

Stiansen, A. (2025). Læreplanens intensjoner om bruk av refleksjon i trafikkopplæringen. I S. Loeng & J. P. Wigum (Red.), *Profesjonsrettet høyere utdanning* (s. 41–65). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa640803>

3

## Læreplanens intensjoner om bruk av refleksjon i trafikkopplæringen

Audun Stiansen<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nord universitet, Handelshøgskolen

**Sammendrag:** Det gjennomgående temaet i artikkelen handler om bruken av refleksjon i trafikkopplæring. Det handler om læring i bil, altså læring som foregår inne i et rullende undervisningsrom. Læreplanen legger føringer for bruk av refleksjon i opplæringen. Denne studien ser på hvordan trafikklærerne håndterer dette temaet. Problemstillingen som er søkt besvart, er følgende: *Hvorfor og hvordan bruke refleksjon i trafikkopplæringen?* Resultatene fra studien viser at trafikklærerne er gode til å bruke refleksjon i sin opplæring.

*Nøkkelord:* refleksjon, læring i bil, veiledning, høyere utdanning

**Abstract:** The overall theme of this article concerns the use of reflection in Norwegian traffic education. It is about teaching and learning in a car, which takes place in a rolling classroom. The curriculum lays down guidelines for the use of reflection during traffic education. This study examines how driving instructors address this topic. The problem to be addressed is: *Why and how to use reflection in traffic education?* The results from this study show that the driving instructors are good at using reflection in their teaching.

*Keywords:* reflection, learning in car, guidance, higher education

## Innledning

Denne studien setter søkelys på hvordan trafikkklærere jobber med sine elever for å få dem til å reflektere slik læreplan klasse B sier de skal kunne gjøre. Videre sier læreplanen at arbeidsmåter «skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon.» (Vegdirektoratet, 2016, s. 16). På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling valgt: *Hvorfor og hvordan bruke refleksjon i trafikkopplæringen?*

## Teori

Bakgrunnen for studien er mangelfull forskning innenfor temaet refleksjon når det kommer til trafikkopplæring. Læreplaner utvikles over tid ut fra dagens tenkning, politikk og forskning. I 2005 kom læreplan klasse B i helt ny drakt. Det var gjort store endringer fra tidligere læreplaner. Denne læreplanen gjennomgikk også en mindre revisjon i 2016 og er dermed dagens versjon samtidig som arbeid med en ny versjon er i gang. I arbeidet med utvikling av nye læreplaner blir relevant forskning vurdert. Denne studien kan være et lite bidrag i så måte.

### Læreplan

Som trafikkklærer er man pålagt å følge de forskrifter som er relevante, blant annet «Førerforkortforskriften» og «Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve». Sistnevnte blir ofte omtalt som trafikkopplæringsforskriften. Videre må trafikkklærerne for førerforkortklasse B følge «Læreplan for førerforkortklasse B, B kode 96 og BE», som er en håndbok utgitt av Vegdirektoratet og inneholder en mer detaljert oversikt over innholdet i opplæringen, som trafikkklærere bruker i sitt arbeid (Vegdirektoratet, 2016).

Læreplanen sier at det er viktig å legge til rette for at eleven utvikler evne til selv vurdering. Den *krever* imidlertid ikke at eleven er i stand til dette. Læreplanen sier også noe om at arbeidsmåter «skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon» (Vegdirektoratet, 2016, s. 16).

Refleksjon slik den nevnes i læreplanen, går ut på at elevene skal reflektere i etterkant av situasjoner, men også underveis i kjøretimer. For å belyse problematikken ser studien nærmere på hvordan trafikklærerne jobber med dette temaet når de underviser sine elever.

En læreplan beskriver innholdet i et fag. Den inneholder intensjoner, planer og mål om hva som bør inngå i opplæringen (Lyngsnes & Rismark, 2020). Dette gjelder fag i grunnskole, videregående skole, universiteter og høyskoler. Læreplaner utvikles og tilpasses i tråd med samfunnets utvikling (Sylte, 2016). Når det gjelder trafikkopplæring, er det utarbeidet læreplaner for alle førerkortklasser. I hver enkelt av disse læreplanene finnes det klasse-spesifikke føringer for hvordan trafikklæreren skal undervise sine elever i den aktuelle førerkortklassen. I denne studien fokuseres det på læreplan for person- og varebil, altså klasse B. Læreplanen forteller trafikklærerne hva som er intensjonen bak de ulike delene av læreplanen og hva slags innhold deres opplæring skal ha. Læreplanen legger noen føringer for blant annet arbeidsmåter: «Læreplanen legger føringer for at opplæringen skal være preget av aktiv elevmedvirkning gjennom erfaringsutveksling og dialog» (Vegdirektoratet, 2016, s. 16).

GDE-matrisen er lagt til grunn i arbeidet med dagens læreplan. GDE står for Goals for Driver Education (Vegdirektoratet, 2016) og er et rammeverk for innholdet elever som tar førerkort må gjennom. Det nederste nivået beskriver teknisk bruk av bilen, nivå to er handlingsvalg i trafikale situasjoner, nivå tre er strategisk og handler om valg knyttet til reiser, nivå fire handler om handlings- og vurderingstendenser, livsstil, motiv og verdier, mens det femte og dermed øverste nivået blant annet handler om sosialt miljø og sosiokulturelle forhold. Det er i de to øverste nivåene det er mest fokus på deg selv som person og det sosiale rundt deg. Refleksjon passer dermed godt inn i disse to øverste nivåene.

Hver enkelt person har sitt potensial til å bli god til å lære noe. Dette kaller Vygotskij et al. (1971) den nærmeste utviklingssonen.

## **Veiledning**

Tveiten (2019) skriver mye om bruk av dialog i sin bok om veiledning og påpeker at en forutsetning for å jobbe med refleksjon, er at det ligger noen erfaringer bak som det kan bygges videre på. Blant annet poengterer hun at en som skal bli veiledet, må være veiledbar.

Søndenå (2004) er opptatt av at antall spørsmål ikke blir for mange, men heller at man fokuserer på dialogen. Hver gang du lærer noe nytt, skjer dette alltid i en bestemt situasjon, setting, sted eller tid. Dette kalles situert (Lave, 2003).

Illeris (2017) sier at all læring er situert, og at involvering samt å være i stand til å ha en aktiv medvirkning og involvering vil være viktig for læring. Innen veiledning er bruken av refleksjon et velkjent verktøy som brukes i ulike sammenhenger.

En trafikkklærer underviser for det meste i en en-til-en-situasjon med sin elev, noe som ligner på coaching (Kochmanski & Cobb, 2023).

## **Kommunikasjon**

Kommunikasjon mellom mennesker er et komplekst tema. Når vi kommuniserer med hverandre, bruker vi ord, kroppsspråk, tonefall, og vi setter sammen setninger på ulike måter, ifølge Ulleberg (2014). En god samtale starter som regel med et spørsmål som er ganske åpent (Eide & Eide, 2017). Deretter bygges en dialog rundt dette åpne spørsmålet ved hjelp av oppfølgingsspørsmål for å komme i dybden. Spurkeland (2020) sier at den eneste komplette form for kommunikasjon er dialogen. Likeverdighet og balanse må være på plass for at en dialog skal fungere. Læreplanen ønsker også at elevene skal være aktive i en dialog (Vegdirektoratet, 2016).

Gregory Bateson (Ulleberg, 2014) var en viktig bidragsyter innen kommunikasjonsteori. Han la vekt på relasjoner for å kunne forstå mennesker, og at hvert menneske tolker verden på sin måte. Innen trafikkopplæring foregår mye av undervisningen en-til-en, altså en trafikkklærer og en elev, noe som kan føre til en spesiell relasjon (De Stefani & Gazin, 2019; Haddington, 2013; Spurkeland, 2020).

## **Refleksjon**

Refleksjon er et vidt begrep og brukes i mange ulike situasjoner i livene våre. Selve ordet betyr å *tenke tilbake* (Søndenå, 2004). Refleksjon brukes i grunnskole og videregående skole blant annet basert på Schön (1983) som beskrev «the reflective practitioner». Refleksjon ble ansett som en kjerneaktivitet

og dermed helt sentral i den norske skoleutviklingsdiskursen mot slutten av 1990-tallet (Klemp, 2013). Bruken av refleksjon smitter både oppover og nedover i utdanningssystemet, og brukes også i stor grad i trafikkopplæringen. Lyngsnes og Rismark (2020) påpeker at det ble mer vanlig for elever å ta i bruk refleksjon i opplæringen.

Lærere kan ha behov for å bedre sine egne evner til å bruke refleksjon i opplæringen av elever, og de kan trenge verktøy for å få til dette, noe som blant annet kommer frem i en undersøkelse av Hummes et al. (2023). Det å reflektere betyr å tenke tilbake på tidligere erfaringer (Dewey, 2005). For å kunne oppnå kontinuitet i et arbeid, – for eksempel for en elev som skal lære å kjøre bil, – vil det å komme inn i en flytsone være nyttig (Csikszentmihalyi, 2008), noe som innebærer å få en passende mengde utfordringer.

For at informasjon skal bevege seg fra korttidsminnet til langtidsminnet kreves det at det utføres en handling (Dolin, 2020). På den måten husker vi bedre, spesielt hvis handlinger er automatisert, slik Wahlgren et al. (2006) beskriver. Refleksjon er et verktøy som kan gjøre deg i stand til å danne nye erfaringer som kan benyttes i nye situasjoner. Refleksjon brukes på ulike måter i mange deler av vår hverdag og er dermed å anse som mer enn bare et verktøy.

## Metode

Problemstillingen i studien er: *Hvorfor og hvordan bruke refleksjon i trafikkopplæringen?*

For å kunne svare på problemstillingen, ble det valgt å benytte en kvalitativ fremgangsmåte ved hjelp av forskningsbaserte semistrukturerte intervjuer. Antall trafikklærere som ble intervjuet var seks. Årsaken til at antallet ble seks, var at de som ble intervjuet begynte å svare tilnærmet det samme, hvilket betyr at det inntraff et metningspunkt. Dersom andre intervjukandidater hadde blitt valgt, kunne resultatene blitt noe annerledes (Postholm & Jacobsen, 2018).

I korte trekk består trafikkopplæringen i klasse B av fire trinn. Trinn 1 er trafikalt grunnkurs, trinn 2 går ut på å lære seg teknisk bruk av kjøretøyet,

trinn 3 handler om den trafikale delen og trinn 4 er avsluttende opplæring (Vegdirektoratet, 2016).

Før intervjuene ble gjennomført, ble det på forhånd satt noen premiser. Et av premissene var at trafikklærerne ble bedt om å se for seg vanlige kjøretimer med elever et stykke ut i opplæringsforløpet. Første kjøretime med en ny elev er litt spesiell, da elevene ikke helt vet hva de går til eller hvordan trafikkopplæringen fungerer, så denne timen er ikke med i denne studien. I trafikkopplæringen finnes det også andre spesielle kjøretimer som alle kandidater må gjennomføre, som for eksempel sikkerhetskurs på øvingsbane. Slike spesielle timer er heller ikke med i denne studien.

Et annet premiss som ble satt, er at en typisk kjøretime pleier å bestå av tre deler: en oppstartssamtale som ofte kalles førsamtale, en hoveddel med kjøring og en avslutning, også kalt ettersamtale. De som ble intervjuet, ble stilt spørsmål ut fra denne tredelingen for å opprettholde en struktur på intervjuene.

Det ble gjennomført en analyse ved hjelp av åpen koding basert på de funnene som fremkom av intervjuene. Et naturlig utvalg kategorier ble avdekket, navngitt og systematisert (Postholm & Jacobsen, 2018).

## **Etikk**

Intervjukandidatene har noe ulik bakgrunn, men alle har utdanning fra Nord universitet. I tillegg har de vært i arbeid som trafikklærere i flere år. De må derfor kunne sies å ha solid kompetanse innenfor sitt felt. Det var en blanding av kjønn og alder. Det ble brukt egnet lydopptaker. Hver person ble anonymisert ved at ingen navn eller andre forhold som kan avsløre dem ble nevnt i løpet av opptaket. De ble alle gitt fiktive navn, og noen fikk navn fra annet kjønn.

Intervjuene ble gjort fortløpende etter hverandre på samme måte, av samme person og etter den samme intervjuguiden. Dette for å sikre best mulig kvalitet på intervjuene og for å bli minst mulig påvirket av ytre omstendigheter.

Noe som også kan påvirke et resultat i en slik studie, er min egen forforståelse. Jeg har selv vært trafikklærer i en årrekke og har dermed min egen forståelse av hvordan undervisning kan foregå. I forbindelse med denne

studien var jeg nøye med å forholde meg mest mulig nøytral. Det innebar å kunne godta at enkelte trafikklærere har et annet syn på opplæringen enn jeg. Samtidig er min forforståelse en styrke, da jeg har inngående kjennskap til bransjen og trafikkopplæringen.

## Resultat og diskusjon

Det kommer frem flere interessante funn i studien. Jeg har valgt å splitte resultat og diskusjon i to deler. Den ene handler om hvorfor refleksjon brukes, den andre delen handler om hvordan trafikklærerne jobber.

### Hvorfor bruke refleksjon i trafikkopplæringen?

Går man tilbake en del år i både grunnskole og videregående skole, var det lite fokus på bruk av refleksjon hos elevene. Som tidligere nevnt skjedde det en endring på slutten av 1990-tallet, hvor Klemp (2013) anså refleksjon som en kjerneaktivitet og Sylte (2016) beskriver at det stadig vil komme nye læreplaner. Etter dette ble det mer vanlig at elevene skulle ta i bruk refleksjon som et verktøy eller virkemiddel i sin opplæring (Lyngsnes & Rismark, 2020). Denne tankegangen ble i 2005 videreført til læreplanene innen trafikkopplæringen.

Repetisjon gjør at man blir flinkere og fører til større grad av automatisering (Vegdirektoratet, 2016). Denne automatiseringen er flere av trafikklærerne opptatt av:

*Brede: Ja de blir flinkere og tryggere trafikanter dess flinkere de blir til å reflektere.*

*Karin: Ja, det blir jo lettere og lettere for dem. Men det kan jo også være at de blir mer kjent med meg som lærer. At de også vet hva jeg kommer til å spørre om, så de har forberedt seg på at nå kommer det et spørsmål om et eller annet.*

Brede sier at elevene blir flinkere og tryggere jo mer de er i stand til å reflektere, noe som beskriver godt hvorfor Brede er opptatt av å utvikle sine elevers evne

til refleksjon. På denne måten fungerer læreplanens intensjoner om å bruke refleksjon blant annet som et verktøy. Verktøyet fører til tryggere bilførere, noe som stemmer godt med tanken bak sett fra myndighetenes side, hvor det også ligger en 0-visjon til grunn (Vegdirektoratet, 2016). 0-visjonen er i korte trekk et ønske om at vi i Norge jobber mot null drepte og hardt skadde i trafikken. 0-visjonen fungerer som en ledestjerne for hele trafikkopplæringsbransjen, deriblant også for trafikklærerne.

Trafikklærerne påstår at elevene blir bedre på bruk av refleksjon jo mer de bruker det. Dette handler om repetisjon, noe skoleverket på alle nivåer alltid har vært opptatt av. I trafikkopplæringen handler mye om automatisering, noe som fører til at mentale ressurser kan brukes på noe annet. Dette beskrives blant annet av Wahlgren et al. (2006). Samtidig vil ikke en lærer, eller i dette tilfellet trafikklærere, bruke repetisjon dersom det ikke fører til en bedring.

Karin kommer med en påstand om at elevene blir bedre kjent med henne etter hvert. Dermed vet elevene hva hun kommer til å spørre om, noe som kan se ut som en tett relasjon. Da er vi inne på Gregory Bateson (Ulleberg, 2014) sin kommunikasjonsteori, som legger stor vekt på relasjonen mellom mennesker, og en trafikklærer og dens elever vil få en eller annen form for relasjon.

Trafikklærerne er alle enige om at elevene blir bedre, får det enklere og blir tryggere trafikanter når de bruker refleksjon. Ved å bli tryggere trafikanter bidrar elevene i den kollektive dugnaden som 0-visjonen er. Trafikklærerne er pålagt å følge både trafikkopplæringsforskriften og læreplanen (Vegdirektoratet, 2016), og i disse ligger intensjoner om at trafikklærerne skal jobbe med å utvikle elevens refleksjon. Det faktum at trafikklærerne må følge disse dokumentene, besvarer også delvis hvorfor det brukes refleksjon i trafikkopplæringen, noe som bekreftes av Brede og Karin:

*Brede: Jeg er ofte innom læreplanen, ja, for å fortelle hva det er vi møter på her.*

*Karin: Nei, jeg tar ikke opp læreplanen, men den ligger i bakhodet mitt. Så jeg bruker læreplanen veldig bevisst, men det oppleves kanskje ikke så bevisst overfor eleven.*

Dersom læreplanen (Vegdirektoratet, 2016) har blitt brukt riktig, skal elevene mot slutten av opplæringen være i stand til å bli selvstendige i trafikken. Med andre ord skal elevene ha et godt grunnlag for å kunne si noe om sine egne handlings- og vurderingstendenser, slik det også er tenkt i de øvre delene av GDE-matrisen (Vegdirektoratet, 2016). Det betyr at eleven kan ta egne trygge valg i ulike trafikale situasjoner basert på den kunnskapen, de refleksjonene og den erfaringen eleven har opparbeidet seg.

Trafikklærerne stopper av og til opp i kjøretimene for å ha refleksjonspauser:

*Karin: Da snakker vi alltid om hvordan eleven opplevde situasjonen selv.*

*Anne: Det er vanskelig for dem å lære hvis jeg forteller dem hva de skal gjøre. Derfor er det viktig at vi går gjennom det sånn at de får utbytte av de refleksjonspausene vi har og den kjøringen som kommer etterpå. Så de lærer definitivt mer av å reflektere selv og så gjøre det på nytt.*

*Malin: Mot slutten av opplæringen trenger jeg ikke å stille et spørsmål, vi bare finner et sted å stoppe. Så kan jeg lene meg tilbake og eleven begynner å legge ut med spekulasjoner på eget initiativ.*

Innholdet i disse refleksjonspausene handlet om hva elevene hadde vært gjennom så langt i en kjøretime. Ordene oppleve, erfare og reflektere gikk igjen, og disse ordene er nøkkelord i læreplanen (Vegdirektoratet, 2016). Dette bekrefter at trafikklærerne bruker læreplanen slik den er tenkt brukt når det kommer til refleksjon. Schön (1983) bruker begrepene «reflection on action» og «reflection in action». Dersom det blir foretatt en refleksjonspause i etterkant av en situasjon, vil dette kunne kalles «reflection on action». Trafikklærernes jobb da blir å få kommunisert sitt budskap slik at eleven settes i stand til å reflektere (Kvale & Brinkmann, 2015).

En refleksjonspause hvor det snakkes om situasjoner som nettopp har skjedd, vil kunne føre til at informasjonen fra korttidsminnet til eleven overføres til langtidsminnet. For at det skal skje, må informasjonen bearbeides, som i denne situasjonen kan bestå av å tegne opp eller snakke om en situasjon.

Dersom informasjonen i korttidsminnet ikke blir behandlet, er det større sjanse for at det aldri kommer inn i langtidsminnet (Dolin, 2020).

Et av Deweys (1933, s. 78) kjente sitater er «We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience». Malin og Anne er begge inne på det Dewey sier; at vi drar nytte av våre erfaringer i ettertid. Et annet poeng er det Malin er inne på, at etter hvert som eleven blir vant til å reflektere etter situasjoner, så går det av seg selv. Eleven er med andre ord inne i en flytsone (Csikszentmihalyi, 2008) med passe mengde utfordringer.

### **Hvordan bruke refleksjon i trafikkopplæringen?**

I denne delen av artikkelen ser jeg nærmere på hvordan de trafikkklærerne som ble intervjuet, jobber med temaet refleksjon.

Å få til en god dialog i trafikkopplæringen er viktig, ifølge læreplanen. Alle som ble intervjuet, sier at de får til en god dialog med sine elever:

*Malin: Jeg vil si at jeg har lykket med å få til en god dialog. Jeg fokuserer på elevens opplevelse, hvordan de fortolker det. Da blir det dialog.*

*Brede: Jeg vil påstå at det som oftest blir en dialog, eller heller kanskje nesten en monolog fra elevene av og til, fordi jeg nikker eller gir noen små stikkord for å få dem til å fortsette å prate. Men oftest er det en dialog. Det er det jeg ønsker i hvert fall.*

De trafikkklærerne som ble intervjuet, har alle vært i arbeid i flere år. Da kan det forventes at de har utviklet evne til å forstå og kommunisere med mennesker. Når trafikkklærere underviser sine elever, så er disse fra 16 år og oppover, er voksne eller i ferd med å bli voksne. Funnene viser at trafikkklærerne får til en god dialog med sine elever.

Ifølge Spurkeland (2020) er en god dialog basert på likeverd og balanse. Brede forteller at han som oftest får til en god dialog, men også at elever holder monologer til ham. I så tilfelle vil det ikke bli en dialog basert på likeverd og balanse, som Spurkeland sier.

En dialog som brukes innen veiledning, er en samtale hvor det dreier seg om mestringskompetansen til den som er i fokus, i dette tilfellet eleven.

Tveiten (2019) hevder at bruk av dialog er et godt virkemiddel for å kunne få frem refleksjon hos elevene. Når både Malin og Brede påstår at de får til en god dialog, så tyder det på at de bruker dialogen slik Tveiten nevner.

Ifølge to ulike undersøkelser gjort av De Stefani & Gazin (2019) og Deppermann (2018), vil trafikklærer og elev skape en tett dialog seg imellom som ikke påvirkes av andre, i og med at det kun er de to i bilen. Malin forteller at hun vektlegger elevens opplevelse. Ordet «oppleve» går igjen i læreplanen og anses som et nøkkelord (Vegdirektoratet, 2016). Brede har et interessant poeng der han blir sittende og nikke eller kommer med små stikkord. Å nikke anses som kroppsspråk og blir på den måten en del av en dialog. Budskapet som Brede formidler både ved hjelp av ord og kroppsspråk, blir tillagt betydning hos eleven, noe som fører til en god dialog (Tveiten, 2019).

For å få til en god dialog forutsettes det at det stilles noen spørsmål. Hvordan disse spørsmålene stilles, er viktig:

*Malin: Jeg er nøye med hvordan jeg stiller spørsmål slik at elevene skjønner hva jeg spør om.*

*Arve: Jeg har aldri lyst til å legge ord i munnen på elevene, så da prøver jeg heller å vri på spørsmålet litt for å få en annen vinkling for å få frem det eleven tenker. Jeg synes det er viktig at det er eleven som kommer frem til mye, og ikke bare meg.*

*Anne: Det blir viktig for meg hvordan jeg stiller spørsmålene. Jeg gir dem ikke en fasit, men de er nødt til å komme frem til svaret selv.*

Når man har jobbet lenge i samme yrke, blir man god på det man driver med, noe trafikklærerne viser ved å være i stand til å stille gode spørsmål. Som Malin legger vekt på, er måten trafikklæreren stiller spørsmål på viktig. Spørreordet *hvordan* fungerer bra for å få et godt svar fra elevene, og det er også med på å stimulere til refleksjon (Tveiten, 2019). Søndena (2004) gjør et poeng av at antall spørsmål ikke må bli for mange, men heller fokusere på den gode dialogen.

Anne legger vekt på at det ikke er hun som skal komme med en ferdig fasit til elevene, men at de må komme frem til det på egen hånd, noe som

tydelig bekrefter bruk av veiledningspedagogikk, hvor eleven finner svarene selv ved hjelp av en veileder (Tveiten, 2019). Samtidig sier Dewey (2005) at det må ligge tenkning bak en persons meningsfulle erfaringer, noe som vil skje når en elev kommer frem til et eget svar.

Dialogen kan bli vanskeligere dersom eleven er innvandrer fra en annen kultur:

*Arve: ... men også språkutfordringer. Der er det, mener jeg, vanskelig å få til refleksjoner. Jeg må vite hva de tenker og hvorfor de tenker det. Men det har vært elever jeg har sagt nei til, fordi språket gjør at de ikke forstår det jeg sier. Og jeg har problem med å forstå det de sier. Da stopper vi på trinn 2. Fordi jeg mener at du vil ikke kunne oppnå målene videre. For du vil ikke kunne reflektere godt nok rundt egne prestasjoner over det du gjør selv. Så selvinnsikt vil på en måte ikke oppnås. Det blir tyngre å være trafikklærer når eleven har språkutfordringer.*

*Karin: Hvis vi snakker om dem som er innvandrere, så er det vel kanskje fordi det er en uvant undervisningsform for dem. De er vant til å bli fortalt hva som skal bli bedre og hva som ikke var bra, ferdig med det.*

Trafikklærerne er enige om at det er vanskelig å få til en god dialog dersom språket er dårlig, slik Arve påpeker. Funnene kan tyde på ulike læringskulturer i noen land sammenlignet med Norge. Det er nærliggende å tro at læreplanen fungerer best med de elevene som er vant til å reflektere over egen læringsprosess.

Historisk sett var det lite eller ingen fokus på bruk av refleksjon i grunnskole og videregående skole. Som tidligere nevnt, skjedde det en endring på slutten av 1990-tallet (Klemp, 2013). Det ble mer vanlig at elevene skulle ta i bruk refleksjon som et verktøy eller virkemiddel i sin opplæring (Lyngsnes & Rismark, 2020). En slik endring i læringssyn ble i 2005 videreført til læreplanene innen trafikkopplæringen.

Dette kan bety at de elevene som har brukt refleksjon aktivt mens de var elever i grunnskole og videregående skole, mest sannsynlig kan ha lettere

for å ta dette i bruk også innenfor trafikkopplæringen. En eldre etnisk norsk person som har valgt å ta førerkort i godt voksen alder, kan møte utfordringer med denne arbeidsformen. Det samme gjelder for elever som har hatt opplæring i et land med en annen læringskultur.

Det kan være flere årsaker til utfordringer for trafikkklærerne med elever fra en annen kultur. Disse kan inkludere språkutfordringer, forskjeller i læringskulturer og ulike holdninger til lærere som autoritetspersoner, noe som gjør at årsakene bak kan være svært sammensatte. Arve påpeker at elever fra andre land som har begrensede norskkunnskaper, ikke vil være i stand til å kunne reflektere over egne prestasjoner, noe som vil være av betydning for å oppnå økt selvinnsikt.

For å få til en god dialog, må både likeverd og balanse være til stede, ifølge Spurkeland (2020). En god dialog er et virkemiddel som er refleksjonsfremmende, ifølge Tveiten (2019). Et godt språk gjør det enklere både å kommunisere og reflektere. I dette en-til-en-forholdet som skapes mellom trafikkklærer og elev, vil måten det kommuniseres på, være viktig (De Stefani & Gazin, 2019; Haddington, 2013; Spurkeland, 2020).

Trafikkklærerne er opptatt av å få elevene til å reflektere selv. Dette er noe av det de forteller om når det kommer til hvordan de jobber for å få elevene til å reflektere:

*Jonas: Jeg stiller litt mer kall det drøftespørsmål hvor de skal heller forklare meg hva det er de sanser og oppfatter og hvordan skal de løse de situasjonene de har foran seg. Jeg går gjerne i dybden på ting ved å se dem i øynene for å forsikre meg om de har skjont det.*

*Brede: Vi begynner å jobbe med refleksjon med en gang, på sånne små tekniske biter i starten. Når vi kommer lengre ut i opplæringen så blir det mer og mer altomfattende, den refleksjonsbiten. Bruken av refleksjon endrer seg veldig med andre ord. Jeg får dem til å reflektere over egen læring slik at vi sammen kan se på hvordan vi skal legge det opp i dag. Så de er jo med på å sette sine egne mål ut fra det vi har jobbet med før, og ut fra det som står i læreplanen, som neste steg på veien.*

Alle som ble intervjuet, hadde den vanen å spørre elevene om de husket hva de jobbet med forrige kjøretime, samt om de hadde øvd noe hjemme siden forrige kjøretime.

Det som virker mest interessant, er hvordan trafikklærerne jobber med elevene for å få dem til å reflektere. Jonas ønsker at hans elever forklarer et tema til ham. For å få til dette, bruker han det han selv kaller for drøftespørsmål. Det er med andre ord ikke tilfeldig hvordan spørsmålene utformes (Tveiten, 2019).

Brede på sin side starter tidlig i opplæringsforløpet med å få sine elever til å reflektere over egen læring, og så bygges det på mer underveis. Dette forklarer Schön (1983) med sitt begrep *kunnskap i handlingen*, hvor refleksjon i handlingen sørger for bedre innsikt samtidig som man handler. Brede sier også at læreplanen (Vegdirektoratet, 2016) brukes aktivt for å sette mål sammen med eleven. Dette besvarer noe av problemstillingen med både hvordan de bruker refleksjon, men også hvorfor. Funnene viser altså tegn på at trafikklærerne har en klar plan for både hvordan de jobber med å få sine elever til å reflektere samt hvorfor de gjør det.

Trafikklærerne blir spurt om de har en bestemt måte å nå frem til elevene på når det kommer til refleksjon, eller om de varierer fremgangsmåte:

*Arve: Det blir veldig ulikt. Jeg er veldig nøye på å høre etter hva de sier. Jeg trenger å høre hva de sier og ta utgangspunkt i det. Det blir viktig at jeg stiller gode spørsmål, men det kan være vanskelig. Det er ikke alltid jeg treffer. Men jeg tror at hvis man skal bli god til å stille gode spørsmål, så må man stille mange spørsmål. Til det treffer. Et spørsmål som fungerte på elev A, vil jeg måtte vri på til elev B.*

*Anne: Det er veldig forskjellig. Det vanskeligste som trafikklærer er at elevene er så forskjellige. Og de som er mindre motiverte er heller ikke så interessert i å spørre. De gjør det de blir fortalt og ikke så mye mer enn det. Da må jeg spørre de igjen, i stedet for at de skal lære ting ved å bli fortalt. Jeg får dem ikke til å spørre så mye selv, da er det jeg som må stille spørsmålene.*

*Malin: Det er elevavhengig, for jeg spør dem jo i første kjøretime om hvordan de lærer best, det har de jo peiling på alle sammen*

*etter mange år i grunnskolen. Så sies det at du har to hovedtyper og mange undertyper: Enten så er man praktiker, eller så er man teoretiker, eller så er man noe midt imellom. Det som varierer, er at jeg noen ganger må gi dem et praktisk problem som de har mulighet til å løse hvis de er praktikere selv. Ellers må de få et mer refleksjonsproblem der vi kan snakke oss litt fram til ting, og så prøve. Så det varierer litt. Jeg pleier å nå frem til elevene med å stille genuine spørsmål.*

Mesteparten av undervisningen innen trafikkopplæring foregår i et en-til-en-forhold med en trafikklærer og en elev hvor trafikklærerens oppgave kan ligne på en coach (Kochmanski & Cobb, 2023).

Trafikklærerene legger vekt på å ta utgangspunkt i hver enkelt elev. Det fremkommer klart at trafikklærerene ikke har kun én måte for å tilnærme seg elevens utvikling av refleksjon. Pedagogisk verktøykasse er nevnt tidligere, og trafikklærerene må være i stand til å bruke ulike verktøy i ulike situasjoner, samt ulike metoder på ulike elever. Dette bekreftes av en undersøkelse i en artikkel av Hummes et al. (2023) hvor det kommer frem at lærere har et behov for å utvide verktøykassen sin, blant annet når det kommer til bruk av refleksjon.

Malin nevner at hun går ulikt fram om hun underviser en praktiker kontra en teoretiker. Trafikkopplæringen foregår mye i en-til-en-situasjoner, hvor det ofte undervises ved å gjøre noe fysisk, eller at trafikklæreren viser hvordan noe gjøres (Helmer, 2021; Sennett, 2009).

Trafikklærerene ønsker å skape en rød tråd gjennom opplæringen, hvor elevens refleksjon står i sentrum:

*Anne: Jeg er opptatt av at elevene skal videreutvikle sin evne til refleksjon. Og hvis de ikke har fått mulighet til å reflektere noe tidligere, så blir det plutselig vanskeligere å reflektere på trinn 4. Så jeg går mye gjennom det i timene.*

*Arve: Jeg trekker tråder gjennom hele veien.*

*Jonas: Jeg vil gjerne at de forstår risiko og konsekvens, som er en av mine røde tråder gjennom opplæringen.*

*Brede: De er jo med på å sette sine egne mål ut fra det vi har jobbet med før, og ut fra det som står i læreplanen, som neste steg på veien. Eleven kjører etter hvert alene, og da må de kunne reflektere over hva han eller hun gjorde.*

Trafikklærerne bruker refleksjon gjennom sin opplæring slik at den fungerer som en svært nyttig rød tråd. Utsagnene over viser godt disse røde trådene.

Brede trekker fram viktigheten av at elevene etter hvert skal kjøre alene, noe som betyr at de røde trådene som trafikklæreren skaper, fører til læring som eleven vil få nytte av resten av livet. Det betyr at etter at eleven har ervervet seg et førerkort, står hen på egne ben og kjører alene. Da må alle beslutninger, tanker og refleksjoner tas alene, uten en trafikklærer eller andre ved siden av seg som kan hjelpe.

Anne er opptatt av at hennes elever skal videreutvikle sin evne til refleksjon. Dette stemmer veldig godt overens med det som står i læreplanen (Vegdirektoratet, 2016) om både det å utvikle evne til refleksjon, samt å være i stand til å bruke det.

Jonas nevner noen av sine røde tråder gjennom sin opplæring av sine elever, som er risiko og konsekvens. Hele trafikkopplæringen legger vekt på at elevene skal kunne håndtere risiko (Vegdirektoratet, 2016).

Trafikklærerne jobber med å få elevene til å være aktive:

*Anne: Jeg kommer med mange problemstillinger. Legger mye opp til åpne spørsmål. Prøver ikke å stille veldig spesifikke spørsmål. Jeg vil jo at de skal inn på det riktige sporet. Så ved å være aktiv og stille åpne spørsmål, men også kreve at de gir et ordentlig svar, for det er viktig.*

*Brede: Det er spørsmålstillinga da, at jeg har åpne spørsmål, samt er bevisst på hvordan jeg styrer spørsmålene, da. Jeg er tydelig på at refleksjon er viktig fra starten av. Når jeg har første kjøretime med en ny elev så viser jeg dem læreplanen, og hva den sier om refleksjon. Da blir elevene klar til å svare allerede på første refleksjonsspørsmål.*

*Karin: For å få eleven aktiv så utfordrer jeg eleven nok, altså at eleven får vanskelige nok oppgaver slik at de får noe å tenke over. Så at det ikke blir for enkelt. Samtidig må det ikke bli for mye, for vanskelig. Det hender at jeg feilvurderer eleven min helt og så tar jeg henne ut på noe som er for vanskelig. Ser jeg at dette ikke går, da må vi gå litt tilbake. Så en passe mengde utfordringer.*

Læreplanen (Vegdirektoratet, 2016, s. 16) sier følgende: «Det skal legges vekt på å benytte arbeidsmåter som gjør elevene til aktive deltakere». En aktiv elev vil lettere kunne reflektere.

For å bli en aktiv deltaker ser vi av svarene at trafikklærerne er opptatt av å stille spørsmål på riktig måte. Her er det en del feller å gå i, ved å stille spørsmål feil eller unyansert. Siden trafikklærerne har lang erfaring, ser det ut til at de klarer å stille spørsmål på en god måte. En typisk felle vil være å stille spørsmål som besvares med ja eller nei. Da blir det ingen dyp refleksjon hos eleven. Trafikklærerne stiller åpne spørsmål, noe Anne og Brede er bevisste på. Eide & Eide (2017) sier at en samtale som oftest starter med et åpent spørsmål. Åpne spørsmål åpner for videre resonnementer og refleksjon.

Karin er opptatt av å gi elevene akkurat passe vanskelige oppgaver, noe som handler om flytsonen (Csikszentmihalyi, 2008). For å få til dette kreves det en del erfaring, noe Karin har. Samtidig innrømmer Karin at hun av og til bommer litt og må justere vanskelighetsgraden på oppgavene hun gir til elevene sine. Dette kan tyde på at hun fortsatt jobber med å finne den riktige mengden utfordringer til sine elever, og dette kan virke som en vanskelig balansegang.

Vygotskij et al. (1971) beskriver dette som den nærmeste utviklingssonen, altså det potensialet en elev har innenfor et område eller tema hen ønsker å lære. Når vi lærer, skjer det i en spesifikk situasjon eller setting. Dette kalles situert (Lave, 2003). Det blir enklere å lære noe dersom læringen kan kobles til den aktuelle situasjonen. Illeris (2017) sier at all læring er situert, og aktiv medvirkning er et bidrag til dette som kan gjøre elevene bedre på refleksjon.

Det viser seg at elevene ikke alltid er bevisste på at de reflekterer:

*Jonas: Nei det tror jeg ikke. Jeg tror at de bare ser at vi har en samtale.*

*Malin: Om de bruker akkurat det begrepet vet jeg ikke, om de så kaller det for refleksjon eller grubling eller problemløsning. De er i hvert fall bevisst på verdien av det.*

*Brede: Det er ikke alle som vet hva ordet refleksjon betyr, og så er det jo det vi har gjort hele tiden. De gjør ting som de ikke vet at de gjør, og de vet ikke hva ordet er i hvert fall.*

Trafikklærerne var enige om at elevene ikke var bevisst på hva de gjorde. Som vi ser i utsagnene, er elevene ofte ikke klar over hva refleksjon er og heller ikke at de bruker refleksjon som et verktøy. Det vil si, de vet tydeligvis hvordan de bruker verktøyet, men ikke hva det heter. Elevene ser ikke ut til å ha dyptgående kunnskap om dette begrepet eller temaet. Det kan tenkes at de kjenner igjen refleksjon slik de brukte det på ungdomsskolen og i videregående skole.

Det ser ut til at trafikklærerne gjennom sin utdanning og erfaring har nok kompetanse om temaet til å kunne undervise på en god måte når det kommer til bruken av refleksjon, selv om ikke nødvendigvis elevene forstår hva ordet refleksjon betyr. Malin nevner ordet *bevisst*, og ifølge Illeris (2017) er vi alle bevisste vår egen læring, at vi faktisk har lært det. Slik sett har elevene til Jonas, Malin og Brede lært seg å reflektere på sin måte, uten å vite hva de egentlig gjør. Siden de mest sannsynlig har brukt refleksjon mye i sine år på skolen, er de også vant til det. Samtidig kan det godt tenkes at ingen på ungdomsskolen eller på videregående har forklart dem i dybden hva refleksjon egentlig er, kun hvordan de bruker det.

Trafikklærere trenger en velfylt pedagogisk verktøykasse for å hjelpe elevene til å reflektere:

*Arve: Da tar vi opp det som vi har gjort og vært igjennom. Jeg bruker veldig ofte tegninger. Jeg tegner opp situasjonen og så går vi igjennom steg for steg. Hva skjedde? Hvorfor skjedde det? Hva var bakgrunnen for valg eleven tok? Hvilke tanker har de rundt hvorfor de gjør ting? Det er i hvert fall en av de tingene vi snakker mye om. Jeg bruker ofte tegning og kjører situasjonen en gang til. Jeg bruker virkemidler for hvordan jeg kan få frem dette poenget.*

*Jonas: Under trinn 2 har jeg flere hyppige pauser hvor vi står stille. Da bruker jeg mye tegning, digitale verktøy på iPad, blant annet trafikklærer-appen og google maps. Jeg prøver å få eleven over på mine definisjoner.*

Trafikklærere kan bruke mange ulike måter for å kommunisere et budskap til sine elever, noe funnene tydelig viser. Et slikt pedagogisk verktøy er å tegne opp en trafikal situasjon, noe både Arve og Jonas nevner. Ved å tegne et fugleperspektiv av en trafikksituasjon vil en elev enklere kunne utvikle refleksjon. I en slik en-til-en-relasjon i et rullende undervisningsrom som bilen er, vil det være avgjørende hvordan kommunikasjonen og samarbeidet fungerer mellom trafikklærer og elev (Haddington, 2013).

Arve lar eleven få kjøre gjennom samme kjøretur en gang til. Dette blir å anse som repetisjon, og øvelse gjør som kjent mester. Jonas nevner også at han bruker andre pedagogiske verktøy i sin undervisning. I trafikklærerbransjen, som i mange andre bransjer, har det over lengre tid skjedd en digital utvikling. Jonas bruker iPad med apper for trafikklærere og google maps. De ulike appene som brukes av trafikklærere er spesialdesignet for sitt bruk og treffer derfor brukeren godt. Google maps har i tillegg til flyfoto mulighet for å se gater og veier slik de så ut da google sin bil kjørte der. På denne måten kan eleven enklere kjenne igjen steder og situasjoner, noe som kan føre til bedre læring, også kalt situert (Illeris, 2017; Lave, 2003). Dersom disse nyere digitale løsningene brukes hensiktsmessig, kan dette føre til en bedre forståelse for elevene og slik sett også muligens bedre deres bruk av refleksjon, ved at de for eksempel kan se situasjoner fra lufta eller fra andre perspektiver.

Fremover i tid vil det kanskje komme andre og enda bedre tilpassede programmer og digitale løsninger som kan bedre trafikklærerens hverdag og elevenes læring. Ved å bruke ulike pedagogiske verktøy som nevnt over, kan det se ut som om dette kan hjelpe elevene til å bli mer aktive. Ved å være mer aktive, blir de også bedre på bruk av refleksjon (Tveiten, 2019). De får flere måter å se situasjoner på, for eksempel ved at trafikklæreren tegner og at eleven dermed blir mer involvert i en konkret situasjon.

Trafikklærerene ble stilt spørsmål om de brukte refleksjonspauser underveis i kjøretimene, og hvor hyppige disse var:

*Malin: Ja jeg tar hyppige refleksjonspauser. Pausene er ikke lange, men de er veldig kontekstavhengige og avhengige av tema, men også avhengig av elevforutsetningene, noen trives ikke så godt med å sitte i ro og reflektere. Andre lærer veldig mye av det og trives godt med det. Så til en elev som har gitt uttrykk for at sånn trives jeg med å gjøre det, så bruker vi å gjøre det slik eleven vil. Om pausene er lange varierer ut fra hvor snakkesalige de er.*

*Jonas: Under trinn 2 har jeg flere hyppige pauser hvor vi står stille.*

*Anne: Det kommer veldig an på hvilket trinn vi er på, hva vi jobber med. I løpet av trinn 3 er det hyppig. På trinn 4 så er det sjeldnere.*

Funnene viser noen ulikheter med hensyn til hvor ofte trafikkklærerne tar refleksjonspauser underveis. Felles for trafikkklærerne som ble intervjuet er at det foretas refleksjonspauser i løpet av kjøretimene sammen med elevene. Ingen elever er like, noe som betyr at hver enkelt elev vil ha et noe ulikt behov for refleksjonspauser.

Læreplanen (Vegdirektoratet, 2016) sier at det bør gjennomføres refleksjonspauser i opplæringen, særlig i den siste delen av opplæringen, altså det som er trinn 4. Malin nevner at lengden på pausene er ulik ut fra hvor snakkesalige elevene er. Inne i bilen til trafikkklæreren består kommunikasjonen som regel av kun to personer – en trafikkklærer og en elev, – og dialogen kan brukes for å utvikle elevens refleksjon (Tveiten, 2019). Ut fra hva Malin sier om snakkesalige elever, kan det også tenkes at det i noen tilfeller kan bli en monolog fra eleven sin side, altså at det kun er eleven som snakker, og snakker mye. Brede nevnte dette tidligere, at en elev noen ganger har veldig mye på hjertet.

En monolog andre veien har ikke blitt avdekket i denne studien, men det finnes også en fare for at trafikkklæreren snakker altfor mye og eleven ikke slipper til. Sistnevnte vil kunne være uheldig, da en dialog bør ha likeverd og balanse, som Spurkeland (2020) sier. Jonas nevnte at han tok hyppige pauser, hvor han brukte digitale hjelpemidler samt tegning for å få frem et budskap på en hensiktsmessig måte.

## Hvorfor sett opp mot hvordan

Ut fra de funn som har blitt belyst i denne studien, fremkommer det både hvorfor trafikklærerne er opptatt av å bruke refleksjon, og hvordan de jobber for å få dette til. Alle trafikklærere i Norge må følge de gjeldende lover, forskrifter og regelverk, noe trafikklærerne som har blitt intervjuet bekrefter at de gjør. En av grunnene til at refleksjon brukes så utstrakt, er at trafikklærerne er pålagt dette.

Funnene viser også at det er en arbeidsform som elevene er vant til fra skolen, og en av trafikklærerne brukte ordene «høste frukter av». Trafikkopplæring er som mye annen opplæring, en prosess. Det startes på et sted eller nivå, og ender til slutt i en trygg trafikant på et høyere nivå. I denne prosessen er refleksjon et godt verktøy på veien.

Funnene viser at trafikklærerne har ulik fremgangsmåte avhengig av hvordan eleven lærer. De tar utgangspunkt i den aktuelle eleven de underviser, og legger på best mulig måte til rette så vedkommende kan bli en tryggest mulig trafikant. Refleksjon er et av midlene som brukes av trafikklærerne for å oppnå dette.

## Videre forskning

Ut fra de funn som har kommet frem i denne studien, er det flere områder det kan være behov for mer forskning på.

Som nevnt ble det i denne studien intervjuet 6 trafikklærere. Et annet utvalg trafikklærere ville kunne frembringe andre svar (Postholm & Jacobsen, 2018). En større studie med langt flere informanter vil kunne bekrefte eller videreutvikle de funn som er presentert. En spørreundersøkelse vil kunne danne en større bredde i resultatene.

Innvandrere fra kulturer langt unna Norge kan ha et annerledes syn på læring enn vi tradisjonelt har her i landet. Disse kan være vant til annen opplæring enn det som brukes i dagens grunnskole og videregående skole. For å kunne undervise denne gruppen elever på en enda bedre måte enn i dag, finnes det et behov for videre forskning.

Enkelte elever kan være vanskelig å nå inn til, eller kan være vanskelige å få til å bruke refleksjon slik læreplanen ønsker. Hvordan kan opplæringen foregå for på best mulig måte kunne danne grunnlag for læring?

Her kan det være behov for ytterligere forskning.

## Konklusjon

Problemstillingen var som følger: *Hvorfor og hvordan bruke refleksjon i trafikkopplæringen?*

Funnene viser hvorfor trafikklærerne bruker refleksjon slik de gjør. Det begrunnes i at de er nødt til å følge gjeldende lovverk. Trafikklærerne bruker læreplanen i stor grad, men 0-visjonen, GDE-matrisen og bruk av refleksjons-pauser er også funn som bygger opp under årsakene til at trafikklærerne gjør som de gjør.

Funnene viser hvordan trafikklærerne jobber for å utvikle elevenes refleksjon. De er flinke til å se elevens ståsted, og de tilrettelegger for hver enkelt. Videre er de opptatt av å stille gode spørsmål. Dermed får de til en god dialog, som igjen gir grobunn for refleksjon hos eleven.

De bruker mye veiledningspedagogikk i sin undervisning. Da er gode spørsmål et viktig element for å få elevene til å reflektere slik trafikklærerne ønsker, noe som er i tråd med læreplanens intensjoner. På den måten besvares både hvorfor- og hvordan-delen i denne undersøkelsen.

Hele studien er sammenfattet i noen konkrete anbefalinger for praksis: Sørg for en god dialog mellom lærer og elev. Still gode spørsmål som gir eleven mulighet til å reflektere over egen læring. Vær åpen for at elever er ulike og har behov for ulik tilnærming.

## Referanser

- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper Perennial.
- De Stefani, E. & Gazin, A.-D. (2019). Learning to communicate: Managing multiple strands of participation in driving lessons. *Language & communication*, 65, 41–57. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.04.008>
- Deppermann, A. (2018). Inferential practices in social interactions: a conversation-analytic account. *Open Linguistics*, 4(1), 35–55. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/opli-2018-0003>
- 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.
- Dolin, J. (2020). Undervisning for læring. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.
- Eide, H. & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner* Gyldendal Akademisk.
- Haddington, P. (2013). Projecting mobility: Passengers directing drivers at junctions. I (bd. 20, s. 179–209). DE GRUYTER.
- Helmer, H. (2021). Humorous or occasioned instructions: Learning the «shoulder check» in theoretical and practical driving lessons. *International Journal of Applied Linguistics*, 31(1), 109–131. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ijal.12325>
- 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. (2017). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- 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/https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kochmanski, N. & Cobb, P. (2023). Identifying productive one-on-one coaching practices. *Teaching and teacher education*, 131, 104188. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104188>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lave, J. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. Reitzel.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren Arbejdets kulturhistorie: hånd og ånd*. Forlaget Hovedland.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse*. Universitetsforlaget.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk*. Gyldendal Akademisk.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag AS.

- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord ...* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. (Vol. 2). Universitetsforlaget.
- Vegdirektoratet. (2016). *Læreplan for førerkortklasse B, B kode 96 og BE*. Vegdirektoratet.
- Vygotskij, L. S., Lurija, A. R., Diderichsen, A. & Larsen, S. O. (1971). *Tenkning og sprog: 1* (Vol. 1). Reitzel.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2006). *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Forlaget Samfundslitteratur.

