

Stiansen, A. (2026). Hvordan bruker undervisere refleksjon som læringsverktøy i undervisning. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 39–64). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761102>

2

Hvordan bruker undervisere refleksjon som læringsverktøy i undervisning

Audun Stiansen

Sammendrag: Denne studien undersøker hvordan undervisere ved Nord universitet anvender refleksjon i arbeidet med å utdanne trafikklærere. Problemstillingen som ligger til grunn er: *Hvordan jobber underviserne for å fremme studenters refleksjon i læringsarbeid?* Studien avdekker at underviserne er bevisste på bruken av refleksjon og på hvordan de tilrettelegger for studentenes utvikling og anvendelse av refleksjon. Videre viser funnene at studentene også tar i bruk refleksjon, men på et noe lavere nivå. Studentene har egne kjøre-elever, som reflekterer på det laveste nivået. Studien viser at det kreves bevisstgjøring og modningstid for at studentene skal kunne benytte refleksjon som et effektivt verktøy. I tillegg fremgår det at det er behov for en viss grad av tillit internt i studentgruppene for å kunne arbeide med refleksjon.

Nøkkelord: refleksjon, veiledning, læring, refleksjonsnivå

Abstract: This study examines how teachers at Nord University use reflection in their work to educate students to become driving instructors. The problem that is sought to be answered is the following: *How do teachers work to promote students' reflection in learning?* The findings in this study show that teachers are aware of how they use reflection and how they facilitate students' development and use of reflection. The findings also show that the students get to use reflection as well, but at a somewhat lower level. The students have their own learner drivers, who reflect at the lowest level. The study also shows that awareness and maturation are required for students to be able to use reflection as a good tool. In addition, the findings show that there is a need for a certain amount of trust within the student groups to be able to work with reflection.

Keywords: reflection, guidance, learning, levels of reflection

Refleksjon – mer enn bare et godt verktøy for læring

Dette kapitlet undersøker hvordan undervisere arbeider med refleksjon i egen undervisning. Ambisjonen er å synliggjøre hvordan undervisere kan tilrettelegge for bruk av refleksjon for å fremme studenters læring. I undervisning benyttes ulike arbeidsmåter, og noen av disse gir gode vilkår for å ta i bruk refleksjon som verktøy for læring. Gjennom veiledning åpnes det for muligheter til å utvikle refleksjon, og veiledning er en arbeidsmåte som underviserne benytter. I veiledning legges det til rette for dialog, slik at studenten kan tilegne seg kunnskap og humanistiske verdier. For underviseren blir det viktig å sette studentene i stand til å utvikle kunnskap om de aktuelle temaene. Slik utvikles også studentenes mestringskompetanse ved at veiledningen hele tiden beveger seg mellom studentens aktuelle utviklingsnivå og studentens potensielle utviklingsnivå (Tveiten, 2024), og i hver enkelt sin nærmeste utviklingsone (Vygotskij & Lurija, 1971).

Underviserne i denne studien har flere roller i utdanningen av studenter. De er ansatt som universitetslektorer ved Nord universitet sin avdeling for trafikk. De underviser i auditoriet, veileder studenter i grupper og enkeltvis, og deler av veiledningen foregår i bil. Siden underviserne er veiledere i et praktisk fag, omtales de som praksisveiledere. For studentene peker all teori og praktisk øving mot deres fremtidige jobb som trafikklærere. Som en del av utdanningen har studentene praksis gjennom tre semestre med reelle kjøreelever som er under opplæring til førerkort. En hovedoppgave for underviserne er å veilede studentene faglig, slik at de kan utvide sin pedagogiske og didaktiske plattform i arbeidet med å se nærmere på hver enkelt kjøreelevs behov. Nord universitet sin undervisningsplan for avdeling for trafikk legger føringer for at studentene skal ha evne til refleksjon i utviklingen av egen lærerdyktighet (Nord universitet, 2025).

Undervisningen er organisert i grupper på seks studenter, noe som gir gode rammevilkår for refleksjonsarbeid. Små grupper bidrar ofte til tette relasjoner mellom studenter og underviser, og det er avgjørende at underviseren har god relasjonskompetanse (Spurkeland, 2020; Tveiten, 2024) og evner å bruke denne til å styrke studentenes mestring. Studentene kommer til studiet med ulik alder, kjønn, kompetanse og bakgrunn. Tveiten (2024) påpeker at det kan være utfordrende for en veileder å arbeide med grupper der deltakerne har forskjellig bakgrunn.

Refleksjon fremheves i offentlige dokumenter. Kunnskapsdepartementet beskriver i en stortingsmelding (2017) at det norske utdanningssystemet har innført et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, hvor det blant annet stilles krav til evne til refleksjon og kritisk tenkning. Refleksjon har fått større plass i skoleverket enn tidligere, særlig på ungdomsskoler og videregående skoler, der Klemp (2013) fremhever refleksjon som en kjerneaktivitet. Det finnes ingen tidligere studier innen trafikkklærerutdanningen på dette området. Den gjeldende studieplanen for trafikkklærerutdanningen understreker også at studentene skal utvikle evne til refleksjon (Nord universitet, 2025). Statens Vegvesen utarbeider læreplaner for trafikkopplæring i alle førerkortklasser og setter dermed premisser for bransjen. Studentene benytter denne læreplanen under studiet, og når de er ferdig utdannet, tar de den med seg ut i yrket som trafikkklærere og bruker den aktivt, enten de underviser eller veileder. I læreplanen studentene bruker, fremgår det også at kjørelevne skal utvikle refleksjonsevne (Vegdirektoratet, 2016). Refleksjon er med andre ord et gjennomgående tema i alle ledd av utdanningen.

Med denne innrammingen har kapittelet som ambisjon å beskrive hvordan undervisere bruker refleksjon for å fremme studenters læring. I tillegg er målet å belyse generelle trekk ved undervisning der refleksjon anvendes. Bakgrunnen for at jeg valgte å studere dette temaet, er at jeg selv har brukt refleksjon i egen undervisning og ønsket å undersøke hvordan andre arbeider med temaet. Slik innsikt kan være relevant også utenfor trafikkklærerbransjen, særlig for dem som jobber med praktisk utdanning. Derfor er det viktig å gjennomføre studier som denne. Jeg ønsket å undersøke hvordan vi arbeider med refleksjon ved vår avdeling for trafikk, med følgende problemstilling: *Hvordan jobber underviserne for å fremme studenters refleksjon i læringsarbeid?*

Teori om refleksjon og veiledning

I byggebransjen heter det at godt verktøy er halve jobben. Når man arbeider med veiledning, er refleksjon et eksempel på et hensiktsmessig verktøy. Ifølge Søndena (2004) stammer begrepet refleksjon fra latin, satt sammen av ordene *re* og *flectio*, som betyr tilbake og vending/bøying. Hun sier at refleksjon

handler mer om å se tilbake på tidligere tenkte tanker enn om selve handlingen. Schön (1983) beskrev ulike måter å reflektere på, som han kalte *reflection-action*, altså å reflektere i etterkant av situasjoner, og *reflect-in-action*, som handler om refleksjon mens man er i situasjonen. Forskning på bruk av refleksjon i undervisning er viktig fordi refleksjon kan endre måten vi ser verden på og skape dypere innsikt i vårt tankesett. Dewey (2005) sier at uten et element av tenkning får man ingen meningsfulle erfaringer. Refleksjon kan brukes til å danne nye erfaringer. For undervisere er det viktig at studentene settes i stand til å bruke refleksjon som verktøy når de skal undervise egne elever i fremtiden, og slik får erfaringer med det. Dette er nødvendig for at studentene skal kunne undervise sine fremtidige kjørelever på ulike måter, blant annet ved å ta i bruk refleksjon.

Tveiten (2024) sier at når refleksjon brukes innen veiledning, bygger man på tidligere erfaringer. Refleksjon skjer ofte i kjølvannet av konkrete situasjoner (Schön, 1983), og det kan for eksempel skje etter en undervisningsøkt der en underviser har veiledet en student og ber studenten se tilbake på egne erfaringer. Underviserens rolle blir å kommunisere på en måte som gjør refleksjon mulig. Slik bygger studenten nye erfaringer i nær sammenheng med praktiske situasjoner. På samme måte tydeliggjøres at refleksjon er et sentralt verktøy i veiledning.

En av underviserens oppgaver er å hjelpe studentene med å skaffe seg nye erfaringer som de senere kan se tilbake på og utvikle ny kunnskap fra (Schön, 1983). Jo flere erfaringer man tilegner seg, desto større potensial har man for læring. Dewey (1933) betrakter refleksjon som vurdering av kunnskap og konsekvenser på bakgrunn av tidligere erfaringer. For studentene innebærer refleksjon hovedsakelig at de ser tilbake på egne erfaringer og bygger ny kunnskap (Schön, 1983). Underviseren må arbeide for å gjøre studentene i stand til å vite hva de forstår og ikke forstår (Ulleberg, 2014), og i tillegg forstå hvordan teori og praksis henger sammen (Wenger, 2004). Ved å bruke veiledning som pedagogisk verktøy, blir studentene nødt til å finne ut mye på egen hånd, ettersom underviserne ikke gir dem alle svarene, men stiller spørsmål som får dem til å tenke videre. Innen veiledningspedagogikken er bruk av spørsmål og dialog sentrale elementer (Tveiten, 2024). Søndena (2004) påpeker viktigheten av å ikke ha for mange spørsmål i undervisningen, men heller legge vekt på dialogen mellom mennesker. Det ble i 2025 publisert en studie om hvorfor og hvordan refleksjon ble brukt i trafikkopplæringen.

Resultatene fra denne studien viser at trafikklærere er gode til å bruke refleksjon i sin opplæring (Stiansen, 2025).

Som pedagogisk verktøy er refleksjon et nøkkelverktøy for underviserne, slik at studentene blir i stand til å skaffe seg nødvendige erfaringer og lære av dem (Lyngsnes & Rismark, 2020). Ifølge en undersøkelse av Hummes et al. (2023) kan undervisere ha behov for å utvide sine pedagogiske verktøy i undervisningen. Mennesker er spesielle ved at vi har evnen til å bruke tidligere erfaringer i nye, lignende situasjoner og sammenhenger (Säljö, 2001). Dewey (1933) sier at vi lærer ved å reflektere over våre erfaringer. Når læring i stor grad baseres på refleksjon, regnes dette som erfaringslæring.

Veiledning innebærer blant annet at det stilles mange spørsmål, kanskje for mange ifølge Søndena (2004). Utover at selve spørsmålet bør være godt, er det vesentlig å kunne lytte til responsen man får (Tveiten, 2024). Sylte (2016) understreker at læringen blir bedre når man er flere sammen i dialog. Det er viktig at studentene får oppleve dette i praksis. I den sammenheng sier Säljö (2001) at læring foregår i en situert praksis, altså at læring oppstår i en situasjon der kunnskapen har forankring. Underviserne underviser studenter i en praktisk rettet utdanning, og ofte er studentene samlet i grupper av ulike størrelser. I disse gruppene foregår det ofte interne diskusjoner og samtaler av forskjellig slag, for eksempel kan samtaler foregå slik at det tenkes sammen i grupper. Det sosiokulturelle læringssynet som Säljö (2001) beskriver, handler om at vi mennesker lærer sammen. Når det gjelder veiledningen som foregår i disse studentgruppene, er det viktig både med gode spørsmål som gjerne starter med hva eller hvordan (Postholm, 2007; Tveiten, 2024), men også tilbakemeldinger. Ved undervisning i grupper vil man lettere kunne drøfte hverandres ideer og meninger enn for eksempel i et auditorium. Søndena (2004) kaller dette for kraftfull refleksjon, som innebærer å drøfte egne tanker opp mot andres. Samspillet som oppstår i en slik gruppe der både lærer og studenter befinner seg, kaller Lyngsnes & Rismark (2020) for en kjernerelasjon. Denne kjernerelasjonen er viktig for å fremme studenters refleksjon. Internt i alle grupper er det viktig å ivareta gode relasjoner (Spurkeland, 2020), slik at det er rom for å snakke om egne følelser og opparbeide gjensidig tillit (Billett, 2010; Tveiten, 2024). Denne tilliten mellom mennesker er sårbar og ikke lett å gjenopprette dersom den blir ødelagt (Spurkeland, 2020). Studentene kommer ofte nær hverandre og også nær underviseren. Begrepet refleksjon brukes i mange ulike situasjoner og på mange ulike måter i livene våre. Det betyr

at refleksjon er mer enn bare et verktøy, fordi vi tolker ulikt, og refleksjon er dermed ikke et entydig begrep (Klemp, 2013). Både underviserne, studentene og deres elever er ulike og vil kanskje se noe ulikt på refleksjon – ikke bare hva refleksjon er og betyr, men også hvordan refleksjon kan brukes på ulike måter.

Et annet forhold som har betydning for å fremme studenters innsikt i refleksjon, er at studentene ved trafikklærerutdanningen er voksne, fra 21 år og oppover til 50-årene. Jarvis (2012) skriver om livslang læring og mener at man lærer fra vugge til grav. Det ene er at man tilegner seg ny kunnskap så lenge man lever. Et annet viktig poeng, som Illeris (2012a) tar opp, er at voksne mennesker har en oppfatning om hva de ønsker å lære og om det er nyttig for dem (Knowles, 2012). Dersom de ikke ønsker å lære noe nytt eller ser nytten, kan det oppstå motstand. For underviserne innebærer dette at det blir viktig å gi studentene nødvendige verktøy som en voksen student oppfatter som relevante og med overføringsverdi. Illeris påpeker at jo mer voksen man er, desto dypere og mer allsidig forståelse har man sammenlignet med unge mennesker. Med andre ord har voksne flere knagger å henge lærdommen på. Vi lærer gjennom hele livet, og Biesta (2014) understreker at de som skal bli lærere må bli pedagogisk kloke. Studentene i denne studien vil etter hvert bli pedagogisk kloke trafikklærere. For å kunne bli pedagogisk klok må man være i stand til å ta imot ny lærdom, altså det Tveiten (2024) kaller å være veiledbar. Studentene tar en toårig utdanning, og i løpet av denne tiden skjer det en utviklingsprosess hos dem ved at de vektlegger egen læring. I en slik prosess er det viktig å se tilbake (Halland, 2004), men også fremover. Vygotskij og Lurija (1971) sier at hver enkelt av oss har vår egen nærmeste utviklings- sone. Utdanningen peker fremover mot en yrkesutøvelse der de selv skal legge til rette for at kjøreelever settes i stand til å bruke refleksjon. Studentene blir vant til å lære selv, samtidig som de venner seg til å være lærer for sine kjøreelever. Tveiten (2024) kaller dette metaveiledning, altså å få veiledning på egen veiledning. I vårt tilfelle vil underviserne veilede studenter som skal lære seg å veilede sine kjøreelever.

I denne studien er det også interessant å finne ut om underviserne mener det finnes forskjeller i måten underviserne, studentene og deres kjøreelever reflekterer på. Både Tveiten (2024) og Dahl & Alvsvåg (2013) beskriver slike forskjellige nivåer, og selv om sistnevnte omhandler sykepleiestudiet, finnes det paralleller til vår utdanning ved at begge er praktisk rettede utdanninger. Kjøreelevene befinner seg på det som Dahl & Alvsvåg (2013) kaller et ikke-

reflektert nivå, noe som betyr at de i liten grad er i stand til å bruke refleksjon, men kan utføre automatiserte handlinger. Studentene er på et typisk reflektert nivå, hvilket innebærer at de er i stand til å bruke refleksjon, gjerne på ulike måter og i ulike situasjoner, blant annet ved å søke sammenhenger. Underviserne er på det høyeste nivået, kalt kritisk refleksjon, noe som betyr at de kan bruke refleksjon på et høyt nivå basert på egne og andres erfaringer for å skape nye perspektiver.

Om studien og metode

Denne kvalitative studien undersøker underviseres bruk av refleksjon i undervisningen. Studien er gjennomført som semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer med fem undervisere som alle arbeider tett med studentene.

Ordet refleksjon brukes på ulike måter i forskjellige situasjoner. Det brukes i dagligspråket, innen vitenskap og pedagogikk. Hva hver enkelt legger i begrepet kan variere, og refleksjon er dermed ikke et entydig begrep, noe Mørkved (2019) har beskrevet godt. Underviserne som er intervjuet i denne studien har kompetanse som tidligere trafikklærere, har en mastergrad, og flere har skrevet artikler tidligere. Når de blir spurt om temaet refleksjon, dreier alle spørsmålene seg om den jobben de gjør som undervisere. Denne studien tar derfor ikke for seg hvordan refleksjon brukes i dagliglivet, men kun innen temaet trafikkopplæring.

Det vil alltid være en mulig svakhet i en slik studie at valg av undervisere kan styre utfallet. Ved å intervjuere andre eller flere undervisere kunne det ha kommet frem andre funn eller nyanser. Postholm & Jacobsen (2018) sier at man som oftest ikke har tid eller ressurser til å intervjuere alle, og jeg måtte derfor gjøre et utvalg. Årsaken til at jeg valgte ut de fem jeg gjorde, var at alle har jobbet lenge som trafikklærere og har vært ansatt som undervisere i mange år. De hadde ulik alder, kjønn og bakgrunn, noe som kunne belyse studien på en nyansert måte (Creswell, 2013). De jeg intervjuet var alle villige til å delta i studien, og det var heller ikke problematisk at det ble foretatt lydopptak (Postholm, 2010).

Intervju

For å besvare problemstillingen valgte jeg å gjennomføre kvalitative, semistrukturerte forskningsintervju, og datagrunnlaget i denne studien bygger på besvarelsene fra disse intervjuene. Kvale & Brinkmann (2015) forklarer at et forskningsintervju fungerer som en strukturert samtale der målet er å fremskaffe kunnskap sett fra intervjupersonens perspektiv. Kunnskapen produseres i fellesskap av den som intervjuer og den som blir intervjuet. Årsaken til at intervju ble valgt i denne studien var todelt: Jeg ønsket å frembringe ny kunnskap, og det passet best med en kvalitativ tilnærming siden antallet undervisere ikke var tilstrekkelig for å oppnå et tilfredsstillende resultat gjennom for eksempel en spørreundersøkelse. Som eneste involverte person i denne studien blir jeg, som Coghlan & Brannick (2005) påpeker, forskeren selv som instrumentet som genererer data, mens Creswell (2013) omtaler forskeren som nøkkelinstrumentet. Dette innebærer at min opptreden som forsker i denne sammenhengen er avgjørende for et godt resultat.

Etter transkriberingen ble alle opptakene spilt av flere ganger, samtidig som funnene som fremkom ble bearbeidet. Dette arbeidet ble utført ved hjelp av åpen koding, der jeg nøye gikk gjennom datamaterialet og ga navn til de konstruerte kategoriene som ble avdekket (Postholm & Jacobsen, 2018). Formålet var å skaffe innsikt i hvordan underviserne brukte refleksjon, og om de benyttet refleksjon på ulike måter. I analyseperioden var jeg opptatt av å ikke gå glipp av vesentlig informasjon fra intervjuene, og derfor ble den transkriberte teksten delt opp i små deler for grundig gjennomgang. Kvale & Brinkmann (2015) sier at analyse skjer når noe blir delt opp i mindre biter.

Pålitelighet og troverdighet

For å ivareta god kvalitet på forskningen ble både transkriberings- og analysearbeidet utført uten opphold i tid, noe som også bidro til at resultatet ble mer entydig. Et av de negative aspektene ved transkribering er faren for at nyttig informasjon kan gå tapt. Dette kan typisk være kroppsspråk, kroppsholdning, gester, stemmeleie, intonasjon samt åndedrett (Kvale & Brinkmann, 2015). Hverken i intervjuene eller ved transkriberingen av mitt datamateriale fremkom det non-verbal kommunikasjon av nevneverdig grad.

I kvalitative studier vil det alltid være en risiko for at forskerens forforståelse påvirker hvordan studien gjennomføres og resultatet. Med forforståelse

menes det forskeren bringer med seg inn i forskningsprosessen (Coghlan & Brannick, 2005). Å ha innsikt i selve forskningsprosessen kan gjøre det enklere å forstå og gjennomføre prosessen rundt egen forskning. Det er altså en fordel når man forsker på egen arbeidsplass å inneha den innsikten, kunnskapen og de erfaringene man har fra før (Coghlan & Brannick, 2005). Når forskeren har betydelig kunnskap og forståelse om det aktuelle temaet på forhånd, blir det enklere å stille dypere oppfølgingsspørsmål, noe som kan heve et intervju faglig og gi dypere innsikt og informasjon på et mer detaljert nivå (Postholm, 2010). Derfor vil semistrukturerte intervju være en god løsning når det forskes på egen arbeidsplass.

Etiske betraktninger

Før jeg startet intervjuene var jeg bevisst på å reflektere over hvilken rolle jeg som forsker ville ha (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene på et nøytralt sted, uten påvirkning utenfra, og gjennomføre dem like etter hverandre. Det å drive forskning i eget fagfelt og blant sine egne kollegaer kan være utfordrende. Coghlan & Brannick (2005) sier at en som står svært nær sine egne data kan bli forutinntatt. Det ble viktig for meg å være bevisst på min egen forutinntatthet, samtidig som jeg også vet at flere av mine kollegaer bruker refleksjon i sin undervisning. Spørsmålet ble å finne ut hvordan de bruker refleksjon som verktøy i sin undervisning, og om de benytter det på forskjellige måter.

Da jeg transkriberte intervjuene, anonymiserte jeg navnene på underviserne for å lettere kunne behandle datamaterialet uten å bli påvirket av hvem som sa hva. Når sitatene presenteres, har alle underviserne fått fiktive navn.

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen vært bevisst på å utføre forskningen på en forsvarlig måte og presentere de funn jeg har avdekket så presist som mulig. Dette var viktig da jeg ønsket at forskningen skal fremstå som nøyaktig samt utført med god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Funn og drøfting

Undervisernes arbeid med å fremme studenters refleksjon

Gjennom analyser av undervisernes beskrivelser av eget arbeid med å fremme refleksjon hos studenter, kommer det tydelig frem at de alle aktivt benytter refleksjon som verktøy i undervisningen. Refleksjon beskrives som et nyttig redskap i veiledningsarbeidet, og underviserne forteller at de kontinuerlig reflekterer over studentenes faglige læring. Samtidig er de opptatt av å bygge opp studentenes evne til å reflektere over sin egen utviklingsprosess. Slik fungerer refleksjon som et verktøy på ulike nivåer, og blir en nøkkel til utvikling for både underviser og student, med en og samme setting som utgangspunkt. Underviserne er svært opptatt av studentenes læring, og ser på studentenes utvikling og læring som et suksesskriterium for hvorvidt de gjør en god jobb og dermed holder mål som underviser.

Problemstillingen i denne studien lyder: Hvordan jobber underviserne for å fremme studenters refleksjon i læringsarbeid?

Gjennom analyser av undervisernes beskrivelser trådte det frem mønstre som ble utviklet til fire kategorier:

- Bevisstgjøring
- Trygghet og tillit
- Refleksjon som modningsprosess
- Undervisere og studenters refleksjonsprosess

Hva vektlegger underviserne for å bevisstgjøre studentene på bruken av refleksjon

Underviserne arbeider aktivt med å bevisstgjøre studentene om hvordan refleksjon kan brukes i læringsarbeidet. De legger opp til å få studentene inn i en istandsettingsprosess (Tveiten, 2024) som har en start og en slutt. Dette innebærer at studentene må delta aktivt i utviklingen av faglige resonnement:

Jeg gir ikke nødvendigvis et fasitsvar, men jeg ønsker at den personen jeg veileder skal kunne jobbe seg frem til svaret selv. Jeg gjør det veldig individuelt utfra hva som er studentens utfordring (Peter).

Sitatet viser konkret hvordan underviserne jobber. I stor grad gis det ikke fasitsvar, men det er ønskelig at studentene finner svaret selv. Dette illustrerer at underviserne bruker veiledning i sin undervisning, og de gjør det for å utvikle mestringskompetansen til studentene (Tveiten, 2024). Underviserne ønsker blant annet at studentene selv skal ta ansvar. De ønsker også at studentene skal kunne lære seg å veilede egne kjøreelever, og da skjer det en metaveiledning (Tveiten, 2024). Peter peker på denne metaveiledningen, hvor han veileder sine studenter til å bruke veiledning, altså jobbe frem svaret på egen hånd.

Som underviser er det viktig å løfte blikket for å se sammenhenger og de store linjene når studentene underviser sine kjøreelever:

Som underviser har jeg et overordnet perspektiv, ser det store bildet, og hjelper de å sette ting inn i større sammenhenger (Fredrik).

Studentene er ulike, men målet på slutten av studiet er det samme: å få hver enkelt student så god som mulig, slik at de blir gode og reflekterte trafikklærere. Rollen til underviseren er å hjelpe studenten slik at den kan være i stand til å finne veien selv og utvikle selvstendighet (Tveiten, 2024). På vei mot denne selvstendigheten er det behov for at underviseren ser de store linjene og får studentene til å lære sammen i grupper (Säljö, 2001). Underviserne understreker at det er nødvendig å hjelpe studentene i gang med å bruke refleksjon. Bruken av refleksjon blir på denne måten en kjerneaktivitet (Klemp, 2013).

Samtlige av underviserne sier de har stor nytte av å jobbe med refleksjon, og alle fremhever at dette er et viktig tema:

Jeg synes i hvert fall at studentene mine har blitt flinkere og flinkere til å bruke refleksjon (Asgeir).

Biesta understreker at oppgaven til underviseren er å skape praksiser som igjen skaper rom for dialog og refleksjon. Gjennom dette utvikles dømmekraft og evnen til å foreta kloke vurderinger. Slik kan bruk av refleksjon i undervisningen bidra til å utvikle undervisere som er pedagogisk kloke (Biesta, 2014). Han sier videre at oppgaven for en lærer er å skape praksiser som inneholder både dialog og refleksjon. Dømmekraft og kloke vurderinger fremheves av Biesta som avgjørende. Denne studien blant underviserne viser hvor viktig det er å hjelpe studentene i gang ved at de får trening i å bruke refleksjon. Ved

å benytte sin egen dømmekraft blir etter hvert studentene selv pedagogisk kloke. Underviserne mener at når de jobber med refleksjon, så jobber de også nært opp mot læreplanen (Vegdirektoratet, 2016). Asgeir bekrefter Dewey (1933, s. 78) sitt kjente sitat: «We do not learn from experience. We learn from reflection on experience». Studentene skaffer seg egne erfaringer som de kan dra nytte av i egen undervisning senere, og blir i løpet av sin utdanning satt bedre i stand til å kunne lære gjennom egne erfaringer.

Underveis i sitt utdanningsløp skal studenten selv bli i stand til å anvende refleksjon som verktøy for sine kjøreelever i føreropplæring, slik læreplanen (Vegdirektoratet, 2016) også legger føringer for:

Læreplanen vi jobber utfra sier at vi skal få kjøreelevne til å reflektere over det de gjør. Da er det en viktig forutsetning at ikke minst studentene også kan dette (Pål).

Som underviser så mener jeg jo at studentene må være reflektert for å være veiledbar. De fleste studentene er såpass unge at de tok føreropplæringa etter 2005. Altså en tid hvor føreropplæringen har fokus på refleksjon, selvinnsett og selvevaluering. De skal være sånn noenlunde reflektert. Men vi ser jo at ikke alle er like reflektert (Peter).

Det kom en ny og gjennomarbeidet læreplan i 2005, som senere ble revidert i 2016 (Vegdirektoratet, 2016). I denne læreplanen tydeliggjøres behovet for at kjøreelever som skal ta førerkort, må utvikle egen evne til refleksjon. Mange av studentene ved vår avdeling er unge og har gjennomgått sin trafikkopplæring etter 2005. De har dermed vært gjennom en opplæring hvor det blant annet har vært lagt vekt på refleksjon. Nå som de er studenter, skal de lære sine kjøreelever å reflektere, og som Pål og Peter påpeker, bruker studentene refleksjon i ulik grad. Dette kan tyde på at læreplanen stort sett fungerer på dette området, men at den kanskje ikke fanger opp alle.

Når underviserne legger stor vekt på refleksjon, blir de også oppmerksomme på at det er stor variasjon i hvor reflekterte studentene er:

Jeg er overrasket over hvor mange av studentene som er veldig reflektert når de kommer. Og så er det noen som må lære seg å reflektere. Så det er ulikheter (Fredrik).

De studentene som er vant med å reflektere, kan fremstå som veiledbar (Tveiten, 2024), et begrep som betyr at en person kan veiledes. For å kunne veiledes kreves det at man vet hvordan veiledning fungerer, og at rollefordeling, ansvarsfordeling og funksjoner er avklart mellom den som er veileder og den som skal bli veiledet. Ved å være veiledbar vil man etter hvert også kunne kalles pedagogisk klok (Biesta, 2014). Sitatet fra Peter viser at studentene i teorien skal være reflektert for å være veiledbar, men at ikke alle er det likevel. Dette kan tyde på at enkelte trafikklærere ikke har lagt nok vekt på den delen av opplæringen som omhandler bruken av refleksjon. Dersom en student skulle vise seg å ikke være så veldig veiledbar, vil det kunne skape problemer for studenten når hun eller han skal undervise egne kjøreelever, og underviseren må hjelpe studenten i gang. Samtidig kan det være ulikheter i hver enkelt student når det kommer til deres nærmeste utviklingszone (Vygotskij & Lurija, 1971). Det kan bety at det vil bli ulikheter i hvor gode studentene blir til å bruke refleksjon, og at de kan tenkes å jobbe med refleksjon på ulik måte ut fra ulike behov og måter å se verden på (Mørkved, 2019).

Underviserne er også svært opptatt av å stille gode spørsmål for å fremme refleksjon:

Jeg hjelper studentene med gode spørsmål som belyser viktige temaer, samt følger opp med nye spørsmål slik at studenten må tenke over og reflektere over forskjellige sammenhenger med det vi gjør (Fredrik).

Jeg vil ha studentenes tanker først, før jeg sier noe. Bevisstgjøring er løsningen for å innse at vi reflekterer forskjellig (Pål).

Underviserne ser ut til å være flinke til å stille gode spørsmål og oppfølgings-spørsmål. Dersom spørreordene hva, hvordan, hvis og når brukes, vil dette kunne bidra til en bevisstgjøring og være en nøkkel til utvikling av refleksjon (Postholm, 2007; Tveiten, 2024). Sitatene viser at de er opptatt av å stille gode spørsmål, men også komme med oppfølgings-spørsmål for at refleksjonsprosessene vedvarer. For at underviseren skal kunne stille gode spørsmål, er det viktig å ha et bevisst forhold til hvordan spørsmålene stilles, og spørsmålene bør tenkes gjennom på forhånd. Det vil være en klar fordel å benytte åpne spørsmål, da dette fører til økt refleksjon hos studentene.

Trygghet og tillit

Underviserne legger stor vekt på å skape trygghet for studentene, særlig i den første tiden på høsten i første semester, når mye er nytt. Studentene må våge å utfordre seg selv, blant annet ved å reflektere i gruppe, noe som ofte kan være uvant:

Det er viktig å få tillit, trygghet i gruppa, og reflektere over gode og dårlig ting som skjer i livet. Det skal ikke være farlig og ubehagelig (Jon).

Trygghet og tillit i gruppa ligger til grunn for å oppnå refleksjon (Jon).

Disse utsagnene fra Jon er sentrale. Som tidligere nevnt er studentene delt inn i små grupper hvor de tilbringer mye tid sammen. Til tross for ulikheter blir studentene godt kjent med hverandre. Sylte (2016) påpeker at det er en ressurs å være flere, og at læring skjer i samspill med andre gjennom dialog og samhandling. Dialogen studentene imellom gir bedre læring enn når en lærer formidler stoffet alene.

Ifølge Sylte er det viktig at studentene for eksempel leser og kommenterer hverandres tekster. Mye av læringen foregår i en praktisk kontekst, og Jon sier følgende om å lære sammen:

Vi tror på det sosiokulturelle læringssynet og at mennesker lærer sammen. Du kan reflektere alene, men nivået heves dersom det er flere som reflekterer sammen (Jon).

Säljö (2001) understreker at det viktigste læringsmiljøet vi har, er samtaler som foregår i situerte sosiale praksiser. For studentene betyr dette at de lærer best når de er sammen i grupper, altså i tråd med et sosiokulturelt lærings-syn. Sondenå (2004) fremhever at refleksjonen blir kraftfull når flere deltar, og at refleksjonen er best når egne tanker drøftes mot andres, altså i dialog. For at en gruppe skal kunne samarbeide godt, er det avgjørende at alle har tillit til hverandre og er flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger. Når flere reflekterer sammen, er det viktig at tilbakemeldinger gis og mottas på en god måte. Siden mye av læringen skjer i gruppene, er det avgjørende å skape et

godt læringsmiljø. Samspillet mellom studenter og lærere kan beskrives som en kjernerelasjon (Lyngsnes & Rismark, 2020).

I lys av læringsutbyttebeskrivelsene som studiet bygger på (Nord universitet, 2025), blir en slik kjernerelasjon et sentralt element for å nå læringsutbyttene:

Jeg jobber med å skape et godt miljø i gruppene mine (Jon).

Studentene kommer til studiet med et mangfold av bakgrunner, fra ulike steder i landet, med forskjellig alder, kjønn og minoritetsbakgrunn. Noen har utdanning fra før, andre har mindre erfaring. Dette mangfoldet kan være positivt for studentenes utvikling av refleksjon når det skjer i fellesskap. En gruppe kan i større grad oppnå noe som en enkeltperson ikke får til (Säljö, 2001). Som underviser er det viktig å bli kjent med studentene, men også å gå i dybden og forstå studentenes særegenheter, blant annet hvordan de forholder seg til refleksjon. Ikke alle har erfaring med aktiv bruk av refleksjon i veiledning fra før. Samtidig kan det å sette ord på egne refleksjoner og åpne seg for å dele med andre oppleves ubehagelig.

Underviserne i denne studien er særlig opptatt av å bidra til at studentene skal føle seg trygge både på underviserne og i gruppen:

Jeg er opptatt av trygghet i situasjonen for studenten. At de tør å komme med sine refleksjoner. Mange av dem er ikke vant til å jobbe på en sånn måte når de kommer hit. Det er viktig at uansett hva de kommer med så det ingenting som er dumt (Pål).

Studentene må være komfortable med den arbeidsmåten (Peter).

For å få studentene trygge fokuserer jeg på det positive de gjør. Særlig fra starten av i studiet (Pål).

Å føle seg som en del av noe større er viktig for mennesker, også når det gjelder å tilhøre en gruppe, som studentgrupper. Studentene lærer om kommunikasjon og samspill, og at de som individer må samarbeide med resten av omverdenen (Säljö, 2001). Som Pål påpeker, er det særlig i starten av studiet han arbeider med å gjøre studentene trygge. Etter hvert som studentene blir

trygge på hverandre og underviseren, blir det enklere å fungere godt i gruppe. For studentene er det viktig å oppleve mestring. Det finnes en sammenheng mellom tilhørighet, mestring og trygghet. Når det gjelder mestring, handler det både om sosial og faglig mestring (Lyngsnes & Rismark, 2020). Når alle i en gruppe blir trygge på hverandre, oppstår det rom for interaksjon som utvikler både nye kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2001).

Selv om det legges vekt på trygghet i gruppene, kan det av og til oppstå problemer internt:

Noen ganger kommer studenter på kontoret mitt fordi de ikke tør å ta opp ting i gruppene (Asgeir).

Dersom tilliten mangler i ei gruppe, eller noen ikke tar ting seriøst, så skapes splid innad, og det blir vanskelig å få til refleksjon (Jon).

Disse utsagnene viser at tillit kan være et utfordrende tema dersom det ikke arbeides aktivt med. Underviseren må være bevisst på å bygge opp gjensidig tillit innad i gruppen (Billett, 2010; Tveiten, 2024). For veilederen er det viktig å snakke om følelser og om hva hver enkelt har behov for, slik at trygge relasjoner kan skapes (Spurkeland, 2020). I verste fall kan utrygghet raskt utvikle seg til konflikt (Tveiten, 2024). Både underviser og studenter må bidra for å opprettholde gode relasjoner i gruppene de er medlem av. Dette innebærer at alle må være opptatt av å lytte til hverandres behov. Spurkeland understreker at tillit fungerer som en bærebjelke i alle relasjoner, og en skadet bærebjelke lar seg vanskelig reparere (Spurkeland, 2020). Både Jon og Asgeir har erfart mangel på tillit i grupper der bærebjelken er skadet. Ifølge Tveiten (2024) er mennesker sårbare; vi utleverer oss selv til andre og har i utgangspunktet tillit til hverandre. Ved misbruk av denne tilliten reagerer vi nettopp fordi vi har utlevert oss selv. At Asgeir får studenter opp på kontoret sitt, er et tydelig tegn på at han har tillit hos studentene og utviser god yrkesetikk. Det er også et kjent problem at underviserne må bevise overfor studentene at de har noe å bidra med. Dette kan være utfordrende når man arbeider med voksne studenter med mye livserfaring. Som utsagnene ovenfor viser, kan det fort oppstå dårlig stemning dersom underviseren ikke gjør en god nok jobb, eller ikke er bevisst på ulikhetene mellom gruppemedlemmene og at disse må håndteres forskjellig.

Viktigheten av god kommunikasjon kommer tydelig frem her:

For å få til en god kommunikasjon, må vi være bevisst på å lytte samt å stille de riktige spørsmålene. Hvis du ikke lytter så hjelper det ikke (Jon).

Jeg snakker med studentene. Og jeg gir meg tid til å spørre, og venter på svaret (Asgeir).

Kommunikasjon kan være utfordrende, også for underviserne. Tveiten (2024) understreker viktigheten av å være en aktiv lytter, blant annet ved å stille utdypende spørsmål og være bevisst på hva man hører. Som Jon påpeker, må man være bevisst på å lytte for å forbedre kommunikasjonen internt i gruppen. Selv om det i veiledning legges stor vekt på å stille spørsmål, påpeker Søndena (2004) at det i dagens lærerutdanning er en tendens til at det stilles altfor mange spørsmål til studentene, slik at lærerutdannerens fagkunnskap ikke kommer godt nok frem. Søndena forteller også at kraftfull refleksjon utvikles gjennom dialog. Tveiten (2024) sier at dialogen er den viktigste metoden i veiledning. For å unngå at studentene blir overlesset, er det hensiktsmessig å begrense antall spørsmål og heller få til en god dialog, noe underviserne allerede ser ut til å praktisere. For å få til en god dialog må hver deltaker være klar over hva de selv forstår, altså være bevisst sin egen selvrefleksivitet (Ulleberg, 2014). Utfordringen kan være å få studentene til å adoptere den samme tankegangen som underviserne. Funnene viser at det er viktig å vektlegge positivitet for å etablere en trygg kontekst, slik at studentene reflekterer sammen og deler hverandres refleksjoner, og dermed blir bedre til å bruke refleksjon som verktøy. Som underviser er det avgjørende å ha evnen til å lytte til studentene og stille de riktige spørsmålene.

Refleksjon krever modning

Etter intervjuene med underviserne kom det tydelig frem at tid er en avgjørende faktor for å arbeide med refleksjon. Underviserne investerer mye tid i å støtte studentenes modningsprosess knyttet til refleksjonsarbeid:

Skal du jobbe med refleksjon, så må du ha tid. Det er en langsiktig prosess (Peter).

Jeg jobber over tid ved å utfordre studentens sterke og svake sider (Peter).

Å jobbe med refleksjon er en modning hos studenten. I den modningsprosessen så trenger de veiledning (...) det er en trenings sak å jobbe med refleksjon (Pål).

Disse utsagnene understreker at refleksjonsarbeid er tidkrevende. Pål omtaler det som en modningsprosess, noe som også kan beskrives som en utviklingsprosess (Halland, 2004) der man blant annet ser bakover i tid. Det fremgår at underviserne bruker tid fra de stiller studenten et spørsmål til de mottar et svar. Dette handler om å lytte, noe som tidligere er diskutert. Når underviserne vektlegger refleksjon over lang tid, blir de også bevisste på å stille gode spørsmål (Tveiten, 2024) til sine kjøreelever. Dewey (1933) hevder at læring skjer gjennom erfaring, og underviserne i denne studien har lang erfaring. For at en underviser skal kunne hjelpe studentene til å bli dyktige i å bruke refleksjon som et verktøy i sin pedagogiske verktøykasse, er det nødvendig at studentene også lærer å bruke tid med sine kjøreelever. Slike verktøykasser kan ha behov for utvidelse, noe som bekreftes av en undersøkelse av Hummes et al. (2023). Studentene blir i løpet av studiet mer bevisste på sitt eget selv, altså hvem de er og hva de står for. Dette er en prosess flere må gjennom, da mange ikke har arbeidet spesifikt med refleksjon tidligere, eller kanskje heller ikke har jobbet mye med mennesker generelt. Illeris (2012b) sier at selvoppfatning utvikles gjennom refleksjon. Dette handler om å forsøke å se hvem man selv er og egen evne til å gå i seg selv.

Siden studentene er voksne, har de allerede tilegnet seg mye kunnskap gjennom livet, det Jarvis (2012) omtaler som livslang læring:

For å nå inn med refleksjon hos studenten, så kreves en kombinasjon av trening og teoretisk forståelse (Jon).

De blir flinkere og flinkere jo mer de blir vant til å jobbe sånn (Pål).

Sitatene viser at studentene har behov for øvelse for å bli bedre på refleksjon. Dette handler blant annet om mestring. Når man mestrer noe, ønsker man å mestre enda mer, og da blir de dyktigere, slik Pål sier. Mestring er svært

motiverende for den enkelte student. Studenten må utvikle seg gjennom øving og ved å tilegne seg god teoretisk forståelse. Slik lærer de å tenke på nye måter. Teori og praksis må henge sammen, og forholdet mellom dem må være interaktivt (Wenger, 2004). På denne måten påvirkes studentenes praksis av teorien, og teorien påvirkes av praksisen. Det oppstår en gjensidighet og et avhengighetsforhold som fremmer utvikling av refleksjonsevne.

Underviserne fremhever også vilje som et sentralt tema:

Det blir underviseren sin jobb å få studentene til å forstå at de må ha vilje til å jobbe med refleksjon (Jon).

Jon understreker viktigheten av at studentene må ha vilje til å arbeide med refleksjon. Uten dette arbeidet kommer man aldri dypt inn i materien, altså inn i en refleksiv tankegang (Dewey, 1933). Siden flere undervisere peker på betydningen av vilje, kan det tyde på at graden av vilje varierer blant studentene. Manglende vilje vil også svekke utviklingsprosessen (Halland, 2004).

Studentene er voksne og lærer derfor på en annen måte enn barn. De er mer selektive med hensyn til hva de ønsker å tilegne seg av ny læring, og sorterer ut det de selv anser som nyttig og ikke (Illeris, 2012a). Dette bekrefter at viljen til å arbeide med for eksempel refleksjon kan bli utfordrende dersom studentene ikke ser nytten i å lære det:

Ta deg tid til å lytte til den andre, og tenk over hva den har sagt. Dette jobber jeg med for å få studenten til å bli bedre. Men det kan være vanskelig for det trengs vilje. Vilje til å gjøre hverandre gode (Jon).

For at studentene skal forstå at refleksjon er en nyttig arbeidsmåte og kan brukes som et verktøy for dem, må enkelte av dem utfordres på sin egen vilje. Dette gjelder både for underviserne, som fungerer som lærere, og for studentene, som en dag skal ut i jobb som lærer. Det er avgjørende at ansatte og studenter har en felles oppfatning om at refleksjon over både egen læring og kjøreelevens læring er svært nyttig.

Underviserne blir også mer bevisste på sin egen refleksjon ved å fremme studentenes refleksjon:

Jeg har selv blitt mer bevisst på refleksjon, og gir dem stikkord av og til om å bruke det (Asgeir).

Asgeir påpeker i dette sitatet at han er mer bevisst på refleksjon, noe som antyder at bruk av refleksjon bidrar til økt bevisstgjøring. Underviserne har, som nevnt, vært ansatt i mange år og gjennomgår på denne måten en egen modnings- eller utviklingsprosess (Halland, 2004), samtidig som de tilrettelegger for studentenes modningsprosess gjennom bruk av refleksjon. Underviserne har ulik alder, noe som innebærer at bruken av refleksjon i grunnskole og videregående skole ikke nødvendigvis var like vanlig for alle da de selv var yngre (Klemp, 2013). Asgeirs utsagn viser at også de som underviser trenger faglig påfyll, enten ut fra eget initiativ eller utenfra. Kompetansen til en lærer er ikke statisk, men dynamisk og i stadig endring (Lyngsnes & Rismark, 2020). Sitatet forteller også at studentene støttes ved at de får hjelp av stikkord som peker mot hvordan de kan bruke refleksjon i sin undervisning.

Undervisere og studenters refleksjonsprosess

Studentene er, som nevnt, ikke vant til å bruke refleksjon som et verktøy i sin undervisning, mens underviserne er mer vant til å jobbe på denne måten. Ett av sitatene fra studien viser viktigheten av at studentene selv er i stand til å reflektere:

Studentene våre må kunne reflektere selv for å få kjøreelevene sine til å reflektere. Skal du lære bort noe, så må du på en måte få det til selv også (Jon).

Jon sier at du må selv få til det du skal lære bort, noe som bekreftes av Ulleberg (2014). Underviseren har med andre ord en oppgave i å gjøre studentene bevisste på egne egenskaper. Bevissthet om egne egenskaper og praksiserfaringer kan styrkes ved å arbeide med temaer innen eget fag (Tveiten, 2024). Som underviser vil man også ha behov for å gå i seg selv for å bli bevisst egne styrker og svakheter. En av egenskapene en veileder bør ha, er evnen til å reflektere over sin egen evne til å veilede andre (Tveiten, 2024). Siden studentene ved trafikklærerstudiet er voksne, er det ikke utenkelig at de som ikke viser seg å være flinke til å bruke refleksjon selv, og dermed heller ikke er flinke til

å overføre denne læringen til sine kjøreelever, kan motsette seg læring. Voksne er ofte kun interessert i å lære nyttige ting de har bruk for ut fra egne behov (Knowles, 2012). Dersom studentene ikke ser behovet for å sette seg inn i bruken av refleksjon, vil de i liten grad være interessert i å gjøre det. De må først bli oppmerksomme på at det er et behov, før de innser at de bør kunne benytte refleksjon som et nyttig verktøy (Stiansen, 2025). Refleksjonen og læringen kan motarbeides av studentenes innebygde forsvarsverk (Illeris, 2012a).

Flere funn viser at undervisere og studenter bruker refleksjon på ulike måter:

Kjøreeleven tenker konkret på situasjonen som har oppstått, hva ble feil. Studenten tenker på hva som førte til at kjøreeleven gjorde feil. Jeg som underviser tenker på hvor problemet startet, hva var bakgrunnen lengre bak? Mitt fokus er på studenten, hva gjør han som gjør at kjøreeleven gjør det han gjør (Pål).

Som underviser må jeg være i stand til å reflektere meg langt nok tilbake for å forstå hvor problemet ligger (Pål).

Det er et sprik mellom hvor reflektert studenten er, og det du selv er (Peter).

Sett ut fra de sitater som her er presentert, kan det se ut til at det finnes konkrete forskjeller i refleksjonsprosessen til underviserne og studentene. Basert på det underviserne sier, ser det ut til at de klarer å se lengre bakover i tid, og dermed har en dypere refleksjon enn det studentene er i stand til. I tillegg fremkommer det at kjøreeleven som studenten skal ha opplæring på også reflekterer, men på et nivå som ikke er like dypt – altså kun på den konkrete situasjonen. Det må understrekes at denne studien kun har intervjuet undervisere, og ikke studenter eller deres kjøreelever. Resultatene må derfor ses i sammenheng med dette. Pål nevner at han må se langt tilbake i tid for å finne problemet. Da er vi inne på Schön (1983) sine tanker om «reflect-on-action», altså å reflektere i etterkant av en situasjon for å kunne dra lærdom ut av det til bruk i senere anledninger.

Underviserne har som oppgave å veilede studentene på en slik måte at de blant annet settes i stand til å få sine kjøreelever til å utvikle sin egen evne til refleksjon:

Jeg opplever at jeg og studentene er på forskjellige nivåer. Vi har ikke den samme forståelsen (Fredrik).

Som underviser ser jeg lett forskjellen på hvordan vi reflekterer. Studenten reflekterer på noe, og jeg på noe annet. Det blir viktig med veiledning, at jeg forstår hvor studenten er. Jeg må ha evnen til å reflektere på studentens nivå. Og studenten må ha evnen til å reflektere på kjøreelevens nivå (Jon).

Jeg har eksempler på undervisning der kjøreeleven, studenten og jeg tenker på helt forskjellige måter, og på helt forskjellige ting (Pål).

Det kan se ut til at det er flere refleksjonsnivåer, fra undervisere via studenter og ned til kjøreelevne. Disse betraktningene om tre forskjellige nivåer sammenfaller godt med tre refleksjonsnivåer beskrevet av Dahl & Alvsvåg (2013) om refleksjonsprosessen blant sykepleiestudenter. Her er nivå én den ikke-reflekterte, som ikke relaterer seg til tidligere kunnskaper og erfaringer. De klarer å beskrive en handling som er automatisert, men uten refleksjon eller følelser. Rutiner finnes, men det skjer ingen ny produksjon av kunnskap. Kjøreelevne som studentene skal veilede er på nivå én. På nivå to er man reflektert, og i stand til å innlemme tidligere kunnskap, følelser og holdninger inn i en ny setting, og som ved hjelp av dialog leter etter økt forståelse. Studentene søker etter sammenhenger og er dermed på nivå to. Nivå tre er den kritisk reflekterte, som er flink til å vurdere, utfordre etablerte sannheter og er i stand til å skape nye perspektiver som igjen skaper endret handlingsmønster. Egne verdier og holdninger er viktige, og her finnes også evne til å både ved hjelp av egne erfaringer være i stand til å analysere situasjoner samt i tillegg være i stand til å vurdere andres innspill for å skape nye ideer eller praktisere nyoppdaget kunnskap. Dette nivået passer godt til underviserne. Tveiten (2024) sier videre at ved å reflektere over egne erfaringer knyttes disse erfaringene opp mot teoretisk kunnskap og forskning, noe som kan føre til økt kompetanse. Ut fra det som har blitt avdekket i denne studien, tyder det på at det finnes store variasjoner mellom hvor reflektert hver enkelt person er, både blant kjøreelever, studenter og undervisere, og hvordan denne refleksjonen blir brukt. Det betyr at de tre nivåene til både Dahl & Alvsvåg (2013) og Tveiten (2024) kun viser tendenser og de store linjene når det kommer til bruk av refleksjon.

Videre forskning

Denne studien har kun intervjuet underviserne og ingen studenter. Som videre forskning kunne det vært interessant å sammenligne disse to gruppene med hverandre når det gjelder bruk av refleksjon.

Det kunne også vært interessant å gjøre en studie kun på studenter, med en intervjurunde i starten av trafikklærerstudiet og en intervjurunde mot slutten, for å avklare hvordan studentenes bruk av refleksjon har endret seg i løpet av studieløpet, og i så fall hva som har endret seg.

Videre ville det vært interessant å undersøke nærmere hvordan vi arbeider med refleksjon ved avdeling for trafikk, sammenlignet med hvordan andre sammenlignbare utdanningsinstitusjoner gjør det.

Oppsummering

Problemstillingen i denne studien var: «*Hvordan jobber underviserne for å fremme studenters refleksjon i læringsarbeid?*». Analysen avdekket fire hovedfunn: For at studentene skal kunne utvikle sin evne til refleksjon, kreves det tillit internt i gruppene, det er nødvendig å bruke tid på temaet for å oppnå modenhet, underviserne må hjelpe studentene i gang med å bruke refleksjon i undervisningen, og refleksjonsprosessen hos underviserne, studentene og kjørelevne er noe ulik. Intervjuene frembrakte mange gode sitater som belyste hvordan underviserne arbeidet med refleksjon og dermed besvarte problemstillingen. Underviserne uttrykte enighet om viktigheten av å arbeide med studentenes utvikling innen bruk av refleksjon. Refleksjon ble ansett som et viktig verktøy som studentene får bruk for i sin yrkesutøvelse. Det kom frem at samtlige av underviserne brukte refleksjon aktivt som et nyttig verktøy og så stor nytte i det.

Referanser

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Billett, S. (2010). *Learning through practice: models, traditions, orientations and approaches*. Springer.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization* (2. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3. utg.). SAGE.
- Dahl, H. & Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring. *Uniped*, 36(3), 32–45. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724>
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Halland, G. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill: veiledning, vurdering og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Hummes, V., Breda, A., Font, V. & Seckel, M. J. (2023). Improvement of reflection on teaching practice in a training course that integrates the lesson study and criteria of didactical suitability. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(14), 208–224. Hentet fra <https://www.proquest.com/scholarly-journals/improvement-reflection-on-teaching-practice/docview/2867373113/se-2?accountid=26469>
- Illeris, K. (2012a). Hva er det særlige ved voksnes læring? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012b). *Læring*. Gyldendal Akademisk.
- Jarvis, P. (2012). Livslang læring - et flertydigt begreb. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42 – 58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Knowles, M. (2012). Andragogik - en kommende praksis for voksenlæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Mørkved, B. P. (2019). Refleksjon i undervisning - eksempel på refleksjon fra entreprenørskapsundervisning. I S. Loeng, B. P. Mørkved & B. S. Isachsen (Red.), *Studentaktiv læring - praksisnær undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nord universitet. (2025). Studieplan Hentet fra <https://www.nord.no/no/Student/studieplaner/2021H/pdf%20dokumenter/TLBTA.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.

- Postholm, M. B. (2007). Refleksjon, - nøkkelen til utvikling i skolen? *Bedre Skole*, 4, s. 45–49.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse*. Universitetsforlaget.
- Stiansen, A. (2025). Læreplanens intensjoner om bruk av refleksjon i trafikkopplæringen. I S. Loeng & J. P. Wigum (Red.), *Profesjonsrettet høyere utdanning – forskningsbaserte tilnærminger innenfor trafikkfag*. Fagbokforlaget.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk*. Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Tveiten, S. (2024). *Veiledning: mer enn ord* (6. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.
- Vegdirektoratet. (2016). *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE*. Vegdirektoratet.
- Vygotskij, L. S. & Lurija, A. R. (1971). Tænkning og sprog: 1. I A. Diderichsen & S. O. Larsen (Red.), *Tænkning, sprog og handling: et udvalg af psykologiske tekster fra Sovjetunionen og Polen: N. P. Antonov, et al.* (Vol. 1). Reitzel.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.