på mange måter en avgjørende faktor. Når de for eksempel var sent ute til undervisningen, ble det mindre tid i sikkerhetshallen. Dette kunne føre til mindre grad av veiledning på grunn av tidspress. Et annet moment i sikkerhetshallen var at noen av deltagerne ikke deltok i selve utførelsen av øvelsene, men ble passive tilskuere. Etter vårt skjønn kunne denne faktoren gå ut over læringsutbytte til enkelte elever.

### **Utførelse av sikkerhetskurs på bane**

Ved observasjon på bane hadde en av lærerne lite kjennskap til en av elevene. På bane 1 forsto observatør at lærer kjente lite til elevens ferdigheter når lærer sier: *På telefonen sa du at du hadde kjørt mer.* Dette ble sakt når elev ikke klarte å få bilen i gir. En får da inntrykk av at eleven ikke har de rette forutsetningene til å være på SKB. Lærer må da bruke mye tid på å instruere eleven i enkle trinn 2 elementer, noe som tar tid bort fra det egentlige målet med dagen. Dette eksemplet mener vi kan knyttes opp mot læring gjennom handling, der lærer forklarer hvordan en handling skal gjennomføres før studenten gjør det samme. Denne situasjonen fører til at elevens nivå påvirker graden av den handlingsorienterte veiledningen som lærer tar i bruk (Pettersen & Løkke, 2007). Denne manglende forståelsen for enkle elementer som giring, samt bremsing, fører til mer instruksjon enn veiledning på et trinn i opplæringen som stiller større krav. Lærer må i mange tilfeller forklare om rattgrep og giring. Ved akselerasjon velger eleven en hurtig akselerasjon som fører til at vi som sitter i bilen føler oss utrygge. Lærer må flere ganger forklare eleven hvordan dette skal utføres, noe som igjen hemmer selve poenget med SKB. Dermed får ikke eleven, slik lærerplanen legger opp til, ved hjelp av spørsmål, veiledning og refleksjon fra lærer selv finne svaret.

I en annen observasjon var det språkutfordringer som avgjorde graden av veiledning. Sett i sammenheng med lærerplanens mål mener vi det ikke gir gode nok rammer for å veilede elever som ikke kan språket godt. Våre erfaringer er at dette fører til mindre veiledning og mer instruksjon og misforståelser. Dette blir da en problemstilling i seg selv, men et interessant spørsmål er om slike elever burde ha fått lov til å delta på sikkerhetskurs på bane. Likevel ser vi at det er problematisk å definere hva som kan være et godt nok språkkrav til å

delta på ulike trinn i opplæringen. Om veiledningen ikke nådde frem fordi språket var dårlig var det veldig tydelig og observerbart. Når det var god kommunikasjonen mellom lærer og elev kunne man se at veiledningen var nyttig og læreren nådde gjennom med sitt budskap.

Et annet eksempel på veiledning var da en elev i flere situasjoner på veg til Orkanger kjørte med kun en hand på rattet. Da de kom på Orkanger ba lærer eleven kjøre slik vedkommende syntes det var forsvarlig å kjøre i den glatte svingen. Eleven valgte naturligvis å kjøre med kun en hand på rattet, gjennom gode reflekterende spørsmål fra lærer, samt et nytt forsøk med begge hender på rattet ble eleven bevisst på riktig rattbruk. Lærer tok i dette tilfelle utgangspunkt i et behov eleven hadde for å lære. Innenfor de ulike læringsteoriene kan vi her trekke inn teorien til Vygotsky's «aktuelle sone». For å videreutvikle elevens kompetanse bør lærer kjenne til den aktuelle sonen (Engh, 2011). Vi velger å bruke Vygotskys teori i denne situasjonen for å se den opp mot ferdighetsnivået til eleven. I denne situasjonen ser vi igjen den handlingsorienterte veiledningen satt i praksis. Gjennom denne formen for veiledning fikk lærer eleven til å reflektere over egne ferdigheter baserte på det han gjorde opp mot en bestemt handling på SKB. Eleven fikk både spørsmål og praktiske oppgaver av lærer, som eleven skulle forsøke å finne en god løsning på (Pettersen & Løkke, 2007).

## **Oppsummering**

Ved avsluttende undervisning skulle elevene som hadde vært på banen samles inn igjen. Lærerens rolle i dette tilfelle var å stille gode refleksjonsspørsmål om erfaringene opp mot de forventningene elevene hadde ved kursets start. Lærerne bygget opp sine spørsmål rundt caser elevene skulle drøfte med bakgrunn i sine erfaringer på kurset. På den måten ble det gitt mye rom til hva elevene tenkte.

Ved denne avsluttende bolken i opplæringen har vi erfart at mange lærere er fraværende ved undervisningen. Dette kan skape problemer i det videre opplæringsløpet. Når SKB skal oppsummeres vil lærerens deltakelse være viktig. Hvis lærer ikke er tilstede mentalt vil han ikke få innblikk i elevens deltakelse i etterarbeidet. Det vil være naturlig for en lærer med tanke på veiledning å ta tak i erfaringer og opplevelser rundt risikomomenter eleven har hatt på SKB for å videreutvikle disse på trinn 4.

Ut fra hovedlinjene av Pettersen og Løkkes veiledningsteori mener vi denne oppsummerende samtalen på SKB kan knyttes til reflekterende veiledning. Veiledningen baserer seg på noe som skal eller har skjedd. Den som veileder i dette tilfellet har ingen innsikt i elevenes praktiske utførelser, og får dermed en indirekte tilgang til den praktiske utførelsen. Ved

handlingsorientert veiledning vil lærer derimot få et direkte veiledningsgrunnlag, altså til et produkt eller en handling å veilede ut ifra. En av svakhetene slik vi ser det med den reflekterende veiledningen, er at lærer må gå ut ifra om elevens oppfatninger og fortellinger er korrekt og forstått. Det vil si om eleven, bevisst eller ubevisst, har unngått å formidle det som egentlig skjedde kan føre til en mindre god veilednings situasjon (Pettersen & Løkke, 2007).

### ***Hvordan kan en se læringsteoriene opp mot trafikkklæreryrket og sikkerhetskurs på bane?***

Den behavioristiske læringsteorien som vi presenterte i teoridelen bygger på læring om en atferdsvitenskap. Gjennom våre observasjoner har vi forsøkt å se på i hvor stor grad denne teorien anvendes som en læringsteori på sikkerhetskurs på bane. For en elev som kommer til en trafikkskole og skal øvelseskjøre er selve målet og belønningen å få et førerkort. Da er det lærerens oppgave å planlegge undervisningen med den hensikt at eleven skal forså både *hvorfor* og *hvordan* dette skal læres, og ikke bare hvilket mål som skal nås. Målet med føreropplæringen er at eleven skal kjøre selvstendig og se sammenhengene i trafikksystemet. I lys av hovedmålene i lærerplanen legges det til grunn at det skal være en læringsprosess på vei mot "belønningen". Belønning i seg selv er ikke negativt, men å bruke den opp mot læring vil eleven kun fokusere på belønningen og ikke være opptatt av selve læringsprosessen. Ut fra våre observasjoner ser vi at denne læringsteorien ikke anvendes ved sikkerhetskurs på bane. Den kognitive læringsprosessen til Jean Piaget tar i grove trekk for seg hvordan mennesker skaper et bestemt tankemønster gjennom samhandling med andre. Gjennom menneskers holdninger og ulike aktiviteter en er med på, vil det skape læring som videre vil føre til en tankeprosess hos den enkelte. Det ytre vil nærmest være avgjørende for hvordan eksempelvis barn tenker. Når det gjelder sikkerhetskurs på bane og denne teorien var det vanskelig å se denne teorien i praksis. Likevel har vi våre oppfatninger om hvordan en kan se denne teorien i vårt yrke. Holdninger er noe vi trafikkklærere er svært opptatt av og ser verdien av. Det kan dreie seg om holdninger på det generelle plan som kan påvirke holdninger i gitte situasjoner, eksempelvis kjøreatferd og risikovurdering.

Videre er det viktig å nevne, som Jean Piaget påpeker, at en utfra hans teori må være bevisst på de ulike stadiene barn og ungdom befinner seg i. Dette vil avgjøre hvordan vi som trafikkklærere legger opp undervisningen og graden av konkretisering av innholdet.

Den sosiokulturelle læringsteorien er etter vår oppfatning veldig gjeldene i opplæringsammenheng, og da spesielt opp mot begrepet veiledning. Det er flere momenter å

være bevisst på, men slik Vygotsky hevder er språket knyttet sentralt opp mot læring. I trafikkfag kommer det mange ulike elever, både ulikheter av språk og kultur. Utfordringene kan dermed bli veldig store i en opplæringsammenheng mellom lærer og elev om det oppstår kommunikasjonsproblemer. Videre mente Vygotsky det er viktig at læreren kjenner til den ”aktuelle sone”. Dette for å få et godt utgangspunkt i å videreutvikle eleven til dens nærmeste utviklingszone gjennom å bruke veiledning som verktøy. En situasjon kan eksempelvis være at det kommer en person som ikke snakker flytende norsk, noe som kan hindre læreren i å skaffe nok informasjon om elevens aktuelle sone, som videre fører til et svakt veiledningsgrunnlag.

## Konklusjon

Vi har i denne oppgaven prøvd å belyse i hvilken grad veiledning benyttes på sikkerhetskurs på bane. Ved hjelp av teori og individuelle observasjoner har vi først dannet oss et bilde på hva veiledningsbegrepet består av. Vi har i løpet av denne prosessen erfart at veiledningsbegrepet er et stort og komplekst emne å få belyst i sin helhet i denne oppgaven.

Vi gjorde tre observasjoner som ga både like og ulike resultater, disse ble videre brukt opp mot drøftingen sammen med teorien. Det har vært utfordrende å komme til en konklusjon i denne oppgaven, men vi fikk erfart at veiledning benyttes på sikkerhetskurset utfra våre observasjoner.

Vi har sett på handlingsorientert veiledning, veiledning som refleksjon og veiledning gjennom deltagelse, handling og samtale. Vår forskning viser til at den handlingsorientert veiledning og veiledning som refleksjon var dominerende ved sikkerhetskurs på bane. Veiledning som refleksjon skilte seg fra selve praksis og ble anvendt ved innledning og oppsummering i klasserom. Den handlingsorienterte veiledningen knyttet seg til sikkerhetshallen og kjøringen ute på banen. Lærer hadde ved den handlingsorienterte veiledningen en direkte tilgang til den veilededes praksis. Ved veiledning som refleksjon hadde lærer en indirekte tilgang til praksis gjennom elevens oppfatninger, erfaringer og fortellinger. Den siste hovedlinja integrerte den handlingsorienterte og den reflekterende veiledningen til en såkalt «Veiledning gjennom deltagelse, handling og samtale». Det kan tenkes at den siste hovedlinjen er overordnet og noe som blir brukt gjennom hele kurset. Likevel er dette noe vi er svært usikre på og har ikke kommet frem til en endelig konklusjon på verken hvor, om eller eventuelt i hvor stor grad den

blir brukt på SKB. En av årsakene til dette kan være at den er for omfattende til å plassere ved spesifikke situasjoner og deler av kurset. Når det gjelder de to øvrige hovedlinjene var graden av veiledning varierende grunnet ulike faktorer. Språkutfordringer, nivå på elev og lærerens kjennskap til elever var momenter som var gjennomgående og påvirket graden av veiledning i både reflekterende og handlingsbasert veiledning.

Vår problemstilling har vært «Hva er veiledning og i hvilken grad brukes det på sikkerhetskurs på bane?». Ut fra våre observasjoner og sett i lys av den veiledningsteorien vi har lagt til grunn for vår forskning, kan vi konkludere med at det i stor grad benyttes veiledning på kurset. Selv om graden av veiledning var lav i noen situasjoner ble det allikevel veiledet og vår oppfatning er at lærerplanens intensjoner angående veiledning i føreropplæringen ble godt fulgt opp av lærerne.



## Referanser

(u.d.).

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Norske Forlag AS.

Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Cappelen Damm.

Halland, G. O. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill*. Fagbokforlaget.

Pettersen, R. C., & Løkke, A. J. (2007). *Veiledning i praksis - grunnleggende ferdigheter*. Universitetsforlaget 2004.

Skaalvik, E. M., & Sidsel, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget.

Statens Vegvesen. (2005). *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE, Håndbok V851*.