

ARTIKKEL 4

Teoretisk trafikal kunnskap – motivasjon hos yngre trafikanter i klassen AM 146

Jan Petter Wigum og Gunhild Birgitte Sætren, Nord universitet

Sammendrag: Målet med denne undersøkelsen var å finne motivasjonen for innlæring av teoretisk trafikal kunnskap i mopedopplæring (førerkortklasse AM 146), samt å finne ut når elevene tilegner seg denne kunnskapen. AM 146 er den eneste førerkortklassen som kun krever teoretisk prøve. Indre motivasjon er ansett som viktig for å oppnå kvalitativ læring. Av den grunn ble det gjennomført en surveyundersøkelse med N = 40 ungdommer, der alle var 16 år. Kjønnfordelingen var F = 26 (65 %) og M = 14 (35 %). Over 90 % av respondentene svarte at de forbereder seg på teorien kun før den teoretiske prøven, og at de ikke leser teori før eller i løpet av den praktiske gjennomgangen. Dette indikerer at de fleste elevene ikke leser teori før etter at den praktiske delen er ferdig, og at de sannsynligvis har en ytre motivasjon for å lese teorien til førerprøven.

Nøkkelord: moped, opplæring, motivasjon, førerkompetanse

Abstract: The objective of this study was to explore the motivational factors for the theoretical learning in the process of obtaining a moped license (AM 146). AM 146 is the only class of driver's license that does not require passing a practical test, only a theoretical test. Intrinsic motivation is considered important for optimized learning. For this reason, a survey was conducted with 40 youths, all 16 years of age at the time; 26 were female (65%), and 14 were male (35%). Over 90% of the respondents stated that they read theory only right before the theoretical test, which is given after the practical instruction, and they did not read theory prior to or during the practical training. Thus, the conclusion indicates that most moped learners do not read theory until after the practical portion of the training process is completed, which is interpreted as due to extrinsic motivational factors.

Keywords: moped, motivation, driving competence

Innledning

Nord universitet, Handelshøgskolen (HHN), Faggruppe Trafikk har et nasjonalt ansvar for å utdanne landets mopedlærere. Dette gjelder lærere både i offentlig skoleverk og i den private trafikkskolebransjen. Gjennom spesialutdanningen for klasse AM 146 for trafikklærere og lærere i offentlig skole vil studentene fordype seg i tema som gjør at de bedre forstår hvilke prosesser som ligger bak motivasjonen for tilegnelse av teoretisk kunnskap hos den elevmassen som mopedelever representerer. Spesialutdanningen AM 146 inneholder praktisk gjennomføring av ferdighetsdelene i opplæringen samt ulike kunnskapsbaserte fag som jus, pedagogikk og psykologi (Nord, 2017). Videre satses det på didaktiske og metodiske valg, da denne gruppen lærere etter endt utdanning har ansvaret for over 16 000 ungdommer (SVV, 2018a) som hvert år, gjennom offentlig skoleverk eller private trafikkskoler, tar mopedopplæring. De aller fleste som gjennomfører opplæringen, oppnår førerrett for klassen AM 146.

Som følge av vår mangeårige erfaring i trafikksektoren hadde vi en oppfatning av at mange førerkortkandidater prioriterer innhenting av teoretisk kunnskapsstoff først etter endt opplæring, og ikke som en integrert del av forberedelser og gjennomføring under opplæringsløpet. Én årsak kan være at for den gjeldende klassen består førerprøven kun av en teoretisk avsluttende eksamen ved Statens vegvesen, i motsetning til andre førerkortklasser, der man har både en teoretisk og en praktisk eksamen. Av den grunn ønsket vi å se litt nærmere på motivasjon for opplæringen gjennom å se på hvorfor, og når, yngre førerkortkandidater forbereder seg til den teoretiske testen som kreves for å oppnå førerkort for moped. Dette resulterte i problemstillingen: *Hvilken motivasjon ligger til grunn for innhenting og tilegnelse av trafikalt kunnskapsstoff for elever for førerkortklassen AM 146?*

I denne artikkelen vil vi presentere en surveyundersøkelse med ungdommer under mopedopplæring, der målet er å belyse deres motivasjon for læring, og hva dette betyr for trafikkopplæringen i klasse AM 146. Som en bakgrunn for dette vil vi begynne med relevant ulykkesstatistikk, teorier rundt motivasjon samt en presentasjon av rammeplanen for opplæring i AM 146. Etter dette vil beskrive metode, undersøkelse og resultater. Artikkelen avsluttes med en diskusjon og konklusjon.

Ulykkesstatistikk for moped i Norge

I perioden 2007–2016 har det vært 27 dødsulykker med moped i Norge (SSB, 2018). Vi ser en sterk nedgang i den samme perioden fra fem per år til én per år. I om lag halvparten av disse dødsulykkene hadde føreren lite kjøreefaring med moped. Dette vil si kun én måned eller mindre (Høye, 2017).

De aller fleste av disse dødsulykkene var i den omkomnes nærområde. Dette kan forklares med mopedens bruksområde, som vil være reiser til og fra skole, jobb, venner eller fritidsaktiviteter. Når det gjelder antall skadde, har dette i den samme perioden gått ned fra 537 til 239 per år, se tabell 1.

	Personer drept eller skadd									
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Begge kjønn										
Drept										
Førere og passasjerer på moped	7	5	2	0	4	4	3	2	1	1
Skadde i alt										
Forere og passasjerer på moped	537	494	494	353	343	360	302	277	286	239

Tabell 1. Personer som er drept eller skadd. Hentet fra SSB januar 2018.

AM 146 er den eneste førerkortklassen som ikke har en praktisk avsluttende eksamen. Førerrett blir utstedt på grunnlag av nådd alderskrav, godkjent helseattest, godkjent vandel, gjennomført obligatorisk opplæring samt bestått teoretisk prøve ved Statens vegvesens trafikkstasjoner. Prøven består av tretti spørsmål der kandidaten har seksti minutter til rådighet. Færre enn seks feil på disse spørsmålene gir bestått eksamen og kvalifiserer til førerrett i klasse AM 146 (SVV, 2018).

Forståelse av motivasjon

Det finnes mange ulike kilder til motivasjon, og det finnes flere ulike tilnærminger, men sammenhengen mellom atferd og motivasjon er ikke

alltid like åpenbar (Pittman, 1998). Enkelte teoretikere mener at det kun finnes ytre motivasjon (f.eks. Skinner, 1990), men vi har i denne omgang støttet oss på teori som vektlegger både indre og ytre motivasjon. Når en person skal engasjere seg i en handling, kan vedkommende ha en indre eller en ytre motivasjonskilde (Pittman, Boggiano & Rubble, 1983). Dette avhenger av om engasjementet er iboende i selve aktiviteten eller mediert av aktiviteten. Det vil si at når en person har en indre motivert orientering, er belønningen deltakelse i selve aktiviteten, og denne deltakelsen er målet i seg selv (Kruglanski, 1975). Elementer som edelhet, underholdningsverdi og tilfredstillete av nysgjerrighet og kompetanseutvikling er typiske belønninger man får ved å engasjere seg i aktiviteter som gir indre motivasjon (Pittman, 1988). Når personen har en ytre motivasjon, fokuseres det derimot på hva man får ut av den aktiviteten man deltar i. Elementer som at det kan gjøres raskt, forutsigbart og enkelt, og at det er lett å gjennomføre, er ofte foretrukket ved ytre motivasjonsorientering (Pittman, 1998).

Ryan og Deci (2000) viser til ulike grader av ytre motivasjon: ekstern regulering, introjeksjon, identifisering og integrering. Ekstern regulering er den minst selvbestemmende formen og har til hensikt å tilfredsstille et ytre krav eller en mulig belønning. En noe sterkere form for ytre motivasjon vil være introjeksjon, en motivasjon som tvinges frem for å unngå skyldfølelse eller andre former for negative tanker. I tredje fase av ytre motivasjon identifiserer eleven viktigheten av å utføre oppgaven, og har godtatt dette som sin egen motivasjon. Den fjerde fasen, som er grensen mellom ytre og indre motivasjon, ser Ryan og Deci (2000) som en integrasjon som innehar mange av de samme kvalitetene som indre motivasjon. Integrasjon er uten konflikter og er selvbestemmende, men der indre motivasjon vil være drevet av lærelyst, interesse og utfordringer, vil integrasjon fortsatt være basert på å oppnå og realisere noe utenfor selve læringen (Ryan, 2000).

I kognitivistisk motivasjonsteori legges det i større grad vekt på individets innvirkning på læringen. Dewey (1938) beskrev verdien av å oppdage selv og bli aktiv i læringsprosessen. Man lærer gjennom indre påvirkning, ved å gjøre noe og dermed se resultatet i større grad enn man gjør ved ytre påvirkning. Han vektlegger samtidig kvaliteten på erfaringen, og

sier at et godt erfaringsbasert læringsutbytte settes i sammenheng med to ulike kvalitative forutsetninger: For det første må deltakeren akseptere at denne erfaringen er viktig, samt at den må oppfattes riktig for videre kunnskap og ferdigheter. Videre må han eller hun sette dette i sammenheng med andre og fremtidige erfaringer. All erfaring trenger nødvendigvis ikke være god erfaring – om ikke deltakeren oppfatter erfaringen i en riktig kontekst og satt i relevante sammenhenger.

Bandura (1977) beskriver mestringsforventninger (self-efficacy) som en viktig faktor når det gjelder den innsatsen vi legger i læringen. Forventningene om å nå målet vil være nødvendig både for måloppnåelse (efficacy expectations) og for resultatet når vi har nådd målet (outcome expectations). Ifølge Bandura er dette grunnleggende i en persons motivasjon for å tilføre nødvendige innsatsfaktorer. Disse to sentrale motivasjonsfaktorene vil ifølge Bandura styre deltakerens motivasjon for læring.

Mopedopplæring og føreroppgaver

Tidligere mopedopplæring kunne forstås som en fast kurs som inneholdt 14 timers opplæring. Ved et fagseminar på Lørenskog i 2013 ble det stilt spørsmål til 103 faglærere om opplæringen kunne sies å ha flere enn disse 14 forskriftsmessige timene. Svaret var at det kun unntaksvis var enkelte elever som hadde flere timer enn de forskriftsmessige obligatoriske timene. Den nye læreplanen som ble gjeldende fra 1.januar 2017, vektla i større grad enn tidligere bedre evne til refleksjon (SVV, 2016). Dette er blant annet operasjonalisert gjennom innføring av refleksjonspauser i opplæringen (Lovdata, 2018). Meningen med disse er at elevene skal sette av tid til bedre å forstå de utfordringene de er eksponert for gjennom den praktiske øvingen. Antallet obligatoriske timer er redusert, men målbeskrivelsen for opplæringen er tydeligere gjennom større grad av summativ vurdering. Gjennom trinnvurderingstimer skal man finne ut om eleven har nådd målet for de ulike trinnene i opplæringen (SVV, 2016).

I utarbeidelsen av læreplaner for de ulike førerkortklassene er det lagt vekt på nyere pedagogisk tenkning og forskning som er relevant for

fagfeltet. I revideringen av læreplanene fra 2005 gjenspeiles dette både når det gjelder mål, innhold og arbeidsmåter (Lovdata, 2018) Dette ble viderført i siste læreplanrevidering som ble gjort gjeldende fra 1. januar 2017.

Føreroppgaver er komplekse. I en analyse gjort av McKnight og Adams (1970) ble det identifisert 45 ulike hovedoppgaver en bilfører måtte behandle. Disse ble igjen delt opp i 1700 underoppgaver. Michon (1985) skapte en oversikt over dette mangfoldet ved å dele kjøreoppgavene og kjøreatferden i tre hierarkiske nivåer: 1) strategisk nivå, 2) manøvreringsnivå / taktisk nivå og 3) kontrollnivå / operasjonelt nivå.

Gjennom et europeisk forskningsprosjekt som fikk navnet GADGET, et akronym for Guarding Automobile Drivers through Guidance, Education and Technology, ble det utviklet en modell som omhandlet disse hierarkiske nivåene (Christ et al., 1999; Keskinen, 1996). Dette var et rammeverk der kunnskap og ferdigheter samt evne til selvevaluering (selvinnsett) ble tatt med. Man utviklet sammenstillinger av dette i en tabell som blir benevnt som GDE-rammeverket. Denne tabellen utgjør i dag grunnlaget for all norsk føreropplæring, uavhengig av førerkortklasse, og var også lagt til grunn ved revideringen av alle førerkortklassene som ble gjeldende fra 1.1.2017.

Kunnskap og ferdigheter er nevnt i alle nivåer av GDE-matrisen (Keskinen, 1996; Peräaho, Keskinen & Hatakka, 2003). Opprinnelig besto denne matrisen av fire nivåer, hvor det laveste nivået omhandlet manøvrering av kjøretøyet. Det neste nivået omhandlet valg føreren måtte ta i ulike trafikale situasjoner. Det tredje nivået knyttet seg til hvilke valg føreren måtte ta når det gjaldt valg av reiserute, samt om ulike motiver rundt kjøringen, og det fjerde nivået fokuserte spesielt på handlings- og vurderingstendenser. Senere ble GDE-matrisen utvidet med et femte nivå. Dette skiller seg fra tidligere nivå 4, der man benevnte personlige rammer, og omhandler faktorer knyttet til kultur- og gruppepåvirkning (Keskinen, 2014).

I klasse AM 146 arbeider trafikklæreren med kunnskapsstoffet både i forkant av og parallelt med den praktiske mopedopplæringen. Det teoretiske kunnskapsstoffet for klasse AM 146 er i stor grad lagt til den ikke-obligatoriske delen av opplæringen (Lovdata, 2018). Elevene skal gjennom de ulike fasene prøve å nå matrisens høyere mål, men samtidig

kan handlings- og vurderingstendenser på det høyeste nivået bli retningsgivende for hvordan opplæringen skal operasjonaliseres for de lavere nivåene (Siegrist, 1999).

Norsk føreropplæring skiller mellom obligatorisk og ikke-obligatorisk opplæring. De obligatoriske delene er i hovedsak utformet som prosessmål som er knyttet til emnene som det ikke er så lett å vurdere utbyttet av. Denne formative vurderingen skjer underveis i opplæringsløpet og rettes mot elevens læringsprosess. Noen spesifikk måloppnåelse er ikke vektlagt, men dette betraktes som en fleksibel og en inkluderende vurderingsform (SVV, 2004). Lærestoffet kan bli løsrevet fra praksis. Læreren må da søke å få til en bedre sammenheng mellom praksis og teori. Noe av det viktigste med formativ vurdering er å kartlegge elevenes vekst og utvikling opp mot målene, slik at læringsprosessen blir best mulig (Hiim, 1998).

Trinnene i opplæringsløpet vil følge GDE-matrisen (Hatakka, 1999), og man får samtidig en naturlig progresjon i elevens kunnskaps- og ferdighetsnivå.

De obligatoriske delene for klasse AM 146 er som følger: Trinnvurderingstime trinn 2 (1 time), sikkerhetskurs i trafikk (4 timer), trinnvurderingstime trinn 3 (1 time) og sikkerhetskurs på veg (4 timer). I tillegg kommer de ikke-obligatoriske delene som skal føre eleven frem til ulike nivåer. Disse nivåene blir gjennom obligatoriske timer målt ved trinnvurderingstimen. Trafikkopplæringsforskriften (Lovdata, 2018) inneholder slike trinnvurderingstimer på slutten av trinn 2 og trinn 3. I sikkerhetskurs i trafikk skal eleven videreutvikle de ferdigheter og kunnskaper som man har arbeidet med i trinn 2 og trinn 3. Eleven skal videre reflektere over de handlinger som blir gjort, og man har her en utstrakt bruk av oppgaveorientert undervisning. Den praktiske opplæringen avsluttes med trinn 4, der elevene skal kunne ta flere selvstendige valg, og hvor man fokuserer sterkt på risikofylte situasjoner.

For ikke-obligatorisk opplæring er det i hovedsak brukt produktmål som beskriver kunnskaper og ferdigheter eleven skal sitte igjen med når undervisningen er over (SVV, 2016). En slik summativ vurdering blir foretatt etter gjennomført undervisning og vil summere opp hvor langt eleven har nådd de oppsatte læreplanmålene. Her ønsker man å vurdere

produktet eller resultatet av læringen (Hiim, 1998). Det er produktet av elevens læring som blir gjenstand for vurdering, i den hensikt å kartlegge elevens nivå (SVV, 2004). Ungdom som skal ha førerrett for moped og scooter, har allerede i trafikalt grunnkurs drøftet ulike trafikantgruppers forutsetninger, behov og perspektiver, og gjennom dette fått et innblikk i det ansvaret som ligger i å være trafikant på et motorisert kjøretøy.

En god nok trafikal teoretisk kunnskapsbase skal føre til at eleven får et godt nok læringsutbytte i den praktiske opplæringen, samt være en kvalitetssikring for at eleven skal bli en trygg trafikant etter oppnådd førerrett.

Statens vegvesen har beskrevet motivasjon i læreplanen for moped (SVV, 2016). Begrep som «egne mål» og «mål som er beskrevet», blir brukt for å forberede eleven på den innsatsen som kreves for å nå målet om førerrett for moped. I trafikkopplæringsforskriften § 10 (Lovdata, 2018) er disse målene konkretisert, slik at både eleven og trafikklæreren er kjent med hvilke innsatsfaktorer som skal til for å oppnå førerrett.

Undersøkelse og metode

Det ble utført en surveyundersøkelse med et kvantitativt design, der formålet var å kartlegge motivasjonen for å jobbe med trafikalt teoretisk kunnskapsstoff under føreropplæring for førerkortklasse AM 146 (moped). Deltagerne ($N = 40$) i studien var ungdommer født i år 2001 som gjennomførte opplæring for moped og scooter i 2017. Kjønnsfordelingen var $F = 26$ (65 %) og $M = 14$ (35 %).

Apparatur

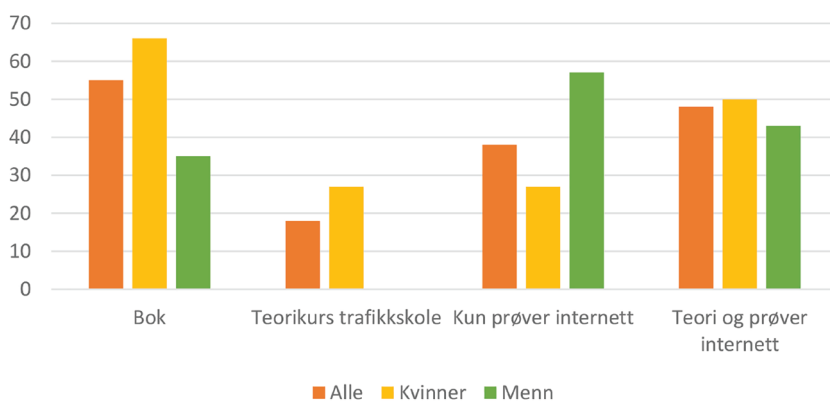
Spørreskjemaet besto av åtte spørsmål, hvorav to var åpne med mulighet for å forklare med egne ord, mens de resterende var lukkede med alternativer for avkryssing. Av disse var to ja/nei-spørsmål, og tre hadde mulighet for flere avkryssinger. For operasjonalisering av ytre og indre motivasjon ble det valgt å spørre om når, hvorfor og hvordan elevene forberedte seg til den teoretiske prøven de skulle ha ved en av trafikkstasjonene til Statens vegvesen.

Prosedyre

Spørreskjemaet samt et introduksjonsbrev ble sendt ut til ungdommer ved fire ulike trafikkskoler i Norge. Elevene fikk tilsendt dette til sin privatadresse etter endt opplæring. De ble bedt om å fylle ut og returnere skjemaet i en ferdigfrankert konvolutt i løpet av 14 dager. Det ble sendt ut seksti skjemaer, og vi fikk svar fra førti respondenter, noe som gir en svarprosent på 66.

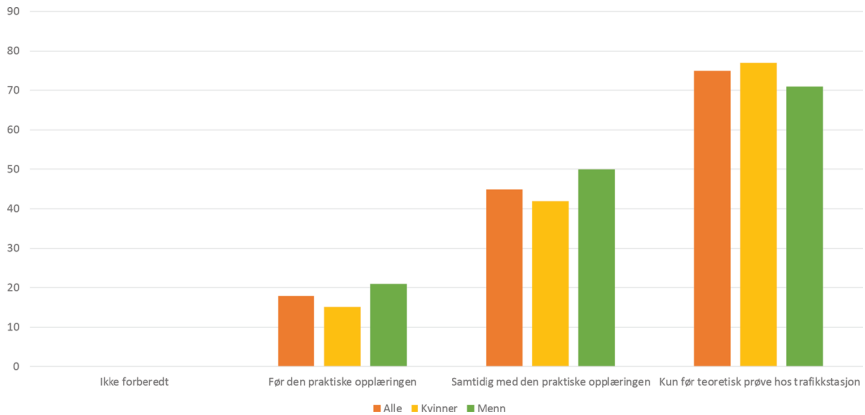
Resultat

Av de som svarte, var det 90 % (n = 36) som besto teoritesten på første forsøk ved trafikkstasjonen, med en kjønnsmessig fordeling på kvinner n = 24 og menn n = 12. Når det gjelder forberedelser, var det samlet sett flest som forberedte seg ved å lese i fagbøker. I tillegg ser man at det var flere kvinner enn menn som forberedte seg ved å lese bok og ta teorikurs ved trafikkskole, mens det var flere menn enn kvinner som kun tok prøver på internett, se figur 1. Det var mulig for elevene å krysse av for flere svaralternativer.



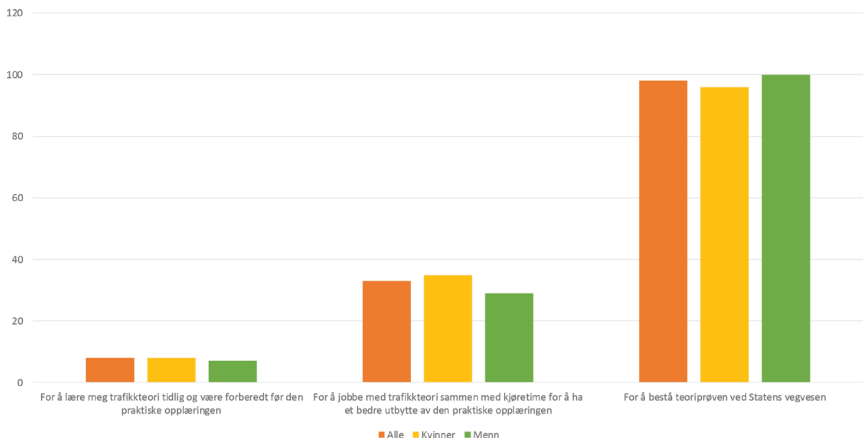
Figur 1. Prosentvis fordeling av hvordan elevene forberedte seg til teoriprøven.

Videre var det interessant å se på når elevene forberedte seg til den teoretiske testen, for å se på motivasjonen bak det å lese det teoretiske pensumet. Her ser man at ingen lot være å forberede seg, men flertallet forberedte seg kun før den teoretiske prøven (75 %). Dette fordelte seg jevnt blant kvinner og menn, se figur 2. Det var mulig for elevene å krysse av for flere alternativer.



Figur 2. Prosentvis fordeling av når elevene forberedte seg på det teoretiske pensumet.

Vi hadde en antakelse om at de som i større grad var drevet av indre motivasjon, leste det teoretiske stoffet for å få en dypere forståelse også av den praktiske gjennomføringen, og at de derfor leste før den praktiske opplæringen eller samtidig med den (figur 3).



Figur 3. Prosentvis fordeling av årsak til teoretisk forberedelse.

Resultatene viser at samlet sett var det 98 % som leste på det teoretiske stoffet for å stå på teoriprøven, og 8 % svarte at de leste på teorien før den praktiske opplæringen. Det var mulig å krysse av for flere svaralternativer.

Diskusjon

Hovedmålet med denne studien var å se nærmere på hvilken motivasjon som ligger til grunn for tilegnelse av trafikal teoretisk kunnskap under opplæringen for førerkortklasse AM 146. I den forbindelse ble det gjennomført en mindre surveyundersøkelse (N = 40) med 26 kvinner og 14 menn, hvor alle var 16 år.

Resultatene viste at få elever leste i tidlige faser av opplæringsløpet. Selv om vi hadde et begrenset utvalg (N = 40), var andelen elever som forberedte seg sent i opplæringsløpet, stor, og resultatet var i tillegg spredt på fire ulike trafikkskoler. Dette er en relativt sterk indikasjon på at elevene hadde en ytre motivasjon for å tilegne seg det teoretiske fagstoffet. Ytre motivasjon kan differensieres, og den kan ligge nær eller fjernt fra indre motivasjon. Men selv om indre motivasjon regnes som den sterkeste og mest genuine motivasjonen, må man erkjenne at studenter og elever ikke nødvendigvis blir drevet frem av en glødende indre motivasjon, og at ytre motivasjon også fører til resultater (Ryan & Deci, 2000). Som vi ser, besto 90 % av elevene den teoretiske testen, og ervervet seg førerkort for moped. Det kan dermed ikke anses som en fiasko at elevene hadde en ytre motivasjon, siden de besto prøven – som var kravet i dette tilfellet. Selv om vi hadde en antakelse om at de som i større grad var drevet av indre motivasjon, leste det teoretiske stoffet for å få en dypere forståelse av også den praktiske gjennomføringen, og derfor leste før den praktiske opplæringen eller samtidig med den, ser vi ikke at det påvirket muligheten til å bestå den teoretiske testen.

Det var svært få elever som leste før den praktiske gjennomføringen, noe som indikerer en svakere indre motivasjon, og som er i tråd med utsagnet til Ryan og Deci (2000) om at elever ikke nødvendigvis blir drevet frem av en sterk indre motivasjon. Det som da blir diskusjonen, er hvorvidt elevene har fått den læringen man anser som tilstrekkelig for å bli en trygg trafikant. Gjennom den prosessen det er å erverve sertifikat for bil, har man både en teoretisk og en praktisk prøve. Den teoretiske prøven kan gjennomføres tidlig i denne prosessen. I tillegg anses det som gunstig å bruke to år på innlæringen, og det anbefales derfor å starte med å ta kjøretimer når man er 16 år, for så å kjøre opp når man er 18. Årsakene til dette er flere, men faktorer som modning og mengdetrening

anses som viktige. Disse aspektene mangler i mopedopplæringen, selv om mopedførerne også vil være trafikanter på motoriserte kjøretøy etter bestått prøve. I Norge anser man ikke testen for førerprøven til bil alene som tilstrekkelig for å vurdere om eleven er en god og trygg sjåfør. Av den grunn er det en omfattende opplæring over lengre tid, med en inngående læreplan og trafikklærere som underveis skal vurdere om elevene er dyktige nok til å gå videre i føreropplæringen. Denne opplæringen følger nok i større grad prinsippene i GDE-matrisen, men hvorvidt elevene oppnår en indre motivasjon for å ta førerkort klasse B for bil i større grad enn førerkortet for moped, har vi ingen forutsetninger for å påstå.

Generelt kan en læringsprosess i seg selv være en sterk indre motivasjon, da den kan være knyttet til nysgjerrighet og kompetanseutvikling (Pittman, 1998). Det å lykkes med lærestoffet, og å forstå det som blir presentert, kan dermed føre til en indre drivkraft til å ønske å forstå mer. I tillegg ser vi at det å aktivt ta del i læringen kan påvirke i retning av å gi eleven en større grad av indre motivasjon (Dewey, 1938). Dette er også synlig i læreplaner for førerkort for moped. At det spesifikt står at elever skal ha «egne mål» og «mål som beskrevet», innebærer å gi dem en forventning om at de må gjøre en innsats for å oppnå førerrett for moped. Det skal være klart for både lærer og elev hva slags innsats som er forventet for å oppnå førerrett, og eleven skal delta aktivt i denne undervisningen.

Vi hadde en antakelse om at indre motivasjon var knyttet til hvorvidt man forberedte seg teoretisk før den praktiske delen av opplæringen. Det som var knyttet til ytre motivasjon, var hvorvidt eleven i større grad forberedte seg senere i opplæringsløpet. Ut fra dette så vi en tendens til at elevene forberedte seg teoretisk i et senere stadium, gjerne etter den praktiske delen var avsluttet. Dette kan indikere at kunnskapsmålene gjennom opplæringsløpet ikke nødvendigvis blir godt nok ivaretatt med dagens system.

Mopeder er et populært fremkomstmiddel i Norge for ungdom, og antallet mopeder har økt med 3,8 prosent i perioden fra 2011 til 2016 (SSB, 2017). I ulike ungdomsmiljø med utbredt bruk av dette kjøretøyet er det kanskje skapt generelle forventninger til at man klarer å ta førerkortet, noe de fleste gjør. I 2017 ble det avlagt 16 229 teoretiske prøver, hvorav andelen beståtte prøver var 74 % (SVV, 2018c). Det at nære venner og kjente lykkes

med å få førerrett for denne klassen, kan i seg selv være en motivator som kan sees i sammenheng med det Bandura (1977) beskriver som å lære gjennom å se at andre lykkes. Å se andre utføre oppgaver som kan anses som vanskelige, kan gi positive forventninger om at det er mulig å mestre oppgaven om man legger ned nødvendig arbeidsinnsats. Dette kan også sees med motsatt fortegn. Det at noen ikke ser ut til å legge ned stor innsats over lengre tid for å erverve seg førerkortet, og at andre ikke trenger å lese teori tidligere enn kun før teoriprøven, kan smitte over på andre ungdommer. Dette kan være en forklaring på hvorfor mange ser ut til å følge det samme mønsteret i forberedelsen til det teoretiske fagstoffet.

Støtte og oppmuntring fra andre vil også være viktig i en innlæringsfase (Bandura, 1977). Forventninger skapes både av deg selv og gjennom interaksjon med de rundt deg. I dette tilfellet vil trafikklæreren kunne spille en rolle. Læreren som motivator og veileder vil kunne bidra til en forventning om å mestre oppgaven. Det å forvente at elevene helt på egen hånd skal skape stor nok nysgjerrighet (Pittman, 1998), og gjennom dette kompetanseutvikling, kan gi ulikt utbytte. Trafikklæreren kan både utfordre og oppfordre til elevenes engasjement. Et slikt engasjement kan være å stille gode refleksive spørsmål, og det kan være å delta aktivt i prosessene som får elevene til å ville søke etter riktige svar. Dette vil kunne føre til en større deltakelse i selve aktiviteten, noe som potensielt vil kunne gi større læringsutbytte. Sammen med elevene må trafikklæreren skape et grunnlag som gir best mulig læringsutbytte som samsvarer med det Dewey (1938) beskriver som å oppdage og bli aktiv i læringsprosessen, som er en viktig faktor for læringsutbytte. En slik aktivisering kan bli gjennomført i både de teoretiske og de praktiske delene av opplæringen.

Hvorvidt trafikklærere i stor nok grad evner å formidle at man bør beherske det teoretiske fagstoffet også før den praktiske delen av opplæringen, har vi ingen forutsetninger for å vurdere her, men det er en mulig årsak til at så få elever velger å lese dette stoffet tidligere i opplæringsperioden. Det kan rett og slett hende at de ikke forstår viktigheten av det – fordi de ikke blir fortalt det, og fordi «ingen andre» i ungdomsgjengen gjør det. Det å gjøre som de andre er som kjent viktig i tenårene, hvor

vennene ofte anses som de signifikante andre (Blyth, Hill & Thiel, 1982). Vi tror derfor det er viktig at læreren forstår elevens kapasitet. Læreren må legge til rette for at oppgaven lykkes, og han/hun må være i stand til å formidle at førerkortet ikke bare handler å gjennomføre det praktiske og bestå teoriprøven, men at det også betyr en trygg og riktig trafikantatferd i samfunnet generelt. En viktig oppgave hos læreren er dermed å bevisstgjøre elevene på at de ikke bare er individuelle mopedister, men del av en større gruppe – med krav og forventninger til atferd og en god teoretisk forståelse som er viktig for god kompetanse i trafikken.

Forventningen om å mestre vil være basert på ulike informasjonskilder (Bandura, 1977). Disse kan gis innhold ut fra elevenes forventninger. Tidligere erfaring kan gi ulike forventninger. I Norge har vi alle stort sett fra tidlig alder ervervet oss et forhold til trafikk som eksempelvis bilpassasjer, syklist og gående. Allerede fra barnehagen er trafikk et tema som blir behandlet. I grunnskolen kan vi møte temaet gjennom eksempelvis sykkelopplæring, og noen ganger som valgfag på ungdomstrinnet. Norsk føreropplæring prøver å la eleven bruke tidligere erfaring til ny læring. Gode eller dårlige erfaringer gir føringer for de forventningene eleven har, og det å lykkes på én læringsarena kan gi positive forventninger på andre arenaer som kan sies å være like (Bandura, 1977). Av den grunn kan man se på viktigheten av å ha en god innlæring og opplevelse av nettopp mopedopplæring, i og med at det etter all sannsynlighet er ungdommens første mulighet til å ferdes som trafikanter med et motorisert kjøretøy. Ved å gi elevene en god opplevelse med mestring samt gode innlæringsmetoder, som å la dem forstå viktigheten av å kunne teorien før praksis, er det en mulighet for at de tar med seg denne kunnskapen inn i opplæring til førerkortet for bil. Videre kan man også påstå at det å ferdes i trafikken krever et livslangt læringsløp, og at kompetanse må vedlikeholdes og oppdateres. Av den grunn ønsker vi å jobbe frem gode holdninger og erfaringer rundt innlæring av trafikale ferdigheter, både praktiske og teoretiske, allerede når ungdommene tar førerkortet for moped. Når vi ser at så mange mopedelever ser ut til å lese teori sent i opplæringsløpet, og ikke ser ut til å forstå viktigheten av å ha et godt teoretisk fundament som kompetanse for å få en bedre praktisk innlæring av det å føre en moped i trafikken, er det mulig at systemene rundt opplæringen kunne vært endret.

Implikasjoner

Hvilke implikasjoner resultatene fra denne studien har, relateres her til institusjoner som utdanner trafikklærere med spesialutdanning på moped. For eksempel kan man legge opp til at studenter kan fokusere sterkere på å forstå de mekanismene som gjelder for elevens motivasjon gjennom sin utdanning. Studenten bør få forståelse for det ansvaret som ligger i lærerrollen ved at eleven skal oppnå et visst kunnskapsnivå for å ha et tilstrekkelig og forsvarlig læringsutbytte av den praktiske opplæringen (Peräaho et al., 2003). Videre må studentene lære å bruke elevens tidligere erfaring samt de erfaringer som gjøres i løpet av opplæringen, til å oppnå motivasjon. Dette kan gjøre opplæringen mer interessant – og dermed motiverende i seg selv (Bandura, 1977). Det teoretiske lærestoffet bør bli interessant nok og settes i en kontekst som gjør at elevene motiveres for teoriinnlæring både før og under den praktiske opplæringen (Dewey, 1938). Slik kan læringsprosessen i seg selv bli en sterk indre motivasjon (Pittman, 1998).

Trafikklærerens rolle kan sies å bestå i å skape motivasjon for læring, for eksempel gjennom å være engasjert selv. For å kunne vekke en tilstand (Rand, 1991) for engasjement og læring er det essensielt at læreren kjenner til de mekanismene som bidrar til dette. Det å lykkes med lærestoffet og forstå det som blir presentert, kan medvirke til å oppnå en indre drivkraft. Denne oppnåelsen bør fortrinnsvis være et mål for både elev og lærer. Av den grunn stilles det krav til at læreren må være en drivkraft for motivasjon. Motivasjon for teori, som igjen kan anvendes i den praktiske opplæringen, vil kvalitetssikre opplæringen i enda større grad. Læreren bør av den grunn tidlig i opplæringsløpet, kanskje allerede på det teoretiske grunnkurset, være bevisst på å gi elevene troen på at alle ved en viss innsatsfaktor vil klare å nå målene for føreropplæringen. En slik forventning og tro på måloppnåelsen vil i seg selv kunne medvirke til å skape en indre motivasjon for gjennomføring av oppgaven (Bandura, 1977). Videre vil det være en fordel om læreren evner å fastslå en tydelig sammenheng mellom teori og praksis, for deretter å tydeliggjøre den kompleksiteten som førerretten på alle nivå i GDE-matrisen (Hatakka, 1999; Keskinen, 2014) krever.

Samferdselsdepartementet har gjennom gjeldende Nasjonal transportplan (NTP, 2014–2023) satt som mål at tallet på drepte og hardt skadde i trafikken skal reduseres med minst en tredel innen 2023, til maksimalt 775 personer. En tryggere og mer kunnskapsbevisst mopedfører vil være et viktig bidrag til dette. Nullvisjonen, som er vektlagt i Nasjonal transportplan, vil være et viktig styringsdokument for arbeidet til trafikklærere.

Videre forskning

Studien er gjort på grunnlag av relativt få respondenter. Dette innebærer at de funnene som det nå er redegjort for, ikke kan sies å være generaliserbare for gruppen som tar førerkort for klasse AM 146. Derfor er det ønskelig å gjøre en større studie av denne klassen samt andre førerkortklasser for å se om denne trenden også gjelder for disse. I tillegg vil det kunne være interessant å se på hvorvidt forskjellige undervisningsformer, for eksempel klasseromsundervisning eller simulatortrening, kan gi ulikt resultat når det gjelder teoretisk trafikal kunnskap.

Konklusjon

Problemstillingen i denne studien var: Hvilken motivasjon ligger til grunn for innhenting og tilegnelse av trafikal kunnskapsstoff for elever for førerkortklassen AM 146? Vi har sett på motivasjon til ungdommer som skal ta førerkort klasse AM 146, og da hovedsakelig på ytre og indre motivasjon. Resultatene viste at motivasjonen for å tilegne seg det teoretiske læringsutbyttet ganske ofte er ytre motivert. Det tyder på at elevens motivasjon for å tilegne seg trafikal teoretisk kunnskapsstoff hovedsakelig var å oppnå førerrett – fremfor en nysgjerrighet og et ønske om kompetanseheving som trafikant i seg selv, som indre motivasjon i større grad antas å være.

At elevene er drevet av ytre motivasjon, kan være viktig å vite for lærere som ikke alltid kan sette sin lit til elevens indre motivasjon som grunnlag for trafikkopplæring når de skal legge best mulig til rette for både den praktiske og den teoretiske undervisningen.

Referanser

- Blyth, D. A., Hill, J. P. & Thiel, K. S. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and nonfamilial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(6), 425–450. <https://doi.org/10.1007/BF01538805>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Christ, R., Delhomme, P., Kaba, A., Mäkinen, T., Sagberg, F., Schulze, H. & Siegrist, S. (1999). *GADGET (Guarding automobile drivers through guidance education and technology) Final report Investigations on influences upon driver behaviour – Safety approaches in comparison and combination*. The European Commission under the Transport RTD Programme of the 4th Framework Programme.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Hatakka, M. K. (1999). *Theories and aims of education and training measures*. Bern: EU-project GADGET.
- Hiim, H. H. (1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høye, A. (2017). *Temaanalyse av mopedulykker 2007–2016*. Transportøkonomisk institutt. 1591/2017.
- Keskinen, E. (1996). Why do young drivers have more accidents? *Junge Fahrer und Fahrerinnen*. Referate der Ersten Interdisziplinären Fachkonferenz 12–14. Dezember 1994 in Köln.
- Keskinen, E. (2014). Education for older drivers in the future. *IATSS Research*, 38(1), 14–21. <https://doi.org/10.1016/j.iatssr.2014.03.003>
- Kruglanski, A. W. (1975). The endogenous-exogenous partition in attribution theory. *Psychological Review*, 82(6), 387–406.
- Lovdata (2018, mars 09). Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m. (trafikkopplæringsforskriften). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339>
- McKnight, A. J. & Adams, B. B. (1970). *Driver Education Task Analysis. Volume II: Task Analysis Methods. Final Report*. Alexandria VA: Human Resources Research Organization.
- Michon, J. (1985). A critical view of driver behavior models. I L. S. Evans (Red.), *Human behavior and traffic safety*. New York: Plenum Press.
- Nord (2017, desember 05). Spesialutdanning for klasse AM 146 for trafikkklærere og lærer i offentlig skole. Hentet fra <https://www.nord.no/no/studier/spesialutdanning-for-klasse-am-146-for-trafikkklarere-og-larere-i-offentlig-skole>.
- NTP (2014–2023). Stortingsmelding 26 Nasjonal Transportplan. Det kongelige norske samferdselsdepartement.
- Peräaho, M., Keskinen, E. & Hatakka, M. (2003). *Driver Competence in a Hierarchical Perspective; Implications for Driver Education*. University of Turku, Traffic Research.

- Pittman, T. (1998). Motivation. I D. T. Gilbert, S.T Fiske, & G. Lindzey (Red.), *The handbook of social psychology* (4. utg.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Pittman, T., Boggiano, A. K. & Rubble, D. N. (1983). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Limiting conditions on the undermining and enhancing effects of reward on intrinsic motivation. I J. Levine & M. Wang (Red.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rand, P. M. (1991). *Mestringsmotivasjon: en teoristudie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. D. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Siegrist, S. (1999). *Driver training, testing and licensing – towards theory-based management of young drivers' injury risk in road traffic. Result of, GADGET work package 3*. Bern: Schweizerische Beratungsstelle für Unfallverhütung, Bfu.
- Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of man? *American Psychologist*, 45(11), 1206–1210.
- SSB (2017, desember, 16). Registrerte kjøretøy. Hentet fra <https://www.ssb.no/transport-og-reiseliv/statistikker/bilreg/aar>
- SSB (2018, januar 11). Veitrafikkulykker med personskaade. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/09000/?rxid=205953da-f597-494b-8324-b516c5079cab>
- SVV (2004). Ny føreropplæring 2005. Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjonen. Håndbok V858. Hentet 9. mars 2018 fra https://www.vegvesen.no/_attachment/62058/binary/963997
- SVV (2016, januar 01). Læreplan førerkort klasse AM 146. Håndbok 852. Hentet fra https://www.vegvesen.no/_attachment/61491/binary/1158822
- SVV (2018a, januar 11). Statistikk teoriprøve og oppkjøring. Hentet fra https://www.vegvesen.no/_attachment/176617/binary/1239431?fast_title=N%C3%B8kkeltall+-+f%C3%B8rerpr%C3%B8ver+2000+tom+2017.pdf
- SVV (2018b, januar 11). Teoriprøven i de ulike klassene. Hentet fra <https://www.vegvesen.no/forerkort/ta-forerkort/Teoriprøve/teoripr%C3%B8ven-i-de-ulike-klassene>
- SVV (2018c, mars 13). Tall fra teoretiske og praktiske prøver fra år 2000 og frem til og med 2017. Nøkkeltall, førerprøver. Hentet fra https://www.vegvesen.no/_attachment/176617/binary/1239431?fast_title=N%C3%B8kkeltall+-+f%C3%B8rerpr%C3%B8ver+2000+tom+2017.pdf