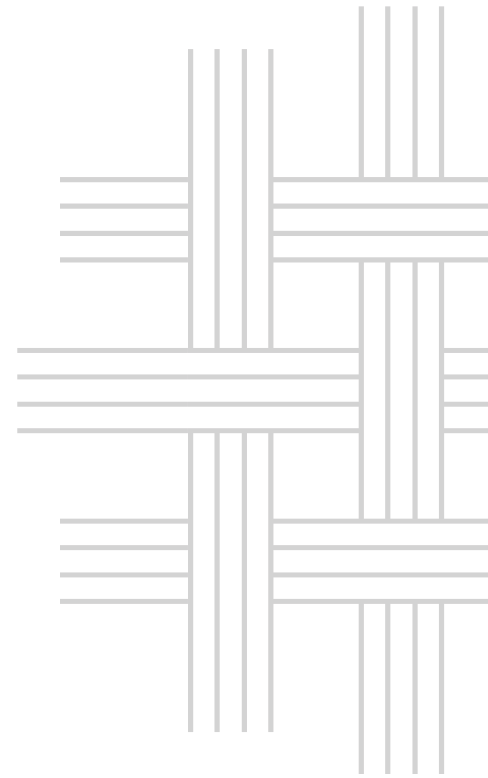




Høgskolen
i Innlandet



Elisabeth Suzen

“Jeg og du og vi to!»

En kvalitativ studie av lærernes tilstedeværelse og elevenes opplevde læringsutbytte ved innledning og avslutning av Sikkerhetskurs på øvingsbane, førerkortklasse B

Oppdragsrapport nr. 17 - 2023



Utgivelsessted: Elverum

© Elisabeth Suzen/Høgskolen i Innlandet, 2023

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for høgskolens syn.

I Høgskolen i Innlandets oppdragsrapportserie publiseres FoU-arbeid som er eksternt finansiert, enten eksternt fullfinansiert som oppdragsprosjekt eller eksternt delfinansiert som bidragsprosjekt

Oppdragsrapport nr. 17/2023

ISBN online utgave: 978-82-8380-414-0

ISSN: 2535-4140

Sammendrag

Emneord: Elevaktivitet, trafikkopplæring, læringsutbytte

Oppdragsgiver: Norges Trafikkskoleforbund

Tema for studien er hvilken betydning trafikklæreres tilstedeværelse kan ha for elevaktiviteten og elevenes opplevde læringsutbytte i de innledende og avsluttende delene av sikkerhetskurs på øvingsbane førerkortklasse B.

Studien omhandler både intensjonene i opplæringen, hva som faktisk skjer og lærernes og elevenes opplevelser og erfaringer rundt dette. Studien har en kvalitativ tilnærming med intervju, spørreskjema, observasjoner og dokumentanalyse som metoder.

Studien viser at trafikklærerne er delte i sine erfaringer, opplevelser og tanker knyttet til lærerens til stede værelse på innledning og avslutning av sikkerhetskurs på veg. Elevene derimot er samstemte i sine opplevelser og ønsker at lærerne skal være til stede. Erfaringene og opplevelsene blant lærerne og elevene er i fremstillingen supplert med funn fra læreplananalysen og observasjoner av undervisning. Rapporten løfter en del perspektiver og problemstillinger knyttet til dette og er tenkt som et diskusjonsgrunnlag i det videre arbeidet.

Abstract

Keywords: Active learning, driver education, learning outcome

Financed by: Norges Trafikkskoleforbund

The subject of the study is what significance the presence of traffic teachers can have on student activity and the students' perceived learning outcomes in the introductory and concluding parts of a safety course drivers license category B.

The study deals with both the intentions of the training, what actually happens and the teachers' and pupils' experiences around this. The study has a qualitative approach with interviews, questionnaires, observations and document analysis as methods.

The study shows that the traffic teachers are divided in their experiences, experiences and thoughts related to the teacher's presence at the start and end of Safety skid pan courses. The students, on the other hand, are unanimous in their experiences and want the teachers to be present. The experiences of the teachers and students are supplemented in the presentation with findings from the curriculum analysis and observations of teaching. The report raises a number of perspectives and issues related to this and is intended as a basis for discussion in further work.

Forord

Publikasjonen tilhører prosjektet «Evaluering innledning og avslutningsdelene av sikkerhetskurs på øvingsbane», ref. 22/06435.

Oppdragsgiver er Norges Trafikkskoleforbund (NTSF) og NTSF har finansiert rapporten.

Denne publikasjonen er hovedrapporten i prosjektet.

Statens standardavtale om forskning og utviklingsoppdrag fra februar 2012 er lagt til grunn for prosjektet. Forskningen skjer i overensstemmelse med gjeldende retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH). Prosjektet er meldt inn til Sikt og Personvernombudet for forskning.

Høgskolen i Innlandet ønsker å rette en takk til Statens vegvesen som innvilget en dispensasjon fra trafikkopplæringsforskriftens § 11-6, noe som gjorde studien mulig. Takk også til alle trafikklærere og elever ved ulike trafikkskoler som sa ja til å delta i studien. Takk til NAF-ansatte ved de ulike øvingsbanene for å være behjelpelige med kontaktinformasjon og tilrettelegging ved banene. Og til slutt; en stor takk til oppdragsgiver NTSF for oppdraget og bistand undervegs.

Prosjektleder ved Høgskolen i Innlandet har vært Elisabeth Suzen, Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Lillehammer.

Lillehammer, mars 2023

Elisabeth Suzen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
Innholdsfortegnelse	6
Tabelliste	8
1. Innledning	9
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål for studien	9
1.2 Oppbygging og fremstilling	10
2. Metodisk tilnærming i studien	11
2.1 Datainnsamling	11
2.1.1 Observasjon	11
2.1.2 Intervju av lærere og elever	12
2.1.3 Spørreskjema	13
2.1.4 Læreplananalyse	14
2.2 Analyse av intervju, observasjoner og spørreskjema	14
3. Læreplanens intensjoner	16
4. Elevaktivitet	17
5. Funn fra spørreskjema, intervju og observasjoner	19
5.1 Lærernes opplevelser av undervisningen	19
5.1.1 Opplever større elevaktivitet	19
5.1.2 Øvrige lærere forstyrrer eller tar over elevens arbeid	20
5.1.3 Mindre trygghet i egen rolle	22
5.1.4 Mindre tiltro til hverandres kompetanse	23
5.1.5 Organisatoriske utfordringer	24
5.1.6 Ønsket om en sosial og faglig arena for lærere	25
5.1.7 Øvrige lærere som læringsressurs	25
5.1.8 Tilstedeværelse viktig for å tilrettelegge for ulike elevforutsetninger	26
5.1.9 Jeg vil være til stede, uansett	27
5.2 Hverken eller... både og!	28
5.2.1 Ikke opptatt av tematikken	28
5.2.2 Skiller innledningen og avslutningen	29
5.3 Lærernes forståelse av ansvar, oppgave og rolle	29
5.3.1 Uklar rolleforståelse	30
5.3.2 Tilrettelegger for læring	31
5.3.3 Betydningen av lærerens tilstedeværelse for elevens læring	33
5.4 Lærernes forståelse av forventninger og elevaktivitet	35
5.4.1 Forventninger	35
5.4.2 Elevaktivitet	37
5.5 Elevenes erfaringer	37
5.5.1 Ønsker at lærerne skal være til stede	38
5.5.2 Vektlegger at det er en lærings situasjon og ikke en vurderings situasjon	40
5.6 Observasjoner av sikkerhetskurset	42
5.6.1 Ingen forskjell i elevenes deltakelse	42
5.6.2 Samtaleformer og læringsmuligheter	42
5.6.3 Tid til læring	44

5.6.4	Alternative gjennomføringsmåter	45
6.	Diskusjon.....	47
7.	Avslutning	50
	Litteraturliste.....	51
	Vedlegg.....	52

Tabelliste

Tabell 1: Hvor mange år har du jobbet som trafikklærer?.....	13
Tabell 2: I hvilken grad har lærernes tilstedeværelse i klasserommet betydning for elevenes læring?.....	33
Tabell 3: Påstander om undervisningen ved innledningen og avslutningen på sikkerhetskurs på bane (i klasserom)	34
Tabell 4: Spørsmål knyttet til lærerens tilstedeværelse eller ikke: Hvilket alternativ foretrekker du?	34

1. Innledning

Denne rapporten er utarbeidet ved Høgskolen i Innlandet på oppdrag fra Norges Trafikkskoleforbund (NTSF). Rapporten presenterer en forskningsstudie knyttet til innledning og avslutningsdelene av Sikkerhetskurs på øvingsbane, førerkortklasse B. Prosjektansvarlig har vært Elisabeth Suzen, førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, Institutt for pedagogikk, Lillehammer.

Bakgrunnen for studien er følgende landsmøtevedtak fra NTSF, 2022:

«Norges Trafikkskoleforbund skal jobbe med Statens vegvesen og andre relevante aktører, for å få evaluert hvilken påvirkning alle trafikklæreres tilstedeværelse i den innledende og avsluttende delen på Sikkerhetskurs på øvingsbane klasse B, har på elevaktiviteten og elevens utbytte av kurset.»

Denne rapporten skisserer hvordan dette vedtaket ble oversatt til en studie og gjennomført. Forskningstilnærmingen som ble valgt var en kvalitativ flermetodisk tilnærming. Rapporten har hatt som mål å belyse problemstillingen fra de ulike aktørers perspektiver. Rapporten omhandler hovedfunnene og kan være et diskusjonsgrunnlag i det videre arbeidet.

Under korona-pandemien ble det gjort et unntak fra trafikkopplæringsforskriftens §11-6 krav om at alle lærere skulle være til stede ved innledning og avslutning av sikkerhetskurs på øvingsbane, førerkortklasse B. Dette unntaket fra forskriften opphørte 1.oktober 2022. En forutsetning for å gjennomføre studien var avhengig av en dispensasjon fra forskriftens krav fra Statens vegvesen. Denne ble innvilget høsten 2022 og gjaldt for til sammen 5 ulike øvingsbaner.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål for studien

Med utgangspunkt i landsmøtevedtaket ble følgende problemstilling formulert: *Hvilken betydning kan trafikklæreres tilstedeværelse i den innledende og avsluttende delen på Sikkerhetskurs på øvingsbane klasse B, ha på elevaktiviteten og elevens opplevde læringsutbytte av kurset?*

Denne problemstillingen berører både lærernes og elevenes opplevelser og også hvilke typer aktiviteter som faktiske skjer når lærerne *er* eller *ikke er* til stede ved innledning og avslutning av sikkerhetskurs på øvingsbane.

Følgende forskningsspørsmål ble utarbeidet på bakgrunn av dette:

- Hva er bakgrunnen for og hensikten med forskriftens krav om at læreren skal være til stede? Hva er intensjonen i forhold til lærerens rolle og oppgaver?
- Hva er læreplanens intensjoner med innledning og avslutningsdelen av sikkerhetskurs på øvingsbane og hvordan operasjonaliseres disse intensjonene?
- Hva er lærernes forståelse av forskriftens krav og læreplanens innhold for opplæringen? Hva opplever lærerne er det beste for elevenes læring? Hva opplever de er lærerens oppgave og ansvar på oppstart / avslutning av sikkerhetskurs på øvingsbane?
- Hva er elevenes opplevelser og erfaringer av lærerens tilstedeværelse?
- Hva er elevaktivitet og hvordan tilrettelegge for elevaktivitet?

- Hva er lærerrollen? Hvilke forståelser ar lærerne av sin rolle og sin funksjon? Hvordan utøves denne ved innledningen og avslutningen av sikkerhetskurs på øvingsbane?

I opprinnelig plan var også følgende forskningsspørsmål med:

- Hva er elevenes erfaringer og refleksjoner etter endt trafikkopplæring når det gjelder lærerens betydning for tilstedeværelse/fravær i timene på sikkerhetskurs på øvingsbane og videreutvikling i trinn 4?

Av ulike årsaker gikk dette ut. Årsakene til det er beskrevet nærmere i kapittel 2. Metode.

1.2 Oppbygging og fremstilling

Rapporten er utarbeidet med tanke på at mottakerne er fagpersoner innen trafikkopplæringsfeltet i Norge. Det er forutsatt at leseren er kjent med en de fagtermer som brukes undervegs og disse er derfor ikke forklart. Begrepene lærer og læreplan undervegs henspeiler slik på trafikklærere og læreplan for trafikkopplæring klasse B.

I rapporten har jeg valgt å bruke det kjønnsnøytrale begrepet 'hen' om lærerne og elevene. Jeg har brukt betegnelsene 'læreren som holder undervisningen' for å skille denne lærerrollen fra de andre lærerne som er til stede med sin elev men som ikke holder undervisningen. Den siste gruppen omtales som 'lærerne som er til stede' eller 'øvrige lærere'. Elevene bruker konsekvent begrepet 'kjørelærer' om sin trafikklærer. Jeg har valgt å la begrepet kjørelærer stå i sitatene, slik at de skal være så virkelighetstro som mulig.

Jeg har valgt å trekke inn en rikelig andel av datamaterialet i rapporten. Dette er gjort av hensyn til rapportens hensikt og formål, og kunne fungere som del av et beslutningsgrunnlag. Dette omhandler i hovedsak diskusjonen knyttet til trafikkopplæringsforskriftens § 11-6. Jeg omtaler trafikklærernes og elevenes forståelse og erfaringer med denne. Ansvar for en eventuell forskriftendring ligger imidlertid hos de ansvarlige myndigheter, i dette tilfellet Statens vegvesen. Teksten er slik en diskusjon av erfaringer og ikke en reell endring.

Rapporten er bygd opp tematisk, i hovedsak basert på funnene fra den tematiske analysen. Læreplananalysen og aktuell teori er gjort rede for og ble trukket inn der det var relevant. Jeg anbefaler å lese rapporten i sammenheng for å få et helhetsbilde av tematikken og forståelse for de ulike perspektiver som kommer frem.

2. Metodisk tilnærming i studien

For å besvare problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål ble det valgt en kvalitativ flermetodisk tilnærming som involverte både lærere, elever og læreplandokumentet. Hensikten var å kunne gi et mer helhetlig bilde på hvilke elevaktiviteter som skjer med og uten lærere til stede, hvordan elevene og lærerne opplever undervisningen, hva som er deres forståelse av dette og hva som er intensjonene i selve læreplandokumentet.

Fem ulike øvingsbaner fikk innvilget unntak fra trafikkopplæringsforskriftens § 11-6. Slik ble det mulig å gjennomføre kurs uten alle lærere til stede ved innledningen og avslutningen. Disse fem banene ligger geografisk spredt i Norge, der alle større landsdeler er representert. Dette ble vurdert som sentralt for å styrke studiens troverdighet.

Det ble imidlertid noen utfordringer med å få gjennomført datainnsamlingen på enkelte av banene, noe som forsinket tidslinjen for studien. Det ble også forsøkt å supplere med en bane som gjennomførte kurs etter forskriften. Men denne banen måtte dessverre på grunn av vær og føreforhold på banen, holde stengt den dagen datainnsamlingen skulle foregå. Det endelige datagrunnlaget er derfor hentet inn fra de opprinnelige fem baner.

NAF-ansatte ved de ulike banene bisto med kontaktinformasjon til de skolene som var satt opp på kurs på de aktuelle datoer for datainnsamling. Disse trafikkskolene ble kontaktet direkte med forespørsel om å delta i studien. Forespørselen innebar også et gruppeintervju med elevene på banen de aktuelle dager. Disse gruppeintervjuene ble gjennomført umiddelbart etter kursslutt. Ved et kurs ble det på grunn av mangel på ledig rom vanskelig å gjennomføre gruppeintervju og det gikk derfor ut. Intervju med trafikklærere ble gjennomført i lokalene på øvingsbanen eller digitalt i etterkant. En lærer besvarte ikke forespørselen om intervju og dette gikk derfor ut.

Til sammen er det gjennomført intervju med 50 elever og 14 trafikklærere. Det er observert til sammen 12 kurs på fem ulike øvingsbaner. Fem av kursene var med en lærer til stede, fem av kursene var med alle lærere til stede og to av kursene var en hybrid der noen lærere var til stede.

2.1 Datainnsamling

Den kvalitative tilnærmingen innebærer både observasjoner, intervju, spørreskjema og en læreplananalyse. Dette ble gjennomført på følgende måte:

2.1.1 Observasjon

Jeg gjennomførte observasjoner av gjennomføring av innledende og avsluttende del av sikkerhetskurs på øvingsbane. Observasjonene omhandlet både kurs med lærer alene og kurs med øvrige lærere til stede. Observasjonen av undervisning hadde fokus på hvordan undervisningen ble gjennomført, hvilke typer elevaktiviteter som skjedde (var observerbare), hvilken utøvelse og involvering som ble gjort fra lærernes side, hvordan lærerne utøvde sin rolle og hvordan dette kan sees i sammenheng med læreplanen og forskriftens intensjoner.

På de kursene jeg observerte var det mellom 2-7 elever. Ingen av kursene jeg observerte var derfor kurs med maks antall elever og lærere.

PC og notatblokk ble brukt til å ta observasjonsnotater. Til sammen utgjør dette 94 sider med notater. Disse ble analysert, se nærmere pkt. 2.2 for hvordan dette ble gjennomført.

2.1.2 Intervju av lærere og elever

Intervjuene med trafikklærere ble gjennomført med de lærerne som var hovedansvarlig for undervisningen. Intervjuene ble derfor gjennomført med både lærere som gjennomførte kurs ihht. forskrift og med dispensasjon fra forskrift. Det ble til sammen gjennomført intervju med 14 lærere fra 12 kurs.

Intervju med lærerne ble valgt for å kunne belyse hvordan lærerne opplever og forstår sin rolle i de aktuelle delene på sikkerhetskurset, hva er deres erfaringer i å gjennomføre med/uten lærer til stede, hvordan opplever de at dette har noe å si for elevens læringsutbytte. Semistrukturerte intervju ble valgt for både de individuelle intervjuene med lærerne og gruppeintervjuene med elevene.

Følgende spørsmål danner utgangspunktet for intervju med lærerne:

- Hva er dine erfaringer fra forskriftens krav og unntaket fra forskrift angående krav om lærerens tilstedeværelse?
- Hva er ditt generelle inntrykk av lærerens tilstedeværelse?
- Hva mener du er hovedintensjonen med innledningen og avslutningen av sikkerhetskurset på øvingsbane (øktene i klasserommet)?
- Hva mener du er lærerens rolle i dette?
- I hvilken grad er lærerens tilstedeværelse viktig for dette?
- Hva legger du i begrepet elevaktivitet?
- Hvilken betydning har lærerens tilstedeværelse for elevens læring?
- Hva mener du er din viktigste oppgave som lærer under innledningen og avslutningen?
- Hva tror du er begrunnelsen for at tilstedeværelse av lærere er forskriftsfestet?

Intervju med elevene ble gjennomført med de elevene som deltok på de kursene som ble observert. Dette ble gjennomført som gruppeintervju rett i etterkant av kursavslutningen. En gruppe elever fra ett kurs utgikk, siden det ikke var tilgjengelig rom på banen til å få gjennomført intervjuet. Det ble til sammen gjennomført 11 gruppeintervju med til sammen 50 elever. Ett av intervjuene ble gjennomført på engelsk.

Fokuset for gruppeintervjuene var: Hvordan opplever de lærerens tilstedeværelse eller fravær og hvilken betydning mener de at lærerne har for dere læringsutbytte?

Følgende spørsmål danner utgangspunktet for intervju med elevene:

- Hvordan opplevde du å ha med / ikke ha med læreren din med i klasserommet?
- Hvordan opplevde du det din lærer sa / fraværet av bidrag fra din lærer?

- Var det noe du ønsket å si, men som du ikke sa fordi læreren din var der? (for eksempel noen opplevelser fra banen, ting du lurte på, ...)
- Var det noe du sa i klasserommet som du ikke hadde sagt om læreren din var der? (for eksempel noen opplevelser fra banen, ting du lurte på, ...)
- Hva opplevde du var det viktigste som foregikk i klasserommet?
- Hvis du skulle valgt, ville du ha hatt læreren der eller ikke?

Undervegs i datainnsamlingen vurderte jeg det som formålstjenlig å gjennomføre et intervju med fagpersoner som utgjør Fagråd 3.10. Dette er en gruppe fagpersoner som gjennomfører kompetanseheving blant trafikklærere når det gjelder sikkerhetskurs på øvingsbane. Jeg gjennomførte et gruppeintervju med fagrådet. Gruppeintervjuet hadde fokus på spørsmål som: Hvilke erfaringer og inntrykk har de av de aktuelle delene på sikkerhetskurs på øvingsbane? og hva legger de vekt på i sine kurs?

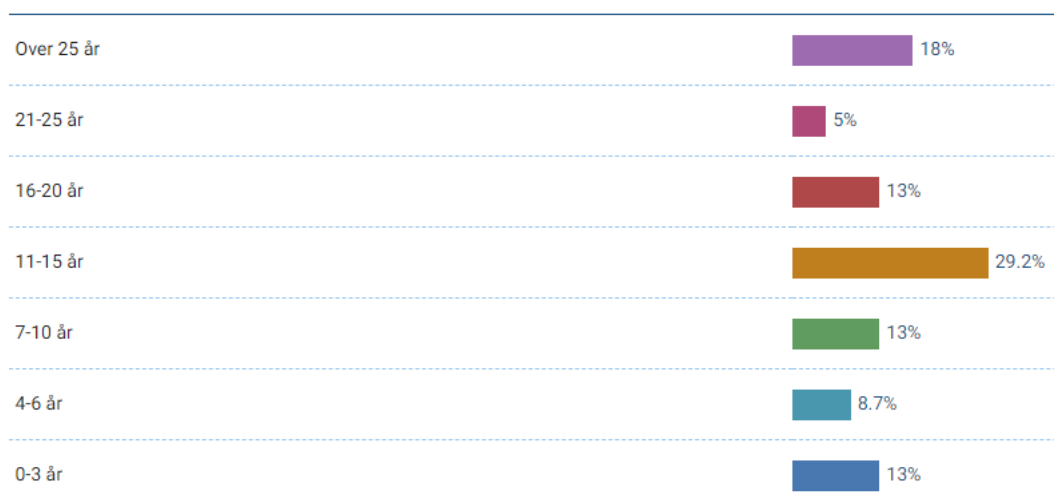
Intervjuene med lærerne, elevene og Fagråd 3.10 utgjør til sammen ca. 9 timer på lydfil. Disse ble transkribert og analysert, se nærmere pkt. 2.2 for hvordan dette ble gjennomført.

2.1.3 Spørreskjema

Et digitalt spørreskjema ble utarbeidet på plattformen Nettskjema og gjort tilgjengelig for et større antall lærere gjennom ulike fora. Temaene for spørreskjemaet var i hovedsak de samme som for intervjuene med lærerne. Hensikten var å få frem et større datagrunnlag av lærernes erfaringer og opplevelser. NTSF bisto med kontaktinformasjon til aktuelle trafikkskoler for deltakelse og til utsending av elektronisk spørreskjema til trafikklærere.

161 trafikklærere besvarte spørreskjemaet. Disse lærerne hadde svært ulike lengde på arbeidserfaring som trafikklærer. Dette kan tyde på at det ikke er segregerte grupper i trafikklæreryrket som er spesielt opptatt av temaet, men at temaet engasjerer på tvers, uansett omfanget av erfaring.

Tabell 1: Hvor mange år har du jobbet som trafikklærer?



95% av de som svarte hadde erfaring fra å undervise alene i klasserommet under innledningen og avslutningen av kurset. 95,7% hadde erfaring med å holde kurs med andre lærere til stede i klasserommet. Det vil si at de fleste som svarte hadde egne opplevelser å basere svarene sine på, i tillegg til andre faktorer.

De besvarte spørreskjemaene utgjør til sammen 86 sider med tekst. Disse ble analysert, se nærmere pkt. 2.2 for hvordan dette ble gjennomført.

Det var også opprinnelig planlagt å sende ut spørreskjema til elever som har gjennomført opplæring og ervervet førerkort. Hensikten med dette var å få en forståelse for hvordan disse elevene vurderer læreren sin betydning på sikkerhetskurs på øvingsbane når det gjelder å videreutvikle læring i trinn 4. Altså, i hvilken grad opplever de at lærerens tilstedeværelse eller fravær hadde betydning for videre opplæring og eventuelt hvordan? Dette spørreskjemaet ble utelatt, da det visste seg at disse tidligere elevene i stor grad hadde hatt undervisning på øvingsbane med unntak fra forskriften, slik at disse elevenes bidrag ikke kunne gi noe mer svar på problemstillingen i studien.

2.1.4 Læreplananalyse

En analyse av læreplanen omhandlet følgende spørsmål: Hva er bakgrunnen for og hensikten med forskriftens krav om at læreren skal være til stede? Hva er læreplanens intensjoner med innledning og avslutningsdelen av Sikkerhetskurs på øvingsbane? Hva betyr elevaktivitet? Og hvilke(n) lærerrolle(r) legger dette opp til?

Læreplananalysen ble gjennomført som en kvalitativ dokumentanalyse. Dokumentanalysen besto i å hente inn, behandle og tolke sekundærdata (Asdal og Reinertsen, 2020). Hovedfokuset i analysen var rettet mot læreplanens intensjoner og formål. Denne analysen av sekundærdata hadde som formål å tolke meningsinnholdet i det som er skrevet i læreplandokumentet. Analysen ble gjennomført som en systematisk gjennomgang av læreplanen med sikte på å registrere og kategorisere data som var relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Resultater fra læreplananalysen er knyttet til funn og diskusjonene i kapitlene 3 – 6.

2.2 Analyse av intervju, observasjoner og spørreskjema

Jeg gjennomførte en tematisk analyse av dataene i spørreskjema, de transkriberte intervju og observasjonsnotatene, basert på fremgangsmåten for tematisk analyse slik den presenteres i Johannessen, Raufoss og Rasmussen (2018). Første steg innebærer å skaffe seg datamateriale og få en oversikt over det. Jeg gjennomførte observasjoner på tilsammen 12 sikkerhetskurs på øvingsbane, intervju med 14 lærere og 50 elever og sendte ut et elektronisk spørreskjema der 161 lærere svarte. Intervjuene ble transkribert og observasjonsnotatene ble skrevet ut som en forberedelse til analyse. Andre steg er å kode det innsamlede materialet. Hovedfokuset i kodingen var å se igjennom datamaterialet med spørsmål knyttet til de ulike forskningsspørsmål for studien. Materialet ble kodet med ulike farger, stikkordsoppsummeringer og notater av egne refleksjoner. Steg tre er å kategorisere kodene inn i mer generelle temaer. Jeg gikk igjennom kodene og satte de sammen til større helheter og temaer. Her brukte jeg både tabeller og tankekart. Til slutt skrev jeg ut de overordna tema og disse presenteres i kapittel 5. Funnene er presentert med utgangspunkt i

analysen av spørreskjemaene og supplert med utdypende funn fra intervjuene og observasjonsnotatene.

Sitater og tall fra intervjuene og spørreundersøkelsen er tatt med for å belyse funnene og gjøre analysen transparent. Jeg har valgt å trekke inn en rikelig andel av datamaterialet i rapporten. Dette er gjort av hensyn til rapportens hensikt og formål, og å kunne fungere som del av et beslutningsgrunnlag. Sitater fra lærerne og elevene har referanse, mens sitatene fra spørreskjemaet er referert til i generelle termer.

3. Læreplanens intensjoner

Læreplandokumentet består av en generell del og er spesifikk førerkortklassedel og beskriver samlet den kompetansen som det er forventet at elevene skal oppnå. Den er uttrykk for offisielle holdninger, meninger osv. og innholdet er basert på ulike faglig kompetanse. Læreplandokumenter ofte er formulert på en måte som gir rom for ulike tolkninger (Engelsen, 2003), siden den ofte er et resultat av politiske kompromisser. Ved å være en institusjonell kilde kan det være uklart hva som ligger i ideenes læreplan, det vil si de bakenforliggende tanker, kunnskaper og innsikt som ligger bak læreplandokumentet. I tillegg har læreplanen ulike roller som den skal fylle, slik at den kommuniserer til flere ulike grupper samtidig. Læreplanen er rettet mot offentligheten og politiske myndigheter og er slik et dokument som fremstår med høy troverdighet.

Læreplan for førerkortklasse B vektlegger et handlingsrom til den enkelte skole og lærer og gir den enkelte mulighet til å ta egne valg (Suzen og Sitter, 2013). Det avgjørende i dette blir da de faglige begrunnelser som lærerne og skolene gjør for de ulike valgene. For å kunne begrunne praksis er det sentralt at skolene og lærerne kjenner til begrunnelsene for de ulike didaktiske valg i læreplandokumentet. En elevaktivisering fører ikke automatisk til en bedre kvalitet på læringen. Aktiviseringen må være didaktisk begrunnet og sees i sammenheng med hva som skal læres (Suzen og Sitter, 2013).

Læreplanens overordnede pedagogiske intensjon er å styrke og støtte elevens læring (Suzen og Sitter, 2013). For å realisere denne intensjonen er det tatt en del pedagogiske og organisatoriske valg. For sikkerhetskurs på øvingsbane gjelder dette i hovedsak at fokuset er satt på elevens opplevelser og erfaringer. Fra hovedmålet i læreplanen (§ 11-7) står det at «Eleven skal gjennom opplevelse og erfaring videreutvikle sin kompetanse i å opptre slik at ulykker unngås. Eleven skal lære å sikre personer og last og forstå hvordan bilens bremse- og styremuligheter påvirkes av førerens kjøremåte og bilens utrustning» (Vegdirektoratet, 2016, s. 35). Læreplanen legger på denne måten opp til at eleven på sikkerhetskurs på øvingsbane allerede har med seg en kompetanse som her skal videreutvikles. Dette innebærer forståelsen av læring som en prosess som kontinuerlig bygger videre på den kompetansen eleven har fra før. Det vil si at en videre læring og forståelse ligger til grunn for hele kurset.

Om arbeidsmåtene for innledning og avslutning av sikkerhetskurs på bane står følgende: «Undervisningen legges opp slik at elevaktiviteten er stor i alle deler av kurset» (Vegdirektoratet, 2016, s. 36). Videre er det beskrevet at «Elevene skal arbeide sammen om egne forventninger og mål, som skal være grunnlag for de praktiske øvingene» (Vegdirektoratet, 2016, s. 36). Her er det beskrevet at elevene sammen skal arbeide om egne forventninger. Dette innebærer at forventningsarbeidet ikke er en individuell prosess, men noe som skal videreutvikles i samhandling med andre. Dette har sammenheng med det konstruktivistisk læringssyn som ligger til grunn for læreplanen, og som vektlegger at læring skjer i sosiale kontekster der samspeillet er det beste utgangspunkt for læring (Lyngsnes og Rismark, 2020). Videre står det i læreplanteksten om avslutningen av kurset at «Oppsummeringen skal handle om elevenes opplevelser, erfaringer og synspunkter» (Vegdirektoratet, 2016, s. 37).

Læreplaninnholdet og arbeidsmåtene som er angitt i læreplanen gir føringer for en elevaktive arbeidsmåter. Dette innebærer at kvaliteten på læringen avhenger av i hvilken grad eleven blir involvert, hvordan eleven får anledning til å arbeide med trafikale problemstillinger og elevens utvikling av selvinnsett og muligheter for å reflektere over erfaringer. Elevene skal involveres i egen læringsprosess gjennom vektleggingen av læringsdialoger, der egne erfaringer og opplevelser er utgangspunktet.

4. Elevaktivitet

Elevaktive arbeidsformer i undervisning kan brukes som et samlebegrep på ulike måter å uttrykke aktivitet og involvering av elevene, og kommer fra utdanningspolitikken og praksis. Arbeidsformene skal bidra til at elevene utvikler nye perspektiver og får impulser og møter utfordringer som sammen med aktivt arbeid og egen innsats bidrar til økt kompetanse (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 75). Elevaktive arbeidsformer bygger på en konstruktivistisk forståelse av læring og er en sentral del av den læringsforståelsen som ligger til grunn for læreplan for trafikkopplæring.

Læreplanen inneholder en tydelig forventning om at elevene skal være aktive i egen læringsprosess. Elevaktivitet kan utvikle et engasjement som både er en kognitiv, sosial, motorisk og emosjonell aktivitet. Læring gjennom slike aktiviteter er aktuelle for innledning og avslutning av sikkerhetskurs på øvingsbane. Den kognitive aktiviteten skjer i hovedsak gjennom tenkning, vi lærer gjennom å tenke (Dewey, 1910/1997) og dette er den aktiviteten er den som er vanskeligst for lærerne å observere (Bolstad, 2019).

Elevene kan være aktive i opplæring på ulike måter. For eksempel viser forskning fra trafikkopplæringen at eleven både aktiviseres gjennom kreative aktiviteter, kroppslige, akademiske og kunstneriske (Rismark, Sølvberg og Tønseth, 2013). Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å kommunisere, reflektere eller å selvurdere. Det avgjørende er hva vi reflekterer over, hva som er tema og hensikt med dialogen eller hva vi retter selvvurderingen mot (Suzen og Sitter, 2013). Dette innebærer at aktivitetene må ha en didaktisk kvalitet og være didaktisk begrunnet. Det handler blant annet om at elevene skal utvikle noe de ikke kjenner så godt fra før, med utgangspunkt i meningsfulle sammenhenger for eleven.

Dialogen i en undervisningssammenheng som trafikkopplæring er en profesjonell dialog der samtaleemnet har et fast utgangspunkt i en læringsprosess og dette former innholdet i samtalen. Det er fagpersonens kompetanse som er årsaken til møtet (Holten, 2022, s. 22). Dialogen i innledende del av sikkerhetskurs på øvingsbane omhandler i stor grad elevenes forventninger til kurset. Det er ikke forventningsinnholdet som hovedsakelig står i fokus, men aktiviteten. Det vil si at hensikten er ikke å korrigere forventninger, men å tilrettelegge for læring i en sosial setting. En synliggjøring av forventninger har slik flere ulike funksjoner. Fordelene med å avklare forventninger er at det ikke er læreren som kommer med sine krav til elevene, men at det er elevene selv som kommer med sine forventninger. Dermed får begge et større eierskap til de forventninger som er satt. Dette gir også en større forpliktelse til det en har blitt enig om og fungerer i praksis som en veiledningskontrakt for arbeidet. Dette handler om å skape forutsigbarhet og styrke tilliten som et grunnlag for samarbeid i lærings situasjonen. De fleste elevene er ukjente for hverandre og de ulike elever er også ukjente for de ulike trafikklærerne som er til stede. Når disse skal jobbe sammen i en prosess der det eksisterer ulike forventninger, er det viktig å bruke disse minuttene innledningsvis for å dele og avklare forventninger og komme på samme frekvens. Dette sikrer en intersubjektivitet i forventningsinnholdet.

Forskning viser at lærerens rolle er avgjørende for om elevsentrert undervisning skal gi elevene godt læringsutbytte (Kunnskapssenter for utdanning, 2020). Resultatene viser at det er positivt for elevens læring om læreren mest mulig fungerer som en tilrettelegger av elevenes læringsarbeid. Dette er i tråd med læringssynet og lærerrollen innen trafikkopplæringen. Læreplan vektlegger en lærerrolle der læreren er en veileder og tilrettelegger i elevenes læring. Lærersentrert undervisning kan fungere i utvikling av grunnleggende ferdigheter, men videre læringsforløp er avhengig av at læreren i større grad fungerer som en tilrettelegger i elevenes læringsarbeid (Kunnskapssenter for utdanning, 2020). En sosialkonstruktivistisk forståelse av læring har som utgangspunkt at elevene

konstruerer sin egen forståelse av virkeligheten (Sjøberg, 2009), der de selv bygger kunnskap aktivt etter hvert som de utforsker verden omkring seg og bearbeider og tolker den kunnskapen og erfaringene de møter. Basert på denne forståelsen blir læreren en som hjelper elevene til å bygge sin egen forståelse av faget.

Den sosialkonstruktive læringsforståelsen innebærer at elevene forholder seg aktive til lærestoffet. Aktivitet læringsformer kan være kognitive, emosjonelle, sosiale og/eller motoriske. Dette innebærer blant annet at elevene kan være aktivt i lærestoffet selv om de sitter stille. Denne kognitive aktiviteten kan skje gjennom at de reflekterer over stoffet, systematiserer eller på andre måter bearbeider fagstoffet. Dette gjør ikke alle elever på eget initiativ, og disse er avhengig av en tilrettelegging for å kunne bearbeide kognitivt.

Verbene i læreplanen sier hva elevene skal gjøre for å utvikle en trafikal kompetanse. Det skjer en endring av verb-bruken utover i opplæringen. Når det gjelder sikkerhetskurs på øvingsbane så er følgende verb brukt i målformuleringen: forstå, kjenne til, videreutvikle, oppleve, bli bevisst reflektere, dele, vurdere, velge, lære, sette ord på, tilegne seg kunnskap, øve på. Formuleringene som å øve på og å tilegne seg kunnskap er knyttet til kursets del som foregår i sikkerhetshallen (Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m., § 11-7, pkt. 2). Disse verbene gir føringer for elevaktiviteten, arbeidsmåtene og innholdet på kurset.

Innledningen av sikkerhetskurs på øvingsbane foregår i felles klasserom. Denne oppstarten kan være avgjørende i forhold til hvilke forventninger elevene får og hvordan resten av kurset blir. De første minuttene av en undervisningsøkt kan påvirke elevenes læringsutbytte for resten av kurset og også videre opplæring, og ser slik betydningen av en god innledning. En grunnleggende forutsetning for en god læringsprosess er at det eksisterer en god og støttende relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012).

5. Funn fra spørreskjema, intervju og observasjoner

Jeg har valgt å presentere funnene fra lærerne og elevene hver for seg. Deretter presenteres funn fra observasjonene. Funnene diskuteres undervegs og samlet i kapittel 6.

5.1 Lærernes opplevelser av undervisningen

Lærerne har både positive og negative erfaringer og tanker rundt det å holde innledning og avslutning alene. Mange av de positive erfaringene med å undervise alene er knyttet til *hvordan de opplever elevene i undervisningen* og hvordan de *tolker* elevene. Dette innebærer også hva de forstår med begrepet *elevaktivitet* og hva som er pedagogisk ønskelig. I tillegg er mange av lærernes erfaringer også knyttet til hvordan *de selv som lærere opplever og føler* det er å undervise med flere andre lærere til stede. Et funn går også på hva lærerne opplever at de får mer igjen for selv i stedet for å være til stede i undervisningen.

Flere lærere opplever imidlertid at det er positivt at alle lærerne er til stede. De argumentere for dette på ulike måter, der argumentene både omhandler *elevens læring, egen undervisning, samarbeid med andre lærere* eller *læreplanens pedagogiske intensjoner*.

Jeg har valgt å presentere de ulike erfaringer samlet, der overskriftene er de hovedtema som kom frem i analysen av spørreskjemaene og intervjuene med lærerne.

5.1.1 Opplever større elevaktivitet

Et flertall av lærerne svarer i spørreskjemaet at det er positivt å ha kursdelene alene. De mener at dette gir større elevaktivitet, at elevene snakker mer fritt og at det er lettere for elevene å ta ordet når de øvrige lærerne ikke er til stede. Sitat som «Elevene er mye mer aktive når det kun er en lærer til stede» og «Elevaktiviteten blir friere, og ikke bundet av at lærer er til stede» illustrerer dette. Flere av disse argumenter også med at lærernes tilstedeværelse gjør noe med elevaktiviteten. «Lettere å få de (elevene, egen kamm) i dialog, enn at de ser over skulderen på læreren om det er rett svar», «Føler at elevene tør å åpne seg mer» og «Elevene snakker mye lettere». Lærerne tolker her elevene til at de blir mer forknytt når det er mange lærere til stede. Argumentene som kommer frem i spørreskjemaet er blant annet at elevene slipper å ha noen over seg som kontrollerer de. De slipper også å være redd for å stille 'dumme' spørsmål eller å 'være redde for å svare feil'. Dette er imidlertid lærernes tolkning av elevene, og er ikke et uttrykk for hvordan elevene selv sier at de opplever undervisningen.

Flere lærere mener at det blir mer pedagogisk riktige kurs når det er bare er en lærer til stede. Hva de mener med pedagogisk riktig fremgår ikke i spørreskjemaet og er ikke et begrep som noen trekker frem i intervjuene. Men andre utsagt i spørreskjemaet kan tyde på at de med dette mener en elevaktivitet som samsvarer med intensjonene i læreplanen.

Enkelte lærere beskriver sine opplevelser som at elevene passiviseres hvis lærerne er til stede. For eksempel sier en i intervjuet at «...elevene kan svare 'vet ikke' på spørsmål om hva de har opplevd. Da går ofte lærerne inn og sier at 'du opplevde jo det og du opplevde det'. Og da er det litt sånn - hvem oppdaget hva? Hvis de ikke vet, har de egentlig oppdaget?» (intervju 6). Denne læreren gir uttrykk for at undervisningen kan bli lærerstyrt og at det ikke blir eleven som eier opplevelsen. Læreren opplever at dette ikke er i tråd med læreplanens intensjoner.

De fleste lærerne opplever at elevaktiviteten øker når de øvrige lærerne ikke er til stede. I spørreskjemaet kommer det frem at lærerne er ganske samstemte når det gjelder forståelsen av begrepet 'elevaktivitet'. Følgende begreper blir ofte brukt: Skriftlig og muntlig fremstilling, refleksjon, deling av opplevelser og erfaring, spørrende, gruppearbeid, IDP, samtaler. Fra intervjuene så omtales elevaktivitet som for eksempel:

«At de for eksempel prøver å diskutere litt, sånn at de fikk en oppgave individuelt, så dele og så plenum. At de faktisk skriver ned noe og at de prøver å si noe til hverandre og deler når det skal sies i plenum (...) Å prøve å gjøre de oppgavene de får. Svare på noen enkel spørsmål» (intervju 2).

«Elevaktivitet for meg er om de faktisk deltar og sier noe, men også hva de deltar med. Er det deres aktivitet eller er det styrt av andre. Og det er den siste jeg synes blir påvirket av om læreren er der (...) Det svaret jeg får av eleven, er det elevene sitt, altså at eleven er aktiv, eller er han bare læreren sin høytaler. Og hvis han er læreren sin høytaler så er det ikke elevaktivitet for min del» (intervju 6).

Enkelte lærere påpeker at de ikke ønsker å utfordre elevene direkte til i undervisningen, fordi de enkelte ganger har brent seg på det og utfordret feil elev. Dette kan være elever med angst eller reserverte elever eller som av andre forutsetninger ikke ønsker å bidra verbalt i plenum. Noen sitater fra intervjuene knyttet til elevforutsetninger og elevaktivitet:

«Det påvirker da hele dagen til eleven og de blir livredd.. det kan ødelegge for alt utpå banen også, bare sitter og gruer deg til oppsummeringen. Så jeg er ikke veldig fan av å .. så lenge jeg ikke kjenner elevene. Jeg (...) er livredd for den der 'ja, men du da? hva tenker du?'. For noen elever så er det knallhadt å få, selv om det for oss er veldig enkelt; kan du bare være så snill og delta i undervisningen (...) Jeg godtar heller stille bord enn at jeg prøver aktivt å pushe de til å snakke. Det kan jo foregå aktivitet fordi om det er stille bord...de var stille, men de skrev. Da sier jeg meg egentlig fornøyd. Da har de deltatt (...) Det er veldig individuelt hvordan de viser at de deltar. Men jeg kan ikke lage meg en sånn firkant i hodet mitt på 'sånn skal ting være' og så må jeg pushe de til at 'nå skal alle komme med to forventninger hver, nå skal alle snakke i løpet av ...' Jeg kan ikke ha den der, jeg må prøve å tilpasse meg det som skjer i rommet og ikke 'snakk!', være den typen der. Jeg godtar stille bord så lenge det er en evne og vilje til å gjøre noe» (intervju 1)

Mange lærere opplever at det blir mindre forstyrrelser og mer avslappet stemning når det er bare en lærer til stede. Enkelte opplever at læreren som er til stede avbryter eller på andre måter forstyrrer kommunikasjonen. Ofte handler dette om at de øvrige lærerne selv kommer med sine erfaringer, historier og opplevelser. Flere argumenterer derfor med at kommunikasjonen og dialogen går lettere når det er bare en lærer til stede.

5.1.2 Øvrige lærere forstyrrer eller tar over elevens arbeid

Mange lærerne gir uttrykk for at andre lærere forstyrrer/avbryter undervisningen eller tar over elevens arbeid og slik har en negativ innvirkning på elevenes læringsprosess. «Disse har en tendens

til å begynne å prate sammen, ofte så høyt at jeg må be dem holde fred» og «Lærerne kjeder seg og sitter på telefonen og forstyrrer» er noen av utsagnene fra spørreskjemaet som illustrerer dette. De opplever at øvrige lærere forstyrrer ved å taste på mobilen, nettbrettet, snakke med hverandre, le og gjøre andre ting som tar oppmerksomheten og kanskje også skaper usikkerhet blant elevene. På spørsmål om deres erfaringer med å undervise med alle lærerne til stede kommer ofte svar som: «Dårlige, en umotivert gjeng som sitter på tlf bak i klasserommet eller sitter ved siden av sin elev og instruerer svar» eller en annen «Dårlig. Mange skal ha et ord med i laget. Ødelegger undervisning og diskusjon, slik elevene ikke tør ta ordet. Da er intensjonen ang refleksjon med medelever vekke». Dette ble også løftet frem av de lærerne som ble intervjuet. Som en sa: «Ofte sitter lærerne på bakerste rad her og drikker kaffe og snakker om helgen og ler litt, sånn at en kan oppleve at elevene blir litt usikre, 'var det noe jeg sa nå som var feil' for plutselig så sitter det jo to lærere der og ler. Og da er jo kjempenegativt å ha de lærerne i klasserommet» (intervju 8).

Når det gjelder det å ta over elevens arbeid, så er dette noe som mange lærere skriver i spørreskjemaet og som de trekker frem i intervjuene. De beskriver det som at øvrige lærere tar over for elevenes aktivitet og læring. Noen av sitatene fra intervjuene sier følgende:

«Elevene har jo masse godt å komme med, men mange lærere har jo problemer med å la elevene snakke selv. De kommer med 'ja, men du gjorde sånn, husker du' og så begynner de å blande seg inn og overtar da kanskje elevenes opplevelser. Hvis det hadde fungert etter intensjonen (...) blir for den ordstyreren som står der oppe veldig lite elevaktivitet. Hvis lærerne da hadde fått i oppgave at 'nå hjelper du din gruppe' og sånn, så hadde jo det vært fantastisk. Men vi ser jo at det fungerer ikke sånn. Læreren er ofte inne og legger svarene i munnen på de» (intervju 13).

«Det kan være at elevene er for stille, så griper lærerne inn for å få i gang eleven sin. Og da føler jeg ofte at nå legger du føringer for hva eleven din skal tenke» (intervju 1)

«I de fleste tilfeller, hvis du lar elevene få sitte her alene og snakke sammen, så snakker de. De har jo gjort mye her ute (...) Det er deres opplevelser som skal frem, det er deres erfaringer som skal frem. Og hvis læreren da sitter her og forer de med ting de har gjort. Da blir det, blir som at jeg sier til min elev 'Ja, men vi bremset jo 80, fikk ikke du 20 kilometer?' sant? Du vil lede de da, mot ting og jeg synes jo det viktigste er at de selv kommer opp med ting, tenker jeg da» (intervju 2).

«Når jeg står der framme så blir jeg usikker på om det er elevenes tanker og refleksjoner som kommer frem, eller om det er det som læreren tenker at eleven skal svare som kommer frem. Derfor liker jeg best at det er kun en lærer til stede, slik at det er elevenes tanker og refleksjoner som kommer frem» (intervju 6).

Slik opplever at lærernes tilstedeværelse går ut over elevens læring. Blant annet sier en lærer følgende i intervjuet om sine erfaringer med å undervise med andre lærere til stede: «Jeg ber de sette seg der bak, og om de begynner å blande seg så sier jeg 'gå ut'» (intervju 4). En annen lærer trekker også frem det at lærerne seg imellom kan starte en fagdiskusjon som «(...) ingen elever har noe utbytte av» (intervju 3).

På en bane hadde de en periode prøvd å la lærerne sitte ved siden av elevene. I intervjuet sier en læreren om dette at «En perioden her så hadde vi at elevene sitter med lærerne sine. Da er det av og til at læreren pusher eleven sin. Men da føler jeg at da da blir det lærer-elevaktivitet der, da blir det ikke elevaktivitet sammen for å fortelle hva de har gjort. Da er det mer læreren som sitter og sier at 'vi gjorde jo sånn', men da kommer det ikke fra elevene (...) det blir lofte læreren som snakker i stedet for elevene, og det er jo ikke det som er meningen. Det er jo elevene som skal fortelle hva de har gjort og hva de opplevde» (intervju 2). Flere lærere trekker paralleller til sikkerhetskurs på veg og sier blant annet at de er «Flott at elevene diskuterer med hverandre, slik som på 4.1.1 og 4.1.4, som jeg elsker. Men her er ikke lærerne med, så hvorfor skal de være med her?» (intervju 6). Denne læreren trekker som flere andre sammenhenger mellom

sikkerhetskursene og omtaler innledningen og avslutningen på banekurset som likt som sikkerhetskurs på veg. Slik opplever mange lærere at dialogen mellom elevene blir styrt av lærerne så fort de trer inn i den. Dette er også grunnen til at mange ikke ser hensikten med at lærerne skal være til stede, eller de etterlyser en klarere rolleforståelse blant lærerne hvis de fortsatt skal være slik.

5.1.3 Mindre trygghet i egen rolle

Blant de lærerne som svarer at de foretrekker å holde kursene alene, så begrunner de fleste dette i stor grad med de negative opplevelser de har med de øvrige lærerne. De opplever at de selv blir mer avslappet og i mindre grad blir dømt av de andre lærerne når de får mulighet til å gjennomføre undervisningen alene. Mange av lærerne foretrekker derfor å holde undervisningen alene av hensyn til seg selv og egen undervisning.

Flere lærere svarer at de mener selv de jobber friere, jobber best, blir en bedre lærer og kjenner seg selv tryggere i rommet når de ikke har andre kollegaer til stede. Flere svarer at de føler seg overvåket av andre kollegaer og at lærerne har mer fokus på egne innspill enn elevenes. En av lærere beskriver hva dette gjør med hen selv i egen undervisning når hen underviser alene: «Føler at jeg er mer fokusert på elevene, og ikke på at jeg blir dømt av de andre lærerne». Flere føler at andre læreres tilstedeværelse gjør de utrygge og at de får prestasjonsangst. På spørsmål om hvordan dette oppleves av den enkelte svarer en lærer følgende: «Mer nervepirrende, for man blir redd for å miste tråden, glemme noe eller ikke få elevene aktive». Lærerne føler slik på et profesjonspress, der flere gir uttrykk for opplevelsen av å bli 'kontrollert', 'overvåket' eller 'uglesett' av andre lærere når disse er til stede. Dette fører til at flere blir nervøse av å ha andre lærere med seg i undervisningen. Følgende sitater fra spørreskjemaet illustrerer dette «Noen lærere kan blande seg. Jeg blir mer usikker, nervøs» og «en del lærere blir nervøse av å ha lærere sittende bak og lytte/vurdere». Dette gjør også noe med lærernes egen opplevelse av seg selv som lærere: «Jeg synes selv jeg jobber best når jeg ikke føler at andre sitter å dømmer undervisningen». På denne måten så er det mange lærere som bruker egen arbeidssituasjon og opplevelse som argument for å holde undervisningen med kun en lærer. Flere gir uttrykk for at de prøver å unngå å dra på banen med sine elever fordi de frykter kollegaers tilstedeværelse og oppførsel. Dette blir en negativ spiral, der lærerne unngår banekurset og derfor er der sjeldnere og dette igjen gjør noe med deres opplevelse av egen komeptanse: «Når jeg er der ca to ganger pr år blir jeg litt stressa». Dette har betydning for muligheten til gjennomføringen av kurset og kan være en mulig utfordring fremover. Får vi mange lærere som ikke ønsker å undervise på sikkerhetskurset så kan det være en utfordring for trafikopplæringen. Som en skriver: «Det er også lettere å få trafikklærere til å ønske å holde teoridelen når ikke alle kollegene er med».

Lærerens trygghet i egen undervisning er også noe som trekkes frem i intervjuene. En lærer sier at hen foretrekker at kursdelene gjennomføres med en lærer til stede «Ikke fordi at jeg føler at måloppnåelsen til eleven blir bedre av at en ikke er med her, men jeg føler kanskje at undervisningen til læreren blir mer komfortabel» (intervju 1). Eller «Jeg synes personlig det er mer komfortabelt for meg å ha ingen lærere her» (intervju 2).

Om opplevelsene under korona-pandemien sier en lærer følgende om sine erfaringer:

«Mine kurs følte jeg var bedre. Spesielt oppsummeringen så følte jeg at det ble bedre. Vanskelig å sette ord på... Det kan jo bare ha noe med meg selv også da, at fokuset mitt kanskje ikke ligger på at det sitter andre lærere å vurderer og hører og tenker. At jeg tørr å bare, ja, gjøre mitt. At jeg ikke tenker eller bruker kapasitet på de, at den kapasiteten bare går rett på elevene i stedet» (intervju 1).

Flere av lærerne er bekymret for at praksien blant lærerne på banen kan være utfordrende for nyutdannende. De ser betydningen av å lære av hverandre og blir gjerne med hverandre inn i undervisningen og anbefaler også nyutdannende å gjøre dette, men de frykter den påvirkningen det har for nyutdannene å bli utsatt for dette profesjonspresset.

«Det har jo vært historie her ute og forsåvidt flere andre steder også, der nye lærere som kommer ut fra Nord da, som er helt ferske. Og så er det erfarne lærere som griper inn unødvendig, som gjør at de nye lærerne vegrer seg for å ta disse timene, fordi de ikke tørr, de vil ikke stå der oppe for at noen andre skal sitte og kommentere masse underveis, og det er jo ikke veldig optimalt» (intervju 2).

«Det er jo dette med at lærerne blir litt redd liksom, når de står der inne fordi at de føler de blir uglesett da, av resten av lærerne. De er vel redd for å si feil, da. Jeg er delvis sånn selv, altså, jeg er automatisk mer avslappet når jeg står der alene enn med de andre lærerne. Men jeg klarer meg fint hvis det er lærere der. Problemet er at sånn som det har vært (...) så satt alle lærere bak. Og da føler du det, sant, at man må man være forsiktig med hva man sier. Og sier man en feil, så kan jo det hende at det er noen som kommer inn og liksom retter opp i det og så får man litt sånn usikkerhet rundt der da» (intervju 3).

Dette er også grunnen til at mange lærere sier at lærerne må gjerne være med, men at det ikke kan foregå på den måten det foregår i dag. Sånn som det er nå, så forstyrrer øvrige lærere for mye. Men om dette hadde vært annerledes så er det mange som heller hadde sett at lærerne ble med. Da handler det mer om måten lærerne er tildstedet *på* og ikke om de *faktisk* skal være der eller ikke.

Enkelte heveder også at løsningen på lærernes utrygghet i egen rolle ikke er å ta ut de øvrige lærerne, men heller å jobbe med å utvikle den enkelte lærers trygghet i rollen. Disse hevder slik at løsningen ligger i å utvikle trygghet i egen rolle og at dette også vil ha positive konsekvenser for elevenes læring. «For er du som lærer ikke trygg i rollen din, så smitter dette over og får konsekvenser for elevens læring» (intervju 10). Om betydningen av lærerens trygghet sier en i intervjuet følgende:

«Det er jo på en måte et ultimatum for å oppnå mest mulig læring da, altså, at det er trygghet til stede. Når vi tenker på behovene, Maslov og sånt. Og da tenker jeg at kanskje læreren som synes det er ubehagelig å ha andre lærere til stede eller synes det blir lite elevaktivitet når andre lærerne er til stede, vil kanskje ikke få gjenskapt en trygghet i klasserommet. Som igjen ruller videre på utbytte til elevene. Dette er sammensatt. Du kan ikke ta ut en brikke også funker resten, det er sammensatt. Vi er jo mennesker» (intervju 9).

5.1.4 Mindre tiltro til hverandres kompetanse

Enkelte lærere gir uttrykk for at de ikke har tiltro til andre læreres kompetanse eller at de opplever at denne ikke er faglig oppdatert og at det er negativt for elevenes læringsprosess «Andre lærere avbryter, og er ikke kjent med ny opplæringsplan/undervisningsplan». Dette har igjen sammenheng med at flere lærere svarer at de ønsker å være til stede på kursdelene for å «kontrollere at det som sies er riktig». Sitat fra spørreskjema som illustrerer at lærernes tilstedeværelse har negativ innvirkning på lærerne og at den fører til at de tviler på egen kompetanse og profesjonsutøvelse som lærer: «Jeg merker både jeg som lærer og elevene blir mer låst i måten vi diskuterer og drøfter på. Det ligger i bakhodet hele tiden, hva tenker de andre lærerne nå selv om jeg har god kontroll på min jobb...»

Enkelte lærere utdyper lærerens kompetanse i spørreskjemaet: «Så lenge en trafikk lærer har fått en godkjent offentlig autorisasjon til å undervise, blir det for meg feil å skulle kontrollere og sjekke at

kollegaer gjør jobben i tråd med undervisningsplan. Mange lærere vegrer seg for å holde kurset og har fokuset på å tilfredsstillere andre læreres forventninger heller enn å ta seg av elevene som er i klasserommet». Slik fremhever flere at lærerne utfordringene lærernes måte å være til stede på kan ha for elevenes opplevelse.

I intervjuene er det flere av lærerne som trekker frem utfordringen rundt det at lærernes tilstedeværelse er noe som påvirker lærernes opplevelse av egen undervisning. «At en lærer mener at den læreren som holder teorien ikke dekker temaet god nok og begynner å gå inn fordi han eller hun mener at det er viktig å snakke om de tingene som eventuelt ikke blir prioritert av den læreren som har teorien» (intervju 7), eller «det blir en sånn forstyrrende element (...) jeg er ikke så veldig glad i at andre lærere griper inn da på en måte i selve undervisningen, for det kan nok av og til skje, og det er noen ganger litt forstyrrende» (intervju 2). Enkelte lærer gir også uttrykk for at om forskriftskravet faller bort, så vil de fortsatt delta på undervisningen hvis de ikke har tiltro til den lærere som holder undervisningen.

På de fleste banene fordeler de oppgavene skolene imellom og en sier om dette: «Oppsummering er den minst folk vil ha. For det er en halvtime, og så skal du snakke en del og eleven skal snakke. Innledningen går som regel greit, uansett, for da skal du fortelle hva som skal skje og de skal komme med forventninger. Men oppsummeringen, når det er for mange her, da da snakker ikke så veldig mange...» (intervju 2).

5.1.5 Organisatoriske utfordringer

Enkelte lærere argumenterer med det organisatoriske og mener det blir for fullt i rommet om alle lærerne skal være til stede. Sitater som «Det blir trangt i klasserommet» går igjen som argumenter. Dette er argumenter som er forankret i organisatoriske forhold og ikke i pedagogiske forhold. Blir det for mange mennesker til stede i klasserommet så kunne lærerne eventuelt argumentert for at det bør være færre elever på kursene slik at det ikke oppleves som at klasserommet er fullt. Men ingen av lærerne som mener klasserommet blir fullt, trekker frem eventuelle færre elever som et argument. Det betyr ikke at lærere ikke er enige i dette, men det er ikke dette de selv trekker frem som sitt hovedargument. I stedet brukes 'trange klasserom' til å understøtte det at lærerne må ut av klasserommet. Forholdet mellom antall elever og lærere er dog konstant og det kan hende at en del lærere mener at forholdet mellom de er problemet og at utfordringen derfor ikke løses med færre elever til stede.

Enkelte baner har gått bort fra å ha lærerne sittende på samme bord som elevene til at de nå igjen sitter bakerts i klasserommet. Årsakene og argumentene knyttet til dette er i hovedsak at lærerne tok over diskusjonene på bordene blant elevene. En lærer sier dette i intervjuet:

«Det er på grunn av de opplevelsene vi har hatt tidligere. Vi endret jo litt på det da, nå sitter de bak her og er helt stille egentlig. Men før det igjen, så satt jo gjerne lærerne på hver sitt bord med sine elever, så det ble jo egen oppsummering på hvert bord, så det var helt unødvendig å stå der oppe og prøve å la de jobbe alene fordi de fikk ikke jobb alene. Noen som bare overtok og fortalte de hva som var riktig og galt. At dine erfaringer er feil, for det er ikke slik ABS fungerer, for eksempel. Så under koronaen fikk elevene jobbet mer alene» (intervju 4).

Noen lærere gir uttrykk for at klasserommene på banen er små og at dette har innvirkning på dialogen. Klasserommene ved de ulike banene er organisert noe ulikt og møblene er plassert noe ulikt. Enkelte steder er stolene til lærerne allerede plassert ved pultene, andre steder står de bak i rommet. Lærere som leder kursene starter ofte med å stå fremme men mange beveger seg rundt i

rommet undervegs. Slike rammefaktorer er også med på å påvirke dialogen og aktiviteten. De lærerne som holder kursdelene legger i stor grad opp til en veiledende tilnærming som skaper god deltakelse og engasjement blant elevene. Slik rommene er organisert kunne en også ha gjennomført kursdelene som for eksempel dialogseminarer eller lignende.

5.1.6 Ønsket om en sosial og faglig arena for lærere

Mange lærere argumenterer for at de opplever øvingsbanen som en positiv sosial og faglig arena for lærerne og at de ser det som mer formålstjenelig å bruke tiden på pauserommet sammen med andre lærere enn å være til stede på innledningen og avslutningen av sikkerhetskurset. Følgende sitat fra spørreskjemaet er et eksempel på dette: «Resterende lærere bør kunne trekke seg bak i et annet rom, og samle seg sammen med andre lærere for et naturlig og fin samling fra flere skoler. Fører ofte til en flott mulighet til sosialisering og avbrekk mot en ellers annerledes hverdag da man kan kun treffe elever alene hver dag». Mange lærere kommer i spørreskjemaet med lignende uttalelser og noen trekker det frem i intervjuene.

Lærerne uttrykker slik et behov for en sosial og faglig arena og utvikling. Behovet er tydeligvis til stede, så spørsmålet blir heller hvor og hvordan denne skal kunne dekkes. Er det tiden på øvingsbanen som skal brukes til dette eller er det mulig å finne andre og bedre egnede arenaer. Dette behovet kan være en faktor som forsterkes hvis trafikkskolene organiseres som mindre enheter med den konsekvens at kanskje færre lærere har tilgang på faglige felleskap i sin arbeidshverdag. Denne rapporten har imidlertid ikke forfulgt denne diskusjonen videre, men det betyr ikke at den uaktuell eller uinteressant. Savnet av lærersamarbeid i egen bransje er noe som også har kommet frem i tidligere forskning på feltet (Suzen, 2018; Suzen og Sitter, 2013) og som gjør dette til en aktuell tematikk.

5.1.7 Øvrige lærere som læringsressurs

Mange av lærerne opplever at de øvrige lærerne kan være en positiv læringsressurs, først og fremst for elevene men også for egen faglige utvikling. Flere ser det som positivt å ha med alle lærerne fordi de ser det som sentralt for elevenes utbytte av kurset. Sitater som «Kan være positiv der andre lærerne slik kan benyttes som ressurs i det pedagogiske arbeidet» og «Lærere som er til stede, og som deltar i undervisningen er gull verdt» viser dette. Noen har også tanker om at dette er positivt for elevene uten at de skriver mer ut hva de legger i dette. Men utsagnene støttes av lærerne i intervjuene, der de blant annet sier: «Gjer meg ingen ting, men vil tru det kan bety noko for eleven i positiv forstand» (intervju 8).

Noen lærere ser også utfordringer ved det å være alene i undervisningen. Sitat fra spørreskjema som viser dette: «Dog mistet man effekten av de oppdaterte trafikklærerne i klasserommet som faktisk bidrar til gode refleksjoner blant elevene. Lærere som bare er til stede pga forskriften vil jeg gjerne ha ut av klasserom, men god opplæring, i samarbeid med aktive elever og lærere foretrekkes sterkt». Dette blir også bekreftet av flere i intervjuene, der de påpeker fordeler med at alle lærerne er til stede:

«Det er lenge jeg har hatt en sånn gruppe som er helt stille, men får du en sånn gruppe som absolutt ikke snakker så må du spørre mye og dra mye og prøve så godt som du kan. Utbytte deres da, det er nok kanskje middels. Da håper jeg bare at de har fått gjennomgått

litt i bilen og fått med seg det de har holdt på med her (...) Da kunne det kanskje vært nyttig med de lærerne bak, hvis de var her så kunne de fått dratt de i gang. For den gruppen kunne det kanskje vært nyttig å ha læreren med, men da måtte læreren ikke sitte bak, men sitte på bordet sammen med dem. At det ble et fellesskap her da, ved at de sitter på bordet sammen med de» (intervju 2).

Flere lærere opplever det som positivt for egen faglig utvikling det å ha andre lærere til stede. Dette gjelder både når andre lærere overvårer egen undervisning eller når de selv deltar i undervisningen til andre. Sitat som «Eg satt egentlig bare pris på å få muligheten for tilbakemelding» og «Har noen å støtte meg til om det skulle vere nødvendig» viser dette. Dette er også noe som lærerne gir uttrykk for i intervjuene, blant annet det å få tips og råd til egen undervisning når de deltar sammen med andre: «For da har jeg jo muligheten til å se hva de andre lærerne gjør, om jeg kan plukke opp noe (...) Jeg tenker jo at det er en positiv ting å ha flere kompetente der som kan gi tilbakemelding, det vil jo være konstruktivt. Muligheten til å utvikle seg. Men vi ser forskjellig på det, noen føler et press på det stå i et klasserom da. Men det er jo en del av jobben» (intervju 9). Flere av lærerne opplever det som utviklende for seg selv og «Håper at vi alle lære av kvarandre» og «fint, vi kan lære av hverandre» viser dette. De gir også uttrykk for å få hjelp og støtte fra andre lærere «Jeg har gode erfaringer med å være flere lærere til stede under innledning og oppsummering. De andre lærerne er behjelpelige hvis jeg trenger litt hjelp». For noen av lærerne avhenger dette av deres egen relasjon til de andre lærerne og opplever at det er positivt å ha andre lærere til stede «...når jeg kjenner læreren godt». Enkelte lærere gir også uttrykk for at det er skjerpene for de selv å ha andre lærere til stede og hva dette gjør med de.

Den faglige utviklingen lærerne opplever handler også om at de får innspill på egen praksis ved å være til stede ved andre sin undervisning. «Det er ganger jeg har tatt med meg tips og triks fra det som skjer her inne, som jeg drar med videre i egen undervisning. Ja altså, at de har nevnt eller annet, så jeg tenker at 'ja, det kan jeg også si, neste gang jeg har dette her'. Så når du sitter bak der så får du litt innblikk i hva du kan gjøre og hva du ikke bør gjøre. Det kan jo være positivt» (intervju 2).

Enkelte lærere ser også betydningen av å bruke andre lærere som ressurs fordi øktene i klasserommet er så korte: «De kan kanskje være med å bidra, forklare litt bedre begrepsavklaringer, for tiden er litt liten. Et kvarter er egentlig altfor lite til å få de til å forstå begrepene. Bruker jo bare et kvarter på ett ord, nesten (...) og så tenker jeg at begrepsavklaring har jo så mye å si for resten av utbytte, og økta. » (intervju 9). Begrepsavklaring er noe som diskuteres videre i pkt. 5.4.1 og utfordringer knyttet til tid diskuteres videre i pkt. 5.6.3.

5.1.8 Tilstedeværelse viktig for å tilrettelegge for ulike elevforutsetninger

Noen lærere er opptatt av at enkelte elever har ulike forutsetninger som tilsier at læreren må være til stede. En lærere skriver i spørreskjemaet at det fungerer fint å undervise alene på kursene «...med unntak fra elever som har utfordringer med å formulere seg på norsk/engelsk». En annen skriver at det er en fordel å være alle lærere til stede fordi hen «...får hjelp av andre lærer dersom fremmedspråklige trenger ekstra angående språk». Det er flere lærere som trekker frem dette i intervjuene også:

«Fordelen med å ha lærerne til stede er jo sånn som han som var engelsktalende her, som får litt mer hjelp. (...) og så er det hun som her som var litt sånn utrygg. Hun har kanskje litt støtte av læreren sin» (intervju 9).

Dette var også noe som ble bekreftet i observasjonene. Når elevene har forutsetninger som gjør at tilretteleggingen blir spesielt viktig, så er det avgjørende for de at læreren er til stede. Dette ble også uttrykt fra elevene det gjaldt.

«Noen trenger, og noen er mer aktiv uten. Det tror jeg handler om hvor trygge de er (...) Så er det kanskje noen som sitter her, han som satt litt lengst fram her, han var jo litt sånn utrygg og usikker, i hvert fall i starten. Så der tenker jeg, litt sånn, kan det være en fordel for han å ha læreren sin ved siden av eller er en fordel for han å ha læreren bak i klasserommet da» (intervju 9). Denne eleven hadde med seg sin lærer, men læreren satt bak klasserommet. Læreren gir i intervjuet uttrykk for at det kanskje hadde vært best for elevens trygghet at læreren heller valgte å sette seg ned ved siden av egen elev, slik de øvrige lærerne hadde gjort.

Ulike elevforutsetninger og behov som trenger spesiell tilrettelegging blir trukket frem i intervjuene: «Hvis du har elever med fremmedspråk. Da mener jeg at læreren skal være med. Da må læreren forklare, og da bør han egentlig følge opp den enkelte elev, hvis språket er så dårlig at de ikke kan ytre seg. Da bør læreren være med, det er det eneste jeg synes er viktig» (intervju 2).

Flere lærere trekker frem hensynet til elevenes forutsetninger som en utfordring hvis forskriftskravet blir tatt bort. Et sitat fra intervjuene illustrerer dette: «Jeg har selv vært ute og hentet lærere. For veldig mange er glad i å sitte og kose seg inn på pauserommet, noe som er greit, det er koselig der inne, men jeg har hatt elever her på innledning, og der språket er helt borte, så går jeg og henter den læreren og sier at den skal følge opp» (intervju 2). Eller «Hvis eleven har dårlige språkkunnskaper, eller du føler at de trenger noen der for å snakke, så bør de absolutt være der og det bør en lærer vite før de kommer på kurset» (intervju 3).

En lærer omtaler betydningen av å bruke de øvrige lærerne som læringsressurs, nettopp fordi kurset har så lite tid disponibel. Ved å for eksempel være alle lærerne til stede på innledning så opplever denne læreren at det kan lette arbeidet med begrepene, spesielt siden disse begrepene er så sentrale for forståelsen av resten av kurset:

«Hvis du tenker på dybdekunnskapen vi ønsker at de skal få - ikke bare jobbe helt i overflaten. Så tenker jeg på det å forstå begrepene, så derfor synes jeg et kvarter egentlig altfor lite tid til å utdype det, men da blir det litt sånn fint om læreren da, som er med, eventuelt kan være med å snakke mer om det i bilen og dra litt mer på tråden inn i bilene etterpå, ut på øvingsbanen. Så jeg vil si at det er en fordel, og for meg er det ikke noen ulempe at de er her heller» (intervju 9).

Noen er mindre opptatt av tematikken og sier at det er greit at læreren er til stede «...så lenge de ikke 'blander seg'». Enkelte lærere sier at det ikke er spørsmålet om lærerne skal være til stede som er viktigst, men at det er lærernes tilrettelegging for eleven sin som er det avgjørende, hva lærere faktisk gjør.

5.1.9 Jeg vil være til stede, uansett

Flere lærere gir uttrykk for at de vil være til stede og være med elevene sine, uansett om dette i fremtiden fortsatt blir et forskriftskrav eller ikke. Disse argumenterer i hovedsak med at de som lærere er interesserte i å høre elevens bidrag, og de beskriver dette på ulike måter: «Det å holde kurset har ikke noe betydning. Men som lærer er du alltid interessert i å høre hva eleven svarer. Både før og etter kjøringen» (intervju 4) og «Hvis lærerne er oppriktig interessert i det de holder på med, elevens utbytte, så vil de jo være med» (intervju 9).

En annen formulerer det slik i intervjuet: «Jeg liker best å være med min eleven i klasserommet. Jeg er sånn 'jeg vil delta' liksom, det er superviktig for mine elever at jeg deltar (...) jeg har jo en

forventning om hvor mine elever står, hvor de er henn. Og så skal jeg møte de, og det blir veldig vanskelig om du ikke har vært med fra start» (intervju 13). Om lærerne deltar fordi de må eller fordi de har lyst er to helt forskjellige motivasjoner som påvirker både måten man deltar på, men også måten man blir forstått og tolket av andre, i dette tilfelle elevene.

«Jeg synes klasseromsundervisning er gøy fordi du får en helt annen kontakt med de (elevene) enn du får i bilen. Det er kanskje litt mer sånn, når du sitter i bilen så har du mer den psykologi-delen, de kan dele ting, vi slipper å ha øyekontakt, slipper å se på hverandre. (...) Mens her får du en annen kontakt med dem og du får det som en helhet, samtidig som de er individ da. Så det er gøy å være her også (...) Det er elevenes utvikling og da er det å være her en stor del av deres opplæring. De husker den dagen her, ofte, resten av livet. Så tenker at det å være til stede er viktig. Jeg er jo med barna mine på ting også for at det er viktig for de og opplevelsene de sitter igjen med. Og de her (elevene) er jo på en måte nesten barna våre. Være med å klippe navlestrengen litt sånn sakte» (intervju 9).

5.2 Hverken eller... både og!

En del av lærerne gir uttrykk for at de ikke er opptatt av tematikken rundt lærernes tilstedeværelse. De har ulike begrunnelser for dette. En ting er at de ikke ser det som et betydelig spørsmål, en annen ting er at de uansett ønsker å være med sin elev inn i undervisning. Noen argumenterer også med at undervisningen blir lik uansett. Til slutt er det en gruppe som skiller mellom betydningen av tilstedeværelse, og mener den er avhengig av om det er innledningen eller avslutningen av kurset.

5.2.1 Ikke opptatt av tematikken

Enkelte lærere svarer at de ikke er opptatt av tematikken eller at det ikke har noen betydning om de holder kurset alene eller om andre lærere er til stede. Sitat som «Jeg har fokus på elevene både med å uten andre lærere til stede» er et uttrykk for at enkelte ikke ser relevansen av tematikken. I intervjuene kommer dette også frem, der en uttrykker det på følgende måte: «Det utgjør egentlig ikke noe forskjell, for min del da» (intervju 8).

Noen begrunner det ubetydelige ved at alle vet hva som foregår i klasserommet uansett. Sitater fra spørreskjemaet: «Ingen spesiell fordel eller ulempe med eller uten andre lærere til stede. Alle vet hva som forventes...» eller «Vi har felles PowerPoint, så undervisningen er lik hele veien, føler jeg». Slik argumenterer lærerne med at rammene for undervisningen er satt og at det er mindre muligheter for påvirkning fra den enkelte. Undervisningen oppleves som lik uansett og de trekker også frem at «...alle lærerne vet hva som foregår, så det er ikke nødvendig at alle er til stede». Andre opplever at lærerne er bare fysisk til stede, så det betyr lite for de som lærere at kollegaer er til stede: «Andre lærere involverer seg i liten grad uansett, så det betyr lite for meg om andre lærere er til stede ved innledningen og avslutningen».

De lærerne som ikke er opptatt av tematikken sier i større grad at de ikke har opplevd noen forskjeller i elevaktiviteten om en eller alle lærerne er til stede. «Men jeg har foreløpig ikke merket noen forskjell på elevene om de har læreren sin her eller om de ikke har læreren sin her» (intervju 1) eller de gir på spørreskjemaet uttrykk for at de ikke ser problemet med øvrige lærere, som for eksempel: «Ser ingen fordeler/ ulemper» og «Ikke noe problem. Har mange hyggelige kollegaer»

Enkelte ønsker uansett å være sammen med sin elev, mens andre argumenterer for at alle vet hva som skjer i klasserommet i betydning at det samme skjer hver gang. I intervjuene trakk flere lærere frem nettopp dette at de uansett ønsker å følge sin elev, slik at tematikken ikke er aktuell for de. Dette er også diskutert i pkt. 5.1.9.

5.2.2 Skiller innledningen og avslutningen

Noen lærere skiller på de to kursdelene og svarer at de spesielt ønsker å være flere lærere til stede ved avslutningen av kurset, da elevene skal bearbeide sine erfaringer. Fra intervjuene kommer det også frem at noen lærere skiller mellom innledningen og avslutningen når de skal beskrive hva som oppleves som det beste for elevens læring. Da er det flere som opplever at innledningen fint kan gjennomføres med en lærer, men at de ser en hensikt i at læreren er til stede ved avslutningen. Eksempler fra intervjuene:

«Han skal være der for å følge eleven sin hele dagen, for å se hva eleven svarer på forventningsavklaring og er med på det. Jeg liker ikke helt dette at det legges føringer fra læreren, slik som de ofte gjør. Kanskje på avslutningen så mer 'husker du at vi...husker du når vi gjorde sånn, hva som skjedde da..' kanskje litt bedre det da. Men spesielt på innledningen så ser jeg ikke nytten av at læreren er der i det hele tatt» (intervju 8).

«Sånn som jeg har erfart det så ser jeg ikke noe poeng i at lærerne skal sitte her under innledningen i alle fall. Mer det å bruke det i oppsummeringen, ja. Der er det lettere for en lærer å eventuelt prøve å minne opp i hukommelse, med å gå igjennom arket, istedenfor å legge føringer om hva du bør tenke eller hva som er planen her i dag. Da her det mye lettere å være konkret, 'ja her, husker du hva som skjedde', husker du farten du valgte ved NN første gangen, hvilken følelse satt du igjen med, husker du kommentaren din'. Så da kommer tankene som eleven opprinnelig hadde, i stedet for at det lages nye, hvis det går seint for seg» (intervju 1).

Flere sier at de opplever større elevaktivitet ved avslutningen av kurset og at oppgavene her også er mer omfattende. Da er det nyttig å ha med alle lærerne, slik at det tilrettelegges bedre for å bearbeide erfaringer og opplevelser. Andre gir uttrykk for at de opplever avslutningen som krevende: «Avslutning oppleves krevende, unngår den hvis jeg kan». Hva som ligger i dette er ikke klart, men det kan være at temaet, kursdelens intensjon eller lærerutøvelsen oppleves som utfordrende.

På banene deler lærerne ansvaret for de ulike kursdelene mellom seg. Da opplever mange at avslutningen er den delen som færrest lærere ønsker å ha ansvar for. Dette har også sammenheng med deres opplevelse av hverandre som lærere og er nærmere gjort rede for i pkt. 5.1.4.

5.3 Lærernes forståelse av ansvar, oppgave og rolle

Hva som ligger i lærerens ansvar, oppgave og rolle ved de to delene av sikkerhetskurset fremstår som svært uklart for lærerne.

5.3.1 Uklar rolleforståelse

Mange lærere gir uttrykk for at de er usikre på hva som er bakgrunnen for forskriftens krav. Flere av de peker på at det egentlige problemet er at det er utydelig hva lærerne skal bidra med når de deltar på kursene. Flere opplever det slik at diskusjonen ikke handler om lærerne skal være med eller ikke, men at den egentlig handler om *hva* lærerne skal gjøre hvis de skal være med. Dette er noe som kommer frem både i spørreskjemaet og i intervjuene med lærerne.

Noen lærere mener at deres oppgave er å være støttespillere for sine elever og eventuelt tilrettelegge for god elevaktivitet i gruppeoppgavene. Disse argumentene omhandler elevenes læring og at lærernes oppgave er å tilrettelegge for denne. «De skal i utgangspunktet kun være til hjelp/støtte for egne elever». Andre opplever at de skal være til stede for å supplere om noe blir glemt eller å se til at undervisningen gjennomføres i tråd med intensjonene. De begrepene som lærerne bruker for å beskrive egen rolle og oppgave i klasserommet når de ikke holder undervisningen er i hovedsak følgende; å lytte, observere, bidra, legge til rette, være stille, følge med.

«De dyktige trafikklærerne, som har forstått kurset, deltar i opplæringen og bidrar til at elevene kommer med gode refleksjoner og tanker, og tar med seg gode erfaringer fra kurset. Lærerne sitter da i grupper med elevene, og bidrar til aktivitet. Andre lærere velger «rollen» å bare sitte bakerst i klasserommet... og jeg orker ikke jage voksne folk til deltagelse» (intervju 4).

På spørsmål om hva som er deres rolle når de er til stede så skriver lærerne i spørreskjemaet blant annet:

- Jeg vet ikke. Vil gjerne at noen forklarer meg det
- Ja, hva er vår rolle?
- Ja, det er 100 millioners spørsmålet
- Godt spørsmål!

Disse utsagnene bekreftes også i intervjuene, som for eksempel: «Det har jeg spurt meg selv mange ganger, og jeg har ikke funnet ut av det enda» (intervju 12).

I spørreskjemaet kommer det frem at flere opplever at lærerne kun er fysisk til stede. Utsagn som «De sitter bakerst. De er ikke delaktige i klasserom», «Veldig ofte gjør de ikke annet enn å sitte der for å please tilsynet» og «Dem sitter som regel bare der og sier ingenting. Venter på at vi skal bli ferdig» (sitater fra spørreskjemaene). Flere ønsker at dette også skal være lærernes rolle. Som en sier: «Hvis de blander seg, ødelegger de tråden min».

Andre opplever at lærerne som er til stede har en funksjon som et kontrollorgan. Lærere har ingen rolle, «...bare følger med på om noen ting blir glemt» eller «Mange sitt med mobilen og overlater elevane til meg. Dei skyt inn om det er noko eg har glømt». Lærerne har her tatt en funksjon som et kontrollorgan. Samtidig viser sitatet et annet element som mange lærere trekker frem; lærerne som er til stede har konsentrasjonen sin rettet mot egen mobiltelefon og ikke aktivitetene i rommet.

Noen er opptatt av at øvrige lærere skal bidra med noe annet enn å være fysisk til stede eller å kontrollere undervisningen. Disse lærerne argumenterer med at deres hovedoppgave er å dra i gang en diskusjon hvis elevene står fast. Noen lærere opplever også at dette er positivt for de når de holder undervisningen, og at de bruker de øvrige lærerne som aktive læringsstøtter i undervisningen.

Enkelte lærere har mer utfyllende svar på hva som er lærernes rolle og ansvar når de er til stede i undervisningen. Ett av de utdypende svar fra spørreskjemaet illustrerer dette (spørsmålet var: Hva mener du er lærernes roller og oppgaver i klasserommet ved innledning og avslutning av kurset?):

«Bidra til at elevene kjenner kursets mål, og får komme med sine forventninger til kurset. Videre trenger også elevene bistand i å reflektere over sine opplevelser, noe som med fordel kan deles med både medelever og lærere. Lærerne er pedagogen, som kan bidra til at refleksjonene fortsetter også i etterkant av kurset. Trafikklærerne er også rette personene til å hjelpe elevene til å sette ord på sterke og svake sider, og finne områder for utvikling. Med mange elever i klasserom, er det behov for at lærerne har kompetanse og mulighet til å jobbe med den enkelte elev. Og elevens egen lærer er gjerne den som har best mulighet til å jobbe frem gode holdninger og motivasjon for videre læring. Lærerne skal delta, så alle elever får den opplæringen forskriften var tenkt til å gi» (fra spørresjema).

Fra intervjuene kommer det også frem ulike forståelser av hva som er bakgrunnen for forskriftskravet. Følgende sitater fra intervjuene illustrerer dette:

«Jeg tror det handler om at lærerne som er med skal hjelpe, for eksempel den læreren som holder det, til å få frem det viktigste som er nødvendig å få frem, men også å få elevene til å reflektere, hvis de ikke reflekterer. Det er det jeg tror det handler om» (intervju 2).

«Hvilken rolle skal de ulike lærerne ha? Det er noe med å blande seg inn i undervisningen for den som har den også. Det er jo en ordstyrer, en som styrer det da. Det synes jeg også kan være litt uklare linjer av og til. Hvis jeg er den som sitter ved siden av, hvilken rolle skal jeg ha da? Jeg skal være til stede for eleven min, ja, men det er jo ikke jeg som skal tenke for elevene. Og jeg skal heller ikke ta ordet og ta over undervisningen på et tidspunkt. Så, jeg synes det er litt sånn diffust jeg, hva som egentlig er hensikten (...). Rollen er uklar både i forskrift, i læreplanen og her på banen. Hva er det egentlig vi er her for?» (intervju 6).

Flere lærere er redde for at en del elever vil miste sin læringsstøtte fra læreren om forskriftskravet blir tatt bort. En lærer sier blant annet i intervjuet at:

«Det skumle er jo hvis man har en forskrift der læreren ikke trenger å være med. At folk tolker det som (...) hvis du vet selv at du har en elev som har dårlige språkkunnskaper, en som er veldig redd for å si ting høyt, som er veldig stille, som du vet (...) elevene egentlig trenger litt backup. Det er der jeg synes det er litt skummelt hvis du har en forskrift som sier at lærerne trenger ikke å være med. Da får du lærere som tolker det som at ok, eleven får klare seg selv, for jeg må ikke være med» (intervju 3).

Tidligere forskning på feltet viser at trafikklærerne savner en teoretisk forankring til egen praksis (Suzen, 2018, s. 245). Læreplanimplementeringen fordrer også at lærerne vet hva som forventes av de (Gress og Purple, 1988; Suzen, 2018). Lærernes uklare forståelse av egen rolle henger også sammen med de begrunnelser de gir for å beholde eller fjerne forskriftskravet. Og som mange av de påpeker: kanskje er det uklar rolleforståelse som egentlig er utfordringen og ikke forskriftskravet. «Lærere som er til stede, og som deltar i undervisningen er gull verdt. Men man har jo de som bare 'er til stede', og de gir lite/ingen effekt å ha i klasserommet. Men da er jo problemet læreren, og ikke forskriftens intensjon» (fra spørresjema).

5.3.2 Tilrettelegger for læring

I sin beskrivelse av lærernes oppgave og rolle når de er til stede så trekker flere frem lærerens ansvar for å tilrettelegge for elevens læring. I spørreskjemaet gir lærerne ulike omtaler av lærerens rolle, som for eksempel 'støtte og veilede eleven sin, være delaktige, skape dialog, drøfte, bidra til elevaktivitet, engasjere og motivere, supplere, avklare, bistå, lytte, følge opp'. Dette viser at flere lærere har en forståelse av at deres rolle og ansvar i tilstedeværelsen er å tilrettelegge for læring.

Lærerne utdyper dette i intervjuene, der en beskriver det som at «Lærerens rolle er etter min mening ordstyrer og få til god dialog og refleksjon med elevene» (intervju 5).

Enkelte fremhever at lærernes oppgave er å «få elevene til å føle seg trygge». Dette er også noe som kommer frem i intervjuene:

«litt sånn som han sitter bak der, og på en måte gjemme seg lite grann, kanskje? Prøver å snike seg litt unna, blir litt glemt. Så er det han som satt fremst her, han var jo litt sånn forsiktig, men han ble jo mer aktiv når han ble litt tryggere igjen i rommet» (intervju 9). «Ta del i elevene og deres opplevelser ... lage ein god samtale f eks.. Lage trygghet så dei ønska å dele opplevelse og erfaring» (intervju 3).

Noen av de trekker også frem at elevene, i stedet for å være skeptisk til øvrige lærere, nok i større grad er usikre på hverandre i elevgruppen. Disse lærerne ser det som en sentral oppgave å på ulike måter bidra til at elevene ufarliggjøres ovenfor hverandre.

«Samtidig så prøver jeg å ta litt oppmerksomhet, slik at trykket ... for elevene sitter jo og kjenner litt på hverandre, og gjør at de tørr ikke si så mye. Men når du tar oppmerksomheten så kjenner de ikke så mye på hverandre, og da tørr de mer» (intervju 11).

Lærerne legger på ulike måter til rette for å skape trygghet blant elevene i gruppen. De begrunner enkelte av sine valg i undervisningen med at dette kan bidra til økt trygghet. Elevene gir i intervjuene uttrykk for at deres egen lærer er tryggheten og at dette er en av grunnene til at de ønsker å ha med egen lærer i undervisningen.

Mange lærere snakker om at tilretteleggingen for læring skjer lenge før de kommer til øvingsbanene. De gjør ulike forberedelser i bilen på vei til banen. Flere er opptatt av at dette trygger elevene:

«Jeg snakker ihvertfall en del om en det på tur hit da, i forhold til det med forventninger og hvordan dagen går, sånn at de har (...) senket skuldrene, enn bare møte opp her og så ikke vet helt hva de skal gå til. For da tror jeg at de blir litt tryggere. Og da er det kanskje lettere å uttrykke ordene, eller tankene sine» (intervju 9).

Flere lærere er opptatt av at elevene har kun denne dagen på øvingsbanen og at denne dagen er noe de sannsynligvis vil huske for resten av sitt liv. Tidligere forskning viser også dette, det er sikkerhetskurs på øvingsbane som har gjort størst inntrykk på de fleste elevene (Suzen og Sitter, 2013). Derfor ønsker også disse lærere å legge best mulig til rette for en god opplevelse og de vektlegger ulike måter de trygger elevene sine på. Noen møter tidlig, noen lar de få tid til å skrive ut arbeidsarket før de starter innledningen og noen har også en omvisning på lokalet. For elevene har undervisningen startet lenge før de kommer til banen og noen lærere begrunner derfor betydningen av å være på banen i god tid før kursstart. En av banene starter også kursene kl. 9 og ikke kl. 8 som de øvrige. Dette er en rammefaktor som gir en større fleksibilitet og handlingsrom for lærerne i tilretteleggingen og oppleves som utelukkende positivt fra lærernes side.

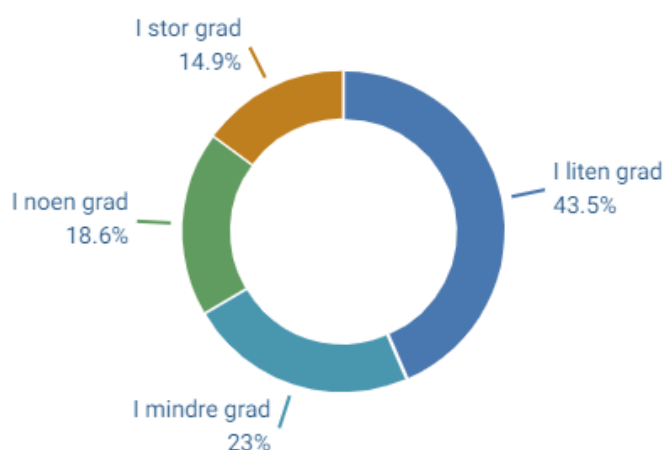
Med bakgrunn i betydningen av å legge til rette for læring og skape trygghet for elevene, er det flere lærere som vektlegger at forskriftskravet fortsatt bør stå. En oppsummering som ble gitt av en av lærerne:

«La det være som det er. Det kan være både fordeler og ulemper, men det, men jeg tenker jo at alle som er her er vant til å ha personer i klasserommet og elevene har jo vært i klasserom tidligere, på forbikjøring og trafikal grunnkurs, så personlig så vil jeg ha de her. Jeg synes det er en fin ting. Kanskje må man da bruke litt mer tid på å dra de i gang da, min erfaring er at når det blir mer folk så bruker en mer tid på å få de i tale, men uansett så er det en god ting å kunne være i klasserommet. At det skal være sånn som det er, på grunnlag av hvis du er der så kan du være med på hele undervisning» (intervju 12).

5.3.3 Betydningen av lærernes tilstedeværelse for elevens læring

På spørsmål om lærernes tilstedeværelse har noen betydning for elevenes læring, fordelte svarene i spørreskjemaet seg på følgende måte: 1/3 mener at lærernes tilstedeværelse er av stor eller noen betydning for elevens læring, mens 2/3 mener at lærernes tilstedeværelse har liten eller mindre betydning for elevenes læring.

Tabell 2: I hvilken grad har lærernes tilstedeværelse i klasserommet betydning for elevenes læring?



Dette spørsmålet ble videre utdypet i spørreskjemaet og svarene omhandlet både læringsmiljø, vurdering for læring, elevenes læringssituasjon og lærerens rolle. I intervjuene ble dette videre utdypet. Lærerne som ikke ser at deres tilstedeværelse har betydning for elevens læring sa blant annet følgende:

«Nei, det tror jeg ikke har så mye å si. Jeg tror det blir mer den jobben som gjøres i bilen som har noe å si for læringsutbyttet. For elevene sin del så tenker jeg at det er greit for de å komme inn her og få en litt sånn rolig innføring i hvordan ting fungerer og. Det er et kvarters innledning, misforstå meg rett, den er veldig viktig, men jeg ser ikke helt nytten det er at en lærer skal sitte der ved siden av» (intervju 1).

«I hvert fall så føler ikke jeg at eleven har noe bedre utbytte av prosessen her på banen om jeg sitter her eller ikke. Det tror jeg ikke» (intervju 12).

Noen av disse lærerne var imidlertid åpne for å være til stede, men da begrunnet de det med andre forhold enn elevenes læring. Andre lærere gir uttrykk for det motsatte og opplever at deres tilstedeværelse er viktig for elevens læring:

«Ja, det er viktig for elevens læring, for er liksom den røde tråden gjennom hele opplæringen, og nå har vi vært her en hel dag og så skal vi ut på sikkerhetskurs på veg. Og da synes jeg det er trist hvis jeg ikke aner hva de har svart. Mine skal jo ta med seg den listen, men det er jo noe helt annet når jeg har hørt hva de har sagt, hvordan de har formulert dette, hvordan de har jobbet for å komme seg frem til dette svaret, enn at de bare kommer med den 'her er min tiltaksliste', så skal vi videreutvikle den» (intervju 13).

«Jeg har ikke merket noe forskjell under covid på at elevene får dårligere utbytte, fordi at de lærerne ikke er med. Det synes jeg er litt motsatt» (intervju 2).

Lærerne opplever gjerne at elevene deres trekker frem nye og andre momenter i oppsummeringen enn det som har kommet frem så langt i bilen. En av lærerne snakker om dette i intervjuet og sier at

«Det er noen ganger, når de får lov til å sitte sammen og prate lite grann sammen, så sier de sier mye mer enn det de har sagt i bilen, uten tvil. For veldig ofte ute i bilen så er det litt sånn, mye de skal gå igjennom på relativt kort tid. Så når de først får sitte her inne og snakker sammen, da er det av og til at de sier ting som de absolutt ikke har kommet frem til i bilen, ikke sant. Da har de kværnet seg frem til, enten sammen med de andre som er her, eller for seg selv når de sitter og venter litt» (intervju 2).

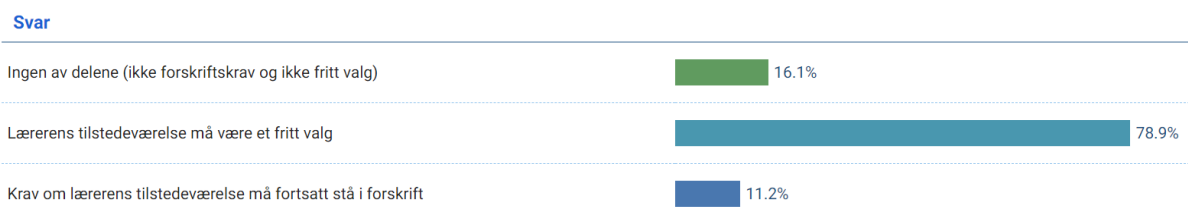
I spørreskjemaet ble lærerne spurt om å ta stilling til noen påstander om undervisning. (Her var flere svar var mulige, derfor overstiger samlet prosent mer enn 100%.)

Tabell 3: Påstander om undervisningen ved innledningen og avslutningen på sikkerhetskurs på bane (i klasserom)



Flere lærere sier at de uansett ønsker å være med egen elev, fordi de ønsker å legge til rette for en rød tråd for eleven og skape sammenhenger. Et sitat som illustrerer dette er: «Og så kan vi bygge videre på det, for det er jo det som vil tas igjen på oppsummeringen igjen, også. Og hvordan kan jeg være med å holde den røde tråden gjennom øvelsene på bane. Så egentlig kunne jeg vært med i hallen også, men det blir jo begrenset med plass» (intervju 9).

Tabell 4: Spørsmål knyttet til lærerens tilstedeværelse eller ikke: Hvilket alternativ foretrekker du?



Lærerne ble her bedt om å svare på hvilket alternativ de foretrakk. I hovedsak gjaldt dette om de foretrekker at tilstedeværelsen fortsatt må være forskriftsfestet eller om tilstedeværelsen må være frivillig. I tillegg valgte jeg å legge til et tredje alternativ som var 'ingen av delene'. Dette fordi det er

flere lærere som tydeligvis ikke har en klar mening om det ene eller det andre alternativet og at de ser utfordringer ved begge. De utfyllende kommentarer på dette spørsmålet var blant annet:

- Det bør stå mer utfyllende om hvilken rolle "tilskuerlærerne" må ha i forskriften.
- Jeg stiller meg noe nøytral til spørsmålet. Et argument for at tilstedeværelsen skal være fritt valg blir at det ikke blir stort press på den som skal holde innledningen/avslutningen, som gjør at terskelen for at mer uerfarne lærere kaster seg ut i det blir mindre.
- Jeg gjør en bedre jobb uten andre lærere som observerer meg.
- Jeg foretrekker ikke å holde teori, spesielt ikke med andre lærere til stede, jeg får skikkelig panikk og vil ikke utsette meg for det, men det vil være lettere å tilby seg dersom man får undervise i ro alene med elever. Jeg kvier meg ofte for å dra på sikkerhetskurs på bane fordi det er en sannsynlighet for at jeg må undervise for andre lærere. Stjeler unødvendig mye energi.
- Foretrekker å ha elevene alene.

Dette er også noe som lærerne tar opp i intervjuene også:

«Jeg og min elev diskuterer resultater eller opplevelser, uansett utfallet. Hva kunne han på en måte ha vært gjort annerledes? Eller hva var grunnen til at det gikk som det gikk? For det er en ting å sitte og reflektere over sine egne opplevelser. Men hva med de andre sine opplevelser? Og da det blir tungt for meg hvis jeg sitter på naborommet og ikke får med meg det de sier her inne. (...) Altså, er jeg såpass trygg på det jeg gjør. Jeg bryr meg ikke om jeg blir vurdert. Jeg tror det går litt på det også jeg. Egen trygghet som lærer» (intervju 9).

5.4 Lærernes forståelse av forventninger og elevaktivitet

I sikkerhetskurs på øvingsbane er to av de mest sentrale begrepene i læreplanen 'forventninger' og 'elevaktivitet'. Disse begrepene omtales også av lærerne og hovedtrekkene er utdypet her.

5.4.1 Forventninger

I veiledning, som i all annen pedagogisk virksomhet, står forventningsavklaring sentralt (Killen, 2007). Læreplanen gir føringer for at kurset innledes med en forventningsavklaring. Lærerne gir uttrykk for at det er elevenes forventninger og ikke lærerens som her skal ha fokus. På spørsmål om hva lærerne tenker kan være bakgrunnen for at elevene skal dele sine forventninger ved innledningen i kurset er i all hovedsak, så kommer følgende frem fra spørreskjemaene: «slik at lærer kan prøve å innfri forventningene, se hvor mye de har lært, skape elevaktivitet, starte en refleksjon, være forberedt, bevisstgjøring på hva som skal læres, få erfaringer ut fra eget ståsted, skape grunnlag for måloppnåelse, for å tilpasse opplæringen, se andres perspektiv». Dette tyder på at mange av lærerne har ulike funksjonelle forståelser av hvorfor elevene skal dele forventninger.

Flere lærere gir uttrykk for at de ikke ser hensikten med å delta i undervisningen for å høre forventningene til eleven. De sier gjerne at forventningene er diskutert i bilen og at de ikke opplever at de har behov for å delta for å høre disse. Dette utfordrer læreplanens intensjoner, der forventningsavklaringen har flere funksjoner. Ifølge læreplanen skal elevene arbeide sammen om egne forventninger og mål fordi de skal «... være grunnlag for de praktiske øvingene».

(Vegdirektoratet, 2016, s. 36). Hensikten er å koble elevene kognitivt på en læringsprosess som skal fortsette i de ulike praktiske øvelser. I tillegg viser sitatet at det å dele forventninger er et viktig veiledningsgrunnlag, der forventninger avklarer hva veiledningen skal dreie seg om (Tveiten, 2013). Til slutt har også forventningsavklaring en sosial betydning. Pettersen og Løkke (2004) beskriver dette som at en avklaring av forventninger prinsipielt sett også handler om å bli bedre kjent med hverandre. Det innebærer at noe skjer i interaksjonen som ikke var der på forhånd, og som gir mulighetene til å skape relasjoner ut fra dialogen. Dette er det viktigste grunnlaget for læring (Drugli, 2012). Slik skaper vi også forutsigbarhet gjennom å avklare forventninger. Forventningsavklaringene blir imidlertid oftes omtalt av lærerne som et individuelt bidrag og ikke en samhandling. Da mister forventningsavklaringen i stor grad sin verdi som sosial læringsaktivitet.

Enkelte lærere fremhever betydningen av å ikke bare avklare forventninger men også hva forventninger kan bety og hva vi legger i de ulike begrepene, hva forstår vi med de. Disse lærerne er opptatt av forventningenes innhold og betydningen av å forstå begrepene. Som en lærer sier: «Så hvis vi tenker på dybdekunnskapen som vi ønsker at de skal få og ikke bare jobbe helt i overflaten, så tenker jeg det er viktig å forstå begrepene og ha tid til å utdype det. Og da er det fint da, at læreren som er med kan dra det videre og snakke mer om det i bilen, ta opp tråden i bilen etterpå, på banen» (intervju 7). Spørsmål som «hva kan en forventning være? Hva ligger i det? eller Hva forstår dere med...?» (intervju 5) er for noen lærere viktigere og mer sentralt enn bare å avklare begrep. Dette eksemplifiseres med begrep som kompetanse eller bilens sikkerhetsutstyr. Lærerne vektlegger slik betydningen av hva som gjøres med begrepet i stedet for at de bare blir nevnt. Dette støttes også av observasjonene gjort på kursene og kommer også frem i intervjuene av lærerne. For eksempel sier en lærer «Elevene har overhodet ikke noe forhold til de begreper som vi fagpersoner bruker» (intervju 11). Dette handler forventningenes innhold og enkelte lærere mener at dette er sentralt med tanke på begrunnelsene for sikkerhetskurset.

Andre lærere sier at de ønsker å delta i undervisningen nettopp fordi de «...ikke ønsker å bruke kjempemye tid i bilen på å snakke om forventninger. Hvis jeg kunne vært her og fått de forventningene på innledningen, så kan jeg gå ut i bilen og starte rett på kjøreoppgaven i stedet for å sitte i fem minutter og bruke av den tiden til å snakke forventninger» (intervju 13).

Flere lærere svarer at hensikten med å dele forventninger er å lære av de. Allikevel så er det få som har et fokus på forventningenes innhold, og slik blir det mer uklart hva de mener eventuelt skal læres av å dele forventninger. Læreplandokumentet tar ikke opp hvordan ulikt forventningsinnhold eventuelt skal bearbeides for læring, så spørsmålet blir heller om læreplandokumentet burde vært utfordret på dette, siden flere lærere går lengre i sin praksis og jobber med begrepsforståelse og begrunner dette i elevens læring.

«Bare ved å få enkelte til å fortelle forventninger sine, det kan bli ganske mye. Noen skjønner ikke helt 'hva skal jeg forvente nå, tar jeg feil forventning'. At det ikke spiller noen rolle, egentlig, hva de forventer, så lenge de prøver. Skriv ned. De blir redde for å delta» (intervju 1).

Enkelte lærere uttrykker at det ikke alltid er slik at elevene har noen forventninger. Om dette sier en lærer:

«Hvis svaret til eleven er har jeg ingen forventninger til i dag. Nei, da skriver du det ned da. Det er ikke verre. Eleven må ha lov til å skrive ingenting. Det trenger ikke å stå blankt, du kan skrive at du ikke har noen forventninger. Da er det det som er realiteten. Da er alt åpent for deg. Da må ikke læreren begynne å påvirke at det skal stå noe» (intervju 6).

Så ikke alle lærerne er opptatt av at elevene skal ha en konkret forventning, og utfordringene ved at lærerne i så fall griper inn og styrer. Dette begrunnes med at det blir feil om læreren starter samtalen mellom elevene. Læreren skal i stedet være en støtte og bidra om det trengs på det bordet.

Ved noen av kursene så knytter lærerne forventningsavklaringen til det gjennomgående temaet handlings- og vurderingstendenser i opplæringen. Dette er ikke noe lærerne selv sier, men det fremgår av dere praksis og måten de behandler tematikken på. Dette er med på å forsterke de pedagogiske intensjoner i læreplanen og gjennomføres på en god måte. Selvinnsikt og planlegging og forberedelse før kjøring er to andre gjennomgående tema som kan være aktuelle å knytte til forventningsavklaringer. Spørsmål som fagfeltet kan jobbe videre med er for eksempel på hvilke måter kan dette være aktuelt og hvordan gjør vi det i vår praksis.

5.4.2 Elevaktivitet

Lærerne beskriver hensikten med å dele erfaringer og opplevelser i oppsummeringen på ulike måter i spørreskjemaet. Disse beskrivelsene omhandler både bevisstgjøring og læring, utveksling av erfaringer med den hensikt å forebygge ulykker, forståelse, betydningen av å sette seg inn i andres situasjon, bidra til økt selvinnsikt, vise et mangfold av holdninger, få frem ulikheter, dra nytte av hverandre, vurdere egen kjøredyktighet, kunnskap, sette i gang tankeprosesser, finne fellestrekk og ulikheter. Følgende beskrivelser fra spørreskjemaet er eksempler på dette:

- Ved å faktisk sette ord på egne tanker, blir man bevisstgjort på hva man faktisk tenker
- Se om de har hatt de samme opplevelsene eller ikke, slik at de skal kunne drøfte likheter og ulikheter. Så er det også ting som kommer frem som kanskje ikke andre elever har tenkt på, eller fått med seg av opplevelser
- Det er nyttig med refleksjon. Både egne og andres erfaringer utgjør erfaringer de kan dra nytte av ute i trafikken
- For å få frem momenter for andre, som de kanskje ikke har tenkt på, samt å bekrefte egne opplevelser
- Lære av hverandre. Og denne læringen blir mer personlig, sterkere og mer meningsfull enn om det hadde vært en lærer som fortalte de

Slike ulike forståelser av elevaktivitet kommer også frem i intervjuene. «Ja, at de faktisk tørr å snakke, og at de svarer på spørsmål og at de faktisk tørr å snakke litt mer enn bare 'Ja, nei, vet ikke'. Veigrep, for eksempel, at det de klarer å utdype litt mer» (intervju 2).

Lærernes ulike forståelser av elevaktivitet vitner om at de både legger en kognitiv og en muntlig forståelse til grunn. Av disse to er det kun den verbale som er tydelig observerbar i klasserommet. Når lærerne beskriver at de opplever at elevaktiviteten øker når det er bare en lærer til stede, så er det i stor grad den verbale elevaktiviteten de omtaler. De omtaler ikke den kognitive elevaktiviteten (for eksempel refleksjon) eller den skriftlige som øker, men den verbale. Det er en del elevaktiviteter som ikke er observerbar og dette er viktig å ta i betraktning når man skal ta videre valg for undervisningen.

5.5 Elevenes erfaringer

Det ble gjennomført gruppeintervju med alle elevene som deltok på de 12 kursene som ble observert, til sammen 50 elever.

5.5.1 Ønsker at lærerne skal være til stede

Alle elevene gir på ulike måter uttrykk for at de ønsker at læreren skal være til stede eller at de ikke ser noen utfordringer ved det. De elevene som hadde med seg sin lærer på kursdelene i klasserommet, opplevde dette som positivt. De elevene som ikke hadde med egen læreren ga uttrykk for at de ville ha valgt å ha læreren med om de fikk velge. Dette betyr ikke at de opplevde de gjennomførte kursdelene som negative, de gir uttrykk for at kursdelene ga mening og var lærerrikt. Men at om de hadde fått valget så ville de ha hatt med seg læreren inn, selv om de opplever at det gikk greit uten.

Elevene gir på ulike måter uttrykk for at de ikke skjønner problemstillingen om at de eventuelt skulle ha foretrukket å være i en opplærings situasjon uten læreren sin.

«Jeg kan ikke skjønne at det er situasjoner der jeg skulle være mer komfortabel med å snakke åpent om mine sterke og svake sider til en vilt fremmed, fremfor en person som jeg tilbringer så mye tid med, som har lært meg opp og som kjenner mine sterke og svake sider bedre enn meg selv, nesten. Jeg ville vært mye mer komfortabel med å ta disse tingene her, hvis det var NN (hens egen kjørelærer) som var underviser enn NN (den som hadde kurset), selv om det ikke var noe problem det heller» (gruppe 11).

«Da tenker jeg at man har feil kjørelærer. Hvis man skal være redd for å luften sine inntrykk og si hva man mener. Hvis man ikke kan gjøre det... Dette skal jo være en utviklingsprosess en skal gjøre sammen med kjørelæreren, så vi må tørre å si ting direkte til han eller hun. Så om det er behov for et sånt fristed, som en teoritime med en annen kjørelærer, hvor man skal kunne si hva man vil, altså, uttrykke seg fritt, da virker det kanskje som man har en kjørelærer som man ikke er komfortabel med da, hvis man ikke er komfortabel med å snakke om sin egen læring i et klasserom med vedkommende til stede» (gruppe 4).

Elevene som hadde med seg egen lærer omtaler dette som positivt «Det var ikke noe problem», og «Jeg er ganske komfortabel med (navn på lærer), til han kan jeg si alt», «Greit det, ha et kjent fjes». En annen sier:

«NN var ute i begynnelsen av timen, det er han som er min lærer. Så var det XX, var det det han het? som hadde undervisningen. Han har jeg jo aldri møtt før eller snakket med, og det var helt greit å ha han her, men merker jo at når NN kommer så blir man jo mer komfortabel, for han kjenner jo meg og vet mer om disse spørsmålene. Det er jo klart, det blir jo en slags trygghet da at han kommer inn ...» (gruppe 10).

Gruppene som hadde med seg alle lærerne inn i klasserommet vektlegger det positive ved å ha med seg flere lærerressurser inn:

«Og så litt at det var flere, for hvis det er noe den ene lærerne ikke kommer på, så er det flere lærere som har forskjellige tanker og som kan tilføye ting da. Så jeg synes egentlig at det var ganske greit at det var flere lærere her» (gruppe 12).

«Det var fint at vi kunne flytte oss litt rundt, for da fikk vi høre hva de andre hadde gjort og ikke bare hva vi hadde gjort, med vår egen kjørelærer da. Så egentlig synes jeg at det var bra at de var flere lærere» (gruppe 7).

«Klarer ikke å tenke meg en annen måte de kunne gjort det bedre på, egentlig. Syns det var bra» (intervju 10).

«Blir kanskje litt mer pusha til å vurdere oss selv littegrann da. For med vår egen kjørelærer så sier det seg egentlig selv hva vi er gode på og ikke er så gode på. Når det er en annen lærer som lur på det samme, så er det på en måte positivt, kanskje vi må sette litt mer ord

på det og tenke litt mer over hva vi faktisk må bli bedre på. Din egen lærer vet mer hvordan du er, og det er kanskje ikke like ofte en snakker om det» (gruppe 6).

Slik opplever elevene på ulike måter at de øvrige lærerne er en ressurs i deres egen læring. De opplever det som positivt å møte og bli utfordret av andre lærere.

Trygghet i læringssituasjonen er noe som flere elever trekker frem. De opplever at de er mer utrygge når en fremmed lærer skal holde undervisningen og deres egen lærer ikke er til stede. Flere som var elever hos den ene læreren som holdt undervisningen gir uttrykk for at de er glade for at det var deres lærer som var i klasserommet. Disse gir samtidig uttrykk for at det hadde nok gått greit om det sto en annen lærer der oppe, men at det var fint at det var hens egen. Og de sier ingenting om at det eventuelt skulle være mer utrygt å ha med egen lærer. I stedet så vektlegger de det motsatte, og «om du ikke føler deg komfortabel med kjørelæreren din så er det håpløst» (gruppe 12). Eller fra en annen gruppe: «Du bør jo kunne uttrykke deg fritt, du bør kunne være så komfortabel som mulig. Ingen vits i å være noe du ikke er og ikke kan si direkte til kjørelæreren» (gruppe 7).

En av elevene som ikke hadde med seg sin egen lærer gir også uttrykk for at det ikke spilte noen rolle at læreren ikke var der, men at hen ser at det kan være avgjørende for noen å ha med seg læreren: «For noen hadde det kanskje ... at de trenger en trygghet, jeg vet ikke. For meg gikk det fint, men det kan helt sikkert være en trygghet for noen å ha med lærer (gruppe 2). Dette er også noe som lærerne har trukket frem i intervjuene. De ser betydningen av å være med for å skape en trygghet hos eleven, og at de ser fordelene det er for enkelte elever at læreren er med: «Det kan jo være en fordel for noen elever å ha et kjent fjes i nærheten av seg da, at de blir mer trygge og komfortable med det» (intervju 1).

Når det gjelder elevens tanker rundt lærerens tilstedeværelse, så sier både elevene som hadde med lærer og de som ikke hadde med lærer at de ville ha sagt og gjort det samme i undervisningen, uansett læringssituasjon og kontekst. Samtidig så ser elevene utfordringene med at flere lærere til stede kunne ha blitt mer forstyrrende. Det hele avhenger av den rollen disse lærerne skal ha, mener de. Her er et utdrag fra det et av gruppeintervjuene (gruppe 3):

Elev1: Jeg ville ha sagt akkurat det samme, hvis læreren var her ja.

Elev2: ja, det tror jeg

Elev3: Men det er mulig at det hadde blitt mer forstyrrende, i forhold til det du sier da. At vi ikke hadde greid å holde en skikkelig diskusjon.

Forsker: ja... sånn noe spesielt du tenker på? Som for eksempel ...

Elev3: Nei, nå har jo vi prata en del sammen, vi da.

Elev4: Det kan hende at læreren på en måte snakke litt for elevene sine da, sånn 'ja, vi gjorde det, og..' sånne ting, eller man finner da, og da blir det ikke helt egne....

Elev1: ja, for det spørs jo litt hvilken rolle lærerne har da. Har de observatør-rolle, eller, på en måte, noe de skal supplere til det du sier, da blir det jo annerledes. Da ville diskusjonen blitt annerledes, om de skulle bidratt i den diskusjonen da. Men om de har en observatør rolle, så for min del ville det ha vært likt.

Flere elever tolker det dithen at argumentene om at trafikklærere eventuelt ikke skal være til stede handler om ressurser. En elev som hadde med seg sin lærer inn i klasserommet sa følgende på spørsmål om hen så noen negative ved å ha med lærer:

«Hvis det potensielt skulle være seks lærere til stede på samme tid, så er det mye ressurser. Sikkert unødvendig for mange lærere også.. For min del så er det hipp som happ. Men hvis jeg skulle valgt, om noen hadde spurt meg om NN (navn på lærer) skal stå utenfor døren

eller skal han komme inn så hadde jeg sagt at han gjerne kan komme inn for min del» (gruppe 9).

Denne eleven sier som de øvrige som hadde med seg lærere inn i klasserom; de er glade for at lærerne ble med og hadde ønsket seg det videre også.

På flere av kursene så har lærerne delt ansvaret seg imellom. Det vil si at en lærer tar innledning, en tar sikkerhetshallen og den tredje tar avslutningen. Dette medfører at flere av elevene møter sin lærer på en av delene undervegs. Når vi i intervjuet skal snakke om betydningen av lærerens tilstedeværelse så er det flere av de som sier at det ikke er noe problem at lærerne er til stede, for de har jo allerede hatt med seg sin lærer på en del av kurset.

5.5.2 Vektlegger at det er en læringssituasjon og ikke en vurderingssituasjon

Elevene omtaler klasseromstimen på banen som en læringsprosess der lærerne skal være deres støtte. De er opptatt av at det er deres egen læring og utvikling som er i fokus og de omtaler lærernes tilstedeværelse som sentralt i egen læring:

«Man er jo i en læringsprosess, så da vil det jo være naturlig, egentlig, at lærerne er tett på tenker jeg da. (...) lurt at de, på en måte, er interessert i å snakke om det her nå etterpå. At de må på en måte følge opp den tråden da. Ja, hvis ikke er det litt dumt, å ikke få snakket om hva man har lært i dag.» (gruppe 1)

Elevene har en forventning om at lærerne følger opp erfaringene og opplevelsene fra kurset. Dette gjelder både de som hadde med seg læreren og de som ikke hadde det. Men spesielt de som ikke hadde læreren med uttrykker dette. Det kan være flere grunner til det. Uansett forventer de videre oppfølging, for som en sier: «En sånn læringsprosess, den er jo ikke ferdig. Det er viktig å snakke om det her, man blir aldri ferdig med det, sikkert.» En annen elev uttrykker det på følgende måte: «Det her skal oppfølges så videre, så viktig å være tett på.»

Elevene gir trykk for at de ikke er redde for å svare feil, fordi de vektlegger at dette er en læringssituasjon og ikke en vurderingssituasjon. De ser det heller som en fordel at de kan svare feil og få en diskusjon på dette slik at de kommer videre i egen læring. I denne prosessen ser de læreren som en læringsressurs.

«Hadde det vært en sensor som skulle vært med inn, så hadde det vært mer ubehagelig, som skulle sattet og gitt meg en karakter, så klart» (gruppe 5).

«Det er ikke sånn at læreren skal gi deg en karakter på en måte. Du er her for å lære. Så du føler ikke at du blir vurdert, eller at jeg hadde sagt noe mindre om min lærer hadde vært her da» (gruppe 8).

«Synes det blir litt feil hvis man skal tenke sånn at man må vernes fra sin egen lærer. Å ha en sånn antagelse om at man ikke tørr å si det man mener foran vedkommende. Det er ikke sånn at han sitter med fasiten på om jeg får lappen eller ikke, han er her for å være på min side» (gruppe 9)

«Så kan jo jeg legge frem det jeg har lært da, mine nå nye erfaringer da i stedet for at han da kan eventuelt si alt vi gjorde da, men så har ikke jeg egentlig fått med meg akkurat det da, så da er det noe jeg ikke har lært» (gruppe 4).

«Vi skal jo lære av våre feil uansett. Det er bedre å si feil og så få rettet opp i det, for eksempel, enn å tro noe feil hele tiden» (gruppe 3).

Elevene vektlegger at det er de som skal være aktive og at det er de som eier læringsprosessen og bidragene som skal diskuteres. «Utrolig viktig at det er vi som kanskje får det frem da... for det er jo vi som skal lære» (gruppe 12).

Flere elever ser det som naturlig at de bearbeider og diskuterer sine erfaringer og opplevelser sammen med egen lærer. «Jeg er enig i at ting som ble sagt her ville jeg blitt sagt med læreren uansett da. Det er jo naturlig nå etterpå, å diskutere det her, liksom.» (gruppe 6). Flere elever har en forventning om at de og læreren sammen skal jobbe videre med tematikken. Noen synes også det var godt å komme inn i klasserommet og samle tankene: «Det var greit å slutte i klasserommet, fordi når du kjører så er det mye å tenke på. Så får du liksom samlet tankene her på slutten» (intervju 3), eller «Egentlig ganske greit å få en klasseromsundervisning på noe sånt. Får snakket om det og reflektert (gruppe 5).

Når elevene diskuterer at dette ikke er en vurderingssituasjon, så kommer de fleste innom tematikken rundt det å si noe feil. Som tidligere sitater viser så gir elevene uttrykk for at de ikke er redde for å si noe feil, nettopp fordi de heller ser det som en læringsmulighet og som viktig å bli utfordret på det de eventuelt ha feil innspill på. På ett av gruppeintervjuene går de imidlertid litt på kant av dette, og dette er det eneste intervjuet der elevene nærmer seg lærernes forståelse av at elevaktiviteten blir mindre når lærerne er til stede:

Elev1: Om det var et klasserom fullt av ukjente lærere, som virkelig har peiling på hva du snakker om, så kan det hende at en ikke hadde turt å ta like mye ordet. Men det tenker jeg også er litt fra person til person. Noen synes gjerne det er tryggere dersom læreren deres sitter der, mens andre tenker 'oj, tenk om jeg sier feil'.

Forsker: ja, hva tenker dere andre om det? om flere lærere hadde vært med, om seks lærere hadde vært med nå i dag i rommet ... hadde det gjort noe med det du har lyst til å si ...?

Elev2: om jeg hadde sagt noe feil så hadde jeg sikkert begynt å le. Og det hadde sikkert læreren min også gjort, begynt å le. For meg spiller det ingen rolle om ...

Elev1: De føler vel et visst ansvar de (lærerne, egen komm) også, på om du presterer...

Elev3: ja, hvis jeg sier noe feil så føler de at jeg ikke har fulgt med på det de har sagt ...

Elev1: da kunne jo dere (elev og lærer, egen komm) tatt det opp senere også, og forklart enda bedre, slik at du vet hva det handler om ...

Forsker:... fått muligheten til å følge det opp senere?

Elev1: ja

Denne elevgruppen gir uttrykk for ulike perspektiver på det å ha med læreren sin. Tre av de fire elevene intervjuet hadde med seg læreren sin denne kursdagen, enten på innledning, sikkerhetshallen eller på avslutning.

Enkelte elever gir uttrykk for at de har hatt gode forberedelser før kurset med egen trafikklærer og at denne gjennomgangen med egen lærer på forhånd var mer inngående og omfattende enn den som ble gjennomgått i innledningen på kurset. De sier også at turen hjemover er ganske lang og at de får god tid til å prate med egen lærer om de ulike opplevelser og erfaringer på banen. «Jeg tror ikke det blir mangel på oppsummering med min lærer, selv om hun ikke var her nå» (gruppe 2). Dette viser også betydningen av å gjøre forberedelser uansett, for tiden på banen er tidsbegrenset og det er mye som skal bearbeides hos elevene.

På det ene kurset byttet også elevene diskusjonspartnere undervegs. Dette innebar at de etterhvert ble sittende på bord med en annen lærer enn sin egen. Disse elevene uttrykte dette som positivt i intervjuet i etterkant «Det var fint at vi kunne flytte oss litt rundt, for da fikk vi høre hva de andre hadde gjort og ikke bare hva vi hadde gjort, med vår egen kjørelærer da».

Som en elev sa avslutningsvis og som illustrerer noen av perspektivene til elevene. «For meg så har det ingenting å si om det sitter en lærer her eller ei, altså min lærer. Men selvfølgelig, det er jo sikkert fint for kjørelæreren å sitte her og på en måte få informasjon om hva alle de ulike elevene har lært» (gruppe 5).

5.6 Observasjoner av sikkerhetskurset

På de observerte kursene der lærerne deltar i undervisningen sitter de i all hovedsak ved siden av sin elev på gruppebord eller to og to i bussoppsett. Det er på de færreste kurs at lærerne sitter bakerst. Observasjonene av kurs viser at lærerne på ulike måter kan fungere som en læringsressurs for elevene.

5.6.1 Ingen forskjell i elevenes deltakelse

Basert på observasjonene var det liten eller ingen forskjell i elevenes muntlige deltakelse på kursene med bare en lærer eller på kursene med alle lærere til stede. På spørsmål om hvordan de observerte kursene var, svarte alle lærerne at det aktuelle kurset var et ordinært kurs som ikke skilte seg ut på noen måte. Det må imidlertid tas i betraktning av både lærere og elevene kan bli påvirket av min tilstedeværelse som forsker, selv om hverken jeg, lærerne eller elevene ga uttrykk for dette.

På de kursene dere alle lærerne er til stede så deltar disse lærerne ulikt. Enkelte ganger sitter de bak i klasserommet, men i hovedsak sitter de på bordene sammen med elevene. Enkelte ganger tar de del i diskusjonen på eget initiativ, mens andre ganger lar de elevene diskutere og tar del i diskusjonen hvis de blir invitert inn av elevene eller hvis diskusjonen avtar. Det var imidlertid ingen forskjeller i diskusjonsaktiviteten mellom de to ulike måter å gjennomføre kursene på. Elevene diskuterte i varierende grad, uavhengig om det var en eller alle lærerne til stede. På det ene kurset byttet også elevene diskusjonspartnere undervegs. Dette innebar at de etter hvert ble sittende på bord med en annen lærer enn sin egen. Disse elevene uttrykte dette som positivt i intervjuet i etterkant.

5.6.2 Samtaleformer og læringsmuligheter

Dialogen i klasserommet går i hovedsak via lærer. Ofte er det læreren som henvender seg til de ulike bordene med elever og blir en ordstyrer i dialogen. Lærerne som holder undervisningen har i stor grad en veiledende tilnærming som åpner opp tematikken på en god måte. Generelt er undervisningen preget av at lærerne er gode på veiledning og til å skape tydelige rammer for

undervisningen. Dette kan være med på å bidra til en større trygghet blant de elevene som ikke er kjent med læreren som holder undervisningen.

På kursene der alle lærerne er til stede så sitter de fleste lærerne sammen med eleven(e) sin(e). På ett kurs flytter også eleven rundt slik at de blir sittende sammen med en annen lærer enn sin egen. På disse kursene fungerer lærerne som en læringsstøtte til sine elever, der de på ulike måter er en samtalepartner, veileder og på andre måter er tilgjengelige for elevene. Elevene gir uttrykk for at de opplever dette som utelukkende positivt for egen læring.

På alle kursene skriver lærerne ned innholdet i forventningene til elevene på en tavle eller på en flip-over. Disse tas frem igjen ved avslutningen av kurset. De fleste skriver også navnene til de elevene som kommer med de ulike forventninger. Dette begrunner lærerne med at de lettere kan trekke tråder til forventningene under avslutningen av kurset. I tillegg har dette en funksjon i å bli kjent med elevene. Læreren som holder innledningen får frem navnene til deltakerne og bruker navnene til elevene videre i diskusjonen. En konsekvens av å få opp elevenes navn er at de naturlig knyttes til hverandre også. Noen lærere bruker også dette bevisst, slik at de i sin praksis kobler elevene på hverandre gjennom bruk av navn. Dette kan ha en betydning for opplevd trygghet blant elevene.

En konsekvens av at øvrige lærere ikke er til stede i undervisningen er at dette kan føre til at flere læringsmuligheter glipper. Elevgruppene er sammensatt. Det er flere elever som deltar på kursene som har ulike forutsetninger og kompetanser som lærerne kunne ha bygget videre på i undervisningen på kurset og også videre i opplæringen. Disse mulighetene glipper når de øvrige lærerne ikke er til stede. For eksempel så er det en elever som jobber i byggefirma, flere bor på gård eller har andre erfaringer fra å sikre last. Andre elever har barn selv eller er gravide. Disse elevenes kompetanse og livssituasjon kunne vært fine elementer for lærerne å bygge på i sikkerhetshallen. Tidligere forskning viser at 50% av elevene som tar føreropplæring i Norge i dag er over 25 år (Simsekoglu & Suzen, 2021). Dette tyder på en elevgruppe med mye livserfaring og kompetanse som på ulike måter kan brukes inn i opplæringen. Når lærerne ikke er til stede ved innledningen så mister de denne muligheten. Læreplanen har som intensjon at lærerne har et ansvar for å møte elevene der hen er. Dette er læreplanens grunnleggende veiledningsforståelse og læringsforståelse og denne blir utfordret ved at alle lærere ikke er til stede. Lærerne skal ikke bare møte sin egen elev der hen er, men skal i innledningen, hallen, på banen og ved avslutningen tilrettelegge for alle elever.

«Hvis vi som lærere er med på innledning, oppsummering og i hallen, så tenker jo jeg at du kan jo bruke det som blir sagt av elevene ute på banen. Hvis du ikke er der så har du ikke det, hvis du ikke spør de om det i bilen. Da går du glipp av en faktor der. Så det tenker jeg - som lærer så vil det alltid være best å sitte her og følge med» (intervju 12).

På denne måten opplever noen lærere at de kan ta med seg elementer fra innledningen ut på banen. Et annet sitat fra intervjuene på dette: «Så er det jo litt i forhold til hvis de snakker om noe spesielt eller noen som nevner noe her inne. Som du kan ta opp inne på banen når man kjører. 'Hun snakket jo om det, hva tenker du om det', for eksempel» (intervju 5) eller «Du en annen nærhet til det når du er i klasserommet. Jeg velger ofte å være med, selv om jeg ikke har teorien» (intervju 13). Enkelte lærere sier også at de bruker noen av de øvrige elevenes opplevelser fra banen til å bygge videre på med egen elev på trinn 4. Sitat fra intervju:

«Prøver å finne sånne små ting å knytte videre til trinn 4. Så det kan jo være eventuelt en opplevelse fra de andre elevene, sånn 'husker du på banen når vi var der, hva om den eleven hadde vært i denne rundkjøringen her med oss nå da, hva ville konsekvensene ha blitt?' Sånn enkle ting da. Prøver å ta ting fra dagen med meg videre, som regel små notater da, slik at jeg husker hva som var med den og den eleven den dagen ulike. Så det vil jeg si er ganske nyttig ja, akkurat det. (...) Ja, små notater hvis det er noe jeg føler er spesielt bra, eller at noen sier noe der jeg tenker at dette er jo helt nydelig å ta med videre på landeveg.

Et lite notat da på det som ble sagt, og om jeg spør eleven om 'husker du den?' så får jeg som regel 'ja'. Så mye nytte av å sitte på en oppsummering, mer enn en innledning» (intervju 1).

Flere lærere sier at disse innspillene fra andre elever også kan være med på å videreutvikle egen undervisning, at de gjennom andre elevers opplevelser kan få innspill til egen undervisning.

Ved noen av kursene knytter lærerne forventningsavklaringen til det gjennomgående temaet handlings- og vurderingstendenser i opplæringen. Dette er ikke noe lærerne selv sier, men det fremgår av dere praksis og måten de behandler tematikken på. Dette er med på å forsterke de pedagogiske intensjoner i læreplanen og gjennomføres på en god måte. Temaet er nærmere diskutert i pkt. 5.4.1.

På de kursene der lærerne ikke deltar i undervisningen, oppholder disse lærerne seg på andre rom i bygget. Enkelte ganger foregår samtalen mellom disse lærerne så høylytt at den kan se ut til å forstyrre elevene og/eller skape utrygghet. Det er enkelte lærere som også gir uttrykk for at de har måtte be øvrige lærere om å dempe samtalevolumet mens undervisningen pågår.

5.6.3 Tid til læring

Innledningen gjennomføres på 15 minutter. Spørsmålet er om dette er en tilstrekkelig ramme og en god nok ramme for det som skal foregå. Flere lærere opplever at tiden som er satt av til innledning er kort og føler på et tidspress. Dette blir også uttalt til elevene på kurset med utsagn som «vi må haste videre». Flere lærere sier det er større elevaktivitet på avslutningen av kurset, for her får elevene større oppgaver og de får mer tid til å tenke på de og jobbe med oppgavene. Dette er også noe som kommer frem i intervjuene:

«15 minutter er litt knapt, skulle gjerne hatt 5 minutter til.. Det handler litt om hvor lang tid jeg har lyst til å la de holde på, hvor lang tid jeg venter de ut på å svare et spørsmål. For jeg ser på klokken at jeg må nesten bare ta over da og gå videre. Kanskje ta litt tid fra hallen, for der føler jeg ta de har god tid» (intervju 1). «For de riktige elevene kunne banekurset ha vært en halvtime ekstra (...) men oppsummeringen synes jeg er nok, for de får tid til å snakke sammen og til å reflektere selv. Så har ikke noe problem med tiden på den» (intervju 2).

På de fleste banene tar NAF-ansatte et ansvar i å tilrettelegge for kurset. De deler blant annet ut skjema til elevene og enkelte steder får elevene dette så tidlig at spørsmålene knyttet til forventning er ferdigutfylte når kurset starter. Noen skoler kommer også til banen med hensikt 30 minutter før kursstart, slik at elevene får en pause, får senket skuldrene, gjort nødvendige ærend (mat, toalettbesøk,...) og gjort seg kjent på banen. Dette kan være viktig for både elevens trygghet, forberedelser og læringsutbytte.

Tidsressursen er også noe som de fleste lærerne tar opp i intervjuene, og utfordringen dette gir med tanke på å kunne tilrettelegge for læring. «Det er så mange individ som det skal tilpasses for, og så har du ikke truffet de før» (intervju 9).

Et av forholdene knyttet til tid er tilsynets rolle og oppfølging av opplæringen. Flere lærer får ikke tid til å gjennomgå alle power-point bilder under innledningen. De sier at dette får de mulighet til å jobbe med i sikkerhetshallen, men de påpeker at tilsynet hadde kanskje sagt at innledningen var mangelfull. Det er ikke mange som har erfaring fra tilsynet, men usikkerheten og forventningene er der. De som har erfaring med tilsynet sier at de får tilbakemeldinger om at kursdelene ikke er gjennomført ihht. læreplanen hvis ikke alle momenter og power-point bilder gjennomgås. Lærerne opplever derfor at det er lite rom for å ta hensyn til ulike elevforutsetninger i innledningen, siden

tidsfaktoren er så begrenset. Innholdet for de ulike kursdeler omtales i læreplanen som aktuelt innhold. Det vil si at lærerne gis et handlingsrom i forhold til å velge ut og pedagogisk begrunne innhold i de ulike delene. Det kan synes som at tilbakemeldinger fra tilsynet vitner om at tilsynet har en mer absolutt tilnærming til innholdet. Et aktuelt spørsmål i denne sammenheng kan være; hvordan skal en absolutt tilnærming forstås sett i sammenheng med læreplanens føringer om at «Det har mindre betydning hvor langt læreren er kommet i sitt undervisningsopplegg, hvis eleven ikke har kommet like langt i sin læring» (Vegdirektoratet, 2016, s. 16). Skal da lærerne gå videre for å holde tidsressursen, eller skal de ta hensyn til den eller de elevene som trenger mer tid? Dette er en utfordring ved den forskriftsfestede delen av læreplanen, siden denne i realiteten har to funksjoner; den er både styrende for organisering av opplæringen og den er et pedagogisk dokument for læring.

5.6.4 Alternative gjennomføringsmåter

På alle observerte kurs er det en lærer som har hovedansvaret. Det er ingen kurs der flere lærere sammen holder innledning eller avslutning, selv om læreplanen åpner opp for dette med følgende tekst: «Undervisningen kan organiseres ved at en eller to lærere leder undervisningssekvensen» (Vegdirektoratet, 2016, s. 37). Det er ikke i læreplanen gitt noen videre føringer for hvordan dette kan gjennomføres, og lærerne har slik et handlingsrom til å gjennomføre dette på andre måter, for eksempel som seminarer. Noen få av kommentarene i spørreundersøkelsen omtaler imidlertid erfaringer med å være flere lærere ansvarlig, slik som for eksempel:

«Vi er ofte flere lærere til stede på banen til samme tid, så det er ikke uvanlig at vi har tolærer undervisning i innledningen (...) Dette gjør at elevene må ha mer fokus, da input kan komme fra flere hold. Det har ikke noe med at lærere sitter i klasserommet. Denne løsningen er ikke like god for alle og for mange vanskelig om en ikke kjenner hverandre» (fra spørreskjema).

Enkelte av læreren omtaler også dette i intervjuene:

«Ofte når vi har undervisning så spiller vi litt på hverandre, for vi vet hva vi legger til grunn i undervisningen. Så når de var her så kunne jeg dra de frem og spørre 'hva har han (læreren) sagt til deg?' og hun (eleven) trakk jo også det frem det han hadde sagt som var bra, og jeg tenker at for hun så var det godt at han var her. Så vi kan spille på hverandre. Men om det er noen (lærere, egen komm) som jeg ikke har en relasjon til så blir det vanskelig. Og det blir kanskje utfordrende på større baner, folk har ikke noe forhold til hverandre» (intervju 12).

Enkelte steder føler lærerne seg frem i forhold til om noen elever er mer usikre, har angst, eller av andre grunner ikke ønsker å dele muntlig i plenum. Da løser de dette ved at en elev som er fortrolig med å snakke høyt, deler i plenum på vegne av gruppen rundt bordet.

På det ene kurset byttet også elevene diskusjonspartene undervegs, slik at de etter hvert ble sittende på bord med en annen lærer enn sin egen. Dette opplevdes positivt i læringskonteksten og disse elevene ga også uttrykk for det i gruppeintervjuet i etterkant.

Noen lærere presenterer alternative innspill eller gjennomføringsmåter for kurset. Eksempel på dette er kommentarer fra spørreskjemaet som:

- Hvis kravet skulle blitt tatt vekk, mener jeg vi faktisk hadde vært bedre tjent med at trafikkskolene ikke holdt disse kursene selv, men at f.eks. NAF overtok kursene selv, og derav kunne man for «spesialtrente og motiverte» personer til å holde kurset i stedet.

- Fremfor krav om tilstedeværelse i teorirom, heller krav om videreutdanning av lærerne slik at de har ny/oppdatert kunnskap om hvordan undervise i alle deler på sikkerhetskurs bane.

Noen av kommentarene viser også at enkelte trafikklærere er skeptiske til hele sikkerhetskurset. Slike oppfatninger har betydning for både lærerens utøvelse av kurset og elevenes læringsutbytte. Når det er lærere som ikke ser hensikten eller formålet med kurset så har fagfeltet en utfordring med å finne felles faglige rammer. Å få til et samarbeid på øvingsbanene med et slikt utgangspunkt kan bli en utfordring. Enkelte av sitatene som omhandlet en skepsis til sikkerhetskurset er følgende:

- Jeg lurer på om det er noe målbar effekt av banekurset.. trenger vi det i den form og omfang som i dag? Jeg tviler på det.
- Kurset slik det er i dag er så elendig at det er meget flaut å være der sammen med sin elev.
- Utbedre banen kraftig eller legge ned hele suppa. Bedre med få gode baner enn mange dårlige baner i hele landet og hver bygd ...

6. Diskusjon

Et flertall av lærerne som inngår i materialet har positive erfaringer med å undervise alene på kursdelene. Mange av de positive erfaringene med å undervise alene er knyttet til *hvordan de opplever elevene i undervisningen* og hvordan de *tolker* elevene. Dette innebærer også hva de forstår med begrepet *elevaktivitet* og hva de opplever er *pedagogisk ønskelig*. I tillegg er mange av lærernes erfaringer også knyttet til hvordan *de som lærere opplever og føler* det er å undervise med flere andre lærere til stede. Selv om de opplever det å undervise alene som positivt, er imidlertid et klart flertall av lærerne bekymret for om tilstedeværelsen skal være valgfri. Dette begrunner de i elevens læring og de ulike behov elevene har for tilrettelegging. Flere lærere opplever imidlertid at det er positivt at alle lærerne er til stede. De argumentere for dette på ulike måter, der argumentene både omhandler *elevens læring, egen undervisning, samarbeid med andre lærere* eller *læreplanens pedagogiske intensjoner*. For elevene sin del er de utelukkende positive til at lærerne deltar og de opplever lærerne som en ressurs i egen læringsprosess.

Et klart flertall av lærerne gir uttrykk for at de opplever at elevaktiviteten øker på kursdelene når det bare er en lærer til stede. Den elevaktiviteten de omtaler er da den muntlige aktiviteten og den funksjonelle delen av aktivitetene. Den kognitive og emosjonelle aktiviteten er ikke mulig å observere på samme måte, og sammen med den sosiale aktiviteten kan de ha virkninger ut over den aktuelle lærings situasjon. Spørsmålet blir da hvilken aktivitet er ønskelig for den læringsprosess som læreplanen legger opp til, og hva er lærernes handlingsrom. Lærerne gir uttrykk for at elevene oftere deltar verbalt med kun en lærer til stede, og deres tolkning av dette er at elevene er redd for å ta ordet, si noe feil, de føler seg ukomfortable eller av andre grunner ikke tar ordet når alle lærerne er til stede. Denne tolkningen av elevene er imidlertid noe som ikke støttes av elevene. Observasjonene gjort i studien gir heller ikke grunn til å si at den observerbare elevaktiviteten går ned når alle lærerne er til stede.

Elevene gir uttrykk for at de ønsker å ha læreren sin til stede. De opplever lærerne som en læringsstøtte og som en ressurs i egen læring. Elevene gir uttrykk for en holdning til læreren som en kompetent læringsstøtte som de ønsker å ha med seg. Det kan tyde på at denne læringsstøtten oppleves og tolkes ulike av lærerne og elevene, der lærerne tolker det som at elevene er redde og usikre, mens elevene selv trekker frem at de er i en læringsprosess, de er nysgjerrige og ønsker samtale.

Elevene gir uttrykk for et opplevd læringsutbytte av kursdelene. Tidligere forskning viser også at elevene opplever at det er sikkerhetskurset på øvingsbane som de har et størst læringsutbytte av (Suzen og Sitter, 2013). Funnene tyder på at lærerne og elevene kan ha en noe ulik forståelse av elevenes læringsutbytte i kurset. Lærerne som argumenterer for å ikke delta i undervisningen tolker i større grad den observerbare aktiviteten i kursdelene som et uttrykk for læringsutbytte, mens elevene gir uttrykk for en bredere forståelse av læringsutbytte. De lærerne som argumenterer for å delta i undervisningen gir i likhet med elevene uttrykk for en bredere forståelse av læringsutbytte.

Elevene opplever at de har en god relasjon til sin lærer, noe som er et viktig grunnlag for et godt læringsmiljø. De omtaler at dette har stor betydning for deres egen læring og at det hadde vært svært utfordrende om denne relasjonen ikke hadde vært bra. Flere gir uttrykk for at man som elev heller bør bytte lærer om relasjonen er utfordrende, for de opplever relasjonene som så betydningsfull for eget læringsutbytte.

Både lærerne og elevene trekker frem betydningen av å være trygg i lærings situasjonen. Elevenes følelse av tilhørighet og trygghet er ofte en konsekvens av sosial støtte, og slik spiller blant annet forventningsavklaringer en viktig rolle ut over å være en instrumentell støtte som

veiledningsgrunnlag. I denne sosiale støtten spiller lærernes tilstedeværelse en sentral rolle. De lærerne som ikke ønsker å være til stede gir i større grad uttrykk for en funksjonell forståelse og verdi av forventningsavklaringer, og at forventningene slik skal være en instrumentell støtte. Det læringsyn som læreplanen bygger på, utvider imidlertid dette og åpner opp for at forventningsavklaringer som også skal være en sosial støtte. Dette har også sammenheng med det relasjonelle aspektet i læringssituasjoner (Holten, 2022), og er i større grad noe som lærerne som ønsker å delta argumenterer for. De opplever at deres tilstedeværelse har betydning for elevene utover den funksjonelle verdien. Lærerne som holder undervisningen har i stor grad en veiledende tilnærming og generelt sett er undervisningen preget av at lærerne er gode på veiledning og til å skape tydelige rammer for undervisningen. Dette kan være med på å bidra til en større trygghet blant de elevene som ikke er kjent med læreren som holder undervisningen.

Flertallet av lærerne ønsker at lærernes tilstedeværelse skal være frivillig. Begrunnelsene for dette handler i mindre grad om elevens læring. I stedet handler det om en opplevd utrygghet i egen rolle og forståelsen og opplevelsen av egen lærerrolle. Rolleforståelsen blant lærerne er svært uklar, og de gir uttrykk for at de ikke forstår lærerens rolle og ansvar ved deltakelse i undervisningen. De gir også uttrykk for en profesjonskultur der ikke alle lærere i fagfeltet opptrer støttende og kollegialt. De gir uttrykk for en usikkerhet og utrygghet hos hverandre som også påvirker egen undervisning og elevenes læring. Mange av lærerne foretrekker derfor å holde undervisningen alene av hensyn til egen undervisning. Denne opplevde utryggheten i profesjonsutøvelsen er noe som synes å være til stede i større grad i fagfeltet. Følgende sitat fra en av lærerne illustrerer dette:

«Mange sier at lærerne må gjerne være med, men at det ikke kan foregå på den måten det foregår i dag. Sånn som det er nå, så forstyrrer øvrige lærere for mye. Men om dette hadde vært annerledes så er det mange som heller hadde sett at lærerne ble med. Da handler det mer om måten lærerne er til stede *på* og ikke om de *faktisk* skal være der eller ikke» (intervju 7, egen utheving).

Flere lærere sier at de må være til stede i andres undervisning for å 'sjekke at det som blir sagt er riktig'. Dette vitner om en forståelse av læreplan som at denne har klare intensjoner og føringer. Samtidig kan der tolkes som at lærerne ikke har så stor tiltro til hverandre som fagpersoner. Til slutt sier slike utsagn noe om hvor lærerne retter sin oppmerksomhet i undervisningen.

Mange lærere gir uttrykk for at øvingsbanen er en positiv sosial og faglig arena for fagmiljøet og at de ser det som mer formålstjenlig å bruke tiden på pauserommet sammen med andre lærere enn å være til stede på innledningen og avslutningen av sikkerhetskurset. Ønsket om faglige og sosiale arenaer er noe som også har kommet frem i tidligere forskning på feltet (Suzen, 2018) og må sees i sammenheng med den opplevde utryggheten og uklare rolleforståelsen blant lærerne. Disse faktorene har betydning og innvirkning på hverandre.

En del av lærerne gir uttrykk for at de uansett ønsker å være til stede og ønsker ikke å fjerne forskriftskravet. Disse har positive erfaringer av å ha med øvrige lærere i egen undervisning og omtaler de som en læringsressurs. En annen gruppe lærere gir uttrykk for en 'hverken-eller' holdning, der de opplever at dette ikke er en aktuell diskusjon.

Mange av lærerne uttrykker en bekymring for hva som kan skje hvis tilstedeværelsen blir valgfri. Selv om de opplever at elevaktiviteten øker så er de bekymret for konsekvensene ved en fjerning av kravet. Denne bekymringen begrunner de i elevens læring. De er bekymret for at ulike elever som trenger læreren sin ikke vil få den støtten hvis enkelte lærere i stedet velger å ikke delta i undervisningen. Spesielt gjelder bekymringen for elever med språkutfordringer, sosiale utfordringer eller elever som er mer stille. Enkelte lærere har opplevd at dette har vært en utfordring og at de har sett seg nødt til å hente inn elevens lærere fra pauserommet. De forventer derfor at ved å gjøre tilstedeværelsen valgfri vil de fleste lærerne velge å ikke delta. De mener at valgfriheten forutsetter at alle tar sitt valg basert på eleven sine hensyn og er skeptiske til om dette vil skje i praksis. Av slike grunner er det derfor mange lærere som ikke ønsker at tilstedeværelsen blir valgfri.

Alternativene til å fjerne forskriftskravet er flere, og funnene tyder på det kan være aktuelt å ta en bredere diskusjon av dette i fagfeltet. Mange lærere ser utfordringer med at forskriftskravet eventuelt fjernes. Disse bekymringene omhandler både elevens læring og muligheten til å bruke hverandre som profesjonelt læringsfellesskap.

Det er en stor utfordring at vi i dag har et forskriftskrav om å være til stede, men at så få lærere har en forståelse av hvorfor. Hvem sitt ansvar dette er og hvor det ligger, om det er individuelt, institusjonelt eller ligger på et organisatorisk nivå skal ikke konkluderes her, men ut fra funnene så tyder utfordringene på å være så store at det kan ikke overlates bare til den enkelte lærer, men et større profesjonsfellesskap og fagmiljø.

7. Avslutning

Denne rapporten har tatt for seg følgende problemstilling:

Hvilken betydning kan alle trafikk læreres tilstedeværelse i den innledende og avsluttende delen på Sikkerhetskurs på øvingsbane klasse B, ha på elevaktiviteten og elevens opplevde utbytte av kurset?

Denne problemstillingen berører både intensjonene i opplæringen, hva som faktisk skjer og lærernes og elevenes opplevelser og erfaringer av dette. Lærerne har både positive og negative erfaringer og tanker rundt det å holde innledning og avslutning alene eller sammen med de andre lærere til stede. Mange av de positive erfaringene med å undervise alene er knyttet til *hvordan de opplever elevene i undervisningen* og hvordan de *tolker* elevene. Dette innebærer også hva de forstår med begrepet *elevaktivitet* og hva som er *pedagogisk ønskelig*. I tillegg er mange av lærernes erfaringer også knyttet til hvordan *de selv som lærere opplever og føler* det er å undervise med flere andre lærere til stede. Flere lærere opplever imidlertid at det er positivt at alle lærerne er til stede. De argumentere for dette på ulike måter, der argumentene både omhandler *elevens læring, egen undervisning, samarbeid med andre lærere* eller *læreplanens pedagogiske intensjoner*.

Elevene er utelukkende positive til lærernes deltakelse og ser lærerens som en læringsressurs. Observasjonene av kurs viser at lærerne på ulike måter kan fungere som en læringsressurs for elevene. Ulikhetene i elevenes og lærernes opplevelser tyder på at det er ulike forståelser av hva som er elevenes læringsutbytte fra kursene og hva som er læreplanens intensjoner.

Funnene tyder på at det er en uklar rolleforståelse blant lærerne i hva som skal være lærerens rolle og ansvar i tilstedeværelsen. Blant lærerne er det en opplevd utrygghet i egen rolle og opplevde utfordringer i profesjonsfelleskapet. Disse utfordringene fremstår som så store at de kan ikke overlates bare til den enkelte lærer, men et større profesjonsfelleskap og fagmiljø.

Litteraturliste

- Asdal, K. og Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bolstad, B. (2019, 11.07). Elevaktivitet er ikke det samme som elevaktivitet. *En rektors bekjennelser*. <https://bbolstad.wordpress.com/2019/11/07/elevaktivitet-er-ikke-det-samme-som-elevaktivitet/>
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. New York: Dover Publications Inc.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m. (Trafikkopplæringsforskriften) (2004, sist endret 01.01.2023). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339>
- Gress, J. P. & Purple, D. E. (1988). *Curriculum. An introduction to the field*. 2.utgave. McCutchan Publishing Corporation.
- Holten, S. (2022). *Fra dialog til relasjon*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., og Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Killen, K. (2007). Profesjonell utvikling og faglig veiledning – et fellesfaglig perspektiv (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapssenter for Utdanning (2020). Læringseffekten av elevsentrert undervisning. Forskningsnotat, Stavanger: Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/forskning/elevsentrert-undervisning>.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. 4. utgave. Gyldendal.
- Rismark, M., Sølverg, A. og Tønseth, C. (2013). Play Mobil 2. Fra plan til praksis på trafikalit grunnkurs. Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap, NTNU
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simsekoglu, Ö. & Suzen, E. (2021). What predicts the number of attempts to pass the driving test? A case from Norwegian driving education model. *IATSS Research*, 45(3), 382-388.
- Suzen, E. (2018). *Plan møter Praksis. En studie av trafikkklærernes læreplanforståelse og erfaringer med vurdering for å lære*. Doktorgradsavhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt, NTNU.
- Suzen, E. og Sitter, S. (2013). Evaluering av implementeringen av føreropplæringen klasse B. Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget. 4 utgave.
- Vegdirektoratet (2016). Læreplan Førerkortklasse B og BE. Håndbok V851, Statens vegvesen.

Vedlegg

Hei!

Dette er spørreskjema som omhandler trafikklæreres tilstedeværelse ved innledning og avslutning av Sikkerhetskurs ved øvingsbane kl B og hvilken betydning tilstedeværelsen kan ha for elevens læring. Skjemaet er en del av en pågående studie gjennomført av Høgskolen i Innlandet på oppdrag av NTSF.

Vi er interessert i dine erfaringer og opplevelser og håper du tar deg tid til å besvare spørreskjemaet! Det tar ca. 10 minutter å besvare.

Ved å besvare skjemaet samtykker du samtidig til at dine svar vil inngå i studien. Det vil ikke være mulig å knytte dine svar til deg, og alle data vil bli behandlet og presentert anonymt. Studien er godkjent av Sikt (tidligere NSD).

Har du spørsmål om studien kan du ta kontakt med prosjektansvarlig Elisabeth Suzen ved Høgskolen i Innlandet på mail elisabeth.suzen@inn.no

*obligatoriske spørsmål er merket med **

Hvor mange år har du jobbet som trafikklærer? *

- 0-3 år
- 4-6 år
- 7-10 år
- 11-15 år
- 16-20 år
- 21-25 år
- Over 25 år

Her kommer noen påstander om undervisningen ved innledningen og avslutningen på Sikkerhetskurs på bane (i klasserom). *

Kryss av for det som gjelder for deg (flere kryss er mulig):

- Jeg foretrekker å holde undervisningen selv
- Jeg foretrekker å holde innledningen
- Jeg foretrekker å holde avslutningen
- Jeg foretrekker å være med som lærer i klasserommet, men ikke å holde undervisningen
- Jeg foretrekker å være utenfor klasserommet

Under pandemien ble det gjort unntak fra forskrift og åpnet opp for å gjennomføre undervisningen i klasserom på øvingsbane med kun en lærer tilstede. Har du erfaring fra å undervise på øvingsbanen alene i klasserom (innledning og/eller avslutning av kurset)? *

Ja

Nei

Husker ikke

Hva er dine erfaringer med å holde innledningen og avslutningen av kurset alene?



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Under pandemien ble det gjort unntak fra forskrift og åpnet opp for å gjennomføre undervisningen i klasserom på øvingsbane med kun en lærer tilstede. Har du erfaring fra å undervise på øvingsbanen alene i klasserom (innledning og/eller avslutning av kurset)?»

Hva er grunnen(e) til at du ikke har gjennomført undervisningen alene som lærer?



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Under pandemien ble det gjort unntak fra forskrift og åpnet opp for å gjennomføre undervisningen i klasserom på øvingsbane med kun en lærer tilstede. Har du erfaring fra å undervise på øvingsbanen alene i klasserom (innledning og/eller avslutning av kurset)?»

Har du holdt innledningen og avslutningen av kurset med andre lærere tilstede i klasserommet? *

Ja

Nei


Husker ikke

Hva er grunnen(e) til at du ikke har gjennomført undervisning med andre lærere tilstede?




Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Har du holdt innledningen og avslutningen av kurset med andre lærere tilstede i klasserommet?»

Hva er dine erfaringer med å holde innledningen og avslutningen av kurset med andre lærere tilstede?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du holdt innledningen og avslutningen av kurset med andre lærere tilstede i klasserommet?»

Hvilke roller / oppgaver har lærerne?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du holdt innledningen og avslutningen av kurset med andre lærere tilstede i klasserommet?»

Hva mener du er lærernes roller og oppgaver i klasserommet (ved innledning og avslutning av kurset)? *

Hva legger du i / forstår du med begrepet elevaktivitet? *

Hvilke(n) elevaktivitet(er) mener du innledningen av kurset bør legge til rette for? *

Hvilke(n) elevaktivitet(er) mener du avslutningen på kurset bør legge til rette for? *

I hvilken grad har lærernes tilstedeværelse i klasserommet betydning for elevens læring? *

I stor grad

I noen grad

I mindre grad

I liten grad

Begrunn svaret ditt:

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «I liten grad», «I mindre grad», «I noen grad» eller «I stor grad» er valgt i spørsmålet «I hvilken grad har lærernes tilstedeværelse i klasserommet betydning for elevens læring?»

Hva tenker du er hovedargumentet for at alle lærere skal være tilstede på innledning og avslutning av kurset? *

Hvilket alternativ foretrekker du? *

Krav om lærerens tilstedeværelse må fortsatt stå i forskrift

Lærerens tilstedeværelse må være et fritt valg

Ingen av delene (ikke forskriftskrav og ikke fritt valg)

Hva foretrekker du?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ingen av delene (ikke forskriftskrav og ikke fritt valg)» er valgt i spørsmålet «Hvilket alternativ foretrekker du?»

Begrunn svaret ditt:

i Dette elementet vises kun dersom minst ett av alternativene «Krav om lærerens tilstedeværelse må fortsatt stå i forskrift» eller «Lærerens tilstedeværelse må være et fritt valg» er valgt i spørsmålet «Hvilket alternativ foretrekker du?»

Hva tenker du er begrunnelsen for at elevene skal dele sine forventninger i innledningen av kurset? *

Hva tenker du er begrunnelsene for at elevene skal dele sine erfaringer og opplevelser i avslutningen av kurset? *

Hvis forskriftskravet forsvinner, hva mener du lærerne bør bruke tiden på banen til? *

Har du noen andre kommentarer eller innspill?

Tusen takk for dine svar :-)

Tema for studien er hvilken betydning trafikk læreres tilstedeværelse kan ha for elevaktiviteten og elevenes opplevde læringsutbytte i de innledende og avsluttende delene av sikkerhetskurs på øvingsbane førerkortklasse B.

Studien omhandler både intensjonene i opplæringen, hva som faktisk skjer og lærernes og elevenes opplevelser og erfaringer rundt dette. Studien har en kvalitativ tilnærming med intervju, spørreskjema, observasjoner og dokumentanalyse som metoder.

Studien viser at trafikk lærerne er delte i sine erfaringer, opplevelser og tanker knyttet til lærerens til stede værelse på innledning og avslutning av sikkerhetskurs på veg. Elevene derimot er samstemte i sine opplevelser og ønsker at lærerne skal være til stede. Erfaringene og opplevelsene blant lærerne og elevene er i fremstillingen supplert med funn fra læreplananalysen og observasjoner av undervisning. Rapporten løfter en del perspektiver og problemstillinger knyttet til dette og er tenkt som et diskusjonsgrunnlag i det videre arbeidet.