



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Trafikkopplæring for elever med sosiale vansker

Gis det noen form for spesialundervisning innenfor trafikkopplæring til elever med sosiale vansker?

—

Toril Fagerli Birkeland

Masteroppgave i spesialpedagogikk Mai 2017



Sammendrag

Denne studien handler om trafikkopplæring i forhold til elever med sosiale vansker.

Bakgrunnen for dette er interessen av å finne ut hvorvidt elever med ulike utfordringer får noen form for spesialundervisning innenfor trafikkopplæring. Problemstillingen som ble utformet var derfor: Gis det noen form for spesialundervisning innenfor trafikkopplæring til elever med sosiale vansker? I tilfelle, hvordan blir dette gjort?

For å få svar på dette ble det gjennomført en kvalitativ undersøkelse ved hjelp av intervju med tretten informanter som alle har bakgrunn som trafikklærere. Disse hadde alle minst fem års erfaring som trafikklærere, og jobbet ulike plasser rundt omkring i Norge. I forbindelse med undersøkelsen ble det også utarbeidet fire forskningsspørsmål som jeg ønsket svar på.

Spørsmålene var: Hvordan beskriver trafikklærerne sosiale vansker? Hvilken lærerkompetanse anser trafikklærerne som viktig med tanke på trafikkopplæring for elever med sosiale vansker? Hvilke holdninger viser trafikklærerne med tanke på tilrettelegging for elever med sosiale vansker? Hvordan tar trafikklærerne hensyn til elevenes utfordringer i undervisningsplanleggingen?

Resultatene viser at det er vanskelig å komme med en konkret beskrivelse av hva sosiale vansker er. Det uttrykkes at det kan være mye forskjellig, og eksempler som nevnes er sosial angst, ulike diagnoser, dårlige opplevelser fra tidligere, traumer og kulturproblemer. Det nevnes at flere av disse tingene ikke er direkte en sosial vanske, men at sosiale vansker kan komme som følge av disse.

Studiet viser også at det under utdanning av trafikklærere ikke fokuseres noe spesielt på temaet, men at en del lærere har tatt kurs av egen interesse i etterkant. Det poengteres at forståelse og respekt for ulike mennesker er en forutsetning for trafikklærerne, og at det er en vesentlig faktor med tanke på hvorvidt opplæringen blir godt tilrettelagt eller ikke.

Med tanke på trafikklærernes eventuelle tilrettelegging har jeg brukt den didaktiske relasjonsmodellen som bakgrunn for drøftingen. Det vil si at jeg har drøftet deres uttalelser opp imot de ulike momentene i modellen, for å se om det tilrettelegges på noen spesiell måte for elever med sosiale vansker. Det viser seg at trafikklærerne har stor vilje til å tilpasse undervisningen, men det er ingen som bruker begrepet spesialundervisning. Det blir fokusert på at man må møte elevene med den bakgrunnen og det utgangspunktet de har, og tilpasse undervisningen ut i fra det.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mitt studie master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet. Prosessen med å skrive oppgaven har vært veldig lærerik og spennende, samtidig som den har vært krevende. Det kjennes godt å endelig være i mål, og jeg føler at jeg har utviklet min kunnskap innenfor et spennende og nyttig felt innenfor trafikkopplæring.

Jeg vil først og fremst takke alle mine informanter for at de velvillig stilte opp og delte sine erfaringer med meg, uten dere hadde ikke dette vært mulig. Min veileder gjennom hele oppgaven Gregor Maxwell fortjener en stor takk for god veiledning i hele prosessen.

Jeg setter også stor pris på velvilligheten jeg har møtt ved min arbeidsplass Nord universitet i Stjørdal, ved at jeg har fått muligheten til å bruke av min arbeidstid til å jobbe med prosjektet. Jeg har samtidig hatt stor nytte av å være kommet inn i et godt fagmiljø, så takk til mine kollegaer for mange gode og nyttige samtaler og tips i forbindelse med oppgaven.

En stor takk til de som har lest korrektur og gitt gode konstruktive tilbakemeldinger, Birgitte og Vibeke Fagerli. Og sist men ikke minst, en stor takk til min kjære mann Bengt som tålmodig har oppmuntret meg når motivasjonen noen ganger har vært lav.

Stjørdal, Mai 2017

Toril Fagerli Birkeland

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	1
1.1 Tema og aktualitet	1
1.2 Bakgrunn og formål.....	2
1.3 Problemstilling.....	2
1.4 Avgrensninger	3
1.5 Oppgavens oppbygning	4
2 Teori	6
2.1 Norsk føreropplæring	6
2.2 Sosiale vansker.....	8
2.2.1 Sosial angst.....	9
2.2.2 Krenkelser og traumer	10
2.2.3 Kulturforskjeller	10
2.4 Kompetanse.....	11
2.4.1 Relasjonskompetanse	11
2.4.2 Tillit.....	12
2.5 Den didaktiske relasjonsmodellen (DRM).....	13
3 Metode.....	19
3.1 Kvalitativ metode	19
3.2 Vitenskapelig ståsted.....	20
3.3 Forskerens rolle	21
3.4 Intervjuet	21
3.4.1 Intervjuguiden	22
3.4.2 Prøveintervjuer	23
3.4.3 Utvelgelse av informanter	23
3.4.4 Gjennomføring av intervju	24

3.4.5	Transkribering	25
3.5	Etikk	26
3.6	Validitet og reliabilitet	26
3.7	Analyse.....	27
4	Resultat.....	29
4.1	Sosiale vansker	29
4.2	Kompetanse	30
4.2.1	Informantenes bakgrunn.....	30
4.2.2	Utdanning/kursing innen temaet	31
4.2.3	Sosial kompetanse/relasjonskompetanse.....	33
4.3	Holdninger.....	36
4.3.1	Menneskesyn	36
4.3.2	Holdninger i trafikklærerbransjen/samfunnet	39
4.3.3	Tillit.....	40
4.4	Den Didaktiske relasjonsmodellen (DRM)	43
4.4.1	Elevforutsetninger	43
4.4.2	Rammefaktorer.....	44
4.4.3	Mål	46
4.4.4	Innhold	46
4.4.5	Arbeidsmåte	47
4.4.6	Vurdering	48
5	Drøfting	50
5.1	Forskerspørsmål 1: Hvordan beskriver trafikklærerne sosiale vansker?	50
5.2	Forskningsspørsmål 2: Hvilken lærerkompetanse anser trafikklærerne som viktig med tanke på trafikkopplering for elever med sosiale vansker?	52
5.3	Forskningsspørsmål 3: Hvilke holdninger viser trafikklærerne med tanke på tilrettelegging for elever med sosiale vansker?	55

5.4 Forskningsspørsmål 4: Hvordan tar trafikklærerne hensyn til elevenes utfordringer i undervisningsplanleggingen?	58
6 Avslutning og konklusjon	63
Referanser.....	67

1 Introduksjon

1.1 Tema og aktualitet

Temaet sosiale vansker er høyst aktuelt i dagens samfunn, selv om det kan være vanskelig å sette en klar definisjon på hva sosiale vansker er. Min oppfatning er at det kan være for eksempel angst, ulike diagnoser, traumer, kulturproblemer med mer. En diagnose for eksempel trenger ikke å være en sosial vanske, men diagnosen kan medføre sosiale vansker hos personen som har denne. Temaet er aktuelt fordi det kan se ut som det er flere og flere unge som sliter og har en eller annen form for sosial vanske. Grunnen til det kan være at det faktisk er flere som sliter, men en annen årsak kan rett og slett være at det er blitt mer åpenhet om temaet. Med det mener jeg at temaet på en måte er mer ufarliggjort enn det var før, og at det ikke lenger er forbundet med skam å fortelle at man sliter med ulike vansker. For å fungere i voksenlivet er man avhengig av at den sosiale kompetansen bygges opp allerede fra man er barn, og manglende sosial kompetanse kan skape vanskeligheter inn i voksenlivet.

Professor Terje Ogden som nå er forskningsdirektør ved Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (NUBU), uttalte i 2013 at forskning viser at det er så mye som ti prosent av unge som sliter med en eller form av sosial vanske. I tillegg til dette viser han til at arbeidslivet i Norge har endret seg de siste årene, og kravene til sosial interaksjon er blitt større. (Nrk.no, 2017).

Sosial kompetanse i opplæring av barn kan deles inn i fem ulike områder. Disse er empati, prososiale handlinger, selvhverdelse, selvkontroll og følelsen av glede i å delta i lek med andre. Empati er evne til innlevelse og kunne gjenkjenne følelse hos andre. Prososiale handlinger som handler om å kunne dele, vise omsorg, støtte og evnen til samarbeide. Selvhverdelse handler om være trygg nok til å komme fram med sine egne meninger. Selvkontroll vil si å kunne oppføre seg solidarisk og utsette egne behov. Og den siste er at barn kan føle glede ved å delta i lek sammen med andre. (Gyldendal, 2017).

Det kan være mange ulike årsaker til at den sosiale kompetansen ikke bygges tilstrekkelig opp fra man er barn, og dermed skaper sosiale vansker senere i livet. Jeg tenker ikke å gå nærmere inn på årsakene i denne oppgaven, men jeg anser det som viktig at man er klar over at det finnes ulike årsaker. Jeg anser det som relevant at trafikklærere bør være klar over at utfordringer som oppstår med en elev, kan ha sin årsak fra tidligere i livet.

1.2 Bakgrunn og formål

Bakgrunn for valg av tema er først og fremst egen interesse i form av at jeg har jobbet i mange år med trafikkopplæring, og har sett en del av problematikken rundt temaet. Min erfaring sier at det er ganske vanlig med elever som sliter med ulike utfordringer, og uten å ha et fast tall på det så er inntrykket at det er blitt flere og flere som gir uttrykk for at de sliter med for eksempel sosiale vansker.

I dagens samfunn er det vanlig at de aller fleste tar trafikkopplæring, og i noen tilfeller kan det virke som det er målet på «normalitet» hvorvidt man får kjøre bil eller ikke. I mitt masterløp innenfor spesialpedagogikk har jeg møtt mange som jobber i barnehage og skole, og vi har vært inne på temaet at barna som de møter i sin jobb vil sannsynligvis på et eller annet tidspunkt også komme til oss som jobber med trafikkopplæring. Allerede fra barnehage og skole fokuseres det på elever som trenger hjelp til å få den ønskede utviklingen, og jeg anser det som veldig aktuelt å fokusere på disse også innenfor trafikkopplæringen.

Med bakgrunn i min egen erfaring at sosiale vansker kan påvirke trafikkopplæring og et mulig behov for å tilrettelagt opplæring, synes jeg det er interessant å undersøke hva andre som jobber innenfor trafikkopplæring og trafiksikkerhet tenker om temaet.

I starten av undersøkelsen var det naturlig å søke etter eventuell forskning som var gjort på området fra før, og etter søk i ulike databaser er min konklusjon at det var lite. Det vil si at jeg har til nå ikke funnet noe som retter seg direkte mot sosiale vansker og trafikkopplæring. Det finnes riktignok noe som retter seg mot eksempelvis elever med dysleksi, men det følte jeg var i en annen retning enn den jeg var ute etter (Robertsen, 2005). I tillegg har Dagfinn Moe ved Sintef i Trondheim jobbet mye med ulike tema i forhold til ungdom og bilkjøring, men fortsatt ikke rettet mot elever med sosiale vansker (Sintef, 2017).

1.3 Problemstilling

I min undersøkelse tar jeg utgangspunkt i denne problemstillingen:

Gis det noen form for spesialundervisning innenfor trafikkopplæring til elever med sosiale vansker? I tilfelle, hvordan blir dette gjort?

Med denne problemstillingen som bakgrunn har jeg utformet fire forskningsspørsmål som jeg ønsker svar på ved hjelp av undersøkelsen. Disse er:

1. Hvordan beskriver trafikklærerne sosiale vansker?

Her er jeg ute etter å få fram hva mine informanter mener ligger i begrepet sosiale vansker. Da tenker jeg spesielt hvilke problemer de vil kategorisere inn under dette begrepet.

2. Hvilken lærerkompetanse anser trafikklærerne som viktig med tanke på trafikkopplering for elever med sosiale vansker?

Dette spørsmålet ønsker jeg skal gi svar på hvilken form for kompetanse informantene mener bør ligge til grunn for at trafikklærerne skal kunne gi elever med sosiale vansker best mulig opplæring. Jeg tenker spesielt på hvilken formell utdanning som ansees som nødvendig, og om det eventuelt er andre egenskaper ved lærerne som framheves som viktige.

3. Hvilke holdninger viser trafikklærerne med tanke på tilrettelegging for elever med sosiale vansker?

Her ønsker jeg å få fram hvilken interesse informantene viser overfor denne typen elever, og hvorvidt de ønsker å gjøre en innsats for at alle skal bli møtt med forståelse uavhengig av bakgrunn og utfordringer. Jeg ønsker også å få fram om informantene er interessert i å tilrettelegge sin undervisning ut i fra elevens behov. I tillegg til dette ønsker jeg ved hjelp av undersøkelsen å få fram hva de tenker om bransjen generelt, hvorvidt det er interesse for god tilrettelegging.

4. Hvordan tar trafikklærerne hensyn til elevenes utfordringer i undervisningsplanleggingen?

Dette spørsmålet vil jeg se på i sammenheng med den Didaktiske relasjonsmodellen (DRM), og vil undersøke om de tar hensyn til elevforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmåte og vurdering i forhold til disse elevene.

1.4 Avgrensninger

I undersøkelsen vil det være informantenes forståelse som gjelder, med andre ord trafikklærere og sensorer. Med det mener jeg at det ikke er mulig å generalisere svarene i undersøkelsen, og det er informantenes forståelser som kommer til uttrykk. Selv om det kunne vært interessant å sett det fra elevenes ståsted også, anser jeg det som umulig i denne omgang på grunn av oppgavens tidsperspektiv og omfang.

Gjennom undersøkelsen vil det sannsynligvis komme fram mange ulike syn på sosiale vansker og hva som inngår i dette begrepet, men jeg ser det som vanskelig å gå i dybden på

dette. Jeg ønsker i stedet å få fram informantenes tanker om tilrettelegging for sosiale vansker generelt, da jeg regner det som sannsynlig at de har opplevd mange ulike former for sosiale vansker.

I tillegg kunne det vært interessant og fått fram detaljerte eksempler på tilrettelegging i undervisningen, men jeg har her valgt å fokusere på lærernes uttalelser på et overordnet nivå. Med det mener jeg at jeg eksempelvis i bruken av den Didaktiske relasjonsmodellen ikke går inn på hvordan de bruker denne til detaljplanlegging av enkeltimer, men vil heller se mer på hva hele gruppen ser på som overordnet viktig med tanke på denne modellen.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks ulike kapitler, hvor det starter med kapitlet introduksjon. I kapittel to presenterer jeg teorier som jeg ser på som sentrale i forhold til denne oppgaven. Jeg presenterer det som ligger til grunn for trafikkopplæringen i Norge, nemlig gjeldende læreplan og bakgrunnen for denne. Videre følger en begrepsavklaring av begrepet sosiale vansker. Det er også nødvendig å definere sosial angst på grunn av at dette er en vanlig form for sosial vanske, og min erfaring viser at spesielt sosial angst kan skape utfordringer i trafikkopplæringen. Jeg ønsker også å belyse temaene relasjonskompetanse, kommunikasjon, tillit og empati, da disse anses som viktige i alle sammenhenger hvor man jobber med mennesker. Til sist i teoridelen vil jeg presentere Den didaktiske relasjonsmodellen fordi den brukes som et sentralt verktøy i undervisningsplanlegging.

Kapittel tre handler om metodene jeg har brukt, og begrunnelse for metodevalgene jeg har gjort. Jeg vil beskrive hvordan intervjuene har foregått, hvordan informantene er valgt ut, og hvordan intervjuene er behandlet i etterkant. I tillegg beskrives analyseprosessen og det blir gjort en vurdering av kvaliteten på forskningen.

Kapittel fire handler om de funn som er gjort i undersøkelsen, og viser dermed resultatet i studien. I kapittel fem drøftes funnene opp mot forskningsspørsmålene, og knyttes opp mot relevant teori.

I kapittel seks, det siste og avsluttende kapitlet kobles funnene opp mot hovedproblemstillingen. Her vil jeg gjøre et forsøk på å gi et svar på problemstillingen i oppgaven.

I oppgaven ønsker jeg å framheve en del utsagn fra informantene ved hjelp av sitat, og velger å presentere utsagnene i kursiv og med innrykk. Begrunnelsen for dette er at jeg ønsker at det skal komme tydelig fram i teksten hva som er direkte utsagn fra informantene.

2 Teori

2.1 Norsk føreropplæring

Med tanke på trafikk sikkerhet har norske myndigheter for en del år tilbake vedtatt nullvisjon i trafikk sikkerhetsarbeidet. Med det menes at i arbeidet med trafikk sikkerhet ligger det hele tiden en visjon i bakgrunn om at vi skal ha null drepte og hardt skadde i trafikken. Dette ble foreslått og vedtatt i forbindelse med Nasjonal Transportplan (NTP) 2002 - 2011 (Samferdselsdepartementet, 1999).

Den norske føreropplæringen er regulert i forskrift om trafikkopplæring og førerprøve, med omfattende endringer fra 1. januar 2005 i kravene til opplæringen (Lovdata.no, 2017). I forbindelse med endringene har Vegdirektoratet fastsatt læreplaner for ulike førerkortklasser, og disse utgis i form av håndbøker i Statens vegvesens håndbokserie. For klasse B som denne oppgaven i hovedsak handler om er det Håndbok V851 som gjelder. Denne er oppdatert pr. 1. januar 2017 med noen justeringer på grunn av endringer i trafikkopplæringsforskriften. (Vegdirektoratet, 2016).

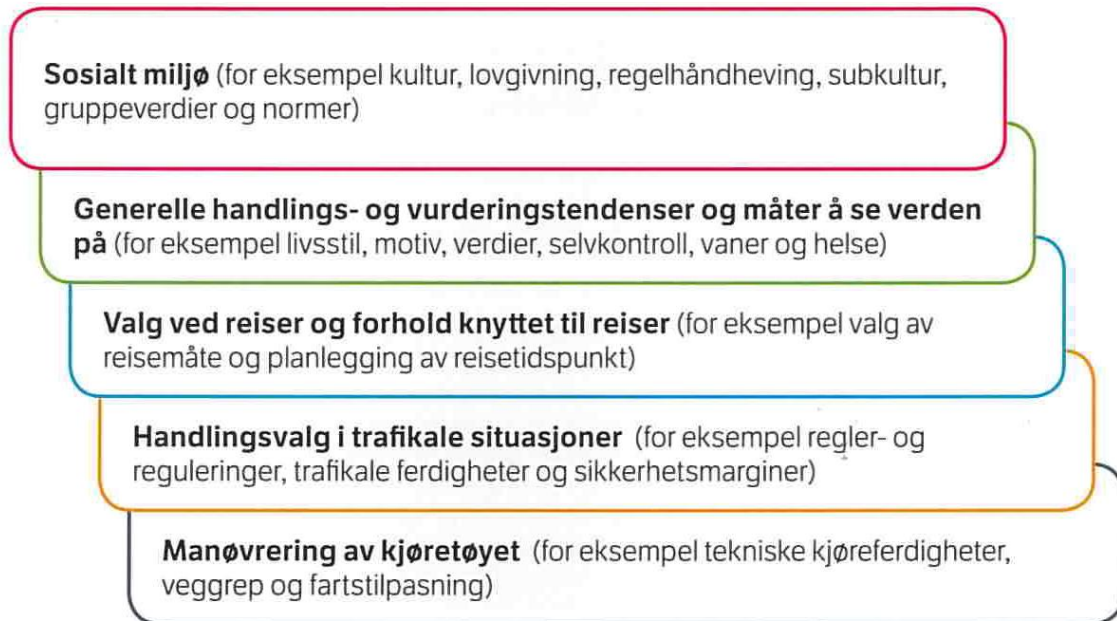
Læreplanmodellen som brukes er bygd opp med bakgrunn i et større forskningsprosjekt kalt GADGET-modellen også betegnet som GDE-matrisen. Modellen hadde egentlig tre nivåer, men ble etterhvert tilføyd et fjerde nivå. Det fjerde nivået inneholder ikke direkte kjøreepgaver og atferd, men er mer knyttet til egenskaper ved føreren. Dette kan være personlighet, alder og lignende. Begrunnelsen for å ta med dette nivået i modellen er at disse egenskapene hos føreren sannsynligvis vil virke inn på førerens praktiske kjøreatferd. Modellen legger vekt på at det er den indre, mentale drivkraften hos hvert menneske som styrer atferden, og at den atferden man ser er et resultat av en lang prosess (Keskinen, Hatakka, & Peräaho, 2003).

I tillegg til disse fire nivåene har modellen som brukes i trafikkopplæring i dag blitt utvidet med et femte nivå, dette ble gjort i 2010. Det femte nivået går på faktorer i bilførerens sosiale miljø, som for eksempel kultur og gruppeverdier.

I modellen legges det vekt på andre ting enn bare de praktiske kunnskapene og ferdighetene når det gjelder bilkjøring. I dagens opplæring fokuseres det mye mer på selvinnsikt og forståelse av egne valg, enn det som ble gjort tidligere. I forbindelse med dette kommer vi inn på hvem man er som person, og hvilken personlighet og bakgrunn man har. Sosiale vansker som denne oppgaven handler om kan derfor være med å påvirke valg som blir gjort i

kjøringen, og det er derfor viktig at nye førere selv er bevisst på hvordan dette kan påvirke deres kjøring.

Kort presentert ser modellen med fem nivå slik ut:



Figur 1. GDE-modellen (Vegdirektoratet, 2016)

Modellen viser at det sosiale miljøet en person tilhører, kan være med på å påvirke hvilke valg man tar i forhold til gjeldende regelverk. Et annet eksempel er at motivet den enkelte har for sin kjøring, kan påvirke hvilke valg man tar med hensyn til fart eller sikkerhetsmarginer.

Som bakgrunn for føreropplæring legges den didaktiske relasjonsmodellen til grunn. Det vil si at man i opplæringen skal ta hensyn til mål, rammer, innhold, læreforutsetninger, vurdering og læreprosess/arbeidsmåte. Her er det lærerens ansvar å legge til rette for at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, med dens forutsetninger og behov. Det er viktig at opplæringen blir individualisert for å skape mest mulig motivasjon hos hver enkelt elev (Vegdirektoratet, 2016).

Selv om det legges sterke føringer for at opplæringen bør individualiseres, går det ikke klart fram av trafikkopplæringsforskriften hvordan dette skal gjøres. Det er krav til alle trafikkskoler at de har en undervisningsplan for de ulike førerkortklassene de underviser i, men det er ikke definert noe nærmere hvordan man skal ta hensyn til elever med spesielle behov.

I motsetning til dette ser vi at vanlig grunnskole i Norge er underlagt opplæringsloven hvor det legges til grunn at hver elev har krav på tilpasset opplæring ut i fra sitt behov (Lovdata.no, 2017). Samme lov legger også til grunn at elever som har behov for spesialtilpasset undervisning har rett til å få det, og legger også føringer for hvordan dette skal løses (Lovdata.no, 2017).

2.2 Sosiale vansker

Sosiale vansker kan utarte seg på mange forskjellige måter, og årsakene til vanskene kan være veldig mange og ulike. Når vi tenker sosiale vansker generelt, snakker vi om vanskeligheter som ulike mennesker har til å fungere sosialt sammen med andre. En del diagnosebaserte lidelser kan føre til sosiale vansker, eksempler på dette kan f. eks være atferdsforstyrrelser, ADHD, autisme i tillegg til mange flere (Haugen, 2008).

Utenom direkte diagnoser kan sosiale vansker også ha mange andre årsaker. Et eksempel kan være personer som lider av sosial angst, og som dermed har problemer med å forholde seg til ulike sosiale situasjoner. Videre kan personer som har en fortid med rusproblemer ha utviklet sosiale vansker på grunn av sitt tidligere rusmisbruk. Andre igjen har opplevd en tung og smertefull oppvekst med eksempelvis omsorgssvikt, og disse kan slite med å tilpasse seg sosialt i voksenlivet.

I dagens samfunn er det mange mennesker i verden som opplever å bli drevet på flukt, med de vanskelighetene det medfører. Mange sliter med store traumer etter slike opplevelser, og kan derfor slite med sosiale vansker spesielt dersom de ikke får bearbeidet sine opplevelser på en god måte. Traumer kan oppstå i mange ulike former, og det trenger ikke nødvendigvis å være bare de som har opplevd krig og flukt som får dette. Andre eksempler på traume kan være mennesker som opplever noe som går så sterkt inn på dem at det påvirker deres liv i etterkant, slik som for eksempel å oppleve at en nær person dør brått. Videre kan personer som opplever vold og overgrep i oppveksten slite med veldig store traumer inn i voksenlivet, noe som igjen vil være med å påvirke deres fungering i det sosiale sammen med andre mennesker.

Sosial kompetanse er viktig for alle mennesker, og sviktende sosial kompetanse kan føre til sosiale vansker. Fra man er barn lærer man å bli sosialisert, det vil si man blir lært til å tilpasse seg det samfunnet man vokser opp i. Som barn lærer man seg de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal til for å bli et fullverdig medlem av sitt miljø og samfunnet. Samtidig som dette skjer skal barnet likevel ha muligheter til å utvikle seg selv

med sitt utgangspunkt. Det er mange sosiale situasjoner alle mennesker skal takle i løpet av livet, og det er derfor viktig å bygge opp den sosiale kompetansen for å mestre dette.

Når vi snakker om sviktende sosial kompetanse kan det komme av to ulike årsaker, eller med to ulike vinklinger. Den ene er at det kan være genetisk betinget, det vil si årsaker som ligger i barnet selv som gjør at det svikter på det sosiale området. Den andre er miljøfaktorer, med det menes at barnet ikke får muligheten til å få tilstrekkelig sosial kompetanse på grunn av for eksempel mangelfulle ferdigheter hos foreldrene (Haugen, 2008).

2.2.1 Sosial angst

Generell angst kan beskrives som et vondt varsel om at noe ubehagelig skal ramme oss. Angst kan være noe som er kortvarig og rammer akutt, eller det kan være langvarig. Sosial angst er en frykt for å dumme seg ut og bli ydmyket eller latterliggjort i ulike sosiale sammenhenger. Sosiale settinger kan være møter, selskaper eller rett og slett det å møte nye mennesker. Nevrotisisme sees på som en sentral årsak til sosial angst. Fokuset blir på at egen atferd kan føre til negativ evaluering, kritikk eller manglende engasjement fra andre. Bekymringene går ofte ut på at personer er redd for å ikke kunne oppføre seg slik det forventes, og dermed få manglende anerkjennelse og kanskje bli utstøtt (Dahl, 2012).

Sosial angst kan forenklet beskrives som frykten og nervøsiteten mange opplever når de skal være sammen med andre. Mange av de som har sosial angst vil også anse seg selv som sjenerte, og at de alltid har vært det. Likevel viser det seg at også usjenerte personer kan lide av sosial angst (Butler, 2008).

Ogden (2015, s. 173) sier at det er en glidende overgang mellom det som anses som normal beskjedenhet og sosial angst. Det vil være normalt å være usikker i situasjoner med nye mennesker, men for noen vil det være mer enn normal beskjedenhet som igjen fører til at de prøver å unngå slike situasjoner.

Sosial angst skiller seg fra generell sjenerthet og prestasjonsangst i form av at det er en alvorligere grad. Med dette menes at den preger en person i større grad og fører til større ubehag og funksjonstap. Det oppgis som sannsynlig at 2-5% av befolkningen lider av sosial angst, men at opptil 10-15% vil oppleve perioder med sosial angst i løpet av livet. Sosial angst oppstår ofte i ung alder, debutalder er under 20 år i 95% av tilfellene. Tall viser også at kvinner ser ut til å være mer utsatt enn menn, men at menn og kvinner er like flinke til å søke hjelp for lidelsene sine (Norsk Helseinformatikk, 2017).

2.2.2 Krenkelser og traumer

Sosiale vansker kan være et resultat av opplevelser som en person har fra tidligere i livet. Noen har opplevd krenkelse av noe slag, som gjør at de har fått problemer videre. Eksempler på krenkelser som nevnes er misbruk av ulike slag, emosjonell mishandling, krenkelser av hele grupper på grunn av etnisitet, kjønn, tro og seksuell legning (Kirkengen & Næss, 2015, s. 14).

Noen mennesker lever med traumer som følge av at de har opplevd ubehagelige ting tidligere i livet. Det vil si at de har opplevd ting som har gått sterkt inn på de, slik at det påvirker livet deres videre. Eksempler på opplevelser som kan føre til traumer er ulykker, sykdom, psykisk eller fysisk vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt (Dyb & Stensland, 2016, s. 47). I trafikksammenheng kan det tenkes at personer som har opplevd trafikkulykker kan få problemer når de skal ha trafikkopplæring. Det kan være i form av at de selv har vært i ulykke, venner eller familie har vært i ulykke, eller at de har opplevd å komme til et ulykkessted som gir ubehagelige minner i etterkant.

Uavhengig av hva som er årsak til disse vanskene er det ikke trafikkklærerens oppgave å fungere som noen form for «psykolog», men det kan være nyttig som lærer å vite om det for å ha grunnlag til å forstå eventuell oppførsel og lærevansker. Schultz og Langballe (2016, s. 220) viser til at et grunnleggende pedagogisk tiltak for traumatiserte elever er læringssamtalen. Det vil si at lærer og elev snakker sammen om hvorfor læringen blir vanskelig, og prøver å legge til rette for læring og trivsel. Trafikkklæreren bør være åpen for samtale med en aktuell elev om temaet, dersom dette er noe eleven ønsker, og dersom det skaper en bedre forutsetning for læring.

Alvorlige hendelser som skjer fører ikke alltid til langvarige traumer, men noen mennesker opplever at hendelsene på en måte henger med de resten av livet. Det vil være avhengig av hvilket traume det er, om det er en engangshendelse eller om det er noe som vedvarer og gjentar seg flere ganger. Dyregrov (2010, s. 14) bruker begrepet psykisk traume, som innebærer at en person har opplevd overveldende, ukontrollerbare hendelser som fører til en ekstra psykisk påkjenning.

2.2.3 Kulturforskjeller

Når vi snakker om kulturforskjeller er det lett å tenke at det kun handler om forskjeller i mellom innfødte nordmenn, og de som kommer fra et annet land. Kultur er et vidt begrep og brukes i mange sammenhenger som for eksempel bedriftskultur, ungdomskultur og så videre.

I forhold til oppgavens tema tenker jeg at det i hovedsak ikke er kulturforskjeller innad blant innfødte nordmenn som kan gi sosiale utfordringer eller vansker, men kulturforskjellene som oppstår i forhold til personer fra andre land. Med det mener jeg at mennesker fra andre land som er vant til en annen kultur i forhold til trafikkopplæring, har en annen forståelse og holdning til opplæringen som gjennomføres her.

Selv om dette er en naturlig måte å tenke kulturforskjeller på, er det likevel viktig å være bevisst på at det ikke alltid er kulturforskjellene som skaper utfordringer. Med det menes at i likhet med nordmenn er mennesker fra andre land ulike av natur, og de vil ha ulike måter å oppføre seg på. Det er derfor viktig å ikke stigmatisere og uttrykke at «alle» fra de og de landene er slik eller slik, men være åpen for at det finnes ulikheter (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 34). Her sies det også at man har lett for å tenke at når to nordmenn møtes er de to med ulik bakgrunn og personlighet, mens når en nordmann og en innvandrer møtes beskrives det som et møte mellom et menneske og en fremmed kultur (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 44).

2.4 Kompetanse

Lærerrollen er viktig i trafikkopplæringen, i likhet andre typer utdanningsinstitusjoner. Rollen forutsetter en solid kompetanse på mange områder, for å bidra på en best mulig måte til at elevene får den undervisningen som de forventer og har krav på.

Først og fremst må trafikk læreren ha den faglige kompetansen som skal til, og i tillegg ha pedagogisk kompetanse til å lære elevene faget. Videre er det viktig at han eller hun ser hvilken rolle de har som trafikk lærer i samfunnet, spesielt med tanke på trafikksikkerhetsarbeidet. Som trafikk lærer bør man se at man har en større rolle enn bare selve undervisningssituasjonen, og at det derfor er viktig å gå fram som et godt eksempel i andre trafikksammenhenger. Læreren må ha evne til å lede eleven fram mot målet, og i samhandling og kommunikasjon med eleven få til utviklingen som er nødvendig (Sylte, 2016).

2.4.1 Relasjonskompetanse

I opplæringssammenheng fokuseres det på elevens bakgrunn og kompetanse, men vel så viktig er lærerens kompetanse. En trafikk lærer skal i sin rolle kunne kommunisere og samhandle med ulike aktører innenfor sitt yrke. Det innebærer å kunne lede og organisere

opplæringen i samarbeid med kollegaer, elever, foresatte og andre samarbeidspartnere. For å kunne møte elevene ut i fra deres individuelle og kulturelle forutsetninger er relasjonskompetanse hos læreren en forutsetning (Sylte, 2016). Denne kompetansen er viktig med hensyn til andre samarbeidspartnere innen trafikkopplæring, med tanke på å få til en faglig utvikling av både lærere og trafikkskoler.

Killèn (2012) beskriver relasjonskompetanse som evnen til å etablere kontakt med andre mennesker, hvor de føler seg respektert og ivaretatt. Under etablering av kontakt forutsettes en godt utviklet evne til å lytte med åpenhet, uten å være preget av forutinntatte oppfatninger og holdninger. Det gjelder ikke nødvendigvis bare i relasjonen direkte mellom lærer og elev, men generelt i lærerens arbeid. En persons interesse og holdninger vil ofte kunne gjenspeiles i kroppsspråket, og ikke nødvendigvis bare i ord som blir sagt (Bråten, 2004). I mange situasjoner forteller kroppsspråket vårt med tydelighet hvordan situasjonen føles for oss, og det bør en trafikklærer være bevisst på.

Generell menneskeinteresse beskrives som et grunnleggende moment i forhold til relasjonskompetanse. Det vil si at man for det første har en positiv nysgjerrighet til andre mennesker, og har interesse for å engasjere seg aktivt i disse. I tillegg trengs det en viss grad av sosial intelligens, og man må ha evne til å vise sine positive følelser for andre (Spurkeland, 2012, s. 24). Når man ser dette i sammenheng med oppgavens tema vil det være viktig at trafikklæreren har denne interessen for andre mennesker, og viser en generell positivitet i møte med andre. Det er viktig å møte alle elever med positivitet, og vise at man som lærer har tro på de.

I yrkessammenheng beskrives relasjonskompetanse som evne til å forstå og samhandle med de man møter, på en hensiktsmessig måte. Det vil si at man som fagperson må ta hensyn til den overordnede hensikten i samhandlingen, og kommunisere på en måte som gir mening. En viktig forutsetning er at man ikke på noe tidspunkt krenker den andre personen, men fokuserer på å ta vare på den andres interesse. Trafikklæreren vil her anses som fagperson, og skal ha hovedfokus på eleven og ikke på seg selv og sitt behov (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 8). Vi kan se det i direkte sammenheng med temaet sosiale vansker, hvor det blir viktig at læreren tilrettelegger for elevens behov og ser ting fra elevens ståsted.

2.4.2 Tillit

Innenfor relasjonskompetanse beskrives evnen til å bygge tillit som en vesentlig faktor for å skape gode relasjoner (Drugli, 2012, s. 51). I temaet sosiale vansker tenker jeg at tillit er en

forutsetning for å skape en god læresituasjon for elevene. Det er trafikklærerens oppgave å legge til rette for at det skapes et godt tillitsforhold mellom lærer og elev.

Tillit beskrives som bærebjelke i alle relasjoner, og at den bygges opp gradvis. Ulike mennesker har ulike behov i forhold til hvor lang tid de trenger for å få tillit til et annet menneske (Spurkeland, 2012, s. 42). Innenfor temaet sosiale vansker kan det som nevnt være mange ulike bakgrunner for vanskene, men noen kan ha bakgrunn i dårlige opplevelser i forhold til andre mennesker. Elever som har opplevd dette vil sannsynligvis trenge lang tid før de stoler på et nytt menneske, og det er viktig at trafikklæreren gir rom for det.

For å skape et godt tillitsforhold er det viktig å møte mennesker med respekt, slik at alle kan føle seg verdsatt som den de er. Å møte et annet menneske med respekt handler ikke bare om å rose denne for ulike egenskaper, men det handler om å se hele mennesket. Med det mener jeg at man må ta hensyn til bakgrunn og opplevelser, i tillegg til det man ser i det ytre. Altså må man være bevisst på at det ligger mye til grunn for hvordan ulike mennesker er og hvordan de oppfører seg.

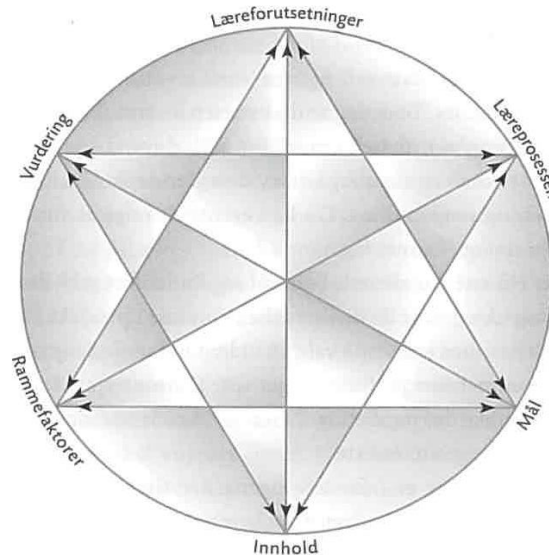
I en læresituasjon vil normalt ikke lærer og elev møtes på lik linje, det vil si at lærer stiller som fagperson og elev som den som skal lære noe nytt. Innenfor oppgavens tema vil det i tillegg handle om at elevene har ekstra utfordringer, og det er derfor viktig at ikke læreren låser de i en rolle som «problemelev». Kristiansen (2011) sier at det kan føles som en form for krenkelse å få på seg en merkelapp, hvor man defineres som en bestemt ting. Som eksempel kan nevnes at en lærer beskriver en elev med: «han med ADHD», eller «hun med sosial angst». Selv om ikke disse betegnelsene blir brukt direkte overfor eleven, kan de likevel gjenspeile seg i lærerens holdninger. Det er urettferdig overfor eleven, fordi eksempelvis kan hun med sosial angst føle seg ubekvem med å bli stemplet som tilhører av en bestemt gruppe. Det kan hende hun ikke kjenner seg igjen i mye av det som beskriver de med sosial angst, og ønsker heller å få anerkjennelse som den personen hun er.

2.5 Den didaktiske relasjonsmodellen (DRM)

Denne modellen ble først utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978) og på et senere tidspunkt utviklet videre av blant andre Hiim og Hippe (2001). Modellen fungerer som en teoretisk bakgrunn i planleggingen av opplæring og undervisning. Alle faktorene som er med i modellen henger sammen og påvirker hverandre. For å få til god læring må man hele tiden

bevege seg mellom de ulike faktorene. Det er seks faktorer som inngår i modellen og disse er læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, innhold, læreprosess/arbeidsmåter og vurdering.

For å illustrere at alle momentene henger sammen kan man bruke denne modellen:



Figur 2 Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009, s. 35)

Modellen viser at i undervisningsplanleggingen må for eksempel innholdet være riktig i forhold til hvilket mål som skal nås, og som lærer må man også velge en arbeidsmåte som gjør det mulig å nå målet. I tillegg vil de rammefaktorene som ligger til grunn, eksempelvis tid, påvirke både innhold og mål for den aktuelle timen. Et annet eksempel er at elevens læreforutsetning være styrende i forhold til innhold, fordi læreren må ta hensyn til hva eleven kan fra før. I tillegg bør det velges en arbeidsmåte som gjør at den aktuelle eleven oppnår best mulig læring.

2.5.1 Læreforutsetninger/elevforutsetninger

Læreforutsetninger vil si at det må tas hensyn til hva eleven kan fra før, hvem han er som person og hvordan det påvirker læresituasjonen. Med tanke på temaet for denne oppgaven er læreforutsetninger et viktig tema å legge vekt på i undervisningsplanleggingen, da det muligens blir enda viktigere enn normalt å ta utgangspunkt i elevens ståsted og utgangspunkt. Eksempel på tilpasning kan være å tenke igjennom hvilken tilrettelegging en elev som har angst for store forsamlinger trenger. Trenger denne personen for eksempel å stå fram å snakke for en hel klasse, eller er det mulig å tilrettelegge i mindre grupper (Sylte, 2016, s. 59).

Det er slik at elevene er veldig forskjellige, med eksempelvis ulik sosial og kulturell bakgrunn. Det må tas hensyn til hva elevene har av kunnskaper, holdninger og ferdigheter, og

tilrettelegge undervisningen ut i fra det. Det er med andre ord skolen og lærerens oppgave å tilpasse seg eleven, og ikke motsatt.

I forhold til psykiske forhold som kan spille inn så nevnes redselen for å mislykkes, og at denne redselen kan føre med seg så mye angst og utrygghet at det blokkerer for læring. Elever er ulike og trenger dermed ulik grad av utfordringer i opplæringen. Sosiale og kulturelle forhold kan påvirke læringen, og hvilke forhold eleven har hjemme kan være med å påvirke elevens konsentrasjon for læring (Hiim & Hippe, 2009). I forhold til elevene oppgaven handler om vil det være viktig å skape et godt trygghetsforhold, slik at de kan åpne seg å ta inn ny læring.

2.5.2 Mål

Opplæringen som skal gjennomføres har et mål å strekke seg etter, og i trafikkopplæringen har myndighetene fastsatt klare mål som skal nås av elevene. Det blir da lærerens og trafikkskolens oppgave å klarlegge målet for elevene, både for å tilfredsstille kravene men også for å synliggjøre for eleven hva som kreves. Til å beskrive målene i læreplanen brukes ord som at eleven skal kunne beskrive, gjøre rede for, mestre og beherske. I tillegg brukes ord som at elevene skal oppleve, erfare og videreutvikle for å få fram hva målet i ulike temaer er.

Når det gjelder mål som skal nås i trafikkopplæringen er dette delt opp i flere delmål. Det vil si at for å få førerkort til bil er det lagt et hovedmål for opplæringen, men det er også lagt inn flere delmål som elevene skal nå underveis alt ettersom hvilket nivå de er på. Med nivå her menes ulike trinn i opplæringen, da denne er bygd opp i fire ulike trinn (Vegdirektoratet, 2016).

I tillegg til at det framkommer tydelige mål i læreplanen, snakker man om mål i forbindelse med en enkelt kjøretime. Med det mener jeg at eleven må vite i starten av en time hva som er forventet mål for denne spesifikke timen, for å kunne gjøre en vurdering senere på om målet faktisk er nådd. Mål er en nødvendighet i forhold til å kunne vurdere, og sier noe om hva som skal vurderes, i tillegg til at man må ta hensyn til mål når man planlegger hvordan vurderingen skal skje (Sylte, 2016, s. 56). For å skape motivasjon hos eleven er det viktig at det blir satt opp et realistisk mål for timen, et mål som virker overkommelig for eleven.

2.5.3 Rammefaktorer

Med rammefaktorer menes både begrensninger og muligheter som ligger til grunn for læring. Et eksempel kan være hvilken tid man har til rådighet. Innenfor trafikkopplæring er det ofte fokus på kostnader knyttet til opplæringen, men det er likevel viktig å ikke la seg styre av dette men forespeile en reell tidsbruk. Spesielt med tanke på tilrettelagt undervisning for elever med spesielle behov blir tiden en viktig faktor. Tid som rammefaktor må også tas hensyn til i forhold til planlegging av både innhold og mål, da tenker jeg på at dette må planlegges for å passe til eksempelvis en undervisningstime som er 45 minutter.

Fysiske forhold er en rammefaktor, og innenfor trafikkopplæring foregår store deler av undervisningen i et rullende klasserom, noe som kan påvirke elevens læresituasjon. Mye av trafikkopplæringen foregår i stor grad i en til en situasjon, med en lærer og en elev. Noen ganger kan det være en fordel, og andre ganger en ulempe. Læreren inngår også som en rammefaktor, og den kompetansen og erfaringen han eller hun har vil være av betydning. I arbeidet med elever som har ekstra utfordringer kan lærerens kompetanse og vilje til tilrettelegging være avgjørende for elevens opplæringsprosess. Lærerens kompetanse som rammefaktor vil påvirke om innholdet som velges til hver time passer den enkelte elev (Hiim & Hippe, 2009).

I tillegg til det som er nevnt, så vil læreplanen være en viktig rammefaktor. Som tidligere nevnt så har myndighetene lovfestet hvordan trafikkopplæringen skal være, og det vil derfor ha direkte påvirkning i forhold både innhold, mål, arbeidsmåter, vurdering og elevens læreforutsetninger.

2.5.4 Innhold

Undervisningen som blir gitt må ha et innhold for å nå det målet som er satt. Innen trafikkopplæring er det læreplanen som legger føringer for hvilket innhold som hører med, ut i fra hvilken del av opplæringen man holder på med. Som lærer er det da viktig å se hvilket innhold som hører med hvor, slik at elevene har mulighet til å få den nødvendige progresjonen i opplæringen.

Igjen er det slik at innholdet i den aktuelle timen må styres både ut i fra målet som skal nås, men også ut i fra elevens utgangspunkt. Det vil si at innholdet må være realistisk med tanke på det eleven kan fra før, slik at det kan bygges videre på det som ligger til grunn fra tidligere. Det er nødvendig å ta hensyn til hva målet for forrige time var, og om det målet ble nådd.

Dersom det viser seg at målet for forrige time ikke ble nådd, er det viktig at læreren planlegger det videre innholdet slik at eleven når målet. Det vil være ugunstig for eleven med nytt og ukjent innhold til hver time, dersom målene ikke nås underveis. Som eksempel fra trafikkopplæring kan man tenke seg at innholdet i en time var at eleven skulle lære seg riktig bruk av gir, og hvor det viser seg på slutten av timen at eleven ikke mestrer dette selvstendig. Dersom læreren i neste time planlegger et annet innhold uten å ta hensyn til dette, vil det påvirke den øvrige opplæringen. Det blir for eksempel vanskelig for eleven å lære seg om vikeplikt og andre regler, dersom kapasiteten blir brukt til å tenke hvilket gir som skal brukes.

2.5.5 Arbeidsmåte/læreprosess

Læreprosess beskrives som den prosessen som foregår i den aktuelle opplæringen. Det handler både om hvordan lærerens undervisning foregår, men også om hva eleven gjør underveis. Det kan være utfordrende å finne riktige arbeidsmåter til enhver tid, fordi det ikke finnes et fasitsvar på hva som er riktig i hver situasjon (Sylte, 2016, s. 66).

Læreplanen som er nevnt legger noe føringer for hvilke arbeidsmåter som skal brukes, men viser samtidig til at det skal legges opp til individuell tilpasning av undervisningen (Vegdirektoratet, 2016, s. 16). Denne viser til at det blant annet skal brukes arbeidsmåter som gjør elevene aktive igjennom erfaringsutveksling og dialog med andre elever, noe som kan føre til problemer for elever med sosial angst som ikke klarer å fungere sammen med andre i klasserom. I slike tilfeller vil det være hensiktsmessig med individuell tilrettelegging, for å hjelpe den aktuelle eleven til å nå målet.

Lærerens grunnsyn kan påvirke hvordan opplæringen blir lagt opp. Det vil si at en lærer som foretrekker formidlingsmodellen vil sannsynligvis bruke denne, og en som liker dialogmodellen vil bruke denne. Hvis vi tenker teoriundervisning innenfor formidlingsmodellen så er kateterundervisning som styres av læreren mye brukt, hvor elevene lytter og svarer på spørsmål. Brukes dialogmodellen får elevene større mulighet til å være med å påvirke for eksempel arbeidsmåter (Hiim & Hippe, 2009, s. 106).

Konkret eksempel hentet fra læreplan med hensyn til arbeidsmåte er problemorientert undervisning. Det vil si at det kan være hensiktsmessig å bruke denne formen for undervisning, som innebærer at læreren utarbeider konkrete problemstillinger som elevene skal drøfte å ta stilling til (Vegdirektoratet, 2016, s. 16).

2.5.6 Vurdering

Temaet vurdering må sees i sammenheng med hvilket mål som skal nås. Det vil være hensiktsmessig å se på hva som skal vurderes, og hva er hensikten med å ta en vurdering. I tillegg bør det være klart når tid vurderingen skal foregå, skal den skje underveis eller skal det summeres opp til slutt (Sylte, 2016, s. 78). I tillegg må det klargjøres hvem som skal vurdere, er det læreren, eleven eller begge to.

I trafikkopplæringens læreplan legges det føringer for at eleven skal vurdere seg selv under hele opplæringen, etter hvert som kompetansen utvikles. Som eksempel her er det som kalles trinnvurdering, hvor det beskrives at hensikten er å få eleven til å vurdere selv hvorvidt målet på det aktuelle trinnet er nådd. I tillegg beskrives det at læreren skal gi sin tilråding i om eleven er klar til å gå videre til neste trinn (Vegdirektoratet, 2016, s. 30).

Ut i fra dette ser vi at det er viktig at eleven for det første vet hva målet er, for å ha noe å vurdere seg opp imot. I tillegg må eleven være klar over at vurderingen ikke bare skal gjøres av lærer, men at eleven skal vurdere seg selv. Læreren må også gjøre en vurdering av eleven opp imot målet, nettopp for å kunne oppfylle kravet om å gi en tilråding på hvorvidt eleven er klar for å gå videre til neste trinn.

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

Denne studien bygger på en kvalitativ metode, hvor jeg har valgt å bruke intervju som verktøy for å få inn informasjon. I følge Kvale og Brinkmann (2015) betyr begrepet metode hvilken vei man velger for å nå et bestemt mål. Hvilken metode man velger vil være ut i fra hva som er mest hensiktsmessig for å få svar på de spørsmålene man stiller. Forskjellen på kvalitativ og kvantitativ metode beskrives ut i fra at kvalitativ metode er mye brukt for å gå i dybden og vektlegger betydningen av funnene, mens kvantitativ metode brukes ved vektlegging av antall og utbredelse (Thagaard, 2009, s. 17).

Jeg har valgt kvalitativ metode fordi det virker mest hensiktsmessig ut ifra temaet sosiale vansker, og jeg mener at det er det beste i forhold til å få fram mest mulig reell informasjon. Jeg ønsket å få fram hvorvidt det blir gitt noen form for spesialundervisning, og hvordan oppfattelse og forståelse trafikklærerne har av dette. Det finnes mange ulike erfaringer der ute, og jeg så det som nyttig å bruke intervju som metode for at jeg skulle få beskrivelser fra hver enkelt lærer og kunne gå i dybden på temaet. Den kvalitative metoden innebærer et overordnet mål om å utvikle en forståelse av ting som er knyttet til ulike personer, i ulike situasjoner i deres virkelighet. I min rolle som forsker vil jeg prøve å få et innblikk i informantenes opplevelse av gitte situasjoner, og få fram deres tanker, synspunkter og forståelse (Dalen, 2011, s. 15).

En forsker må ta hensyn til den samhandlingen som skjer mellom forsker og deltakere i det aktuelle studiet. Med tanke på det vil samhandlingen som skjer mellom meg og mine informanter ha betydning for resultatene jeg kommer fram til.

Thagaard (2009, s. 65) beskriver observasjon som en metode i kvalitativ forskning, og det kan være gunstig å bruke observasjon dersom man skal se på personers handlinger og hvordan mennesker forholder seg til hverandre. I vurderingen av metode i mitt prosjekt hadde jeg observasjon som metode oppe til vurdering, da det kunne vært interessant å sett på hvordan samhandlingen var mellom lærer og elev i bilen. Jeg valgte det likevel bort av flere årsaker. En grunn var at det var i utgangspunktet lærerens oppfattelse av tilrettelegging jeg var ute etter, og vurderte det slik at det ville jeg få ved hjelp av intervju. Videre var vurderingen at prosjektet handler om elever som allerede er i en spesiell situasjon, og at det derfor kunne virke negativt inn på de dersom de skulle ha en observatør i baksetet i tillegg. Dersom jeg

skulle gjennomføre observasjon ville jeg vært avhengig av veldig mange timer i bil, noe som heller ikke lot seg gjøre tidsmessig.

3.2 Vitenskapelig ståsted

Oppgaven min er forankret i et fenomenologisk vitenskapssyn. I fenomenologien er utgangspunktet at man baserer seg på menneskers subjektive opplevelser, og går dypere inn i meningen av personers forklaringer av sine erfaringer (Thagaard, 2009, s. 38).

Fenomenologisk tilnærming har vært mye brukt i kvalitativ forskning, og det sees på som et begrep som viser til interessen for å forstå sosiale fenomener ut i fra enkeltpersoners ståsted. Utgangspunktet er en forståelse som viser til at den virkelige verden er sånn som den oppfattes av mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Hermeneutikk har opprinnelig vært knyttet til tolkninger av tekster, og i den forbindelse kan det tenkes at ved gjennomførte intervjuer er forskerens rolle å tolke hvilken mening en gitt intervjuetekst har. Tolkningen av intervjuetekster er på en måte en dialog mellom forsker og tekst, for at forskeren skal få fram meningen i teksten. Videre kommer det fram innenfor hermeneutikken betydningen av å tolke menneskers handlinger, igjennom å se at det ligger en dypere mening bak enn det man umiddelbart ser. Det legges også vekt på at det ikke nødvendigvis finnes bare en sannhet, men at ting kan tolkes på flere måter. Det anses som viktig å se tolkningen i lys av den sammenhengen man studerer det i. I en kvalitativ undersøkelse som dette er vil det bli brukt tolkning for å få fram resultatene, og det er da naturlig å bruke hermeneutikken som inspirasjon (Thagaard, 2009, s. 39).

Fortolkning spiller en rolle igjennom hele studiet, men det er særlig i analyse delen den kommer tydelig fram. Som forsker holder jeg da på med tolkning av informantenes utsagn, for å danne meg en mening om hvordan de ser på akkurat dette temaet. I analysedelen er det viktig for meg å fokusere på hvilken mening som kommer fram i ulike utsagn fra informantene, og streve etter å tolke det på best mulig måte.

En betegnelse som ofte brukes innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Denne viser til at fortolkning er en prosess, og det er viktig å forstå meningen i forhold til den konteksten den er i (Nilssen, 2012, s. 73).

3.3 Forskerens rolle

Dalen (2011, s. 16) beskriver at all forståelse vil være bestemt ut i fra den førforståelsen vi har. Det vil si at forskeren har en viss mening og oppfatning fra før av det som skal studeres, og dette vil være med på å påvirke tolkningen og forståelsen av forskningsresultatene. Det er viktig at forskeren bruker sin førforståelse på en måte som åpner for å forstå informantenes uttalelser best mulig.

I mitt tilfelle kan erfaringen som trafikklærer være med å påvirke mitt møte med informantene, og være med å påvirke min tolkning av intervjuene. Det kan være en fordel, fordi vi snakker samme «språk» og har samme forståelse om en del ting uten at det blir sagt direkte. Et minus med førforståelsen kan være at man som forsker kan ha vanskelig for å stille med åpent sinn i møte med informantene, og at førforståelsen til forskeren dermed vil påvirke mer enn det som er gunstig. Det er viktig at forskeren er klar over at sin egen førforståelse har betydning, og dermed lar teksten presentere seg selv for å deretter sammenligne med sin egen forståelse (Nilssen, 2012, s. 69). I min oppgave er det viktig at jeg hele tiden er bevisst på min førforståelse, og at jeg er bevisst på at min egen forståelse ikke må komme i veien for de faktiske resultatene.

I en del tilfeller er det en fordel å kjenne til området man skal forske på. Nærhet til feltet kan være med på å minske avstanden mellom forsker og informant, noe som igjen kan føre til at det er lettere å skape tillit i intervjusituasjonen (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle kan min rolle som trafikklærer ha vært med på å få folk til å stille til intervju, og intervjuene kan gå lettere fordi vi har samme bakgrunn og kjenner godt til trafikkopplæringen. Man føler en tilhørighet til samme miljø, har felles kjente i miljøet og har på en måte et felles språk. Fordelen med dette kan være at informantene følte at det var lettere å snakke om sine erfaringer angående temaet sosiale vansker.

3.4 Intervjuet

Jeg har valgt å bruke det som kalles semistrukturert intervju i min oppgave, også kalt delvis strukturert tilnærming. Dalen (2011, s. 26) sier at dette er den mest brukte metoden, og forskeren får mulighet til å fokusere intervjuet mot de temaene som han vil ha svar på. Denne metoden fremheves ofte som et godt alternativ i kvalitative metoder. De temaene forskeren vil ha svar på er i hovedsak forhåndsbestemt, men rekkefølgen kan bestemmes underveis. Ved å bruke dette kan forskeren følge informanten i sin fortelling, samtidig som han sikrer at han får

svar på de temaene han ønsker. Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale mellom forsker og informant, som blir lagt opp med hensyn til å få svar på de temaene forskeren ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2009, s. 89).

Jeg valgte denne metoden i min oppgave fordi det virket som den beste metoden til mitt formål. Ved bruk av denne fikk jeg utformet temaene i intervjuguiden, slik at jeg fikk en viss struktur i intervjuet. Samtidig fikk jeg muligheten til å gå dypere inn i informantenes erfaringer, og fikk muligheten til å få utfyllende informasjon der det var ønskelig. For meg var det viktig med en viss form for strukturering i intervjuet, av flere årsaker. For det første ønsket jeg ikke å sitte igjen med mye unødig informasjon i etterkant, slik det lett kan bli ved ustrukturerte intervjuer. I tillegg har jeg ikke veldig mye erfaring som intervjuer fra før, og følte meg ikke komfortabel med å la samtalen flyte fritt. Samtidig ønsket jeg ikke helt fastlåste spørsmål fordi det ville hindre meg i å få mer utfyllende svar på utsagn som virket interessante underveis. Med dette som bakgrunn ble det da noe midt imellom.

3.4.1 Intervjuguiden

I min forberedelse til intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide hvor jeg konsentrerte meg om de temaene som jeg ønsket svar på. Dalen (2011, s. 26) viser til at i alle prosjekter hvor det brukes intervju som metode, vil det være nødvendig med en intervjuguide. Det anses som spesielt nødvendig ved for eksempel semistrukturert intervju, noe jeg som nevnt bruker i min oppgave. Intervjuguiden var til hjelp for meg under intervjuene ved at jeg hadde gode retningslinjer å følge underveis.

Som utgangspunkt i arbeidet med intervjuguiden hadde jeg temaet for oppgaven foran meg, slik at jeg kunne speile spørsmålene mine opp mot det jeg ønsket svar på. Det ses på som en fordel at man har prosjektets arbeidstittel og problemstilling foran seg i utarbeidelsen av guiden, nettopp for å sikre at man får svar på det man har behov for (Dalen, 2011, s. 26).

Thagaard (2009) viser til tre grunnprinsipper som er aktuelle i utarbeiding av intervjuguide. Disse er hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og ledetråder. I arbeidet mitt fokuserte jeg på å formulere spørsmålene på en slik måte at informantene skulle få mulighet til å beskrive egne erfaringer innenfor temaene. Jeg anså det som viktig at de fikk denne muligheten, uten at jeg som intervjuer skulle legge føringer eller påvirke svarene deres. I mitt arbeid regnet jeg med at det var ulik erfaringsbakgrunn blant informantene, og jeg la derfor vekt på å stille spørsmålene så åpne som mulig slik at hver av de fikk mulighet til å beskrive sine egne erfaringer.

3.4.2 Prøveintervjuer

Før jeg startet mine ordinære intervjuundersøkelser, gjennomførte jeg to prøveintervjuer. Disse ble gjennomført for å få svar på om temaene jeg hadde valgt ut virket relevant for prosjektet. I tillegg fikk jeg svar på tidsbruk og spørsmålsstilling, og jeg hadde mulighet til å gjøre justeringer før de ordinære intervjuene skulle starte. Som lite erfaren intervjuer var det greit med gjennomføringer i forkant, spesielt med tanke på trygghet i intervjusituasjonen. Etter disse intervjuene reflekterte jeg over min situasjon som intervjuer, og det ga meg bedre grunnlag for å gjennomføre de ordinære intervjuene.

Prøveintervju er også en gunstig måte å få testet om teknisk utstyr som skal brukes til opptak fungerer som de skal, fordi det vil være en veldig ubehagelig situasjon om det viser seg under et ordinært intervju at det ikke er blitt tatt opp noen lyd (Dalen, 2011). Jeg brukte opptak i mine prøveintervju, og de ble transkribert i etterkant.

Mine informanter i prøveintervjuene var trafikklærere, noe jeg så på som spesielt viktig fordi de skulle være mest mulig lik de informantene jeg skulle bruke senere. Jeg anså det som en absolutt nødvendighet, fordi forutsetningene for å kunne svare tilfredsstillende på intervjuet måtte være tilstede. Kandidatene jeg valgte hadde begge en god del erfaring fra yrket, og skulle derfor ha et godt grunnlag for å kunne svare på intervjuet.

3.4.3 Utvelgelse av informanter

Informantene er valgt ut med tanke på kvalifikasjoner og egenskaper som er relevant i forhold til min problemstilling. Man kan si at de er strategisk utvalgt, som nettopp går ut på at man velger informanter som har de riktige kvalifikasjonene i forhold til temaet (Thagaard, 2009). I denne undersøkelsen ble det da naturlig å velge ut informanter som i hovedsak jobber som trafikklærere, da de har den erfaringen og nærheten til feltet som er nødvendig. Noen få av informantene jobber innenfor Statens vegvesen som førerprøvesensorer, men alle hadde likevel en bakgrunn som trafikklærer.

Det er til sammen tretten informanter i prosjektet, hvor elleve jobber som trafikklærere og to som sensorer. Mitt utgangspunkt var at alle informantene skulle være trafikklærere, men jeg så etter hvert at det var til prosjektets fordel å ha med sensorene også. Det var likevel viktig for meg at de hadde bakgrunn fra trafikklæreryrket, for å kunne hente fram deres erfaring fra både lærer og sensorarbeidet. Jeg ønsker ikke å legge noen stor vekt på at to i utvalget ikke jobber som trafikklærere i dag, men inkludere de i det samlede utvalget.

Jeg var forberedt på at det kunne være utfordrende å få tak i informanter, dette på bakgrunn av andres erfaringer. Jeg brukte sosiale medier til å sende ut forespørsel om deltakelse, i dette tilfellet Facebook. Det finnes egne grupper for trafikklærere, med flere tusen medlemmer. Jeg hadde som utgangspunkt at jeg skulle intervju ti personer, med ønske om at de skulle være mest mulig spredt rundt omkring i landet. Erfaringsmessig er det få som gir respons, og jeg valgte derfor å dele et innlegg med alle medlemmene i gruppene i håp om å få et bredest mulig utvalg. Responsen fra de som var interessert i å delta ble gitt tilbake via Facebook, via mail eller via tekstmelding på telefon. Størrelsen på utvalget informanter må vurderes i forhold til det som skal studeres, og kapasiteten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forespørselen resulterte i at jeg fikk respons fra seksten personer, og jeg måtte da vurdere hvorvidt jeg hadde tid og kapasitet til å bruke alle disse. På den ene siden ville det være gunstig å bruke alle med tanke på å få et bredest mulig utvalg, samtidig som jeg så at det kunne skape problemer tidsmessig å kunne gjøre det. Jeg valgte likevel å satse på alle disse, blant annet med en tanke om å fortsatt ha ro dersom noen skulle trekke seg i prosessen. Planen var opprinnelig å ha intervjuer på rundt en halv time hver, men på grunn av antall informanter ble dette kortet ned til rundt tjue minutter.

Etter at kontakten var opprettet laget jeg et dokument hvor jeg tok opp all informasjon som skulle gis til informantene. Dette dokumentet inneholdt blant annet informasjon om min problemstilling, bakgrunn for prosjektet, praktisk informasjon om intervjuet, deres rett til å eventuelt trekke seg senere, deres rett til å få lese det jeg har skrevet, og til slutt en liste i stikkordsform over temaene jeg ønsket at de skulle tenke igjennom før intervjuene.

Da alle intervjuavtalene var gjort, visste det seg at utvalget hadde minket fra seksten til tretten som fortsatt var interessert. Av ulike grunner var det noen som så seg nødt til å trekke seg fra prosjektet. De tretten informantene som er brukt er spredt rundt omkring i landet, og det er representanter fra både nord, sør, øst og vest i Norge.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Av praktiske årsaker ble intervjuene gjennomført via Skype der det var mulig, og en del ble gjort over telefon. Det var kun et intervju som ble gjort i fysisk møte ved en skole. Det ble gjort lydopptak av tolv intervju, med tanke på at det ville være mulig å gå tilbake å lytte på det var sagt. Det siste intervjuet ble gjort ved at jeg tok notater under hele intervjuet, og grunnen var at informanten ønsket dette. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver lydopptak som veldig vanlig, og at intervjueren får muligheten til å konsentrere seg om intervjuets emne

og dynamikk. Alle informantene ble selvsagt informert om lydopptak, og de ga sitt samtykke til dette. Mitt inntrykk er at det ikke påvirket de i noen grad at det ble gjort opptak. Det ideelle hadde muligens vært å møte flere av informantene fysisk til intervju, for å få med seg deres kroppsspråk, gester og så videre. Dette anså jeg som umulig å få til på grunn av den geografiske spredningen. Jeg fikk likevel delvis muligheten til se de under intervju ved hjelp av Skype, men det viste seg at alle ikke hadde det og dermed ble det telefon i stedet. Intervjuene ble gjennomført over en periode på totalt fire uker. Fordelen med at de var spredt en del, var at jeg fikk tid til refleksjon i mellom intervjuene.

3.4.5 Transkribering

Transkriberingen av intervjuene startet ganske raskt etter at det første intervjuet var gjennomført, og ble tatt fortløpende etter hvert. Jeg gjorde dette bevisst for å ha intervjuet mest mulig ferskt når lyttingen og transkriberingen tok til. Ettersom jeg skulle gjennomføre så mange som tretten intervjuer var det viktig å få tatt de underveis, og ikke først etter fire uker når alle var gjennomført. Det var lettere for meg å huske konteksten til hvert intervju, som jeg følte var viktig i prosessen med å gjøre samtalene om til tekst.

Under transkriberingen valgte jeg å skrive ordrett det som ble sagt, og på den dialekten det ble snakket på. Temaet mitt innebærer at de aller fleste informantene brukte tid til å tenke etter at spørsmålene var stilt, og jeg bestemte meg derfor at jeg ikke tok det spesifikt med i transkriberingen. Jeg mener at det ikke hadde noen betydning for resultatet om de brukte tid til tenkning underveis. Det jeg likevel gjorde var å notere meg stikkord etter hver transkribering, spesielt i de tilfellene der det ble lagt ekstra vekt på spesielle temaer.

Transkriberingen tok mye tid, noe jeg var delvis forberedt på. Jeg valgte likevel å gjøre dette selv, i stedet for å få noen andre til å utføre det. Jeg så det som en fordel fordi jeg lærte mye om meg selv som intervjuer i prosessen. Men den viktigste grunnen til at jeg ønsket det slik var at da fikk jeg en god mulighet til å få satt med grundig inn i hva informantene faktisk hadde sagt, og hvilken informasjon jeg hadde fått. Underveis i transkriberingen merket jeg meg at analyseprosessen startet i hodet mitt, samtidig som transkribering foregikk. Jeg fikk et bilde av likheter og ulikheter i svarene jeg hadde fått, og merket meg erfaringer som gjentok seg blant informantene.

3.5 Etikk

Prosjektet er innmeldt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektets nummer der er 51350 og ligger som vedlegg til sist i oppgaven.

Det er viktig å ha fokus på etikk igjennom hele prosjektets gjennomførelse, og ikke nødvendigvis bare under selve intervjuet. Etske problemstillinger oppstår ofte i sammenheng med undersøkelser som omfatter utforskning av mennesker, og man bør tenke ut mulige etiske problemstillinger allerede i starten på prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I mitt prosjekt var det viktig å informere de som skulle delta på et tidlig tidspunkt, slik at de fikk muligheten til å vurdere om dette var noe de ønsket å være med på. Som nevnt fikk de derfor informasjon i god tid i forkant av intervjuene, og med tydelig beskjed om at de hadde full mulighet til å trekke seg både nå og senere i prosessen om det var ønskelig. I starten av hvert intervju ble informasjonen repetert, og igjen ble informantene informert om at det ble gjort opptak av intervjuet. Thagaard (2009) beskriver viktigheten av å ivareta prinsippet som handler om informert samtykke.

Informantenes personvern er ivaretatt ved at alt materiale anonymiseres i oppgaven, og at de som nevnt har muligheten til å trekke seg. For å sikre anonymiseringen får de lese igjennom oppgaven før den publiseres, slik at de kan føle seg trygge på at de ikke blir gjenkjent. I tillegg til dette er de tilbudt å lese igjennom transkripsjonen av sitt intervju, for å sikre at de har uttrykt seg slik de ønsker. Noen av informantene ønsket dette, andre anså dette som uviktig. Alle har rett til beskyttelse av sitt privatliv, og i dette tilfellet innebærer det at de ikke skal kunne identifiseres i etterkant (Thagaard, 2009).

3.6 Validitet og reliabilitet

I forskning er det viktig å vurdere resultatet man kommer fram til opp imot validitet. De tolkninger som man kommer fram til bør være gyldige i forhold den virkeligheten man faktisk har studert (Thagaard, 2009, s. 201).

For at validiteten i undersøkelsen skal anses som god må resultatene som legges fram bli regnet som gyldige av leserne. Med det mener jeg at de må føle at det de leser stemmer overens med virkeligheten. I dette studiet har jeg derfor prøvd å tydeliggjøre hvem informantene er, og hvilken bakgrunn de har til å svare på mine spørsmål. I tillegg har jeg beskrevet hvordan de er valgt ut, og at de representerer et spredt område innenfor landet.

Videre har jeg igjennom studiet forsøkt å tydeliggjøre hvordan jeg har kommet fram til resultatene, og vist til hvordan jeg har tolket de ulike funnene. Det anses som viktig at en leser skal kunne følge prosessen igjennom en hel oppgave, og med det kunne se hvilke spilleregler forskeren har brukt (Postholm, 2010, s. 170).

Reliabilitet handler i hovedsak om etterprøvbarhet. Det vil si at dersom en annen forsker foretar denne undersøkelsen senere, skal det i utgangspunktet være mulig komme fram til samme resultat. Det anses som mulig ved bruk av kvantitativ metode, men det er atskillig vanskeligere ved bruk av kvalitativ metode. Grunnen til dette er at i kvalitativ metode tolkes resultatene av den aktuelle forskeren, og tolkningen kan være ulik alt ettersom hvem forskeren er. Krumsvik (2014, s. 158) viser til at begrepet reliabilitet handler om pålitelighet. Eksempel på dette kan være om spørsmålene er stilt klart og tydelig nok, eller har jeg som forsker formulert spørsmålene på en måte som leder informantene inn på et bestemt svar.

Jeg har forsøkt å stille åpne spørsmål hvor informantene fikk mulighet til å beskrive sine opplevelser med egne ord, ut i fra oppgitte temaer. Jeg må likevel ta høyde for at jeg som forsker kan ha hatt innvirkning på svarene som blir gitt, uten å ville det. Med det mener jeg at det alltid kan være fare for at informantene svarer ut i fra det de tror forskeren ønsker å høre, og at resultatet derfor blir feil. Jeg anser det som lite sannsynlig at det har skjedd i denne oppgaven, og anser resultatene som pålitelige.

I vurderingen av pålitelighet må det også tas hensyn til at informantene ble i likhet med mange andre spurt via sosiale medier om å stille til intervju, og det kan anses som sannsynlig at det var personer med spesiell interesse for temaet som takket ja. I tillegg er antallet informanter få, og det gjør at det ikke er mulig å generalisere funnene.

3.7 Analyse

Som tidligere nevnt følte jeg at analysen var i full gang allerede under transkriberingen. Samtidig som jeg arbeidet med transkriberingen fikk jeg god tid til å tenke igjennom hva som ble sagt av de ulike informantene, og begynte å se konturene av temaer som gjentok seg. Postholm (2010, s. 86) sier at forskerens egne perspektiver vil påvirke analysedelen, men jeg anså det som viktig at mine egne meninger og forståelse ble lagt til side for å møte innsamlet materiale mest mulig nøytralt.

Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert startet jeg med å sortere informasjonen og utsagnene jeg hadde i det transkriberte materiale. Jeg tok med andre ord utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet, og startet tolkningen ut i fra det. Dette beskrives som en induktiv tilnærming innenfor forskning, ved at man tar tak i innsamlet data og tolker disse opp mot teori.

Med mye datamateriale til grunn, brukte jeg en form for koding for å få fram en samlet mening i informasjonen. Grounded theory er en mye brukt metode innenfor denne typen analyse, og går ut på å utvikle nye teorier basert på datamaterialet som er innsamlet. Denne teorien ble utviklet Glaser og Strauss (1967), hvor de ønsket å utvikle en teori som var «grounded» i innsamlet datamateriale. (Postholm, 2010, s. 87). Som nevnt er dette en induktiv metode, i motsetning til deduktiv metode som går ut på å teste eksisterende teorier. (Nilssen, 2012, s. 79).

I min analyse har jeg ikke bevisst brukt grounded theory som metode, men jeg ser at det i stor grad kan sammenlignes. Jeg leste igjennom transkriberingene mange ganger, og foretok først en åpen koding hvor jeg noterte ned ord og utsagn som jeg anså som nyttig i det videre arbeidet. Videre samlet jeg disse inn i egne overordnede kategorier, for så tilslutt å samle det under noen hovedkategorier som jeg ville arbeide ut i fra i den videre tolkningen. Jeg endte da opp med temaene kompetanse, holdninger og tilrettelegging i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen.

4 Resultat

4.1 Sosiale vansker

Som nevnt tidligere i oppgaven kan sosiale vansker være ulike ting, de kan utarte seg ulikt fra person til person, og vanskene kan ha bakgrunn i ulike ting. Dette kommer fram i intervjuene som er gjennomført i dette studiet. På spørsmål til informantene om hva deres oppfatning av hva sosiale vansker er, viser det seg at de har vanskeligheter med å uttrykke seg, eller beskrive direkte hva de forstår med sosiale vansker. Et eksempel på hvor vanskelig det er å definere det kan være slik som informant 3 uttrykte det:

«Altså sosiale vansker for meg, det er egentlig et så vidt begrep at eg klarer nesten ikke å definere det».

Informant 4 uttrykte det slik:

«Jeg synes det er vanskelig å beskrive akkurat hva sosiale vansker er».

Etter litt betenkningstid kommer de likevel fram til en form for definisjon, selv om definisjonen fortsatt er lite konkret. Det som i hovedsak blir trukket fram som beskriver vanskene er at noen personer har problemer med å fungere sosialt sammen med andre mennesker, men at dette kan utarte seg på mange ulike måter. Det handler om å takle eller håndtere vanlige sosiale sammenhenger. Samhandling og kommunikasjon med andre blir her nevnt som problemområder for enkelte.

Noen av informantene trekker fram diagnoser som et eksempel. Ikke det at diagnosen i seg selv nødvendigvis er en sosial vanske, men at diagnosen er med på å skape sosiale vansker for den personen som er rammet.

Videre blir angst for å være i klasserom sammen med andre trukket fram som eksempel på sosial vanske, og at de som er rammet av dette vil ha vanskeligheter med å tilpasse seg den vanlige undervisningsformen. Det sies at angsten kan utarte seg ulikt fra person til person, hvor noen har problemer med å møte mange mennesker på en gang og andre igjen har problemer med situasjoner hvor man møtes en til en. Det nevnes at slike vansker kan forandre seg ut i fra hvilken kontekst personen befinner seg i, om han er hjemme, på skolen, i en skolebil eller andre plasser.

Enkeltmenneskers opplevelser og bakgrunn kan være med på å påvirke deres fungering sammen med andre. I samfunnet forventes det gjerne noe av alle, og som noen nevner så har

vi et bilde av hvilken oppførsel som er innenfor «normalen». Det poengteres at det å være utenfor «normalen» ikke er så uvanlig, men det er likevel mange ting i samfunnet som ikke er tilpasset de som faller litt utenfor i forhold til det som forventes.

Et eksempel på sosiale vansker beskrives som det å ha vansker med å forholde seg til andre mennesker, og få noe positivt ut av det. Informant 9 uttrykker seg slik om sosiale vansker:

«..... altså at du e forhindra å få noe positivt ut av det å være sammen med andre mennesker, at en føle ubehag med sånne ting, at en gjerne ikke får sagt det en vil, ikke får uttrykt seg som en vil, en vil føle en uro...rett og slett har vansker med å forholde seg til andre mennesker».

4.2 Kompetanse

For å jobbe som trafikklærer kreves det at man har godkjenning til dette, noe som gis av Statens vegvesen. Denne godkjenningen blir gitt med bakgrunn i at læreren tilfredsstillter de kravene som stilles i Trafikkopplæringsforskriften § 6-2. (Lovdata.no, 2017). Disse kravene går blant annet ut på at man selv må inneha førerrett for gjeldende førerkortklasse, og den må man ha hatt i minst tre år. I tillegg stilles det noen helsekrav og at man har tilstrekkelig med norskkunnskaper. Sist men ikke minst stilles det krav om godkjent utdanning som trafikklærer, enten ved Nord universitet eller andre tilsvarende utdanninger.

4.2.1 Informantenes bakgrunn

Trafikklærerutdanningen i Norge har endret seg noe over tid, det kommer også fram i intervjuene. Det viser seg at det er noen forskjeller i hvilken utdanningsbakgrunn mine informanter har, da det også finnes muligheter for å ta utdanningen i enkelte andre land. En del av informantene har jobbet som trafikklærer i veldig mange år, og har dermed sin utdanning fra mange år tilbake. De uttrykker da at de startet med det som da ble kalt kjøreinstruktør med varig godkjenning, og videre tatt utdanning ved Statens Trafikklærerskole (STLS). Senere ble utdanningen gjort om til høgskolestudium, hvor kravet ble en to-årig grunnutdanning ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Noen av informantene med erfaring i fra lang tid tilbake har valgt å ta videreutdanning for å bygge på det de allerede hadde.

Videre viser det seg at mange av informantene har sin utdanning fra Høgskolen i Nord-Trøndelag, altså en toårig grunnutdanning som trafikklærer. I tillegg har noen av de bygd på

og tatt en bachelorgrad i trafikkpedagogikk. Noen få av informantene har tatt sin utdanning i Danmark, og i etterkant fått godkjenning som trafikklærer i Norge.

Når man ser på informantenes bakgrunn så er det verdt å vurdere om de ulike utdanningsbakgrunnene har noe å si for elever med sosiale vansker. Det jeg tenker på er hvorvidt det finnes store ulikheter i bakgrunnen til informantene, og dermed deres faktiske kompetanse i å tilpasse seg elevenes behov i skolebilen. Ingen av informantene uttrykker at de i sin utdanning har hatt noe spesiell undervisning om temaet sosiale vansker, eller noe som kan relateres til dette.

I utgangspunktet kan det tenkes at det ikke har noen betydning for elevene hvor og når lærerne har tatt sin utdanning, da alle må ha samme godkjenning som trafikklærere. Læreplanen for trafikkopplæring legger føringer for hva det skal undervises i, og hvordan dette bør gjøres. Alle informantene virker godt innforstått med at det er denne som er gjeldene, og at man som lærer må møte hver elev ut ifra dennes ståsted, og tilpasse undervisningen ut ifra det. Som en generell del i læreplanen vises det til fem ulike nivåer i fortolkningen av en læreplan. Disse er idèenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den gjennomførte læreplan og den erfarte læreplan.

Med tanke på informantenes utdannings og erfaringsbakgrunn er det spesielt et nivå i tolkningen som kan ha stor betydning, det er nivået som kalles den oppfattede læreplan. Den formelle læreplan er den offisielle vedtatte læreplanen, mens den oppfattede er hvordan læreren tolker og forstår denne planen. Lærerens profesjonelle kompetanse er avgjørende for hvordan læreplan forstås, og det anses som viktig at trafikkskolen setter av tilstrekkelig tid til å arbeide med dette (Vegdirektoratet, 2016).

4.2.2 Utdanning/kursing innen temaet

Som nevnt er det ingen av informantene som har hatt temaet som noen stor del i sin trafikklærerutdanning, men noen sier de føler at de har så vidt vært innom det. Som informant 11 uttrykker det:

«Den lille dosen med psykologi vi har på trafikklærerstudiet è i så fall en grei start».

Enkelte av dem uttrykker likevel at de på eget initiativ har tatt enkle kurs, for å ha bedre grunnlag til å jobbe med denne typen problematikk. De uttrykker at det finnes lite tilbud om temaet som er direkte knyttet opp mot trafikklærerbransjen, utenom at det er organisasjoner som tilbyr noe kursing i forbindelse med handicapopplæring. I tillegg til dette nevner de som

jobber innenfor Statens vegvesen at de får tilbud om kurs hvor fokuset er på elever med spesielle utfordringer.

Alle informantene har noen års erfaring fra yrket, og sier at de igjennom dette har en del erfaring innen temaet. De uttrykker at veien på en måte har blitt til mens de har gått, og at de bare har sett seg nødt til å takle de situasjonene som har oppstått. Med spesiell interesse for feltet kan det fungere godt, da disse lærerne vil være opptatt av å gjøre en best mulig jobb også med tanke på elevene som sliter.

I forbindelse med dette uttrykker informant 5 seg slik:

«Det jeg sitter igjen med nå det er vel føler jeg, er en realkompetanse igjennom over førti år med interesse for tema, som gjør at... så er jeg hele tida nysgjerrig på å finne ut nye ting da, men så er jeg jo ikke sikker på at alle er like nysgjerrige som jeg er».

Med tanke på denne uttalelsen vil det være veldig avhengig av læreren hvorvidt elevene får den hjelpen de trenger, og har krav på. Som tidligere nevnt har alle elever krav om å bli møtt med det utgangspunktet de har og med den bakgrunnen de har. En annen uttrykker at en forutsetning for å takle ulike utfordringer i trafikklæreryrket er å ha et godt pedagogisk grunnlag for å undervise.

Informantene sier at det finnes ulike kurs rundt om angående slike temaer, men at det da vil være avhengig av interessen til den enkelte lærer og skole hvorvidt det blir gjort noe med. De uttrykker likevel at det er lite kursing eller informasjon som er direkte rettet mot trafikklærerbransjen.

Flere uttaler at de kunne ønske seg mer kompetanse på området, ikke nødvendigvis i form av å ha inngående kunnskap om alt, men mer en kompetanse i å vite hva man skal se etter. Noe som nevnes spesielt er mer kunnskap om ulike diagnoser, og hvilke symptomer som oppstår. Det kunne vært interessant å få litt mer kunnskap om innlæringsmetoder som kan være gunstige for ulike typer problemer. En definerer et spesielt ønske om at trafikklærerne kunne ha godt av mer kompetanse innen kognitiv terapi, og sier at det kunne vært tatt med under for eksempel psykologifaget ved Nord universitet. Andre igjen foreslår at det kunne vært et eget studietilbud med 10-15 studiepoeng, hvor de som er interessert fikk en mulighet til videreutvikling innen temaet.

Trafikkskolebransjen er private skoler, og kostnadsperspektivet kom opp som et tema. Blant informantene vises det til at det som ikke er matnyttig økonomisk ofte blir oversett, da mange

er mer opptatt av å tjene raske penger. På spørsmål om det finnes kursing av noe slag kom denne uttalelsen fra informant 1:

«Nei, det finnes ingen tilbud... og er veldig i tvil på om det fantes tilbud, om det ville bli brukt av bransjen... personlig er min oppfatning at alt som ikke er matnyttig der og da i forhold til økonomisk gevinst, det blir malt vekk».

4.2.3 Sosial kompetanse/relasjonskompetanse

Alle informantene i undersøkelsen sier at kunnskap om mennesker er en viktig egenskap som lærerne bør ha. Som person må man være nysgjerrig på nye utfordringer, og ha vilje til å møte hver elev med den ballasten de har med seg. Eleven må kunne føle seg sett, det vil si at de får en følelse av at det er noen som bryr seg. En uttalelse som kom fra informant 8 i denne sammenhengen var denne:

«Det er viktig å være åpen og ærlig, og vise at man bryr seg. Når jeg tenker å bry seg trenger ikke det å bety at man skal gi seg ut for å være psykolog, men vise interesse ved å lytte til eleven».

Informant 9 uttalte det slik:

«..... ja rett og slett kunne ha en god sosial væremåte sånn at en kan inkludere alle de som kommer til deg, eller de du har med å gjøre».

Sett i lys av disse uttalelsene tenker jeg at kommunikasjon er en viktig faktor. Det hevdes at et sentralt verktøy som en lærer trenger for å være en god lærer, er å ha god kunnskap i kommunikasjon. Det uttales at læreren må kunne kommunisere med sine elever, på det nivået elevene befinner seg. Det kreves en del av læreren for å få dette til, blant annet å sette seg inn i elevenes ståsted og deres kommunikasjonsform (Sylte, 2016, s. 198).

I opplæringssammenheng vil lærerens relasjonskompetanse være avgjørende for hvor godt eleven lærer. Spurkeland (2012) sier at det er gjort forskning på hvilken kompetanse hos lærere som fremmer best læring hos elevene, og der nevnes relasjonskompetanse som en viktig faktor. Flere av informantene nevner at man som trafikklærer jobber tett inn på mennesker, og veldig ofte i en til en situasjon i bil. Den aktuelle læreren bør ha et godt grunnlag for å takle å jobbe med mennesker, og de situasjonene som kan oppstå fordi alle mennesker er ulike.

I beskrivelsen av relasjonskompetanse nevnes positiv nysgjerrighet på mennesker som et godt utgangspunkt for å skape gode relasjoner. Med dette menes å vise en positiv interesse til å bli

kjent med mennesker og deres ståsted (Spurkeland, 2012). Hvis vi ser dette i sammenheng med informantenes uttalelser, viser alle en spesiell interesse av å møte hver elev ut i fra deres ståsted. De sier at man som lærer må tilpasse seg den enkelte elev, uansett hvilke utfordringer denne eleven har med seg.

Noen av lærerne gir uttrykk for at de har en ekstra interesse for feltet, og har valgt bevisst å jobbe med elever som trenger ekstra oppfølging. De sier at de føler det som ekstra utfordrende, og gir en ekstra motivasjon i jobben når de ser at disse elevene lykkes. Noen elever som har ekstra utfordringer bruker lengre tid i sin opplæring, og møter på flere utfordringer underveis. En lærer sier det så sterkt som at han lærer mer av disse elevene noen dager, enn det han klarer å lære de.

Som trafikklærer jobber man for det meste med voksne mennesker, og det nevnes at man som lærer her må møte andre voksne på likefot. Med det menes at man må møte alle med den respekten de fortjener, og at man bevisst går inn for å bruke den erfaringen og det de kan fra før til å hjelpe de videre i bilkjøringen. Flere uttaler at det er viktig å skape en trygg atmosfære rundt læringen, slik at elevene er åpne for læring i stedet for å lukke seg.

Når man skal bygge på det elevene har med seg og kan fra før, nevnes det også at man kan få eleven selv til å beskrive hvordan han eller hun lærer best. Det er ikke alltid de selv er bevisst på det, men noen er veldig reflekterte og kan beskrive godt hvordan de ønsker at læresituasjonen skal være. En av informantene påpeker at det er viktig å ha fokus på elevens sterke sider og det de kan, og ikke ha fokus på de utfordringene de har som man uansett ikke får gjort noe med. Samtidig nevnes at elevene må lære å akseptere seg selv som de er, med de utfordringene de har med seg. Det er likevel ikke vår jobb som trafikklærer å løse elevenes problemer, men vår oppgave er å hjelpe de til å nå sine mål i bilkjøringen.

Selv om det pekes på at man som trafikklærer ikke skal være psykolog, kommer det likevel fram at enkelte føler seg som en hobbypsykolog noen ganger. Det kan ha en sammenheng med det som er nevnt tidligere, at man som trafikklærer jobber veldig mye i en til en situasjon med elev, og dermed kommer tettere innpå eleven enn man vil gjort dersom det var mange elever. I forbindelse med dette kom blant annet disse uttalelsene fra henholdsvis informant 11 og 7:

«Det har jeg merket spesielt i trafikkopplæring hvor du har mange timer med en til en kommunikasjon med en person så åpner de seg mer opp, for da får dem jo noen å prate med. Så vi fungerer vel som en liten hobbypsykolog til tider og».

«Æ følte på en måte at æ ikke va bare trafikklærer til tider, ja æ veit ikke ka æ skal kalle det...».

Selv om hovedoppgaven til trafikklærerene er å drive med trafikkopplæring, sier flere likevel at de føler at de også er med å hjelpe elever til å utvikle seg sosialt i samfunnet. Med det menes at de opplever at elever som sliter med spesielle utfordringer, gjerne har en utvikling som person i samfunnet samtidig som de lærer å kjøre bil. Dette blir trukket fram som en ekstra positiv ting, som føles meningsfylt, og som gir ekstra motivasjon til å jobbe videre med denne typen utfordringer. Informant 5 tok dette eksempelet etter å ha kjørt med en elev over flere år:

«Men det beste for meg det er jo egentlig å oppleve hvordan eleven har utvikla seg sosialt i løpet av disse årene. Så vi lærer ikke folk bare å kjøre bil, vi lærer også folk å vokse i samfunnet, så det er nesten den største gleden spesielt i dette tilfellet da».

Med tanke på den sosiale utviklingen som er nevnt er dette en uttalelse som kom fra informant 12:

«Vi ser veldig ofte at ikke bare folks kjøring utvikler seg, men mennesket utvikler seg i forbindelse med trafikkopplæring».

I enkelte undervisningssituasjoner kan det virke som læreren er mest opptatt av å lykkes som lærer, og har mindre fokus på at eleven skal lykkes. Progresjon i opplæringsforløpet kan gå for fort i forhold til hva som passer eleven, og mer ut ifra lærenes ønske om å komme seg fram i læreplanen. I undersøkelsen gis det uttrykk for at som lærer er det viktig å støtte elevene i å ta små steg, slik at de kan få en følelse av mestring. Det å skape motivasjon til videre læring hos elever som kanskje ikke har så stor tro på seg selv i utgangspunktet. Utsagn fra informant 6 i forbindelse med dette:

«.... det er viktig at eg som trafikklærar eller som lærar è opptatt av at det è eleven som skal lykkas i kvart av dei små stego me tar, meir enn eg som lærar».

I den daglige jobben som trafikklærer er relasjonen mellom lærer og elev viktig for å skape god læring, uansett hvilket utgangspunkt eleven har. Likevel kan væremåten til lærer ha enda større betydning i opplæringen av elever som sliter med ekstra utfordringer utover det som regnes som normalt.

4.3 Holdninger

Hvilke holdninger en person har vil være grunnleggende for hvordan man møter andre mennesker. Når vi tenker på læreres holdninger vil de være med å påvirke interessen og viljen til å legge til rette for god opplæring for alle typer elever, uansett hvilket utgangspunkt de har. Her kunne man selvsagt diskutert hvorvidt man burde jobbe som lærer dersom man ikke har vilje til god tilrettelegging, men samtidig er det slik at oppfattelse av hva god tilrettelegging er kan være veldig ulikt fra person til person.

4.3.1 Menneskesyn

I intervjuene mine fikk informantene spørsmål om hva de tenker om en elev som har sosiale vansker, om de ser på det som et problem eller om de møter det som en utfordring. Samtlige svarte at de ikke anser det som et problem, heller mer som en veldig interessant og givende utfordring. Det kom fram at selv om det kunne være slitsomt til tider sammenlignet med en elev hvor alt er ren «plankekjøring», så var gleden i å se at en elev lykkes så stor at de hadde stor motivasjon til å jobbe videre med dette temaet. Det ble blant annet sagt at det er like artig hver gang å møte nye elever, og sammen med de finne den beste veien for å lykkes.

I sammenligningen med såkalte A4-elever, så ble det uttalt følgende av informant 13:

«Det eg sa med A4-eleva, de har vi hatt tusen av og husker knapt nok navnet på de, men de elevene som du virkelig må jobbe og slite med for å få igjennom og virkelig legge sjela i, de husker du jo til du går i grava omtrent».

Selv om alle uttalte at de tar dette som en utfordring og ikke som et problem, ble det av enkelte vist til at i noen tilfeller ble vurderingen at det ikke var mulig å hjelpe en aktuell elev. Det ble sagt at det bare ville skape problem for både elev og lærer, og at det ville være urettferdig overfor eleven å skulle betale for noe han ikke fikk godt utbytte av. Dersom det viser seg at det ikke er mulig å få til en god kommunikasjon i forbindelse med for eksempel språkvansker, føles det som urettferdig overfor eleven å ta betalt for dette.

I opplæringen av elever med sosiale vansker er det ekstra viktig at læreren har fokus på elevens sterke sider, og ikke henger seg opp i problemene. En av lærerne uttrykker at dersom du som lærer bare har fokus på det de gjør feil, er du med og bryter ned elevene i stedet for å bygge de opp.

Videre kommer det fram at det å jobbe med personer som har en annen kultur og et annet språk som utgangspunktet, skaper en del ekstra utfordringer. Informantene virker i stor grad å

være positive til at disse elevene skal få en god opplærings situasjon, men er samtidig åpen om at det skaper en del ekstra utfordringer.

Det nevnes at språket i seg selv kan være et problem og at kommunikasjon kan bli dårlig på grunn av mangel på et felles språk mellom elev og lærer. En del kan da tilrettelegges i form av tegning og forklaring, men samtidig foregår mye av undervisningen i et rullende klasserom og det kan derfor oppstå vanskelige situasjoner på grunn av manglende kommunikasjon. Mange nevner språket som et problem, men det kommer også fram andre meninger rundt det. Noen gir sterkt uttrykk for at det er feil å avvise elever på grunn av språkproblemer, og at man som lærer ikke møter elevene med åpent sinn dersom man gjør det.

Vel så mye som at språket kan gi utfordringer, så kommer det fram at det oppstår kulturproblemer i en del tilfeller. Med det menes at det oppstår situasjoner på grunn av at elevene er vant til andre kulturer enn den norske, og at dette gjenspeiler seg deres forståelse av den norske trafikkopplæringen.

Som nevnt ytrer ikke informantene motvilje til å jobbe med noen mennesker, uansett bakgrunn. Det virker som det gjelder også de som kommer fra andre kulturer, men samtidig gis det tydelig uttrykk for at elever med en annen kulturbakgrunn må kunne tilpasse seg den norske kulturen. Det nevnes at vi i Norge for det første har en annen trafikkultur enn mange andre land, og av respekt for landet de er kommet til bør de med annen bakgrunn ha vilje til å tilpasse seg vår kultur.

I tillegg til dette er trafikkopplæringen i Norge i en særstilling i forhold til mange andre land. Med det menes at vi her i landet har en ganske omfattende opplæringsmodell innenfor trafikkopplæring, i forhold til andre. Mange av informantene viser til opplevelser som at personer med annen kulturbakgrunn ikke har forståelse for de kravene som stilles her. De nevner både forståelsen av hvilken opplæring de må ha, og hvilke krav som stilles til de for å kunne bestå førerprøven både teoretisk og praktisk.

Respekt for andre mennesker er noe som nevnes ofte når informantene skal beskrive hvilken kompetanse lærerne bør ha, men ordet respekt blir også trukket frem når det gjelder arbeidet med mennesker fra andre kulturer. Det gis uttrykk for at man som lærer bør ha respekt uansett bakgrunn til eleven, men også motsatt. Som lærer forventer man å bli møtt med respekt fra sine elever, og en del av lærerne nevner dette i forbindelse med fremmede kulturer.

Det som kommer fram er kulturforskjeller ved at for eksempel menn fra enkelte kulturer nekter å ha en kvinnelig lærer, fordi de er vant til fra sin kultur at mannen ikke skal motta beskjeder eller bli lært av en kvinne. Likens har det oppstått problemer i noen tilfeller hvor læreren er veldig ung, at en eldre person da ikke ønsker å kjøre på grunn av manglende respekt for en yngre person.

Andre har opplevd situasjoner hvor utenlandske menn opplever det som et problem at deres kone skal ut å kjøre med en mannlig trafikklærer, eller mannlig sensor. I forbindelse med førerprøver stiller sensor fra Statens vegvesen i uniform, og dette nevnes som et problem i noen tilfeller. Med bakgrunn i at noen personer fra andre kulturer har dårlige opplevelser med menn i uniform, klarer de ikke å fokusere på det de skal når de må kjøre prøve hvor sensor har uniform.

Flere sier at som lærer bør man ha et åpent menneskesyn, slik at man tar imot alle elever på lik linje og ikke anser noen som «problemelever». Dette med tanke på alle typer utfordringer, uavhengig av om det er språk, kultur, diagnoser, traumer og så videre. Ingen elever skal få følelsen av å være dømt på noen måte, men skal føle seg verdsatt som den de er.

Dersom man som lærer har ønske om det klarer man å tilrettelegge for absolutt alt, selv om det resulterer i manglende førerkort så skal i hvert fall eleven føle seg sett og tatt vare på. Det er spesielt viktig å «se» personer som tidligere har mange opplevelser av å ikke bli sett.

Erfaring viser at mange elever har tatt på seg et skall, det vil si at de gir seg ut for å være en annen enn de er. Informant 9 uttrykte det slik det slik:

«Man må prøve å være flink å se personen der de er, og ikke se liksom bare det ytre, for det ytre det tenker eg kommer av en grunn, det è en årsak til at de sier som de sier og at de gjør som de gjør».

Som lærer må man likevel ha respekt for de, og ikke presse de til å fortelle om ting hvis de ikke selv ønsker det. Som lærer kan man mange ganger skjønne at det ligger mye gjemt bak dette skallet, men det kommer ikke fram. Flere av informantene gir uttrykk for at man ikke kan spørre eleven direkte, i fare for at eleven skal føle seg tråkket på dersom de ikke ønsker åpenhet om problemet. Ulempen med dette er at eleven ikke får den beste tilpasningen av opplæringsforløpet, fordi det blir vanskelig fra lærerens side å tilrettelegge når man ikke vet hva problemet bunner i. Som nevnt gis det uttrykk for at ingen personer skal bli behandlet som «problemindivid», men at alle må regnes som en ressurs helt til det motsatte er bevist.

4.3.2 Holdninger i trafikklærerbransjen/samfunnet

Når det snakkes om generelle holdninger til elever med sosiale vansker i trafikklærerbransjen, gir mange av informantene uttrykk for at det er stor vilje til å tilrettelegge undervisningen på en god måte. Andre igjen synes det virker som en del lærere kjører samme løpet uavhengig av hvilke utfordringer elevene deres har. De sier at i en del tilfeller er det sannsynligvis ikke vilje til å ta inn elever som de ikke regner som «A-4 elever», da de med ekstra utfordringer ofte bruker mer tid på sin opplæring.

Flere nevner at personlighetstype på lærer har innvirkning på vilje og evne til tilrettelegging, men at det jevnt over i bransjen er enighet om at alle skal møtes med respekt. I tillegg er oppfatningen at å skape en god relasjon til elevene er viktig, for å få til god læring. Samtidig som dette blir sagt, er det også lærere som sier at de skammer seg over kollegaer i bransjen som stadig snakker om elever i en negativ tone.

Det uttrykkes at mange har et ønske og vilje til å tilrettelegge undervisningen, men er rett og slett usikker på hvordan de skal løse dette. Det kreves stor grad av individtilpassning, og det virker som det føles som vanskelig for noen dersom de ikke skjønner hva problemet er. Noen av lærerne har opplevd å få elever fra andre skoler, av ulike årsaker. Noen ganger har det skjedd at lærere fra andre skoler søker råd, fordi de selv føler at de ikke takler det og trenger noen med mer erfaring på området. Andre ganger har det skjedd at elevene selv ikke har klart å fullføre ved annen skole fordi undervisningen ikke ble godt nok tilrettelagt. Enkelte nevner at en del lærere i bransjen kommer til kort når det gjelder å motivere eleven, fordi de har for lite kunnskap selv om ulike problemer.

Noen av mine informanter jobber som nevnt innenfor Statens vegvesen, og de gir tydelig uttrykk for at innenfor deres etat er temaet tilrettelegging ofte på dagsorden. Fokuset ligger på at de skal være bevisst på sin rolle, og at de skal være med å tilby tilrettelagte prøver ved behov. Trafikklærerne gir i stor grad uttrykk for det samme, at det er mulig å få til et godt samarbeid når det gjelder tilrettelagte prøver. Det er nevnt tidligere at de innenfor Statens vegvesen har noe kurs eller samlinger om temaet, men at det er mye mindre fokus på dette blant trafikklærerne. Enkelte antyder at grunnen til at det er mindre fokus på det blant lærerne kan være at det er så tungt materie å jobbe med.

Noen informanter sier at det finnes lærere i bransjen som har et syn om at der språket er et problem, blir det ofte mangel på refleksjon hos eleven. Læreplanen legger føring for at eleven

skal kunne reflektere, så da er det noen som avviser eleven med begrunnelsen at det ikke vil være mulig å få til en god refleksjon.

Flere informanter sier at de føler at temaet sosiale vansker blir mer og mer relevant i dagens samfunn, og at flere og flere trenger spesiell tilrettelegging. En av grunnene som nevnes er at det er blitt mer åpenhet generelt i samfunnet om det, og at flere derfor tør å være mer åpen om sine problemer. En annen ting som nevnes som et problem er det noen kaller «flinkpikesyndromet». Med det menes at det stilles store krav til dagens ungdom, eller de stiller store krav til seg selv. De skal gjøre det bra på skolen, de skal se bra ut, de skal ha den perfekte kroppen osv. Andre igjen gir uttrykk for at det ikke har vært noen stor endring på området.

4.3.3 Tillit

Tillit beskrives som en viktig bærebjelke i alle relasjoner, og vi kan kjenne verdien av hva tillit er men samtidig kan det være vanskelig å beskrive språklig hva det er (Spurkeland, 2012, s. 35). Min undersøkelse viser at alle informantene mener at tillit er et viktig tema i opplæringssammenheng, og det blir sett på som spesielt viktig for å få fram best mulig læringsutbytte for eleven. Informant 5 uttalte følgende:

«Så er det helt totalt avgjørende at før du i det hele tatt kan begynne å tenke på å få de til å utvikle seg, så er du nødt til å skape tillit».

Når temaet tillit tas opp kommer læresituasjonen en til en læring igjen opp som et vesentlig moment. Mye av trafikkopplæringen foregår i bil hvor det bare er en lærer og en elev tilstede, og dette skaper bedre rom for fortrolighet og oppbyggelse av tillit mellom disse. Flere påpeker hvor viktig det er at eleven er informert om at læreren har taushetsplikt, og at det som eventuelt blir snakket om ikke kommer videre til andre. Dette virker å gi eleven en trygghet til å gi nødvendig informasjon som læreren trenger for å kunne tilrettelegge opplæringen på best mulig måte. Samtidig nevnes det at informasjonen som kommer fram må være på elevens premisser, at elevene gis mulighet til å fortelle hvis de ønsker det. Som lærer bør man ikke spørre og grave av sin egen nysgjerrighet, men målet bør være å få fram informasjon som er nyttig med tanke på elevens læringsutbytte og opplæringssituasjon. På spørsmål om hvordan man takler det som lærer hvis man bare mistenker at det er noe som plager eleven uttalte informant 3 følgende:

«Ja.. da stoppe eg kanskje og spør om det kan være ting. Og så forklare eg at eg e ikkje nysgjerrig, eg har taushetsplikt og så forklare eg gjerne litt om koffor det er nyttig for meg å vite».

Informant 10 sa dette:

«Nei man må jo på en måte prøve å få de til å bli fortrolig nok til å kunne fortelle ka det è da...».

Informantene gir uttrykk av at det varierer mye hvor åpen elevene er om sine utfordringer, og at det det kan være vanskelig som lærer å vite hvordan man skal gå fram dersom man ikke vet. Mange sier at det er vanskelig å spørre direkte, men at det heller må komme naturlig fra eleven sin side. Dersom læreren er for direkte kan eleven føle seg tråkket på, og at læreren har passert en grense for hva eleven synes er akseptabelt. Som lærer er det viktig å være åpen og imøtekommende, uten å stille for mye spørsmål.

Det kommer også fram at mange elever som sliter med utfordringer utover det normale trenger ekstra tid til å bygge opp tillitsforhold til læreren, og bli trygg på lærings situasjonen. Det påpekes da at det er viktig at man som lærer tar hensyn til dette og gir eleven nødvendig tid og rom, og at det er lærerens ansvar å legge til rette for oppbyggingen av et godt tillitsforhold.

Det kan være mange årsaker til at elevene sliter ekstra med å bli trygg, men lærerne sier at det ofte ligger opplevelser fra tidligere som gjør at elevene har problemer med å stole på andre mennesker. Noen av elevene har kanskje gjort det dårlig i andre skolesammenhenger, og har derfor liten tro på seg selv i det de skal starte opplæringen. Det er da viktig at læreren jobber med å få elevene til å forstå at de er gode nok, uansett utgangspunkt.

I tillitsforholdet mellom lærer og elev nevnes igjen at det er en forutsetning å møte alle elever med respekt. Respekt legger et godt grunnlag for tillit, som igjen hjelper på for å få til en god kommunikasjon. Enkelte elever som har opplevd mye kritikk tidligere i livet, er veldig såre for tilbakemeldinger og tar alt som kritikk. Det er da viktig å få de til å forstå at det er lov å gjøre feil, og at de skjønner at man som lærer ikke er ute etter å kritisere de men å hjelpe de fram. Informant 5 sier at grunnholdninga må være at eleven aldri må være redd for å gjøre feil, men ta sine feil med seg videre som god lærdom. Som lærer må man være god å gi også konstruktive tilbakemeldinger, men da på en høflig og positiv måte.

I opplæringssituasjon bør læreren være opptatt av at eleven skal lykkes, og det er viktig at eleven føler dette. Som nevnt tidligere påpekes det at elever som sliter har ekstra behov for at opplæringen blir tatt i små steg, at det går i et tempo som passer eleven og ikke læreren. De må ha tillit til at læreren vil deres beste, og vil at de skal lykkes. Informant 6 uttrykker følgende:

«Men for at eleven skal kunna møte ein sånn situasjon og ta de små stego så må eleven føle at, han må ha en indre følelse av å lykkas og indre følelse av å være trygg på seg sjøl, og trygg på deg som lærar».

Som lærer er det å være empatisk en viktig egenskap for å komme litt «under huden» på eleven, og eleven bør få en følelse av å bli sett. Dersom det legges et godt grunnlag for et tillitsforhold mellom lærer og elev, vil det være lettere for elevene å få tro på at læreren vil deres beste. Det vil sannsynligvis føre til at eleven klarer å holde fokus på det som skal gjøres, og det som skal læres. Som tidligere nevnt har mange opplevelser med seg som må tas hensyn til, og disse opplevelsene er i mange tilfeller med på å gjøre eleven usikker i nye situasjoner. Informant 9 sa dette:

«... ja altså du må få de til å føle en nærhet og en trygghet til deg som ressursperson, en person som è der for de og ikke mot de».

I forbindelse med opplæringen av elever fra andre kulturer poengteres det også at tillit er viktig. Her nevner mange at de får en følelse av at noen elever tror at trafikkskolene og lærerne er ute etter å lure de, og at de pålegger de mer opplæring enn det som er nødvendig. Det er da viktig at man som lærer gir de tid, og skaper tillit ved å forklare hvordan det norske systemet fungerer.

Tidligere ble det også nevnt at enkelte mannlige elever fra andre kulturer ikke ville kjøre med en yngre person, eller ei dame. De er ikke vant til den norske kulturen, og har gjerne en annen holdning til det å ta imot lærdom fra disse. Muligens føler de en større tillit til at de får en god opplæring dersom det er en mannlig lærer, slik som de er vant til fra sitt hjemland. Det gis uttrykk for at det er noen damer som ikke vil ha en kvinnelig trafikklærer, fordi de ikke har tillit til at man som dame har myndighet nok til å ha en slik jobb.

Det kan synes som alle er enig om at når man jobber med mennesker er det viktig som person å være åpen, skape trygghet, vise forståelse og empati. Det legger grunnlaget for god læring, og defineres som en forutsetning for læring. Det er ikke alltid lett i starten å få den

fortroligheten som er nødvendig, men ofte faller ting på plass ved at praten går mellom lærer og elev og dermed skapes tryggheten. Informant 13 uttalte følgende om trygghet:

«Det å skape trygghet er alfa og omega, og etter hvert er det klart at det å få denne personen til å være avslappa, i ikkje være redd for å gjøre feil, men få en konstruktiv tilbakemelding de gangene han gjør feil og lære av det».

4.4 Den Didaktiske relasjonsmodellen (DRM)

Den didaktiske relasjonsmodellen er et godt verktøy å bruke i undervisningsplanlegging, og jeg tar derfor den med her. De seks delene som er nevnt i teoridelen, og som brukes her er: elevforutsetning, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess/arbeidsmåte og vurdering. Når man bruker disse i planlegging av undervisning, går man spesifikt inn og definerer ut i fra hver enkelt elev hva som er elevens forutsetning for timen, hvilke rammefaktorer som er gjeldende der og da, hva som er målet for den aktuelle timen, hva innholdet i timen skal være, hvilken arbeidsmåte som skal brukes og hvordan vurderingen skal gjøres. I prosjektet her vil jeg bruke modellen mer på et overordnet nivå, av den enkle grunn at det ikke vil være plass til å gå i detaljer om hvordan hver enkelt trafikklærer har satt opp kjøretimer. I det følgende vil jeg presentere hva informantene sier om de ulike elementene i den didaktiske relasjonsmodellen.

4.4.1 Elevforutsetninger

Elevens utgangspunkt og forutsetning er et vesentlig moment i undervisningsplanlegging generelt, men blir kanskje ekstra viktig med tanke på elever som har ekstra utfordringer i hverdagen. I denne undersøkelsen viser det seg at informantene har vært borti mange elever, og dermed mange ulike typer utfordringer. Temaet her er sosiale vansker, og innenfor det nevner de blant annet elever med sosial angst, elever med traumeopplevelser, elever som har vært mobbeofre, elever som er vant til mye kritikk hjemme, elever som er preget av egen eller familiemedlemmers rusproblem, elever med lese og skrivevansker, elever med ulike diagnoser og elever med språk og kulturproblemer. Informant 5 uttrykker seg slik om opplæring av elever med ulike utfordringer:

«Det kan være at de har angst for å være i klasserom sammen med andre elever, at det har vanskelig for å tilpasse seg den vanlige undervisningsformen, at de kommer til kort... at de trenger å ha ekstra tilrettelegging for å nå sine mål».

Noen av lærerne har som tidligere nevnt bevisst valgt å jobbe med elever som trenger ekstra tilrettelegging, og en viser til at de ved deres skole har så mange som sju av ti elever som kan kalles å være utenfor «normalen». Andre igjen gir uttrykk for at selv om de ikke har satset spesielt på dette, så får de mange elever med ekstra utfordringer som elever på grunn av ryktet om at de er flink på tilrettelegging.

Som tidligere nevnt uttrykkes det at man må møte hver elev med det utgangspunktet de har, og ta hensyn til den bakgrunnen de har fra tidligere. Det blir sagt at man må håndtere elevene ulikt fra gang til gang, det vil si at det som kanskje passer for den ene eleven ikke nødvendigvis passer for den neste. Det kan variere fra situasjon til situasjon hvordan ting skal håndteres, så det nevnes at man som lærer må være flink til å endre strategi underveis dersom man ser det nødvendig.

Mange av elevene viser seg å kunne mye fra før, og det er derfor viktig å ta dette med seg for å kunne bygge videre på det. Selv om det viser seg etter hvert at de har mye kunnskap, uttrykkes det at det ikke alltid er så lett å oppdage det i starten. Dette henger sammen med at elevene gjerne er de som trekker seg litt tilbake når det gjelder faglige spørsmål, og diskusjon i den vanlige undervisningsformen. Som tidligere nevnt er de ofte usikre på seg selv, og tør derfor ikke komme fram med det de kan før de føler seg trygge. Det nevnes også at refleksjon er en viktig del i trafikkoppleringen, og at mange av elevene er veldig flinke til dette når de endelig tør å vise det fram.

4.4.2 Rammefaktorer

Læreren er en rammefaktor, og dette studiet viser at alle informantene har mer enn fem års praksis som trafikklærere. Som nevnt tidligere jobber de fleste fortsatt med det, mens noen jobber som førerprøvesensor hos Statens vegvesen. I tillegg til dette har mange ulike videreutdanninger utover kravet som stilles til trafikklærer, eksempler på det er sensorutdanning, faglig leder, bachelorutdanninger og lignende. Sett i lys av det viser undersøkelsen at det er generelt stor kompetanse og erfaringsbakgrunn hos lærerne, selv om de viser til at de ikke har hatt mye spesielt om temaet sosiale vansker.

Trafikkoppleringen foregår i hovedsak ved private trafikkskoler, og økonomi blir derfor nevnt som en forutsetning for å ta opplæring. Mange i samfunnet fokuserer på at det er dyrt å ta trafikkopplæring, og at noen mennesker ikke får førerkort på grunn av det. I sammenhengen med tilrettelagt undervisning nevnes økonomien som en egen sak i form av at det gjerne blir en del dyrere for elevene som trenger det. Det er ikke nødvendigvis på grunn

mye tilpasning en til en, men heller mer i form av at det brukes mye mer tid enn normalt på enkelte elever, og at økonomien derfor blir en utfordring. Enkelte sier at man som trafikklærere bør være fleksible i forhold til betaling, og stole på at elevene gjør opp for seg. Ser vi det motsatt nevner flere at det er mange elever som ikke bruker mer tid enn normalt, når de bare får tilrettelagt undervisning som passer dem. Noen sier også at spesielt foreldre er villig til å bruke penger på å gi barna nok timer på trafikkskole, slik at de kommer ut som en trygg og god sjåfør i stedet for å haste igjennom opplæringen.

Læreplan som skal følges er en faktor som ligger der, som ikke kan velges bort. I forbindelse med dette er tid en vesentlig faktor. Informantene nevner at det i læreplanen legges føringer for hvor mange timer som er pålagt, og at timene må være der uansett hvor god eleven er i utgangspunktet. Når det gjelder elever med sosiale vansker nevnes ikke de obligatoriske timene som utfordringer, men heller at tid generelt er en vesentlig faktor for å få elevene fram til målet.

Det gis uttrykk for at man både som lærer og sensor må gi elevene tid og rom til å for det første bli trygg på læresituasjon og førerprøvesituasjon. Det har også vært nevnt at mange av disse elevene må få en opplæring som går framover i små steg, ut i fra elevens behov og ikke ut i fra hvor fort det passer læreren. Under temaet trygghet nevner informantene at mange som sliter med spesielle utfordringer ofte bruker lengre tid enn andre på å bli trygg, og at det derfor er viktig at læreren tilrettelegger for dette ved å gi nok tid. Både i lærerrollen og sensorrollen nevnes det at det er en fordel å bruke tid i forkant av opplæring og prøver, for å ufarliggjøre det som skal skje, og at eleven kan få en mulighet til å møte lærer eller sensor i starten uten å måtte prestere noe første gangen.

Mye av opplæringen foregår som tidligere nevnt i en til en situasjon i bil, hvor det er en lærer og en elev. Det er ingen som nevner det som et problem i opplæringssammenheng, men det er så vidt nevnt som et problem i forbindelse med førerprøve at det kan føles som en presset situasjon for eleven. I opplæringen kan det være en fordel med en til en situasjon, på grunn av at elever som sliter kan føle en større trygghet enn i en stor klasse.

Nevnte læreplan legger ikke bare føringer for timetall elevene skal ha, men også føringer for hvordan opplæringen skal foregå. Refleksjon har vært nevnt mange ganger som en faktor, og mange opplever det som et problem spesielt i forbindelse med språkproblemer hos elevene. Andre ting som nevnes som utfordrende i forhold til føringene i læreplanen er de temaene hvor det skal være flere elever sammen i undervisningen, og de skal reflektere og diskutere

med hverandre. Spesielt for elever som sliter med sosial angst nevnes dette som et problem, da mange av de har store problemer med å være i klasserom sammen med mange andre.

4.4.3 Mål

Læreplanen beskriver hvilke mål eleven skal nå, både ved endt opplæring men også ulike delmål. Informantene uttrykker at kravene er der, og at alle elevene skal nå målene for å få førerkort eller få godkjent opplæringen.

Igjen uttrykkes det at det trengs individtilpasning for å nå målene. Det nevnes at det generelt trengs tilpasning til hver enkelt elev, men at elever som har spesielle utfordringer trenger ekstra tilrettelegging for å ha mulighet til å nå målene. Som lærer er det viktig å få elevene til å forstå hvilke mål som skal oppnås, for å skape motivasjon for læring. I forbindelse med måloppnåelse hos en spesiell elev nevner informant 5 at en viktig jobb var å få eleven til å bli selvstendig nok, slik at målet kunne nås.

Med tanke på kulturproblemer som er nevnt tidligere så nevnes måloppnåelse som et problem i noen situasjoner. Det som trekkes fram er at mange elever ikke er vant til at det stilles slike krav til kompetanse i bilkjøring, som det vi har her i Norge. De er vant til hvordan det er i sitt hjemland, og gir derfor uttrykk for en følelse av å bli lurt til å ha flere timer enn nødvendig. Av en eller annen grunn har de fått en forståelse av at det er de obligatoriske timene de må ha, og ikke mer enn det. I tillegg nevner noen at det kan være vanskelig å nå målene dersom det er dårlig kommunikasjon mellom lærer og elev, og at det kan være vanskelig å forstå om elevene faktisk har forstått målene. Det nevnes at man som lærer må være bestemt på hvilket mål som skal nås, og ikke gi etter på dette bare for å gi eleven en følelse av at vi er snill.

4.4.4 Innhold

I likhet med måloppnåelse sier informantene at innholdet i opplæringen er den samme uavhengig av elevenes bakgrunn. Som tidligere nevnt legger læreplanen føringer for hvilke mål som skal oppnås, men også hva innholdet i opplæringen skal være.

Når det gjelder innhold i hver enkelt time vil dette likevel variere fra elev til elev, da det vil være ulikheter i hvor fort de ulike elevene lærer. Noen informanter gir uttrykk for at elever trenger å få undervisning i små steg for å føle at de lykkes, og ut i fra dette utsagnet må innholdet i timene gjenspeile det. Det vil si at læreren må legge til rette for at innholdet i timen stemmer med det eleven har som forutsetning å kunne takle, slik at det ikke blir for mye på en gang.

Det endelig målet som skal nås når vi snakker om trafikkopplæring, er som oftest at eleven står med førerkortet i hånda etter bestått førerprøve. Som sagt må innholdet i hver time tilpasses den enkelte elev, noen elever har få timer, andre har mange. Informant 7 uttalte følgende om en elev:

«Men vi har jo brukt mye, mye tid på å gå igjennom de samme tingene om att, om att og om att igjen».

Selv om grunnlaget er lagt i læreplanen hva innholdet skal være, gis det likevel uttrykk for at man som lærer ikke kan følge alt bokstavelig som står der. Man må ut ifra elevens bakgrunn og opplevelser vurdere hva som skal legges spesielt vekt på. Et eksempel som blir gitt her, er en elev som tidligere har mistet familien sin i trafikkulykke. Det nevnes at læreplan legger føringer for at eleven skal forstå og reflektere over risiko, og at man skal jobbe med risikoforståelsen hos elevene. I eksemplet med eleven som hadde mistet familien sin ble dette uttalt av informant 3:

«Men det er jo klart at da må ein jo stoppe opp i undervisningen, dette her med tilrettelegging... altså... det è liten vits å snakke veldig mye om det med risiko og risikoforståelse med disse, for det har de nesten liggande tjukt utanpå seg, men gjerne snakke litt mer om fordelene med bilkjøring».

4.4.5 Arbeidsmåte

Det kommer fram av undersøkelsen at måten man som lærer arbeider med elevene vil variere noe, ut ifra elevens behov og forutsetninger. Læreplanen som ligger til grunn legger også til en viss grad føringer for hvilke arbeidsmåter som skal brukes, og de henviser til denne som et grunnlag for deres trafikkopplæring.

Når det gjelder å bruke elevens erfaringer til å bygge videre kunnskap, nevnes det at det brukes blant annet problemorientert pedagogikk. Med det menes at de bruker den erfaringen eleven har fra før i livet, til å løse aktuelle problemstillinger i trafikkopplæringen.

Andre nevner spesielt konstruktivistiske læringsteorier som grunnlag for sin undervisning. Med tanke på det som er nevnt tidligere om at man som lærer bør ta hensyn til elevenes erfaring og bygge videre på det de kan fra før, vises det til denne teorien. Tanken er at det skal konstrueres ny kunnskap, som de kan knytte sammen med kunnskap de har fra før. Informant 5 uttaler følgende:

«Det som jeg egentlig i all undervisning er veldig opptatt av, er konstruktivistiske læringsteorier. At jeg prøver hele tida å bygge ny kunnskap på det de kan fra før».

Motivasjon nevnes som viktig i valg av arbeidsmåte, fordi mange elever møter opp med dårlig tro på seg selv. Motivasjon er viktig i all læring, men blir kanskje spesielt viktig å få fram hos elever med sosiale vansker. Informantene sier blant annet at det er viktig å se på framgangen som har vært, og ikke fokusere på nedturene men heller komme med oppmuntrende ord.

Videre vektlegger informantene refleksjon i opplæringen. Det er viktig at elevene selv skal være med å reflektere over sin opplæring og sin utvikling, fordi de skal være i stand til å vurdere seg selv opp mot målene som er satt. I tillegg sier læreplanen at elevene skal kunne reflektere, ved at elevene i deler av opplæringen skal reflektere over bestemte temaer sammen med medelever. Denne delen nevnes som en utfordring for elever som sliter med sosial angst, ved at mange har problemer med å være sammen med andre i klasserom. Informantene gir eksempler på at lærere som underviser på trafikalt grunnkurs har tilrettelagt spesielt for elever som sliter med sosial angst. De kan for eksempel ha en avtale med en elev om at eleven slipper å si noe høyt i klassen, og at det heller legges opp til gruppeaktiviteter hvor eleven klarer å bidra. Andre igjen kan føle en så stor usikkerhet sammen med andre at de trenger en til en opplæring for å klare å gjennomføre kurset.

Noen lærere sier at de i en førsamtale med eleven ønsker å få eleven til å beskrive hvordan de best liker å lære og hvordan de liker å få tilbakemeldinger og respons. Det er ikke alltid eleven selv er klar over dette, og da må man som lærer bare observere underveis hvilken arbeidsmåte som fungerer best med hensyn til den aktuelle eleven.

4.4.6 Vurdering

Vurderingen som gjøres i all undervisning henger nøye sammen med hva målet for undervisningen er. I trafikkopplæringen er det lagt føring for at eleven skal vurdere sin egen kompetanse etter hvert som denne utvikles. Opplæringen er bygd opp i flere trinn, og på noen av trinnene er det obligatorisk med en egen time som kalles trinnvurdering. For at eleven skal være i stand til å vurdere seg selv opp mot målet, er det viktig at læreren tydeliggjør hvilket mål som skal nås.

I forhold til temaet vurdering opplever informantene utfordringer knyttet til kultur i en del tilfeller. En del elever med annen kulturbakgrunn er vant til at de kun skal bli vurdert av lærer, ikke at de skal vurdere seg selv. De erfarer at mange er redde for å uttrykke mangler ved sin egen kjøring, i frykt for at det fører til at de må ha flere kjøretimer. Flere av informantene sier

at de da bruker tid til å forklare at den norske opplæringsmodellen er bygd opp slik, og krever at elevene er med på vurderingen. I tillegg mangler forståelsen av at vurderingen må gjøres opp mot bestemte mål, slik at en del elever tror at de kun trenger obligatoriske timer.

De erfarer også at en del elever sliter med å vurdere seg selv. Mange klarer kun å finne ting som er negativt, og dette settes i sammenheng med hvilken bakgrunn de har. Elever som har vært vant til mye kritikk tidligere i livet, kan ha vanskeligheter med å uttrykke seg positivt om sin egen utvikling. Andre kan ha utfordringer med å ta imot konstruktiv kritikk, og oppfatter det som kjeft og har dermed lett for å gå i forsvarsposisjon.

Førerprøven hos Statens vegvesen er avgjørende for om det overordnede målet for opplæringen er nådd, og er avgjørende med hensyn til om eleven får førerkort. I den forbindelse sier informantene at det er mulig med tilrettelagte prøver, både teoretisk og praktisk. Eksempelvis for en person med sosial angst poengteres det hvor viktig tilrettelegging er, og at i mange tilfeller er løsningen å få til et møte med sensor i forkant av prøven.

5 Drøfting

5.1 Forskerspørsmål 1: Hvordan beskriver trafikklærerne sosiale vansker?

På spørsmål om hva sosiale vansker er, hadde informantene problemer med å gi et klart svar på hva dette kunne være. De sier at det er et så vidt begrep, at noen klar definisjon blir vanskelig. Det er i og for seg ikke det viktigste at man som lærer klarer å definere selve begrepet, men at man klarer å fange opp de som har problemer å hjelpe de som best man kan. I følge Haugen (2008) kan sosiale vansker utarte seg på mange forskjellige måter, og årsakene kan være mange. Sett i lys av denne beskrivelsen er det forståelig at det er vanskelig for informantene å gi et entydig svar på hva sosiale vansker er.

I beskrivelsen av temaet i teoridelen vises det i hovedsak til at de som sliter med sosiale vansker har problemer med å fungere sosialt sammen med andre mennesker. Som tidligere nevnt kan det være mange ulike årsaker til dette. En av årsakene som nevnes er ulike typer diagnoser, og en diagnose trenger ikke å være et problem i seg selv, men diagnosen kan være med å utløse sosiale vansker hos eleven. Hos elev som har en lærevanske i en eller annen form, kan lærevansken være med å bidra til at eleven etter hvert mister motivasjon og føler seg utilpass sammen med andre. Det at eleven i hverdagen opplever ting som han ikke mestrer, kan igjen føre til dårlig selvtillit og videre til dårlig sosial fungering. Det å daglig oppleve nederlag vil gjøre noe med personen der og da, men også på lang sikt (Amundsen, 2014).

Informantene nevner også at vi i samfunnet har en «norm» for hvilken oppførsel som regnes som normal, og det å få førerkort oppfattes som noe som er innenfor normalen. Det jeg mener er at mange tenker at det å få førerkort er et mål i seg selv for å føle at man er innenfor «normalen. Det er likevel viktig at man er forsiktig med å definere hva som er normalt, og hva som ikke er normalt. Dette fordi alle mennesker er unike, og alle har krav til å bli respektert som de er uavhengig av hvem de er, hvor de kommer fra og hva de eventuelt sliter med.

Når en elev i opplæringssammenheng viser seg å ha sosiale vansker, er det viktig at man som lærer evner å se et litt større bilde enn bare problemet det medfører i for eksempel skolebilen. Med det tenker jeg ikke at man skal gi seg ut for å være psykolog eller terapaut for å hjelpe eleven ut av problemene, men at man skal være bevisst på hvilken påvirkning problemet kan ha på opplæringsforløpet til eleven. I tillegg bør man forstå at det ofte ligger årsaker bak vanskene, og at det kan være mange grunner til at elevene opptrer som de gjør.

Informantene oppgir angst som et eksempel på sosiale vansker. I denne sammenhengen tenker man da på sosial angst, det å ha en frykt for å være sammen med andre mennesker. Dahl (2012) beskriver sosial angst med at en person har bekymringer om å ikke kunne oppføre seg slik det forventes, og påfølgende mangel på anerkjennelse. Informantene har erfart at det er elever som har problemer med å være i klasserom sammen med andre elever, og at det derfor blir vanskelig å tilpasse seg den vanlige undervisningsformen. Sosial angst beskrives videre som frykt for dumme seg ut, eller bli ydmyket i sosiale sammenhenger. Dette igjen kan være med på å forklare hvorfor noen elever har problemer med å delta i undervisning i klasserom sammen med andre. Det kan tenkes at de ikke føler seg god nok, og at de rett og slett ikke føler seg vel i en slik setting.

Læreplanen for trafikkopplæring legger tydelige føringer når det gjelder arbeidsmåter, og viser blant annet til det skal benyttes arbeidsmåter som gjør elevene til aktive deltakere. Opplæringen skal være preget av aktive elever, ved at de skal være i dialog og utveksle erfaring med andre elever (Vegdirektoratet, 2016). Dette tenker jeg kan være spesielt problematisk for elever som sliter med sosial angst, da dette vil være en typisk situasjon for å måtte prestere noe i plenum.

Mange kan likevel ha en viss frykt for å være aktive i samtaler med mange, uten at det kan sies at de har sosial angst. Dette er det viktig å være klar over da det er mange som har en naturlig sjenertethet og generelt ikke liker slike situasjoner, uten at det ligger noe mer bak. Men det går gjerne en grense for naturlig sjenertethet, og når tid det går over til å være angstrelatert. Mange med sosial angst vil beskrive seg selv som sjenert, og at de alltid har vært det. Likevel er det slik at også personer som er usjenert kan ha former for sosial angst (Butler, 2008). Som lærer bør man ta hensyn også til disse, selv om det er lett å tenke at det er ikke mulig at usjenerte elever har noen form for sosial angst. Informant 10 hadde et eksempel på nettopp dette, hvor eleven var vant til å stå fram på scene fram for mange mennesker. Når han da skulle starte trafikkopplæringen fikk han likevel problemer på grunn av sosial angst.

Videre sier informantene at menneskers opplevelser fra tidligere kan være med på å påvirke deres sosiale fungering. Et eksempel kan være personer som opplevd traumatiske ting, eller dårlige opplevelser fra oppveksten. Når det gjelder kulturforskjeller som er nevnt tidligere, så kan man lett forstå at det skaper problemer i opplæringen. Men det kan være andre ting enn rene kulturforskjeller som gjør læring vanskelig, det kan for eksempel være traumatiske ting de har opplevd før de kom til Norge som gjør at de får problemer. Grunnene til at de er kommet hit kan være mange, og at en stor del har kommet på grunn av at det ikke var trygt i

deres hjemland. Dette kan være med på å skape innlæringsproblemer ved for eksempel trafikkopplæring, dersom de sitter med opplevelser som gjør at de ikke klarer å fokusere på det de skal.

Når vi snakker om problemer med sosial fungering på grunn av traumer, kan det like gjerne gjelde personer som alltid har bodd her i landet. Det kan være mange grunner til at mennesker sliter med traumer av ulike slag, og det viktigste er at man som lærer skjønner at det er muligheter for at det vil påvirke en opplæringsprosess. Sett fra en annen side er det viktig at lærerne ikke sykeliggjør elever som de vet har opplevelser med seg fra tidligere, men kun tar hensyn til det i den grad det kan påvirke undervisningen.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilken lærerkompetanse anser trafikklærerne som viktig med tanke på trafikkopplæring for elever med sosiale vansker?

Alle informantene sier at kunnskap om mennesker er en viktig egenskap som bør være på plass hos læreren for å kunne legge til rette for god undervisning, uavhengig av elevens utgangspunkt. Drugli (2012) beskriver at en god lærer må selvfølgelig ha faglig kompetanse på området det skal undervises i, men at relasjonskompetanse også er viktig. Lærerens relasjonskompetanse vil være avgjørende for hvilken relasjon som skapes mellom læreren og eleven, og dermed ha påvirkning på opplæringsforløpet.

5.2.1 Formell utdanning

Alle informantene sier at det ikke finnes noen formell utdanning for trafikklærere direkte innenfor temaet sosiale vansker. Som nevnt så er det en del variasjon blant informantene i både når tid de har tatt sin utdanning og hvor de har tatt den. Likevel ser man at svaret er det samme på hvorvidt de har fått noen spesifikk undervisning i temaet. Jeg tolker det derfor som at uavhengig av hvor utdanningen til yrket tas, vil det ikke være noe i utdanningen som retter seg spesielt mot temaet. Her tenker jeg at man må ta hensyn til at ting kan være endret i utdanningsplanene til de ulike studiene, men her kan jeg kun uttale meg ut i fra mine informanternes erfaringer.

Selv om det sies at det ikke er noe undervisning som retter seg spesifikt mot temaet, så er det en del innenfor trafikklærerutdanningen som skal forberede studentene på møte med ulike mennesker og utfordringer når de kommer ut i yrket. I studieplanen til trafikklærerstudiet ved Nord universitet beskrives det at studentene skal utvikle blant annet sin faglige og

pedagogiske kompetanse i studiet (Nord.no, 2017). Alle elever har naturlig nok behov for at trafikklærerne har pedagogisk kompetanse, men for elever som har ekstra utfordringer vil det sannsynligvis være ekstra viktig. Dette med tanke på at den pedagogiske kompetansen skal gjøre framtidige trafikklærere i stand til å planlegge sin undervisning ut i fra hver enkelt elevs behov og forutsetninger. I nevnte studieplan står det at studentene også skal utvikle sin sosiale kompetanse under studiet. Sosial kompetanse nevnes som viktig med tanke på å kunne tilpasse seg elevenes individuelle og kulturelle forutsetninger.

Selv om informantene sier at de ikke har spesiell utdanning i temaet, anser jeg det likevel som sannsynlig at de har fått en del i sin utdanning som har gjort de forberedt på å møte elever med sosiale vansker. Årsaken er at mange nevner at den du er som person, og den sosiale kompetansen du innehar som person er en viktig forutsetning og godt utgangspunkt for å kunne møte ulike elever på en god måte. Man har selvfølgelig ingen garanti for at alle som tar trafikklærerstudiet utvikler denne kompetansen like godt, og det kan bli store ulikheter i hvorvidt elever får en godt tilrettelagt opplæring eller ikke.

Hvis man sammenligner trafikklærerutdanningen med eksempelvis grunnskolelærerutdanning, vil det sannsynligvis ikke være naturlig å forvente at nyutdannede trafikklærere har formell kompetanse rettet spesifikt mot spesialpedagogikk. Innenfor grunnskoleutdanning ser det ut til at studentene utdannes på generelt grunnlag til å jobbe innenfor gitte klassetrinn, for eksempel innenfor 1. til 7. trinn (Uit.no, 2017). Fagsammensetningen kan selvsagt variere fra ulike studiesteder, og det vanlige er at lærere som har spesiell interesse for spesialpedagogikk tar en videreutdanning i dette.

I undersøkelsen min ble det vist til at flere kunne tenkt seg mer kursing spesifikt innenfor temaer som skaper ekstra utfordringer i opplæringssammenheng. Et eksempel som ble nevnt var mer kunnskap om ulike diagnoser, og hva man skal se etter av symptomer. Andre igjen uttalte at de er usikre på om det ville vært interesse for det selv om det var et tilbud. Med tanke på kurs om temaet sosiale vansker kom informant 5 med et forslag. Han uttalte at det burde vært et tilbud om videreutdanning innenfor temaet, eksempelvis med 10 studiepoeng eller lignende. Med et slikt tilbud tilgjengelig ville det vært mulig for de som har interesse for temaet, å videreutvikle sin kompetanse på området.

Med tanke på elevene vil det kanskje være naturlig at alle som utdanner seg til trafikklæreryrket burde hatt denne spesialkompetansen, da trafikkskolene og lærerne er spredt rundt omkring i hele landet. Spredningen av skoler fører til at det ikke er så enkelt for elever å

velge en skole som har spesialisert seg på området, men de blir mer avhengig av å velge trafikkskole ut i fra hvor de bor.

Selv om man kan se at behovet er der, vil det likevel være begrenset hvor mye det er mulig å legge inn grunnutdanning til de ulike læreryrkene. Det vil sannsynligvis derfor fortsatt være mest naturlig at utdanning innenfor spesialpedagogikk vil være valgbart for studentene.

5.2.2 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse beskrives som forståelsen og samhandlingen vi har med andre mennesker, og at personer som innehar kompetansen også er i stand til å se de andres behov i samhandlingen (Røkenes & Hanssen, 2006). Sett i lys av dette er lærerens relasjonskompetanse helt avgjørende for hvorvidt alle elever får den tilrettelagte undervisningen de har krav på. Informantene nevnte at læreren må ha vilje til å møte hver elev med de erfaringene eleven har med seg, og dette ser vi samsvarer med beskrivelsen av relasjonskompetanse. Med det tenker jeg at en lærer som innehar relasjonskompetanse vil være i stand til å se elevenes ulike behov, og ikke bare ha fokus på den prosessen som læreplanen legger føringer for.

Uttalelsen til informant 8 om at det er viktig å lytte til elevens behov, stemmer godt overens med det som Røkenes og Hanssen (2006) skriver om hva som er en fagpersons oppgave. Der nevnes at som fagperson skal man primært fokusere på hvilket behov den andre har, og ikke på sitt eget behov. I dette tilfellet vil det si at lærerens oppgave blir å fokusere på hvilket behov eleven har for tilrettelagt opplæring, mer enn på hvilke behov læreren har til å få framgang i sin undervisning. Som lærer kan man miste noe underveis dersom man bare fokuserer på sine egne fastlåste teorier og metoder, og ikke åpner opp for å se hvert enkeltmenneske som helhet (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 15).

5.2.3 Kommunikasjon

Informantene nevner kommunikasjon som en viktig faktor for å lykkes som lærer. Igjen nevnes det at man må kunne møte eleven med den erfaringen som ligger til grunn, og være åpen og imøtekommende. Sylte (2016) beskriver kommunikasjon som et veldig sentralt redskap for læreren, og det ser jeg stemmer overens med informantenes oppfatning. Det nevnes at man som lærer må kunne sette seg inn i elevens ståsted, og ikke minst vite noe om hvordan de påvirkes av sosiale koder og lignende. Ser vi dette i sammenheng med aldersgruppen som trafikklærere har med å gjøre, er det å anse som en vesentlig faktor. En

stor del av elevene er ungdommer og er sannsynligvis del av en ungdomskultur som vil påvirke de i en læringssituasjon.

Kommunikasjon handler om både ord, stemmeleie og kroppsspråk. Forskning viser at ord som blir sagt bare utgjør 10-20 prosent av kommunikasjonen, mens stemmeleiet utgjør ca 30 prosent og kroppsspråket minst 50 prosent (Sylte, 2016).

En annen ting er at man kanskje tenker at vi i hovedsak kommuniserer med ord, men ser her at det verbale bare utgjør en liten del av den faktiske kommunikasjon. Dette er det verdt å være seg bevisst som lærer, at stemmeleiet kan avsløre oss dersom det sier noe annet enn ordene. I tillegg ser vi at kroppsspråket er det som forteller mest, og med det kan man fortelle mye uten å faktisk ytre et eneste ord. Dersom man eksempelvis gir uttrykk for at man vil lytte til det eleven sier, men så fanger eleven opp at kroppsspråket viser at man er totalt uinteressert i det som blir sagt.

Noen av informantene nevner elever som har erfaringer fra tidligere hvor de hverken har blitt sett eller hørt. Ser vi det i sammenheng med kommunikasjonen mellom lærer og elev vil det være viktig at læreren viser fullt engasjement, både i det verbale og med kroppsspråket. Dette for at eleven skal få tiltro til at man som lærer faktisk ønsker å legge til rette ut i fra deres behov. Noe annet som er viktig med tanke på kommunikasjon innenfor trafikkopplæringen er at det ikke blir enveiskommunikasjon fra lærerens side. Med dette tenker jeg at man som lærer må legge til grunn at elevens synspunkter må komme fram, hvis ikke kan det bli vanskelig med tilrettelegging ut i fra elevens behov.

5.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke holdninger viser trafikklærerne med tanke på tilrettelegging for elever med sosiale vansker?

Tidligere i oppgaven er det fokusert på hvilken kompetanse som er nødvendig hos lærerne for at elevene skal få tilrettelagt sin opplæring ut i fra sitt behov. Det som kanskje er vel så viktig er hvilke holdninger de ulike lærerne har, og hvordan det påvirker deres vilje til å tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte.

Samtlige av mine informanter ga uttrykk for at de var positivt innstilt til nye elever, uavhengig av hvilket utgangspunkt eleven hadde. Dette ser jeg på som positivt, og det kan fortelle noe om hvilket syn de har på mennesker generelt. Med det mener jeg at alle har en forankring i seg på hvordan de møter nye mennesker, og hvor åpen og imøtekommende de er i

forhold til andre. Røkenes og Hanssen (2006) beskriver at våre tanker påvirkes av den forforståelsen vi har. Forforståelsen består av blant annet kulturforståelse, menneskesyn og hvilke verdier man har. Hvis vi ser dette i sammenheng med at informantene er positive til alle typer elever, vitner det om at deres syn er basert på gode verdier om at alle mennesker er like mye verdt og respekterer ulikhetene som finnes. Respekt for andre mennesker var også et tema som ble tatt opp i intervjuene, og informantene nevnte det som en veldig viktig ting i møte med elever.

Kulturforskjeller var også et av temaene, og informantene viste forståelse for at det kunne oppstå problemer på grunn av det. Det gikk ikke bare på at lærerne forsto at det kunne bli problemer, men de hadde erfart at det i noen situasjoner hadde skapt utfordringer.

Kulturforskjeller oppstår når mennesker vokser opp og er vant til ulike ting, alt ettersom hvor og når de er vokst opp. Vi må likevel være forsiktige med å tenke at alle utfordringer i forhold til utenlandske borgere skyldes kulturforskjeller, da de i likhet med nordmenn er ulike av natur og har ulike erfaringer.

Det er ofte slik at når to nordmenn møtes, tenker vi bare at det er to med ulik bakgrunn og personlighet. Fokuset blir ofte et annet når en nordmann møter en som er innvandrere, da man da ofte tenker at dette møte er mellom et menneske og en fremmed kultur. Det er kanskje i utgangspunktet forståelig at man tenker slik, men kan samtidig være uheldig med tanke på det som er nevnt lenger opp om at mennesker fra andre kulturer kan være ulike, og dermed har rett til å bli behandlet med respekt som det enkeltindividet de er (Eriksen & Sajjad, 2015).

Som et ledd i arbeidet med ulike utfordringer ble temaet tillit nevnt som et viktig element. Tillit regnes som viktig i alle relasjoner, og sees på som en viktig bærebjelke (Spurkeland, 2012, s. 35). Sett i lys av dette er det viktig at læreren setter av tid og rom til å skape et godt tillitsforhold mellom seg og eleven, noe som for så vidt blir uttrykt som viktig. Flere nevnte at elever som har opplevd vanskelige ting, eller har andre utfordringer i hverdagen ofte trenger ekstra lang tid til å føle seg trygge. Dersom læreren av ulike grunner ikke gir eleven den tida som er nødvendig kan det medføre et dårligere opplæringsforløp for eleven, og i verste fall kan det gi eleven en nedtur i form av at han eller hun ikke klarer å fullføre opplæringen.

Informant 5 uttrykte at tilliten må skapes før du i det hele tatt kan tenke utvikling hos eleven, og at tillit er avgjørende for elevens læring. Man må gi av seg selv som person for at det skal oppstå tillit mellom to personer. Det jeg tenker er at man som lærer må gjøre en innsats for å

få tillit hos eleven. Det er umulig å kreve tillit av andre, men man må rett og slett gjøre seg fortjent til den (Skervheim, referert i Drugli, 2012:51).

I en opplærings situasjon hvor man som lærer prøver å skape den nødvendige tilliten mellom seg og eleven, kan man oppleve å bli såret eller irritert dersom eleven ikke responderer som man forventer. Som tidligere nevnt er det elever med mange ulike opplevelser fra tidligere, hvor de for eksempel ikke har blitt tatt på alvor. Andre kan ha opplevd at de ikke blir møtt med tillit, og at situasjonen derfor føles uvant for de. Informantene har gitt uttrykk for at disse elevene ofte trenger lang tid på å bli trygg, og at det igjen krever utholdenhet og innsats hos læreren for at det etter hvert skal oppstå et tillitsforhold. Som lærer vil det være nyttig å holde fokus på å ikke ta dette personlig, men heller prøve å finne ut hvorfor det er slik (Drugli, 2012, s. 51). Som nevnt i analysen sies det at elevene i mange tilfeller skjuler seg bak et skall, og det er derfor viktig å nå inn til de slik at det er mulig å få til et godt tillitsforhold. Her kan trafikk læreren ha en fordel sammenlignet med andre lærere som underviser i klasserom, på grunn av at mye av trafikkopplæringen foregår i en til en situasjon i bil. Dette er selvsagt ikke alltid gjeldende, da en del av undervisningen også gjennomføres i klasserom med mange elever samlet.

I prosessen med å skape et godt tillitsforhold kan det tenkes at det vil være forskjell på en lærer som har ekstra interesse for elever med spesielle utfordringer, og de som helst liker å få den såkalte «A4-eleven». Med det mener jeg at en lærer som brenner for at alle skal få mulighet til å lykkes, vil sannsynligvis være mer utholdende og tålmodig. Muligens vil også en slik lærer bruke mer tid på å finne ut hva som ligger bak problemet, og være villig til å prøve flere ulike løsninger for å til slutt komme fram til et godt resultat. Dette står i motsetning til en annen lærer som kanskje ville gitt opp, og tenkt at problemet til eleven gjør at målet ikke kan nås. Det er skremmende at det vil være avhengig av lærerinteressen hvorvidt elever som trenger det får tilrettelagt undervisning. Likevel er det ikke nødvendigvis lærerens interesse for tilrettelegging som avgjør undervisningen. Noen av informantene ga uttrykk for at det i noen tilfeller var manglende kompetanse hos læreren som gjorde at elevene ikke fikk god nok tilrettelegging.

Som tidligere nevnt jobber noen av informantene ikke som lærere lenger, men som sensorer i Statens vegvesen. Disse har gitt uttrykk for at temaet er jevnt på dagsorden i deres etat. Dette kan man se på nettsiden til etaten hvor de opplyser at det er mulighet å melde fra dersom man som elev trenger tilrettelagt teoretisk eller praktisk prøve (Statens vegvesen, 2017).

Når temaet holdninger tas opp er det naturlig å snakke om etikk. Profesjonsetikk kan sies å være etikk som kjennetegner en spesiell profesjon, som i denne sammenhengen kan tenkes å være trafikklærernes samfunnsoppdrag (Christoffersen, 2011, s. 24). Med det mener jeg oppdraget trafikklærerne har fått i form av at de skal lære mange mennesker å ferdes trygt i trafikken, slik at det blir til fordel for alle i samfunnet. Lingås (2011, s. 81) sier at lærere er preget av profesjonsetikken, men også av noe han kaller forvaltningsetikk. Med det mener han at de på den ene siden er en egen profesjon, som høster respekt fra omgivelsene. Samtidig er de som regel offentlig ansatte og deres jobb er regulert gjennom rammer lagt av blant annet storting og regjering. Trafikklærerne er i hovedsak ikke offentlig ansatte, men de er likevel styrt av læreplaner som vedtas, og står dermed ikke fritt til å gjøre som de vil. Det er da viktig at man som trafikklærer er sitt ansvar bevisst, og tar på alvor det samfunnsoppdraget man har fått. Elevene kunne være trygg på at de får det de har krav på, og at man som lærer også ser trafikkopplæringen i et større perspektiv enn konkret i skolebilen.

Det er naturlig å tenke etikk på generelt grunnlag, spesielt i form av at trafikklærerne er pedagoger av yrke og skal forholde seg profesjonelt til sine elever. I dette yrket er skolene i hovedsak private og skoleeierne er avhengig av å tjene penger. Sett i lys av dette er det viktig som en av informantene nevnte, at dersom han ser at det overhodet ikke er mulig å hjelpe en elev på grunn av manglende kommunikasjon, er det mest riktige å si fra om det i en tidlig fase. Informanten uttalte at det ikke er etisk riktig å ta betalt for noe eleven ikke får godt utbytte av, og at det vil skape problemer både for eleven og han som lærer.

5.4 Forskningsspørsmål 4: Hvordan tar trafikklærerne hensyn til elevenes utfordringer i undervisningsplanleggingen?

5.4.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Studien viser at informantene mener at det er en sammenheng mellom de seks ulike faktorene i modellen. Trafikklærernes forståelse av at god undervisningsplanlegging er viktig, slik at de kan gi elevene en god opplæring. Vi ser blant annet at elevens forutsetninger kan føre til mer tidsbruk, som i dette tilfellet igjen fører til økte kostnader.

5.4.2 Elevforutsetninger

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet gir informantene klart uttrykk for at man må ta hensyn til elevens forutsetninger for å skape læring. Elevforutsetninger er viktig i all

undervisningsplanlegging på generelt grunnlag, men at det er ekstra viktig for elever som sliter med sosiale vansker. Elevforutsetninger beskrives som de psykiske, fysiske og sosiale ressursene elevene møter skolen med (Hiim & Hippe, 2009, s. 41).

Tidligere kunne man tenkt at det var elevens oppgave å tilpasse seg læresituasjonen, og ikke lærerens oppgave å tilpasse seg eleven. Informantene uttaler at det er lærerens oppgave å tilpasse undervisningen til de ulike elevene, ut i fra den bakgrunnen og erfaringen de har med seg. Selv om dagens læreplan legger føringer for blant annet arbeidsmåter, sier den også at opplæringen skal bære preg av individuell tilpasning av undervisningen. Informantene sier at elevene må bli møtt med forståelse for at de har ulike behov og forutsetninger (Vegdirektoratet, 2016, s. 16) Dette samsvarer derfor med den oppfatningen lærerne har om at det er deres oppgave å tilrettelegge undervisningen, tilpasset den enkelte elev.

Eksempler som viser til at det er tatt hensyn til elevens forutsetninger er der hvor personer har sosial angst, og dermed ikke klarer å være i klasserom med andre. Da viser noen til at de har tilrettelagt dette med å i stedet ta en til en undervisning, eller som i et tilfelle at eleven fikk sitte i gangen utfor klasserommet, men hvor læreren fortsatt hadde kontakt med henne.

5.4.3 Rammefaktorer

Det må tas hensyn til rammefaktorer i planlegging av undervisning. Jeg har tidligere nevnt at mye av opplæringen foregår i en til en situasjon i bil, og mange av informantene ser på det som en fordel for elever med sosiale vansker. Usikre elever som sliter med ekstra utfordringer får ofte en bedre læringssituasjon, og blir lettere trygg på situasjonen når de har bare en person å forholde seg til.

Sylte (2016, s. 62) sier at både tid, klasserom, antall elever og økonomi kan være rammefaktorer som er med og styrer undervisningen. I eksemplet over vil med andre ord antall elever være en fordel. Informantene sier likevel at det i andre tilfeller kan være en ulempe med en til en situasjon i forhold til mennesker fra andre kulturer, hvor menn fra andre kulturer ser på det som problematisk at deres kone skal være alene i en bil sammen med en annen mann.

Som jeg har nevnt tidligere er det lagt føringer i læreplanen for at en del av undervisningen skal foregå i klasserom, med refleksjon sammen med andre elever. Dette er en lovpålagt

rammefaktor som man må ta hensyn til, og som tidligere nevnt har det ført til problemer for elever som sliter med sosial angst.

Økonomi nevne også som en mulig rammefaktor. Det handler spesielt om at trafikkskolene er private, med fokus på inntjening i tillegg til opplæring. For elevene som bruker lang tid på trafikkopplæringen vil økonomi som rammefaktor ofte være av stor betydning. En av informantene la vekt på nettopp dette, da han sa at deres regler la føringer for at all opplæring skulle være betalt før førerprøve, men hvor han i noen tilfeller så litt igjennom fingrene med det. Han poengterte at man ikke måtte være rigid i forhold til regler her, men heller prøve å tilrettelegge slik at de fikk tatt prøven når de var klar for det.

Tid regnes som en rammefaktor, og det blir også tatt med i denne studien. En del av elevene trenger som sagt mer tid på opplæringen enn mange andre. Det betyr ikke alltid at de lærer saktere enn andre, men det kan være andre ting som gjør at man som lærer må bruke mer tid med disse elevene. Tidligere i oppgaven er det nevnt at disse elevene ofte trenger lang tid for å bli trygg på situasjonen og på læreren, og det vil medføre at tidsbruken blir høyere. Flere lærere gir da uttrykk for at de gir eleven tid og rom til å bli trygg, og at de ser seg nødt til å tilrettelegge på denne måten for at eleven skal få en god læringssituasjon.

En annen ting angående tid er tidspunkt for kjøring. Med det mener jeg at tidspunkt på dagen med hensyn til trafikkmengde, elevens fungering på ulike tidspunkt og så videre, kan påvirke læringssituasjonen.

5.4.4 Mål

I følge Hiim og Hippe (2009, s. 63) er alt pedagogisk arbeid rettet mot et mål. Tanken bak det er at ingen vil bruke tid, krefter og i dette tilfellet penger dersom ikke opplæringen har et mål for øye. I utgangspunktet er det naturlig at målet er at eleven skal få førerkort, og særlig for eleven selv vil dette som regel være hovedfokuset. Om vi løfter dette til et høyere nivå ser vi at målet ikke er kun førerkort for den enkelte elev, men et mål om å få fram trygge og sikre sjåførere. Eksempelvis ser vi i hovedmålet for opplæring klasse B (personbil) at elevene skal ha kompetanse til å kjøre bil på en ansvarlig måte. Eleven skal ha både selvinnsikt, kunnskaper, ferdigheter og risikoforståelse nok til å kunne kjøre både trafikksikkert og i henhold til gjeldende regelverk (Vegdirektoratet, 2016).

I tillegg til nevnte hovedmål er det flere delmål underveis. Flere informanter nevner det som problematisk i forhold til kulturproblemer, ved at en del elever viser manglende forståelse for

måloppnåelsen. Læreren må være tydelig i framstillingen av hvilket mål som skal nås, og hvilke krav som stilles. I forhold til andre utfordringer hos elevene stilles fortsatt de samme kravene, og målene er de samme. Eksempler som da blir dratt fram er at man kanskje må ha flere egne delmål underveis, for å skape motivasjon nok til å jobbe videre fram mot hovedmålet.

5.4.5 Innhold

I likhet med at læreplanen legger føringer for mål, legger den også føringer for innhold i undervisningen. Her nevner informantene at selv om innholdet i utgangspunktet er det samme, må innholdet i hver enkelt time tilpasses den enkelte elev. I forhold til at elevene med ulike vansker en del ganger trenger mer tid på sin opplæring, må sannsynligvis innholdet som skal gjennomgås pr. time være mindre, og de må ha flere delmål underveis, for å holde oppe motivasjon hos eleven.

Innholdet i undervisningen henger sammen med målet som skal nås, og det er en selvfølge at innholdet til en time velges ut i fra hvilket mål som skal nås (Hiim & Hippe, 2009, s. 79). Informant 7 nevnte en situasjon hvor lærer og elev hadde brukt mye tid på å gjennomgå de samme tingene flere ganger, for å til slutt nå det som var målet. Dette viser en form for tilrettelegging som var nødvendig i form av at eleven hadde behov for mye tid for å nå sine mål. I tilfeller som dette må det tas en vurdering hvor lenge man som lærer skal legge opp det samme innholdet, med tanke på at eleven fort kan miste motivasjonen dersom undervisningen blir for ensformig.

5.4.6 Arbeidsmåte

Informantene sier at de legger opp til ulike arbeidsmåter ut i fra hva som passer elevens forutsetninger, tid og sted, mål, innhold og vurderingsform. I trafikkopplæringen er det i hovedsak voksne elever, og informantene gir uttrykk for at elevenes bakgrunn og erfaring brukes til å bygge videre på ny kunnskap. Dette kan vi koble opp mot konstruktivistiske læringsteorier som legger vekt på at elevene tar imot ny informasjon, for så å tolke det og knytte det sammen med noe de allerede kjenner til (Sylte, 2016, ss. 148-149).

Arbeidsmåte i trafikkopplæringen vil i likhet med annen opplæring handle både om lærerens undervisning, men også det arbeidet eleven gjør. Det handler rett og slett om hvordan man utfører den undervisningen som er planlagt (Sylte, 2016, s. 66). Læreplanen sier at det skal

brukes arbeidsmåter som blant annet bærer preg av elevmedvirkning gjennom dialog og erfaringsutveksling (Vegdirektoratet, 2016).

Eksempler i studien på spesialtilpassete arbeidsmåter er der læreren for eksempel inngår avtale med elev om å slippe å si noe i klasserom, men får mulighet til å jobbe i mindre grupper. Et annet eksempel er der elev på grunn av språkproblem ikke får til refleksjon med andre, men viser seg å ha god refleksjon alene med lærer.

5.4.7 Vurdering

Vurdering av undervisning henger også sammen med målet for opplæringen. I forhold til mål som er lagt i læreplanen er det blant annet definert slik i målet for trinn 3: «Eleven skal vurdere sin egen ferdighet til å kjøre i god samhandling med andre».

Her ser vi at det legges tydelige føringer for at eleven selv skal være med på vurderingen av sin kjøring (Vegdirektoratet, 2016). For at dette skal være mulig må det anses som lærerens oppgave å tydeliggjøre målet for eleven, hvis ikke blir det umulig for eleven å ta denne vurderingen.

Det å skulle vurdere seg selv kan skape problemer, kanskje spesielt i forhold til elevene denne studien handler om. Da tenker jeg på at mange har dårlig tro på seg selv, og dermed kan ha lett for å fokusere kun på det negative. Her nevnte spesielt en lærer en arbeidsmåte hvor eleven måtte nevne minst fem positive ting, før han fikk komme med noen negativt om sin egen kjøring. Dette kan tenkes å være viktig i arbeidet med enkelte elever, fordi de trenger å få opp troen på seg selv.

Vurdering trenger ikke alltid å rettes mot målet som skal nås, men det kan også være en fordel å vurdere underveis om elev og lærer føler at arbeidsmåten som brukes fungerer godt. Da tenker jeg på at man ikke går seg fast i et spor, men fortar en løpende vurdering av hvorvidt man er inne i en god utviklingsprosess, med den måten man jobber på.

Annen tilrettelegging som kommer fram innenfor vurdering er det som både trafikklærerne og sensorer sier om tilrettelagte teori og praktiske prøver. Dette har foregått i forkant av prøver, hvor for eksempel elever har fått møtt sensor i forkant av prøve for å ufarliggjøre det som skal skje.

6 Avslutning og konklusjon

I denne delen vil jeg forsøke å gi et svar på problemstillingen som var følgende:

Gis det noen form for spesialundervisning til elever med sosiale vansker? I tilfelle, hvordan blir dette gjort?

For å komme fram til et svar på dette har jeg brukt de fire forskningsspørsmålene som er nevnt tidligere.

1. Hvordan beskriver trafikklærerne sosiale vansker?

For å kunne få et realistisk svar på problemstillingen så jeg det som nødvendig å få fram hva trafikklærerne legger i begrepet sosiale vansker, hvordan de beskriver det. Jeg ønsket å få dette fram for å se om de har noenlunde samme syn på hva det er, og om det samsvarer med min forståelse av begrepet sosiale vansker. Informantene hadde problemer med å gi et klart svar på hva de legger i begrepet, og at det er et så vidt begrep at det er vanskelig å ha en klar definisjon. Dette samsvarer for så vidt med teorier om sosiale vansker, som sier at sosiale vansker kan utarte seg på mange forskjellige måter, og at årsakene kan være mange (Haugen, 2008).

Selv om det er vanskelig å ha en klar definisjon på begrepet, kom det likevel fram eksempler på hva sosiale vansker kan være. Det ble beskrevet at vanskene fører til problemer med å fungere sosialt sammen med andre mennesker. Årsaker som nevnes er ulike diagnoser, lærevansker, sosial angst, traumatiske opplevelser og kulturproblemer. Flere av disse tingene beskrives ikke nødvendigvis som en sosial vanske, men at de kan medføre problemer som gjør det vanskelig å fungere godt sosialt.

2. Hvilken lærerkompetanse anser trafikklærerne som viktig med tanke på trafikkopplæring for elever med sosiale vansker?

På spørsmål om hvilken kompetanse som er nødvendig hos læreren pekte lærerne først og fremst på at kunnskap om mennesker er viktig. De beskriver at læreren må ha evne og vilje til å møte hver elev med den bakgrunnen og de erfaringene eleven har med seg, og legge opp undervisningen i forhold til det utgangspunktet eleven har. For å få til dette uttrykkes det at læreren må være god til å lytte, for å få fokuset på elevens behov og ikke lærerens.

Videre nevnes kommunikasjon som en viktig faktor. Det vil si at læreren må være god på kommunikasjon, og vite noe om hvor stor betydning kommunikasjon har i en læresituasjon.

At læreren er åpen og imøtekommende har avgjørende betydning for om eleven føler seg godt ivaretatt eller ikke.

Ingen av informantene hadde noen formell utdanning innenfor temaet sosiale vansker, som rettet seg direkte mot trafikklærere. Flere nevnte likevel at de hadde tatt kurs relatert til ulike elevutfordringer, og dette var kurs om ikke nødvendigvis rettet seg mot trafikkopplæring.

3. Hvilke holdninger viser trafikklærerne med tanke på tilrettelegging for elever med sosiale vansker?

I tillegg til kompetanse tenker jeg at trafikklærerens holdninger kan påvirke hvorvidt elever får godt tilrettelagt opplæring. Med det mener jeg at læreren må ha vilje til å legge opp undervisningen ut i fra elevens forutsetninger og bakgrunn, og ha respekt for alle elever. Samtlige av informantene mine ga uttrykk for at de var positivt innstilt til nye elever, uavhengig av elevens utgangspunkt. De nevnte samtidig at det var viktig å ha respekt for alle mennesker, og møte alle elever med et åpent sinn og være lyttende til deres utfordringer.

Flere av trafikklærerne har valgt å jobbe spesielt med elever som trenger ekstra oppfølging, og gir uttrykk for at de føler at det gir de noe ekstra når de ser at disse elevene lykkes. Dette kan si noe om akkurat disse lærerne, og andre lærere kan føle seg mer komfortabel med den såkalte A4-eleven.

Informantene nevner også at det er viktig å skape et godt tillitsforhold til sine elever, og nevner at spesielt elever med ekstra utfordringer trenger lengre tid enn normalt for å bli trygg. Det er da lærerens oppgave å gi eleven nok tid og rom til å bli så trygg i opplæringssituasjonen at de åpner seg for læring. Uten trygghet er det vanskelig å få til den ønskede utviklingen hos eleven.

4. Hvordan tar trafikklærerne hensyn til elevenes utfordringer i undervisningsplanleggingen?

Dette forskningsspørsmålet er det som på en måte kan gi direkte svar på hovedproblemstillingen, hvorvidt elever med sosiale vansker får noen form for spesialundervisning. I forbindelse med temaet tilrettelagt undervisningen kom momentene i den didaktiske relasjonsmodellen fram. Disse er som nevnt elevens læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmåte/læreprosess og vurdering. De ulike momentene er vanlig å ta hensyn til i all undervisningsplanlegging, men nevnes som ekstra viktig for elevene som er tema her.

Under temaet elevforutsetninger uttrykkes det at det er viktig å ta hensyn til hver enkelt elevs forutsetning for å lære, og at de opplevelser og erfaringer eleven har fra før må tas i betraktning. Lærerne gir uttrykk for at det er deres oppgave å møte eleven på riktig måte, på elevens premisser, og ikke ut i fra lærerens behov. Det nevnes også at elever har blitt tilbudt et uformelt møte på trafikkskolen, for så å ta en avgjørelse i etterkant om de fortsatt ønsker å komme i gang med opplæringen.

Skolebilen og den vanlige en lærer og en elev situasjonen er en av rammefaktorene i trafikkopplæringen, og denne nevnes i hovedsak som en positiv ting. Dette fordi trygghet er spesielt viktig blant mange av disse elevene, og det er lettere å få til når det ikke er mange tilstede. Andre deler av undervisningen foregår i klasserom, og der nevner flere at de har tilrettelagt spesielt for elever med for eksempel sosial angst. Da har undervisningen blitt lagt opp med bare en enkelt elev, eller at eleven har fått mulighet til å følge undervisningen fra sidelinjen. I tillegg nevnes tid som en rammefaktor, og det poengteres da at det er viktig at læreren gir eleven nok tid til å føle trygghet.

Videre nevnes det at mål og innhold til disse elevene er det samme som alle andre, men at det kan være en lengre vei å gå før målet nås. De skal også vurderes opp mot målet i likhet med alle andre, og de skal ha evne til å vurdere seg selv i forhold til målene. I en del tilfeller må det arbeides med det samme innholdet over mange timer for å nå målet som er satt. Det poengteres at det er viktig at læreren følger elevens utvikling, og ikke haster videre uten at eleven følger den samme progresjonen. I tillegg nevnes kulturproblemer som en utfordring i forhold til mål, med tanke på at mange fra andre kulturer har en annen forståelse av hva som kreves for å kunne kjøre bil. Det gis uttrykk for viktigheten av å klarlegge målet tydelig, og forklare den norske trafikkopplæringen og hensikten med denne. I vurderingen av selv har en del elever med sosiale vansker en ekstra utfordring, fordi de i utgangspunktet er veldig kritiske til seg selv og ser lite positivt i det de gjør. Dette kan ha med deres bakgrunn å gjøre, dersom de for eksempel er vant til mye kritikk.

Når det gjelder arbeidsmåter for å nå fram til målene er det lite konkrete ting som kommer fram. Det vil si at lærerne gir uttrykk for at de i samtale med eleven legger opp der og da det de føler fungerer best for den enkelte elev. For eksempel er det vanskelig å si at en elev med sosial angst trenger slik undervisning, og en med traume trenger slik undervisning. Dette fordi det er ulikt fra elev til elev, og det beste er derfor å tilpasse arbeidsmåte i samråd med eleven.

Konklusjon

Problemstillingen var som sagt å finne ut hvorvidt det gis noen form for spesialundervisning til elever med sosiale vansker. Ut ifra hva jeg kan se av svarene så er det stor vilje hos lærerne å tilrettelegge undervisningen, men det er ikke alltid lett å vite hvordan dette skal gjøres.

Grunnen til at det i en del situasjoner er vanskelig er fordi de ikke alltid får vite hva som er problemet, og dermed ikke vet hvordan de kan tilrettelegge best mulig.

I andre tilfeller får de vite hva som er elevenes utfordringer, og da legger de til rette best mulig etter samtale med eleven. Det er likevel ikke enkelt, og flere nevner at de kunne tenkt seg mer kunnskap på en del områder innenfor dette temaet.

Det kan se ut som lærerne tilrettelegger på mange ulike måter, uten at det er klare føringer for at vi gjør det sånn eller sånn. Det gis uttrykk for at undervisningen blir lagt opp i samråd med den enkelte elev, og lagt opp på elevens premisser.

Ordet spesialundervisning virker fremmed innenfor trafikkopplæring, og det virker som det er et område som ikke har blitt fokusert så mye på innen denne bransjen. Det er for så vidt ikke nødvendig at begrepet spesialundervisning blir brukt da det i verste fall kan stigmatisere en elevgruppe. Det som er viktig er at alle elever får en god opplæring tilpasset sine forutsetninger og behov.

Denne oppgaven har handlet om trafikklæreres synspunkter om tilrettelegging, men det kunne ved en senere anledning vært interessant å gjort en undersøkelse basert på elevenes opplevde erfaringer. Det kunne vært nyttig for å se om det samsvarer med trafikklærernes oppfatninger, men også for å få fram hvilke behov for spesiell tilrettelegging elevene selv føler at de trenger.

Referanser

- Amundsen, M.-L. (2014). Elever med sosiale og emosjonelle vansker. I E. K. Høihilder, & L. G. LIngås, *Pedagogikk 8. - 13. trinn* (ss. 171-190). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/87f60e8a224e22580636b88effa7627f.nbdigital?lang=no#0>
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill - fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Butler, G. (2008). *Å bekjempe sosial angst og sjenanse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Christoffersen, S. A. (2011). Profesjoner og profesjonsetikk - hva er det? I S. A. Christoffersen, *Profesjonsetikk* (ss. 18-43). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dahl, A. A. (2012). *Sosial angst og smerte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm AS.
- Dyb, G., & Stensland, S. Ø. (2016). Helseplager som følge av traumatiske hendelser og utvikling av posttraumatiske stressreaksjoner. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schulz, *Barn, vold og traumer* (ss. 45-62). 2016: Universitetsforlaget AS.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gyldendal. (2017, April 14). Hentet fra http://web2.gyldendal.no/nyhetsbrev/yfi/hs/pdf/bua_kap2s.pdf
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Cappelen Damm AS.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Børresen, V. Nilsen, M. Raundalen, J. H. Rosenvinge, J.-H. Schultz, & A. Vogt, *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (ss. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Keskinen, E., Hatakka, M., & Peräaho, M. (2003). *Driver competence in a hierarchical perspective; implications for driver education*. Norsk oversettelse, Statens vegvesen (2004) *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; konsekvenser for føreropplæringen*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/190597/1/F%c3%b8rerkompetanse%20i%20et%20hierarkisk%20perspektiv.pdf> (2017, April 29).
- Killèn, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kirkengen, A. L., & Næss, A. B. (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kristiansen, A. (2011). Tillit i samarbeid. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland, *Fordi vi er mennesker* (ss. 99-106). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lingås, L. G. (2011). *Etikk for pedagoger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lovdata.no*. (2017, Januar 15). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1
- Lovdata.no*. (2017, Januar 15). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_6
- Lovdata.no*. (2017, Januar 12). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339?q=trafikkopplæringsforskrift>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nord.no*. (2017, April 29). Hentet fra <http://www.nord.no/no/studier/trafikkklarere-hogskolekandidatstudium#&acd=LÆRINGSUTBYTTE&acd=EKSAMENSBESTEM>

MELSER, VURDERING OG
KARAKTERFASTSETTING&acd=KOSTNADER&acd=BESKRIVELSE AV
STUDIET260417

- Norsk Helseinformatikk*. (2017, Januar 10). Hentet fra <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/angsttilstander/sosial-angst/>
- Nrk.no*. (2017, April 15). Hentet fra <https://www.nrk.no/nordland/ti-prosent-unge-har-sosiale-vansker-1.11289440>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Robertsen, R. (2005). *Visuell informasjonsprosessering - Dyslektikere og responstid under bilkjøring*. Trondheim: NTNU.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samferdselsdepartementet*. (1999). *Nasjonal transportplan 2002-2011*. Hentet fra http://www.ntp.dep.no/Nasjonale+transportplaner/2002-2011/Planforslag+2002-2011/_attachment/504856/binary/817315?_ts=1402fbf6498 (2017, Januar 10).
- Schulz, J.-H., & Langballe, Å. (2016). Læringssamtalen - læreren som ressurs for traumatiserte elever. I C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schulz, *Barn, vold og traumer* (ss. 220-236). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sintef*. (2017, April 8). Hentet fra <http://www.sintef.no/publikasjoner/ansattespublikasjoner/?empId=822>
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Statens vegvesen*. (2017, April 26). Hentet fra <http://www.vegvesen.no/forerkort/ta-forerkort/Teoriprove/tilrettelagt-teoriprøve>
- Statens vegvesen*. (2017, April 26). Hentet fra <http://www.vegvesen.no/forerkort/ta-forerkort/oppkjoring/mer-om-oppkjoring>
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Uit.no. (2017, April 26). Hentet fra <https://www.uit.no/Content/511058/Studieplan-Master-i-lærerutdanning-1-7-trinn-høst-2017-kull-2013-2016-.pdf>

Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Vegdirektoratet. (2016). *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE Håndbok V851*.

Hentet fra

http://www.vegvesen.no/_attachment/61490/binary/1151272?fast_title=H%C3%A5ndbok+V851+L%C3%A6replan+f%C3%B8rerkortklasse+B%2C+B+kode+96+og+BE.pdf (2017, Januar 12).

Vegdirektoratet. (2004). *Ny føreropplæring 2005 Håndbok V858*. Hentet fra

http://www.vegvesen.no/_attachment/62058/binary/963997 (2017, Januar 12).

Vedlegg 1 Informasjon til informanter

Hei alle sammen!

Dere får denne informasjonen fordi dere for noen uker siden sa dere villig til å bli intervjuet i forbindelse med min masteroppgave, og jeg tenkte her å gi litt mer informasjon.

Jeg holder på med master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø, og skal gjøre ferdig masteroppgaven og levere den 15. Mai i år.

Tema for masteroppgaven er:

Får elever som har sosiale vansker og tar trafikkopplæring noe spesialundervisning eller tilrettelagt undervisning som passer de? I tilfelle, hvordan blir dette gjort rundt omkring?

Bakgrunn:

Grunnen til at jeg har valgt denne oppgaven er fordi jeg brenner for temaet, og synes det er utrolig interessant. Så har jeg vel en liten tanke om at vi som trafikklærere driver med mye tilrettelegging som vi kanskje ikke tenker over i hverdagen.

Intervjuet:

Intervjuet er beregnet å ta ca 20 minutter. Grunnen til at det er lagt inn så «kort» intervju er at jeg var heldig og fikk mange informanter. Veilederen min anbefalte meg da å bruke dere alle, for å få en best mulig bredde i oppgaven. Så pr. i dag har jeg 16 personer som har sagt seg positive til å stille, og disse er spredt rundt omkring i hele Norge. På grunn av spredningen rundt om ønsker jeg å gjennomføre intervjuene på Skype med de som har det, og på telefon med de andre.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker, og lagret sikkert på Universitets server. Grunnen til at det tas opp er med tanke på en god transkribering, og for å sikre etterprøvbarehet.

Materialet vil bli anonymisert, så det vil ikke komme fram noen plass i oppgaven spesifikt hvem dere er, og eksakt hvor i landet dere holder til.

Rett til å trekke seg underveis:

Dersom dere av ulike grunner underveis føler behov for å trekke dere fra dette, er det selvfølgelig full mulighet til det.

Etter at jeg har transkribert intervjuene vil hver og en av dere få muligheten til å lese igjennom akkurat ditt intervju, med tanke på at dere skal være trygge på at jeg har forstått dere rett.

Oppgaven skal til slutt presenteres som en masteroppgave i innbundet papirutgave. Denne vil dere også få muligheten til å lese igjennom før den publiseres, spesielt med tanke på at ingen skal føle at de blir «gjenkjent».

Så til temaene jeg vil dere skal tenke litt igjennom før vi høres (ikke sikkert dere har vært borti alle temaene før):

- Hva forbinder vi egentlig med sosiale vansker?
- Eventuelle elever med sosial angst.
- Eventuelle elever som sliter med traumer av ulike slag.
- Elever med bakgrunn i rus.
- Elever med problemer på grunn av vanskelig oppvekst.
- Elever med kulturelle problemer.
- Er det noe spesielt å jobbe med voksne elever?
- Driver vi med noe spesialtilpasning av undervisningen innenfor disse områdene?

Så praktisk til slutt:

Jeg har tenkt å få gjennomført intervjuene i løpet av Januar og Februar. Ønsker at dere foreslår 2-3 ulike tidspunkt som passer for dere, så tilrettelegger jeg ut i fra det.

Tenker at jeg vil være tilgjengelig for gjennomføring de fleste dager mellom kl 08.00 og 22.00. Etter hvert som jeg får tilbakemelding fra dere vil jeg legge opp en plan for gjennomføringen.

Håper dere fortsatt ser nytten av å stille til intervju. ☺

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguide masteroppgave

Problemstilling:

Gis det spesialundervisning innenfor trafikkopplæring til elever med sosiale vansker? I tilfelle, hvordan blir dette gjort?

Før intervjuet vil det bli gitt en del muntlig informasjon. Dette vil være:

- Hvem som er ansvarlig for studien.
- Bakgrunnen for intervjuet.
- At det blir gjort opptak.
- Hvordan opplysningene blir lagret.
- Hvor mange som skal intervjues, og hvordan spredningen på disse er.
- Rett til å trekke seg senere i prosessen.
- At alt blir anonymisert.
- Hvordan stoffet til sist skal presenteres.
- Rett til å få lese det som er skrevet før det publiseres.

Intervju

1. Kan du først si litt om din utdannings- og yrkesbakgrunn? Hva er i hovedsak dine arbeidsoppgaver i dag?
2. Kan du beskrive begrepet sosiale vansker, har du eksempler på hva det kan være?
(Sosial angst, traumer, rus, oppvekst, kulturproblemer)
3. Voksenpedagogikk handler om voksnes læring. Hva tenker du om det sammenlignet med barns læring? (Hva er spesielt med å lære opp voksne kontra barn?).
4. Sosial angst beskrives som frykt for ulike sosiale situasjoner. Beskriv hvordan du har håndtert en slik elev? Eller evt. hvordan du tenker deg det kunne vært gjort.

5. Traumer skyldes ofte opplevelser som har gått så sterkt inn på en person, at det plager de videre i livet. Beskriv eventuelt elever du har hatt som sliter med traumer? Eller som du tror sliter med det, uten å ville si det?
 - a. Beskriv dine tanker om tilrettelegging for disse?
6. Rus er et vanlig problem i dagens samfunn. Beskriv på generelt grunnlag om det er noe som kjennetegner elever som har en bakgrunn med rusproblemer.
 - a. Hvordan tilrettelegging tenker du at de trenger?
7. Mange mennesker har ulike problemer med bakgrunn i en vanskelig oppvekst. Kan du tenke deg noen problemer som påvirker de i deres læring?
 - a. Beskriv eventuell tilrettelegging for de med dette som bakgrunn.
8. Kulturproblemer kan oppstå når for eksempel utenlandske borgere skal etablere seg i Norge. Beskriv eventuelle vanskeligheter du ser med dette?
9. Beskriv på generelt grunnlag hvordan du møter elever som du vet har sosiale vansker.
 - a. Ser du på det som et problem eller en utfordring?
10. Beskriv hvordan du takler det dersom du ikke får vite på forhånd om problemene, men oppdager det underveis.
11. Beskriv hvor vanlig det er å få elever med sosiale vansker.
 - a. Dersom det er mange, hva tror du årsaken er? Hvordan er utviklingen i samfunnet?
12. Beskriv hvilken kompetanse du mener vi som lærere bør ha for å takle elever med sosiale vansker.
13. Hvordan er inntrykket ditt av trafikklærerbransjen, er lærere generelt flinke til å tilrettelegge for elever med spesielle behov?
14. Hvordan erfaring har du med hensyn til kursing/informasjon o.l angående disse temaene? Finnes det noe tilbud innenfor bransjen?

Vedlegg 3 NSD



Gregor Maxwell
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UIT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 02.01.2017

Vår ref: 51350 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51350	<i>Trafikkopplæring av elever med sosiale vansker.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gregor Maxwell</i>
Student	<i>Toril Fagerli Birkeland</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf. 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

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