

# Körkortsutbildning efter GDE-matrisen

- Hur trafiklärare uppfattar sin pedagogiska roll

---

*Driver education under Goals for Driver Education  
- How traffic instructors perceive their educational  
role*

**Anders Ahlberg**

Handledare: Bo Davidson  
Examinator: Erica Byström

Linköpings universitet  
SE-581 83 Linköping  
013-28 10 00, [www.liu.se](http://www.liu.se)

(sätt kryss före)

 Svenska/Swedish  
Engelska/English**Rapporttyp** (sätt kryss före) Uppsats grundnivå  
Uppsats avancerad nivå  
Examensarbete  
Licentiatavhandling  
Övrig rapport**ISRN-nummer**

LIU-IBL/PED-G—15/12—SE

**Titel**

Körkortsutbildning efter GDE-matrisen - Hur trafiklärare uppfattar sin pedagogiska roll.

**Title***Driver education under Goals for Driver Education – How traffic instructors perceive their educational role.***Författare**

Anders Ahlberg

**Abstract**

Denna kandidatuppsats undersöker hur trafiklärare uppfattar målen med Transportstyrelsens nya kursplan (2006) och hur de undervisar för att eleven ska nå målen i kursplanen.

Studien är av explorativ karaktär och därför valdes en kvalitativ ansats med empiri i form av intervjudata. Sex trafiklärare intervjuades och materialet analyserades med meningskoncentrering och kategorisering.

Den teoretiska referensramen bygger på Mezirows ”transformativa vuxenundervisning”, samt forskning inom kognitiv neuropsykologi.

Resultatet visar att trafiklärarna i studien övervägande är positiva till den nya kursplanen och att de försöker undervisa på ett sätt så att eleven ska nå målen och uppfylla kraven. Till exempel rapporterar samtliga lärare att de jobbar mera med självvärdering, men även med insiktshöjande pedagogiska metoder.

Av resultatet framgår att trafiklärarna är mycket negativa till förarprovet som de uppfattar som en begränsande faktor i utbildningssystemet. Av den anledningen är de också pessimistiska till hur nyblivna körkortsinnehavare kommer klara sig i framtiden.

**Nyckelord**

Trafiklärare, Trafikpedagogik, GDE, Transformativ undervisning, Kognitiv neuropsykologi.

## FÖRORD

Den här uppsatsen påbörjades för fyra år sedan, men på grund av olika omständigheter var det inte möjligt att färdigställa den förrän vårterminen 2016. Jag vill därför inledningsvis ge ett stort tack till Erica Byström som hjälpte mig att komma igång igen. Ett stort tack också till Bo Davidson som var min handledare för fyra år sedan och som generöst tog uppgiften att även handleda mig under slutfasen av detta uppsatsarbete. Ett stort tack också till min familj för både moraliskt och praktiskt stöd. Slutligen också ett stort tack till de trafiklärare som generöst ställde upp på sin fritid för att bli intervjuade. Utan dem hade denna studie inte varit möjlig.

Anders Ahlberg

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUND .....	1
1.2 SYFTE .....	2
1.3 FRÅGESTÄLLNINGAR .....	3
1.4. AVGRÄNSNINGAR .....	3
1.5 DISPOSITION .....	3
1.6 LÄSANVISNING .....	3
<b>2. TEORETISK REFERENSRAM</b> .....	<b>5</b>
2.1 TRAFIKLÄRARENS ARBETE .....	5
2.2 TRAFIKPSYKOLOGI OCH GDE-MATRISEN .....	6
2.3 TRANSFORMATIV VUXENUNDERVISNING OCH KOGNITIV NEUROPSYKOLOGI .....	8
2.3.1 Att undervisa transformativt .....	11
2.3.2 Avslutande kommentarer och reflektioner kring transformationsteori och kognitiv neuropsykologi .....	12
<b>3. METOD</b> .....	<b>13</b>
3.1 METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	13
3.2 STUDIENS UPPLÄGG, URVAL OCH UNDERSÖKNINGSGRUPP .....	13
3.3 DATAINSAMLING .....	14
3.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	14
3.5 BEARBETNING OCH ANALYS AV DATA .....	14
3.6 KVALITETSASPEKTER .....	15
<b>4. RESULTAT</b> .....	<b>17</b>
4.1 TRAFIKLÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM KURSPLANEN .....	17
4.2 TRAFIKLÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM FÖRARPROVET .....	18
4.3 TRAFIKLÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM PEDAGOGISKA METODER .....	20
4.4 TRAFIKLÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM HUR ELEVERNA KOMMER ATT KÖRA I FRAMTIDEN .....	22
4.5 SAMMANFATTNING .....	23
<b>5. DISKUSSION</b> .....	<b>25</b>
5.1 RESULTATDISKUSSION .....	25
5.1.1 Självvärdering .....	25
5.1.2 Förarprov .....	25
5.1.3 Pedagogisk metod .....	26
5.1.4 Uppfattning om framtida förare .....	26
5.1.5 Körkortsutbildning i relation till transformativ vuxenpedagogik .....	27
5.1.6 Förslag på förbättringar av körkortsutbildningen .....	27
5.2 METODDISKUSSION .....	28
5.3 SLUTSATSER .....	29
5.4 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING .....	30
<b>REFERENSER</b> .....	<b>31</b>
<b>BILAGA 1</b> .....	<b>33</b>
<b>BILAGA 2</b> .....	<b>34</b>
<b>BILAGA 3</b> .....	<b>35</b>

# 1. INLEDNING

## 1.1 Bakgrund

Den eviga frågan vid all utbildning är inte bara vad eleverna lär sig, utan även vad de kommer ihåg över tid. Dahlgren (1991) skiljer på ytinläring, där eleven inte förstår eller integrerar informationen den lär sig och djupinläring, där förståelse och integration sker. Ytinläring utmärks framför allt av att den inlärd informationen tenderar att glömmas bort relativt snabbt. Dessa begrepp, yt och djupinläring, har också anammats inom körkortsutbildningen och förmedlas till eleverna för att de ska förstå hur viktigt det är med ett djupinriktat förhållningssätt till utbildningen.

Det är alltså fullt möjligt att lära sig något utan att förstå det, men det är också möjligt att lära sig något och förstå det till fullo utan att det förändrar ens beteende (Mezirow 1991). Körkortsutbildningen är ett bra exempel på det. I Sverige har hundratusentals människor tagit körkort de senaste decennierna och olycksstatistiken har visat att ungdomar är överrepresenterade när det gäller trafikolyckor. ”I 18-24 års ålder är det välkänt att de både som nyblivna förare och som passagerare i sina kompisars bilar har en kraftigt ökad olycksrisk”. (Gregersen, 2010, sid. 4). Det är uppenbart att körkortsutbildningen, såväl den professionella som den privata, inte tillräckligt väl har kunnat förmedla vikten av att köra riskmedvetet till eleverna. Detta ledde till ett forskningsprojekt i Finland, vars syfte det var att utröna vilka kunskaper en nybliven förare behöver för att kunna köra trafiksäkert (Hatakka 2002, i Keskinen & Hernetkoski, 2011). Detta arbete utmynnade sedan i GDE-matrisen, en förteckning av de kunskaper och färdigheter som är viktigast för en säker körning.

Trafikverket (tidigare Vägverket) gav år 2006 ut en ny kursplan (VVFS, 2006:21). Inspirerad av GDE-matrisen (bilaga 1) inriktades den nya kursplanen mot att fokusera utbildningen på de faktorer som framförallt påverkar trafiksäkerheten. Den innebar ett rejält avsteg från det gamla sättet att skriva detta måldokument. I decennier har kursplanen som trafikskolorna haft att rätta sig efter varit uppbyggd på så sätt att alla moment i undervisningen har varit mycket detaljerat nedskrivna. I den sista kursplanen som kom före 2006 fanns det så många som 16 övningar beskrivna, från grundläggande fordonsmanövrering via stadstrafik upp till mörker, halka och självständig körning. Såväl exakt utförande som ordning på övningarna var detaljstyrt och följdes upp när Vägverket hade tillsyn.

Den nya kursplanen (VVFS, 2006:21) som Vägverket tog fram och Transportstyrelsen sedan tog över är mycket annorlunda. De 16 moment som fanns förut är numera nedbantade till två: *Manövrering, fordon och miljö* samt *körning i olika trafikmiljöer*. Utöver dessa har två nya moment lagts till, *resande i speciella sammanhang* och *personliga förutsättningar och mål*. Dessa två paragrafer, tagna från kapitel 2 och kapitel 3, visar tydligt hur fokus har skiftat från gamla kursplaners detaljstyrda kvantitativa syn på kunskap, till ett djupinriktat förhållningssätt som betonar förståelse och insikt.

1 § Momentet manövrering, fordon och miljö syftar till att eleven skall lära sig att manövrera sitt fordon och göra detta på ett säkert och miljövänligt sätt. Samtidigt ska eleven utveckla en realistisk uppfattning om sin egen förmåga att göra detta. Här ingår att eleven skall lära sig bilens funktion, dess olika skyddssystem och sambanden mellan körsätt och miljöpåverkan. Dessutom skall eleven utveckla sin förmåga att reflektera över händelser under utbildningen och därigenom öka sin förmåga att ta till sig intryck och

erfarenheter som kan bidra till en ökad värdering av säker körning (VVFS 2006:21 sid. 2)

**1 §** Momentet körning i olika trafikmiljöer syftar till att utveckla elevens förmåga att köra bil på ett säkert och miljövänligt sätt i samverkan med andra trafikanter, i olika trafiksituationer och under olika förhållanden. Momentet syftar också till att utveckla elevens förmåga att vara förutseende, upptäcka risker och att köra med sådana säkerhetsmarginaler att han eller hon inte blir inblandad i kritiska situationer. Momentet syftar dessutom till att ge kunskap om och förståelse för varför trafikregler finns och hur de skall följas (VVFS 2006:21 sid. 3)

Det klart definierade målet med den nya kursplanen var att körkortsutbildningen från år 2006 skulle börja erbjuda en utbildning som inte bara gav kunskap, utan också skulle påverka elevernas attityder i en riktning som främjar miljövänlig och säker körning. Kort sagt ska körkortsutbildningen utgöra en starkare prediktor för framtida körbeteende.

För att åstadkomma denna attitydpåverkan kräver kursplanen (VVFS, 2006:21) att utbildaren, oavsett om det är en trafikskola eller privatperson, i första hand försöker att hos eleven väcka tankar och påverka attityder som leder till en ökad värdering av säker körning. Detta skall uppnås genom självvärderingsövningar och djupdiskussioner där eleven aktivt skall delta och kunna redogöra för vissa fakta och ståndpunkter. Kursplanen som kom år 2006 och som utgör en mall för dagens körkortsutbildning betonar alltså att utbildningen ska baseras på reflektion och självvärdering. Detta är en tanke som inte har existerat i gamla kursplaner.

Statens Väg och Trafikinstitut gjorde en studie år 2009 för att se i vilken utsträckning den nya kursplanen förändrade trafikskolornas arbete. I den studien (VTI-rapport 665, 2009) valde Nyberg och Henriksson att observera trafiklärares arbete både i teorisal och i övningsbil, först år 2006 innan den nya kursplanen trätt i kraft, sedan år 2009 när den varit giltig i tre år. Resultatet av studien visade att Vägverkets kursplan och trafikskolornas undervisningsplan följde GDE-matrisen väldigt väl efter år 2006, med en stark betoning på självvärdering hos eleverna. Studien visade emellertid också mycket tydligt att detta inte hade något vidare genomslag i utbildningen. På teorilektionerna introducerades självvärdering, men mycket sparsamt (VTI-rapport 665, 2009). I körträningen, där den kanske skulle göra mest nytta, kunde inte studien visa att lärarna jobbade med självvärdering överhuvudtaget, så mycket som tre år efter att den nya kursplanen införts.

En frågeställning som inte ingick i VTI-rapport 665 (2009) är huruvida den nya kursplanen (VVFS, 2006:21) har haft någon inverkan på privat övningskörning eller Vägverkets förarprov. Eftersom förarprovet har en tendens att styra utbildningen finns det en risk att elever kan välja att avstå från utbildning om inte förarprovet examinerar de nya avsnitten i Transportstyrelsens kursplan (VVFS, 2006:21).

Mot ovanstående bakgrund är det därför intressant att studera hur trafiklärarna själva ser på situationen och dessutom se om det finns några indikationer på att någon förändring har skett sedan VTI-studien (VTI-rapport 665, 2009).

## 1.2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur trafiklärare uppfattar och arbetar efter målen i kursplanen, framtagen av Vägverket, år 2006. Vidare är syftet att undersöka hur trafiklärare rent konkret lägger upp sin undervisning för att försöka nå målen i kursplanen. Dessutom är

syftet att försöka se vilka hinder trafiklärarna uppfattar stå i deras väg för att uppnå dessa nya mål och vad de har för uppfattning om sin förmåga att påverka elevernas attityder till trafiksäkerhet långsiktigt.

### 1.3 Frågeställningar

1. Vad har trafiklärare för uppfattning om den nya kursplanen?
2. Vad har trafiklärare för uppfattning om förarprovet?
3. Har trafiklärarna ändrat något i sin undervisning efter att den nya kursplanen började gälla?
4. Vilka pedagogiska metoder använder trafiklärare?
5. Vad tror trafiklärare om sin förmåga att påverka elever till att bli trafiksäkra förare?

### 1.4 Avgränsningar

Denna uppsats har skrivits ur ett trafiklärarperspektiv. Fokus har legat på lärarnas uppfattning av den nya kursplanen och hur de uppfattar sin arbetssituation efter att den infördes. Faktiska förhållanden och hur den nya kursplanen uppfattas av till exempel elever och besiktningsmän vid Trafikverket ligger utanför ramen för studien.

### 1.5 Disposition

Studien inleds med en teoretisk referensram för att ge en bakgrund till ämnet. Detta blir i denna studie extra viktigt eftersom trafikpedagogik är ett så eftersatt ämne. Metoddelen ämnar beskriva hur studien lades upp och varför just denna metod valdes. Sedan presenteras resultaten av intervjustudien, följt av en diskussion som kopplar resultatet till teorin. Slutligen sammanfattas studien och förslag ges på fortsatt forskning.

### 1.6 Läsanvisning

- GDE: Goals for Driver Education. Ett ramverk som beskriver de kunskapsmål som körkortsutbildning bör sikta mot för att producera säkra förare.
- GDL: Graduated Driver Licensing. Ett regelverk som är vanligt i engelsktalande länder. Fokus ligger på att öka körrutinen genom att kräva en viss mängdträning innan man erhåller ett komplett körkort.
- Transportstyrelsen: Den myndighet som skriver kursplan och utövar tillsyn över både trafikskolorna och Trafikverket
- Trafikverket: Tidigare Vägverket. Myndigheten som sköter examination i form av förarprov och teoriprov.
- VTI: Statens Väg och Trafikinstitut.
- STR: Sveriges Trafikskolors Riksförbund





## 2. TEORETISK REFERENSRAM

I detta kapitel presenteras först en undersökning av Franke som gjordes år 1993 om hur trafiklärare ser på sitt pedagogiska arbete. Sedan presenteras den forskning i trafikpsykologi som ledde fram till den kursplan som gäller idag. Slutligen presenteras en teori om vuxenundervisning som skulle kunna utgöra en grund för att bedöma och utveckla trafikpedagogik. Den jämförs också med insikter som har kommit ut ur kognitiv neuropsykologi för att ge en stabilare grund.

### 2.1 Trafiklärares arbete

Resultatet från Frankes studie (1993) visar att två förhållningssätt till undervisning framkommer direkt under intervjuerna med trafiklärarna. Det ena förhållningssättet är att den pedagogiska skickligheten är vad som utmärker en bra trafiklärare. Det handlar om att ha tålmod, att vara tolerant och att kunna anpassa sin undervisning efter individen. Det andra förhållningssättet gör snarare gällande att egen skicklighet som bilförare är viktigast. Förespråkarna för detta andra förhållningssätt anser att trafiklärare är bättre på att läsa av trafikmiljön än vanliga förare och kan förmedla det till eleverna.

Enligt Franke framkom dessutom tre, för trafiklärarna, viktiga mål med utbildningen. Att lära ut en bra trafikmoral, riskmedvetenhet och en god körteknisk förmåga. Lärarna i studien poängterar också vikten av attitydpåverkan. Ofta påpekas att utbildningstiden är för kort samt att det är en väldigt stor skillnad i körstil mellan pojkar och flickor. När trafiklärarna i studien pratar riskmedvetenhet är det främst förmågan att läsa av trafiken som åsyftas. De anser också generellt att mer behöver göras för att påverka de elever som är tekniskt skickliga att köra men som på grund av felaktiga attityder kommer att bli farliga när de får köra själva (Franke, 1993).

I första hand pratar trafiklärarna i Frankes studie (1993) om vikten av en målstyrd undervisning där läraren klargör för eleven vad de skall kunna i varje moment. Läraren demonstrerar först övningen, instruerar och låter sedan eleven självständigt tillämpa tills han/hon uppfyller målen. De pratar också om förståelsebaserad inlärning där man strävar efter djupinlärning och en anpassning efter individen. Många lärare pratar om att förstå hur eleven tänker så de kan påverka utifrån det (Franke, 1993)

Det vanligaste problemet som trafiklärarna såg är att ekonomin är styrande och att elever och föräldrar är för inriktade på att hålla nere antalet lektioner så att det ofta blir en ytrinriktad utbildning med fokus på förarprovet (Franke, 1993). Ett annat problem är elever som kommer till skolan och tror att de redan kan köra, samt elever som kommer med fel attityder från hemmet (Franke, 1993). Vad gäller förarprovet anser trafiklärarna att ett prov är nödvändigt men att provet har för mycket av stickprovskaraktär och fokuserar för mycket på motorisk färdighet istället för elevernas attityder. Det gör det svårt att motivera eleverna att köra tills de uppnår målen (Franke, 1993).

Sammanfattningsvis visar Frankes 25 år gamla studie att de intervjuade lärarna kunde delas in i två grupper där den ena gruppen ansåg att pedagogisk skicklighet var viktigast och den andra gruppen som betonade lärarens körskicklighet. Trots de olika förhållningssätten betonade majoriteten av lärarna vikten av målstyrning och en undervisning baserad på förståelse. Individanpassning sågs också som en viktig del av en god trafikskoleutbildning och flera lärare pratade om vikten av att förstå hur eleven tänker för att kunna utbilda dem på bästa sätt.

De problem som trafiklärarna upplevde hämmade deras möjligheter att utbilda så bra som de ville, var bland annat det faktum att de flesta elever har ett uttryckligt mål att hålla nere antalet lektioner, vilket försvårar att i sin undervisning ha ett förståelsebaserat förhållningssätt. Ett ytterligare problem som framkom var att många elever, vanligen manliga elever, kommer till trafikskolan med felaktiga attityder till trafiksäkerhet och en övervärdering av den egna körförmågan (Franke, 1993). Något som ledde till att de inte var mottagliga för utbildningen. Många lärare rapporterade dessutom att just dessa potentiellt farliga elever ofta klarade förarprovet bättre än de elever som visade upp bättre attityder. Avslutningsvis upplevde lärarna i Frankes studie (1993) att förarprovet inte fokuserade på de faktorer som leder till olyckor utan snarare mätte motorisk färdighet istället. Detta faktum bidrog till elevernas ointresse att utbilda sig färdigt eftersom det inte behövdes för att klara förarprovet.

## 2.2 Trafikpsykologi och GDE-matrisen

Mycket forskning har gjorts inom trafikområdet för att utröna vad som orsakar olyckor. Talrika studier har ställt frågan hur variabler i trafikmiljön och individuella faktorer hos föraren bidrar till olyckor. Detta har däremot aldrig genererat en teori för hur trafikutbildning bör bedrivas för att skapa så säkra förare som möjligt.

One might think that in such an applied area such as traffic psychology, there would be plenty of theories or models on how beginning drivers learn to drive and how they should be taught to decrease the risk of accidents during the first months of their driving career. In fact, this is not the case: Driver education is not theory driven. (McKenna, 2010, i Keskinen & Hernetkoski, 2011, s. 404)

Istället är trafikutbildning i första hand, enligt Keskinen och Hernetkoski (2011), baserad på tre grundläggande uppfattningar.

1. Träning ger färdighet
2. Att köra ensam är säkrare när man är äldre
3. Bilkörning är komplext och bör läras ut av ett proffs

De två modeller för trafikutbildning som har utmynnat ur dessa tankar är GDL och GDE. GDL, är inspirerat av de första två punkterna och ser mängdträning som det viktigaste instrumentet för att minska olyckorna för ungdomar. I de länder som har anammat GDL-modellen, framför allt USA, Kanada, Australien och Nya Zeeland, ligger tyngdpunkten på att uppnå maximal körrutin innan man erhåller ett komplett körkort. I det ingår att körkortet delas ut gradvis under en period på ett par år. Den nyblivne föraren får gradvis större och större behörighet att köra tills de erhåller det fullvärdiga körkortet. I staten Oregon i USA till exempel, måste man först köra med en handledare mellan 50 och 100 timmar. Sedan får man köra utan handledare men inte i mörker eller med passagerare. När man sedan kommer upp i en viss ålder, typiskt 17 eller 18 år, övergår det begränsade körkortet till ett som är obegränsat och tillåter körning i alla situationer (Shell et al., 2015).

Syftet med modellen är i första hand att den nyblivne föraren inte skall utsättas för svåra situationer innan den har fått rutinen som behövs för att klara av det. Problemet med den här modellen är att den prioriterar mängdträning utan att ställa några krav på hur träningen går till. Nyberg, Gregersen och Wiklund kallar det ”kvantitetsträning” (2007, i Keskinen & Hernetkoski, 2011, s. 404). Även förespråkarna för GDL medger att det är en modell som inte

är gjord för att komma till rätta med ungdomligt högriskbeteende, utan snarare för att åtgärda problem med bristande rutin (Waller, 2003, i Keskinen & Hernetkoski, 2011).

Av denna anledning har länder med GDL-modellen som system sällan krav på någon form av professionell undervisning, utan mängdträningen sker huvudsakligen med någon privat instruktör. Tanken att mängdträning är viktig för att den nyblivne föraren skall automatisera sin körteknik och på det sättet kunna köra säkert i framtiden ter sig rimligt utifrån forskning på bristande körrutin (Waller, 2003, i Keskinen & Hernetkoski, 2011), men Keating noterar att det inte garanterar att eleven lär sig köra säkert och riskmedvetet. ”it is important to note, however, that unsafe habits can be automated just as readily as safe ones” (Keating, 2007, i Keskinen & Hernetkoski, 2011, s. 404). Nya studier som har gjorts (Shell et. al, 2015; English, 2011) visar att Keating har en poäng. Elever som utbildas uteslutande efter GDL-modellen har en högre olycksrisk än elever som kompletterar mängdträningen med professionell undervisning.

Den tredje tanken, att bilkörning är komplext och behöver läras ut av professionella lärare, är som tidigare sagts inte heller driven av teori. Historiskt har körkortsutbildning i första hand fokuserat på att lära ut fordonshantering och hantering av olika trafiksituationer (Hatakka, 2002, i Keskinen & Hernetkoski 2011). I Europa har det vanligaste systemet varit att ett körkort kräver någon form av godkänt prov, där aspiranten får visa att denne har de kunskaper som krävs för att framföra fordonet på ett trafiksäkert sätt. Vissa länder, exempelvis Tyskland och Danmark har helt förbjudit övningskörning med privat handledare, andra som Sverige tillåter privat övningskörning.

Hatakka et al (2002, i Keskinen och Hernetkoski, 2011) observerade att denna inriktning på regler och manövrering som var förhärskande inom trafikskoleutbildningarna i EU-området, inte tog tillräcklig hänsyn till de utmaningar som nyblivna körkortsinnehavare ställs inför. De allvarligaste olyckorna med nyblivna körkortsinnehavare är sällan ett resultat av bristande körskicklighet eller regelkunskap. Snarare är orsaken i majoriteten av fallen alkohol, trötthet och hög hastighet (Tronsmoen, 2010, i Keskinen och Hernetkoski 2011). Dessa allvarligare olyckor är alltså orsakade av förarens felaktiga val, snarare än dennes bristande kunskap. Körkortsutbildning behöver därför angripa alla faktorer som bidrar till förhöjd olycksrisk (Twisk & Stacey 2007, i Keskinen & Hernetkoski 2011).

För att svara på det behovet togs ett teoretiskt ramverk fram vars mål var att belysa alla faktorer som bidrar till trafikolyckor. Arbetet ledde till en modell som kallades GDE, Goals for Driver Education (Hatakka 2002, i Keskinen & Hernetkoski, 2011). Syftet med modellen var att beskriva viktiga mål inom förarutbildningen och vad den borde innehålla. Ett annat syfte var att undersöka vilka inlärningsmetoder som bäst skulle påverka nyblivna förare till ett säkrare förarbeteende. GDE-modellen används för att definiera kunskapsmål som kan öka säkerheten bland nyblivna förare. Den är dessutom en beskrivning av körning i allmänhet och är därför mindre lämpad för att beskriva beteendet hos enskilda individer. Av den anledningen kan GDE-modellen inte användas som en teori som gör förutsägelser om framtida förarbeteende, utan den bör betraktas som en guide för vilka kunskapsmål förarutbildning bör sikta mot (Keskinen & Hernetkoski, 2011).

Guirgis (2011) beskriver GDE-modellen på följande vis. Ramverket för GDE är baserat på befintlig forskning inom trafikpsykologi som visar att kunskap om regler och skicklighet i fordonshantering inte är tillräckligt för att minska olyckorna hos nyblivna förare. Forskning av

Gregersen (1995) har till och med visat att ökad skicklighet, eller när förare upplever en ökad skicklighet som inte är förankrad i verkligheten, kan leda till ökad olycksrisk.

Modellen är därför indelad i fyra nivåer.

1. Fordon och fordonsmanövrering
2. Körning i/Hantering av trafiksituationer
3. Resande och bilkörning
4. Personliga livsförutsättningar och strävanden

GDE-modellen är hierarkisk. Den hierarkiska strukturen bottenar i att förmågor i en högre nivå, påverkar beteendet i de lägre nivåerna. Fordonsmanövrering som är den lägsta nivån innefattar grundläggande kontroll av fordonet. Körning i samt hantering av trafiksituationer handlar om hur föraren i praktiken använder sin körförmåga genom att till exempel följa regler och anpassa hastigheten. Dessa två inledande nivåer har redan tidigare ingått i förarutbildningen (Hatakka et al., 2002, i Keskinen och Hernetkoski, 2011). Den tredje nivån, resande och bilkörning, berör hur föraren fattar beslut om när och hur resan bör utföras. Den fjärde och högsta nivån, personliga livsförutsättningar och strävanden, går in på faktorer som inte nödvändigtvis är trafikrelaterade. Aspekter som hur kön, ålder, social bakgrund och personliga mål påverkar förarbeteendet.

GDE-modellens fyra nivåer delas sedan in i tre delar som visar på en ökande kvalitet av kunskap.

1. Kunskaper och färdigheter
2. Riskökande aspekter
3. Självkännedom

Den första delen, kunskaper och färdigheter beskriver vad en förare behöver kunna för att hantera vanliga trafiksituationer samt en grundläggande kunskap om hur personlighetsfaktorer inverkar på olycksrisk. Den andra delen, riskökande aspekter, betonar mer i detalj hur olika faktorer i samband med fordon, trafikmiljö och personlighet leder till ökad olycksrisk i specifika trafiksituationer. Den tredje delen, självkännedom, handlar slutligen om huruvida föraren aktivt reflekterar över sin körning och hur livssituationen aktivt inverkar på de val föraren gör i olika trafiksituationer.

Efter att GDE-modellen publicerades internationellt (Hatakka et al., 2002, i Keskinen & Hernetkoski, 2011) har flera länder, däribland Sverige, lagt om sina nationella kursplaner för att jobba enligt GDE-modellen (Twisk & Stacey 2007, i Hatakka & Keskinen, 2011)

### 2.3 Transformativ vuxenundervisning och kognitiv neuropsykologi

För denna studie har Mezirows ”Transformativa vuxenundervisning” använts som pedagogisk utgångspunkt. Den kan dessutom kompletteras och förklaras i ljuset av de upptäckter som har gjorts inom kognitiv neuropsykologi de senaste decennierna.

William James skrev redan år 1890 att utan möjligheten att titta in i huvudet och se vad hjärnan gör, skulle det vara svårt att någonsin veta något med säkerhet inom psykologi. Med bland annat EEG, som mäter hjärnans aktivitet elektriskt, men framför allt med funktionell magnetrontgen, har just det blivit möjligt och det har lett till en revolution inom fältet (Gazzaniga, 1998).

Den bild av människan som håller på och växer fram ur den kognitiva neuropsykologin är av en varelse som är huvudsakligen icke-medveten och deterministiskt styrd. Med icke-medveten menas inte då de sexuella drifter som Freud föreställde sig i vårt undermedvetna. Snarare är bilden av hjärnan idag ett komplicerat system av miljoner nätverk av neuroner, varav den absoluta majoriteten sköter sitt jobb utan någon medveten kontroll. Enligt detta perspektiv är de tankar som uppstår hos oss, resultatet av konkurrensen mellan hundratals eller kanske tusentals nätverk av neuroner som kämpar för att få generera innehåll. De tankar som vi blir medvetna om är dem som vann kampen (Eagleman, 2011). Den feedback som vi sedan får av omgivningen påverkar vilken tanke eller reaktion som vinner nästa gång (Gazzaniga, 2012). Med andra ord är vår känsla av att vara medvetna agenter, en illusion som skapas av hjärnan. I själva verket styrs våra tankar och reaktioner deterministiskt av våra gener och tidigare erfarenheter (Gazzaniga, 2012).

Enligt denna bild av hjärnan som konkurrerande nätverk, blir inläring en process där nya nätverk skapas och befintliga förändras i ständig dynamik. Det blir också ett system som kan innehålla många olika åsikter och viljor samtidigt och den åsikt som vinner för ögonblicket är den som kan "övertösta" resten. I ett sådant system blir det viktigt att förstärka de nätverk som har den "bästa" modellen av verkligheten och försvaga de nätverk som har den "sämsta" modellen.

Forskning i hur vi uppfattar omvärlden har också lett till ett paradigmskifte (Eagleman, 2011). Det är inte bara upplevelsen av oss själva som bygger på en illusion. Detsamma gäller för hur vi upplever omvärlden med våra sinnen. Den känsla vi har av att titta ut över ett landskap och tydligt höra vad som sägs runt omkring oss är mycket avlägset från verkligheten. I själva verket är hjärnan innesluten i kraniet i mörker och tystnad och det enda den kan göra är att försöka tolka de elektriska signaler som kommer in via sinnen. Signaler som dessutom innehåller långt mindre information än man kan tro (Eagleman, 2011).

Bilden som skapas på näthinnan och som omvandlas till signaler som hjärnan kan ta emot, har mycket lite att göra med den bild som vi sedan "ser". Istället verkar våra sinnen vara beroende av en intern modell som hjärnan har byggt upp under uppväxten och som bildar en bas för vår perception (Eagleman, 2011, 2015). Vår syn börjar då inte med signaler från ögonen utan med prediktioner från hjärnan som sedan jämförs med intryck från ögonen. Den viktigaste insikten som kan dras från denna forskning är att vi inte upplever en objektiv verklighet. Vi konstruerar våra upplevelser med våra hjärnor, vilket innebär att våra förkunskaper och vår egen hjärnas konstruktion påverkar upplevelsen.

It's as if each of us are hallucinating all the time and what we call perception is merely selecting the one hallucination that best matches the current input.  
(Ramachandran 2011, sid. 117)

En slutsats som kan dras av den senaste forskningen i neuropsykologi är att hur vi tolkar vår omvärld och vilka tankar som uppstår bestäms av tidigare faktorer såsom gener, miljö och uppväxt (Eagleman, 2011; Gazzaniga, 2012). Inläring kan enligt detta perspektiv ses som en omorganisation av befintliga nätverk eller skapandet av nya nätverk som leder till nya tolkningar och prediktioner. Hur passar det in i Mezirows teori om transformativ vuxenundervisning?

Enligt Mezirow (1991) är socialisering att betrakta som inläring i ett kulturellt sammanhang och innebär att man ifrån omgivningen tar in de definitioner och antaganden som sedan

påverkar hur man uppfattar verkligheten. Denna kulturella inläring pågår under hela vårt sociala liv och är ibland medveten men ofta omedveten. Vi lär oss sociala normer och sätt att se på världen av föräldrar och omgivning och när vi visar upp ett för kulturen korrekt förhållningssätt till olika situationer belönas vi av omgivningens gillande. Det finns en uppenbar risk för att det kulturella sammanhang vi växer upp i, och med vilket vi tolkar framtida erfarenheter, kan samverka för att försvåra eller helt förhindra framtida inläring. Socialisering är därför fundamentalt ojämlik. Barn som växer upp i annorlunda miljöer kommer att tolka situationer olika, vilket innebär att de både kommer att tänka i olika banor och reagera på olika sätt (Mezirow, 1991). Den känsla vi har av fri vilja, det vill säga att varje individ är fri att styra över sina tankar och beteende, är enligt detta perspektiv att betrakta som en illusion.

Mezirows syn på socialisering är en process där människor i stor utsträckning omedvetet lär sig ett sätt att tolka omvärlden, baserat på erfarenheter och interaktion med föräldrar och omgivning. Den medvetna avsiktlighet som vi tror att vi är kapabla till ersätts med en starkare dragning åt deterministisk styrning, där individer formas av sina upplevelser och accepterar den tolkning av världen som de av omgivningen uppmuntras att acceptera som en objektiv sanning. Vårt förhållningssätt till omvärlden styrs alltså i stor utsträckning av okritiskt och omedvetet inlärd antaganden (Mezirow, 1991).

Det centrala begreppet i Mezirows transformationsteori är meningsperspektiv (Mezirow, 1991), senare modifierat till referensram (Mezirow, 1997), men med samma betydelse. Influerad av bland annat vetenskapsfilosofen Karl Popper, hävdar Mezirow att det huvudsakliga syftet med inläring inte är att addera kunskap, utan snarare att ändra strukturen på våra förväntningar. Mening enligt Mezirow (1991) är en tolkning. Den mening en elev skapar från ett givet material eller utbildning är i högsta grad individuell. Transformationsteori vill belysa det faktum att alla former av meningsskapande och inläring är en tolkning baserad på individens tidigare erfarenheter och kognitiva strukturer (Mezirow, 1991). Med kognitiva strukturer menas här hur gener, miljö och erfarenheter har strukturerat hjärnan så att den reagerar på ett visst sätt i en viss situation. Mezirow ansåg själv när han formulerade transformationsteorin att denna hänsyn till människors befintliga referensramar var ett eftersatt ämne inom pedagogiken.

Psychologists have offered general recognition but surprisingly little analysis of the crucial importance of frames of reference (what transformation theory calls meaning perspectives) in both inquiry and the production of knowledge (Mezirow, 1991, s. 41-42).

För Mezirow är det vid utbildning av fundamental betydelse att förstå att dessa referensramar fungerar som scheman och översättningskoder i bildandet av mening hos elever. De utgör också våra gränsstrukturer för att uppfatta och förstå nya data. Våra referensramar kan därför antingen förvränga eller göra oss ouppmärksamma på inkommande information som inte överensstämmer med våra tidigare uppfattningar.

Because meaning perspectives are structures of largely prerational, unarticulated presuppositions, they often result in distorted views of reality (Mezirow, 1991, s. 62).

We trade off awareness for avoidance of anxiety when new experiences are inconsistent with our habits of expectation, which can result in areas of meaninglessness. To provide meaning, we may resort to the psychological mechanisms of self-deception (Mezirow, 1991, s. 63).

För att en elev ska kunna bryta sig fri från dessa automatiska och ofta helt omedvetna antaganden måste individen lära sig att kritiskt reflektera över sin egen föreställningsvärld. Mezirows transformationsteori ger en beskrivning för hur vuxna kan lära sig att göra detta.

### 2.3.1 Att undervisa transformativt

Inspirerad av Habermas skiljer Mezirow på undervisning och lärande som sker instrumentellt respektive kommunikativt. Instrumentell inläring innebär att lära sig att påverka något i sin omgivning, exempelvis att lära sig köra bil i olika situationer. Kommunikativ inläring är i stället när lärare och elev diskuterar för att komma till en gemensam förståelse. Ett exempel skulle kunna vara att diskutera lämpligheten med att köra bil med alkohol i kroppen.

Vid instrumentell inläring bör, enligt Mezirow (1991), läraren använda sig av en undervisningsmetod som kan kallas hypotetisk-deduktiv, där eleven genom att testa hypoteser i praktiken kan komma fram till vad som är korrekt. Detta förfarande har enligt Mezirow (1991) den fördelen att bevisbördan flyttas från läraren till eleven, när eleven har åsikter som inte stämmer med verkligheten. I en undervisningssituation där eleven får information som motsäger tidigare kunskaper, upplever eleven dissonans och risken finns att den nya kunskapen förkastas. Genom att göra ett experiment som bekräftar den nya kunskapen är sannolikheten större att eleven accepterar och anammar den nya kunskapen (Mezirow, 1997). Detta skulle kunna kallas för dissonansövningar.

Vid kommunikativ inläring, som ofta innefattar värderingar som inte utan vidare går att kontrollera experimentellt, måste en reflektiv dialog mellan lärare och elev användas. Eleven bör uppmuntras att testa validiteten i de påståenden som diskuteras och kritiskt reflektera över sina tidigare uppfattningar för att se om dessa behöver modifieras. Sådan reflektiv inläring innebär enligt Mezirow, en omvärdering eller värdering av tidigare antaganden. Reflektiv inläring blir transformativ när tidigare antaganden upplevs felaktiga eller när eleven tar till sig så många nya åsikter att balansen i referensramen förändras (Mezirow, 1997). Transformativ inläring resulterar i nya eller förändrade referensramar. Enkelt uttryckt bör undervisning sträva efter att befästa korrekta antaganden och förändra felaktiga (Mezirow, 1991).

Enligt Mezirow finns det fyra nivåer av inläring.

1. Inläring genom komplettering av åsikterna som utgör de befintliga referensramarna
  2. Skapandet av nya åsikter som förändrar befintliga referensramar
  3. Transformation av delar av befintliga referensramar
  4. Transformation av en hel befintlig referensram
- (Mezirow, 1997)

För att en lärare skall nå målet att i grunden förändra sina elevers syn på världen menar Mezirow (1997) att undervisningen skall vara elevcentrerad och baserad på upptäckt och reflektiv diskussion. Ny information är mer att betrakta som en resurs i transformativ vuxenundervisning. För att meningsfull inläring skall ske, krävs att informationen integreras i elevens befintliga referensramar och leder till en omtolkning av fenomenet. Eleven kan ofta behöva hjälp av läraren med detta förändringsarbete.

Exempel på hur en lärare kan coacha sina elever vid instrumentell inläring är genom att göra dissonansövningar där eleven hypotetiskt-deduktivt får komma fram till rätt svar. Vid kommunikativ inläring kan läraren arbeta med reflektiv dialog, grupparbeten, gruppdiskussioner, rollspel och fallstudier. Målet i båda fallen är att utveckla elevens tänkande genom att exponera felaktiga åsikter och komma fram till nya som är mera

verklighetsanpassade. Genom att få en överblick av korrekta åsikter blir elevens referensramar förändrade och framtida tankar och beteenden bättre anpassade till verkligheten.

Vuxenutveckling enligt Mezirow kan alltså ses som en ständigt ökande kapacitet att testa sanningshalten i tidigare inläring genom reflektiv diskussion och förmåga att agera på de resulterande insikterna. Inläring kan ses som processen där man använder en tidigare tolkning för att konstruera en ny eller reviderad tolkning av sin erfarenhet för att informera vårt framtida beteende. Att se ny information som sann och viktig är avgörande för vuxnas inläring. Bara när man tolkar information som sann och viktig, värderar man den nya kunskapen, ändrar sina mentala strukturer och börjar agera därefter (Mezirow 1991).

### *2.3.2 Avslutande kommentarer och reflektioner kring transformationsteori och kognitiv neuropsykologi*

Det finns många aspekter av Mezirows transformationsteori som verkar stödjas av kognitiv forskning. Enligt transformationsteori är en persons upplevelse av verkligheten en tolkning som baseras på dennes tidigare erfarenheter. Kognitiv neuropsykologi går ännu längre och säger att all information som strömmar in genom våra sinnen inte så mycket tolkas av hjärnan som den används som ett redskap för att bekräfta eller förkasta prediktioner som redan har gjorts av hjärnans inre modell. Om detta stämmer, vilket flertalet studier visar (Eagleman, 2015), är det lätt att se hur våra upplevelser inte bara tolkas, utan skapas av våra hjärnor. Det innebär dessutom att själva hjärnans struktur, som är unik för varje individ, inte bara påverkas av tidigare erfarenheter utan även våra gener och uppväxtmiljön spelar en roll.

Transformationsteori hävdar också att människors referensramar, eller det som även kan benämnas som meningssperspektiv, gör dem benägna att inte lägga märke till information som inte stämmer med deras tidigare världsbild. I ljuset av en hjärna som bär på en inre modell av hur världen fungerar och bygger sina prediktioner på det, så blir det påståendet mycket trovärdigt, för att inte säga självklart.

Vad gäller själva inlärningsprocessen så säger Mezirows transformationsteori att en verkligt transformativ inläring, kräver att eleven i grunden förändrar en referensram eller ändrar så många av åsikterna som bygger upp referensramen, att balansen i referensramen förändras. Den bild som börjar växa fram under kognitiv neuropsykologi med en hjärna som består av konkurrerande nätverk kan ses som ett stöd för Mezirows modell. Om en demonstration eller förklaring leder till en verklig insikt hos en elev kan det leda till en ändring i dynamiken mellan sagda nätverk och detta i sin tur leder till att situationen tolkas annorlunda. Enligt Mezirow (1991) har transformativ inläring skett.

Även om kognitiv neuropsykologi ännu så länge inte direkt har så mycket att säga om pedagogik (Alferink & Farmer-Dougan 2010), så verkar det uppenbart att modern kognitiv forskning kan informera framtida pedagoger genom att hjälpa till att belysa tidigare pedagogiska modeller.



### 3. METOD

I detta kapitel redogörs för vilken metod som har använts och varför. Vidare redogörs hur studien har genomförts. Då studien var tänkt att utgöra grund för och ge uppslag till framtida forskning i trafikpedagogik valdes en kvalitativ ansats. Kvalitativ ansats är ofta bättre när syftet med studien är att visa upp helhetsbilden ”En sådan helhetsbild möjliggör en ökad förståelse för sociala processer och sammanhang” (Holme & Solvang, 1991, s. 87).

#### 3.1 Metodologiska utgångspunkter

Inom forskning finns tre grundläggande metodansatser för att relatera teori och empiri. Induktion, deduktion och abduktion. I en induktiv ansats går forskaren in i studien och försöker dra slutsatser utifrån de data som genereras. Denna ansats kan vara lämplig när man studerar ett nytt fenomen och vill hitta ramar för framtida studier, men den har också nackdelen att den är mera deskriptiv än predicerande. Det enda man med säkerhet kan uttala sig om är just det man har observerat i studien, senare studier kan mycket väl visa på undantag eller att kompletteringar behöver göras (Fejes & Thornberg, 2009).

Med en deduktiv ansats ligger tonvikten på att i förväg formulera ett problem som sedan testas experimentellt, oftast med en befintlig teori som ramverk (Grønmo, 2004).

Abduktion är när forskaren växlar mellan induktion och deduktion under studiens gång. Syftet kan vara att anpassa studien när oförutsedda data kommer in för att få fram så mycket information som möjligt.

Den abduktiva ansatsen kan liknas vid ett detektivarbete, där resonering förs och slutsatser dras genom en ständig växelverkan mellan deduktion och induktion, där allmänna principer och enskilda fall prövas mot varandra (Fejes & Thornberg, 2009, sid 25).

Eftersom syftet med den här studien var att utröna hur trafiklärare uppfattar att det är att jobba efter Transportstyrelsens nya kursplan fattades först beslutet att göra en induktiv undersökning. Redan efter den första intervjun framkom att det var svårt att få fram data med den intervjuguide som tagits fram. Baserat på svaren i den första och nästa intervjun samt med utgångspunkt ifrån Mezirows (1991) Transformationsteori gjordes intervjuguiden om för att få fram mera information. På det sättet gick studien från att vara renodlat induktiv till att bli mera abduktiv.

#### 3.2 Studiens upplägg, urval och undersökningsgrupp

Från Sveriges Trafikskolors Riksförbunds hemsida samlades telefonnummer till 15 trafikskolor in. Urvalet baserades på geografisk spridning och ortens invånarantal. Vid påringning så tillfrågades trafikläraren om denne var villig att delta i studien. De som svarade ja tilldelades en tid när intervjun skulle äga rum. Av de 13 första som tillfrågades svarade sju nej och sex ja. Eftersom antalet respondenter var uppnått och kraven på geografisk spridning och kommunstorlek var tillfredsställande avbröts rekryteringen. De sex lärare som blev utvalda till studien var att betrakta som ett funktionellt tvärsnitt av trafiklärarkåren i Sverige. De är geografiskt fördelade från söder till långt upp i norr och har yrkeserfarenhet mellan 2 år upp till 42 år.

*Lärare 1 är man, 69 år gammal och har jobbat i yrket i 42 år.*

*Lärare 2 är kvinna, 52 år gammal och har jobbat i yrket i 25 år.*

*Lärare 3 är man, 45 år gammal och har jobbat i yrket i 21 år.*

*Lärare 4 är man, 56 år gammal och har jobbat i yrket i 31 år.*

*Lärare 5 är man, 64 år gammal och har jobbat i yrket i snart 40 år  
Lärare 6 är kvinna, 39 år gammal och har jobbat i yrket i 2 år.*

### 3.3 Datainsamling

Ett informationsblad (bilaga 2) mailades till alla respondenter så att de skulle känna till vilka frågor som skulle ställas. Detta ansågs viktigt då risken var att studien skulle ge mindre data om respondenterna inte hade möjlighet att förbereda sig. Alla 6 respondenter läste enligt egen utsaga informationsbladet i förväg. Intervjuns utformning var kvalitativ och semistrukturerad i syfte att ge möjlighet till flexibilitet under utfrågningen (Bryman, 2011). Intervjuerna skedde kvällstid över högtalartelefon och spelades in med en iPhone 3GS. Vardera intervju (totalt 6) tog mellan 22 och 25 minuter att genomföra.

Intervjuguiden (bilaga 3) lades upp så frågan om trafiklärarnas pedagogiska metod ställdes flera gånger, men formulerad på olika sätt. På det sättet var förhoppningen att det ur de olika svaren skulle gå att göra en triangulering och få tillgång till mera data om deras metoder än de var medvetna om själva. Det visade sig vara väldigt värdefullt eftersom alla trafiklärare utan undantag gav relativt torftiga svar på den direkta frågan vad de hade för pedagogisk grundprincip, men de kunde generellt med beskrivningar av sin faktiska utbildning ge prov på stor insiktsfullhet.

### 3.4 Etiska överväganden

Respondenterna informerades över telefon om att medverkan var frivillig och helt anonym redan innan de samtyckte. Respondenterna informerades även om studiens syfte och att resultaten skulle kunna användas till forskning eller utbildning inom exempelvis STR. Vidare informerades respondenterna om hur intervjuerna skulle gå till, samt fick ett informationsblad mailat till sig i förväg. Varje intervju inleddes dessutom med frågan om de var villiga att utföra intervjun. Sålunda kan kraven om konfidentialitet, samtycke, nyttjandekrav och information anses uppfyllda.

### 3.5 Bearbetning och analys av data

Alla sex intervjuer transkriberades och analyserades genom att använda meningskoncentrering. ”Meningskoncentrering innebär att man drar samman intervjupersonens yttranden till kortare formuleringar” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 221). Meningskoncentrering valdes för studien eftersom det gör det möjligt att analysera omfattande intervjumaterial genom att leta efter huvudteman som sedan utvecklas med mera omfattande tolkningar. Dessa teman kan sedan analyseras vidare utifrån valda teoretiska perspektiv (Kvale & Brinkman, 2009).

Genom att koncentrera och kategorisera respondenternas svar blev det möjligt att finna de underliggande mönster som sedan fick ligga till grund för analysen. Beslutet fattades dock att i själva rapporten citera respondenterna rakt av för ökad tydlighet och transparens. Intervjuerna lästes upprepade gånger i syfte att upptäcka mönster och kategorier som verkade viktiga för respondenterna. De kategorier som identifierades skrevs ner och jämfördes i ett försök att renodla dem så mycket som möjligt. När kategorierna var framtagna letades lämpliga citat från intervjuerna upp för att de skulle kunna illustrera trafiklärarnas uppfattningar. Slutligen sammanställdes informationen i stolpform för att underlätta vid skrivningen av rapporten. Intervjusvaren systematiserades i nedanstående 4 kategorier:

1. Uppfattningar av kursplanen
2. Uppfattningar av förarprovet
3. Uppfattningar av pedagogisk metod
4. Uppfattningar av hur eleverna kommer att köra i framtiden

Dessa 4 kategorier kan anses utgöra en bra grund för att besvara studiens frågeställningar. Analysen av intervjustavaren har fokuserat på hur trafikutbildningen såg ut på trafikskolorna vid undersökningstillfället, men en viktig del av analysen har också varit att belysa skillnader i respondenternas svar.

### 3.6 Kvalitetsaspekter

När kvalitet diskuteras inom forskning brukar de två begreppen validitet och reliabilitet användas. Validitet handlar om huruvida studien mäter det den avser att mäta och reliabilitet huruvida det görs på ett tillförlitligt sätt (Patel & Davidson, 2011). Vid studier med en kvalitativ ansats som denna intervjustudie med bara sex respondenter blir framför allt reliabilitetskriteriet svårt att påvisa. Inom den kvantitativa ansatsen används reliabilitet för att påvisa att resultatet går att reproducera. Resultatet skall vara generaliserbart över en hel population. I en sådan här intervjustudie är detta omöjligt att visa. Det är emellertid inte heller syftet med studien att få fram data som går att generalisera över hela trafikläraryrket, utan primärt att ge uppslag till framtida forskning.

Validitet i en kvalitativ studie bygger, i jämförelse med en kvantitativ studie, mera på logisk konsistens och forskarens hantverksskicklighet (Kvale & Brinkman, 2009). Intervjun utformades öppet och frågorna ställdes utan värdering för att respondenternas verklighet skulle komma fram så mycket som möjligt. För att få en så hög validitet som möjligt i studien lades mycket tid på att utforma intervjuguiden med begrepp som skulle säkra att svaren handlade om det som var studiens kärna, nämligen hur trafiklärare ser på den nya kursplanen som kom år 2006 och hur de ser på pedagogik i övningsbilen generellt. Under studiens gång skedde också en abduktiv process där svaren i de tidigaste intervjuerna påverkade hur frågorna ställdes i de senare för att få fram så relevanta data som möjligt.



## 4. RESULTAT

### 4.1 Trafiklärarnas uppfattningar om kursplanen

Trafiklärarna har olika uppfattningar om 2006-års kursplan, men de är övervägande positiva. Lärare 1 är positiv till kursplanen men säger samtidigt att han inte har ändrat sin undervisning efter att den kom.

Ja kanske personligen men jag har ju gått en pedagogisk utbildning på 50 poäng och där förändrade jag min utbildning radikalt och ändrade i princip min utbildning till det sätt som den nya kursplanen har, så när jag fick se den behövde inte jag ändra någonting i princip. (Lärare 1)

Lärare 2 är också positiv till kursplanen. Hon har tagit fasta på och använder regelbundet självvärderingsövningar samt arbetar aktivt med elevernas inlärningsstil.

Ja det är ju det där med mera självvärderingar, jag har ju inte gjort det från början. (Lärare 2)

Ja jag försöker anpassa mig till eleven, Jag har ett test som eleverna får göra om de vill. Det är det här Data-E testen t ex. de svarar på några frågor och så kommer de fram till vilken inlärningsstil de har [ohörbart] och sen kan man anpassa sig utifrån det till eleven. (Lärare 2)

Lärare 3 är positiv till kursplanen. Han upplever att den stora skillnaden i hans undervisning är att han försöker att hämta eleven där den är genom att fråga vad de tror att de kan och sedan utbilda runt det. Med frågor och djupdiskussioner försöker han att alltid utgå från elevens egen erfarenhet och tidigare kunskaper så att de tillsammans kan bekräfta det som är korrekt och ändra på det som är fel. Häri ingår också självvärderingsövningar.

Det är inte så mycket förmedlande utbildning utan det är eleven som styr hur jag ska agera. Ja det är ju mötet med eleven, tidigare var det ju mer, tycker jag, inriktat på, förutsättningen var ju att eleven kunde inte så mycket. Det var trafikläraren som skulle lära hur man kör bil och vara den som kunde det. Men idag så tillvaratar man mycket mer eleven och framförallt hur den vill utbildas, man tar mera hänsyn till det. Och så styrt som det var förr i den gamla kursplanen, för där var det ju mer uppdatat hur det ska gå till, det är mycket friare idag. (Lärare 3)

Lärare 4 är negativ till den nya kursplanen. Han har börjat introducera självvärdering lite i sin undervisning men han tycker som helhet att den nya kursplanen har blivit ”flummig”. Han uppfattar att det har blivit svårt att veta vad man skall undervisa om när det inte står tydligt uppdatat i kursplanen vad eleven skall kunna och hur det skall läras ut. Av den anledningen uppfattar han att den gamla kursplanen var bättre.

Ja det, vad ska man säga, jag ser inte så stor förändring i kursplanen det kan man säga betydligt mer, om man får säga flummig. Den kräver mer utav mig som lärare att leva upp till, den är mer svårtydd också men den saknar ju de här konkreta och tydliga målen, man får själv försöka bilda sig dem. (Lärare 4)

Nä det, jag måste rannsaka mig själv lite också och tänka. Alltså på ett vis har den väl gjort det när man tänker på självvärderingen som ett mål i själva biten så, och en bit förändrar ju sättet att tänka och ställa frågor det måste jag nog säga att det har det gjort. I och med att man har tänkt på det så har man nog gått över till mer att få eleven att reflektera lite grann, det måste jag nog säga. (Lärare 4)

Lärare 5 är positiv till den nya kursplanen men besviken på hur den inte reflekteras i förarprovet. Han har börjat använda värderingsövningar och jobbar mycket med att lära eleverna köra miljövänligt.

Ja, det lät väldigt bra från början i och för sig var det luddigt men det var många positiva saker med den då, som för oss som utbildar var positivt. Men sen när det kom till prov så var det ju ungefär som det alltid har varit efter ett tag. (Lärare 5)

Näe, det är väl i stort sett det som jag har reagerat mot då och mina kollegor. Att man, ja det har inte blivit så mycket med miljöbiten utan de väljer backning runt hörn då och såna saker. (Lärare 5)

Lärare 6 är positiv till kursplanen men eftersom hon bara har jobbat i yrket i två år har hon inget att jämföra med. Hon tycker det är väldigt bra att man ser till den personliga biten.

Inga speciella tankar mer än att man försöker jobba utifrån den då med de här stora målen då. Vi använde ju den rätt mycket i skolan då när jag läste till det här så att. Ja, näe jag tycker den är bra, just det att man ser den personliga delen också. (Lärare 6)

## 4.2 Trafiklärarnas uppfattningar om förarprovet

Lärare 1 är negativ till förarprovet. Han ser provet som den styrande mekanismen i undervisningen för många trafiklärare. Sedan han själv studerade pedagogik uppfattar han att han inte själv fokuserar på provet, men han upplever att det är ett reellt problem för branschen. Inte minst hävdar han, att förarprovet i sin nuvarande form leder till en provfixering hos elever och deras föräldrar som allvarligt hämmar trafikskolornas möjligheter att utbilda med fokus på förståelse och självinsikt. Eleverna, uppfattar han, efterfrågar i stor utsträckning ytinläring med fokus på att klara provet.

Ja det är ju så att förarprovet är ju den styrande mekanismen vid utbildningen hela tiden. Eleven pratar och har sitt tänk på förarprovet och att klara ett körkort. Det fixtänket har de. De tänker inte att nu ska jag lära mig det här så kommer förarprovet automatiskt att bli godkänt. Utan de frågar oftast klarar jag det [förarprovet], om jag kör så här osv. (Lärare 1)

Exempelvis när nu miljökörningen kom in i bilden så var det en förälder som ringde mig och sa att jag ska inte betala för nån miljökörning, jag ska betala för ett körkort, och det är ju påverkan hemifrån som måste ske. Ungdomarna är ju fogliga i sitt tänk men här kommer det ju från föräldrarna mycket. (Lärare 1)

Lärare 2 är den som är minst negativ till förarprovet. Hon upplever att provet påverkar utbildningen, men att långt ifrån alla elever är provfixerade. Hon tycker dessutom att det är ganska skönt med en oberoende part som håller i examinationen. Den enda skillnad hon kan komma på som hon skulle fokusera mera på i sin undervisning om provet försvann, är att hon skulle försöka få eleverna att köra lite mera

Javisst påverkar det ju men jag försöker ju inte prata så mycket om det, man vill ju lära dem för livet. Det pratar jag ju också med eleverna om: Jag lär er ju inte bara för att ni ska klara uppkörningen utan för att ni ska klara er sen också Det handlar ju om att få rätt beteende överhuvudtaget när man kör. (Lärare 2)

Näe, en del är det (provfixerade). Men inte alla. (Lärare 2)

Lärare 3 är negativ till förarprovet. Han upplever att provet inte reflekterar den nya kursplanen med dess fokus på insikt och riskmedvetenhet, Han anser att man som trafiklärare blir tvungen att få med provet på lektionerna, till nackdel för viktigare aspekter som förståelse och verklig påverkan av framtida förarbete. Dessutom ser han ett problem med att många elever, när ekonomin inte går ihop, chansar på en privat uppkörning och klarar sig, fast de egentligen inte når kursplanens mål.

Ja om jag säger så här att kursplanen är ju skriven på det sättet som den är att den är mera inriktad på individen och riskmedvetenhet, uppmärksamhet och själva provet tycker inte jag har hängt med där. Jag tror att förarprövare har väldigt svårt att bedöma insikt och såna saker på den lilla tiden de har med elever utan det är ju vi som har gjort det och handledaren. Helt klart är det ju så att provet styr ju, det styr ju lite grann hur vi arbetar. Vi måste ju få in provet nästan också, det är ju nånting som finns kanske som ett litet hot. (Lärare 3)

Ja det upplever jag för att det kan ju vara ett tillfälle där vi upplever att eleven inte är färdigutbildad men så beställer de tid privat och så kör de upp och ringer och säger att de har klarat det. Och då är det ju svårt att förklara kanske att det är möjligt att klara ett prov även om du inte är färdig. Det är ju inte så lätt att. Det är ju ett perspektiv. (Lärare 3)

Lärare 4 är mycket negativ till förarprovet. Han hävdar att provet är begränsande och gör att man som lärare inte behöver följa den nya kursplanen. De nya momenten i kursplanen som miljökörningen och självinsikt saknas helt i provet enligt lärare 4. Tvärtom uppfattar han att provet innehåller moment som kräver miljö-slösande körning, exempelvis backning runt hörn. Han hävdar rentav att provet belönar de elever som efter avslutad utbildning kommer köra farligast. Lärare 4 skulle markant förändra sin undervisning genom att eliminera den överdrivna fokuseringen på manövrering och öva mycket mera på varierade trafiksituationer om förarprovet försvann.

Ja det är ju provet som håller igen utbildningen. Provet som gör att man inte fullt ut behöver leva upp till kursplanens mål. Alltså provet ska egentligen bara mäta det som, ska man säga, beteendet eller hur jag utför nånting. Det här med värderingar och så, det finns ju ingen plats för det i provet att man gör. Så för den som inte vill ta till sig det som står i nya kursplanen, utvärdering eller tankar. Den behöver inte göra det, det märks ju inte på provet. Alltså vi har en ny kursplan men det är fortfarande samma prov. (Lärare 4)

Provet gillar de här som är lite mer offensiva, som är lite våghalsiga. (Lärare 4)

Nu kör vi ju väldigt liksom mycket: här brukar du få köra upp, här brukar man backa. Det är ju rätt så komiskt det hela, här i stan finns det hörn som man bara backar runt, varenda övningsbil är på det hörnet. (Lärare 4)

Jag skulle ägna en större tid åt situationer ute på vägen där eleven får köra mer i situationer och lägga lite mindre tid på just de här som jag tycker idiotmanövreringarna. Provet är fortfarande slaviskt uppbundet på manövrering. Man tittar så mycket på manövrering att man glömmer bort det andra. (Lärare 4)

Lärare 5 är mycket negativ till förarprovet. Han upplever inte att provet stämmer överens med den nya kursplanen, framförallt inte med hänsyn till miljöaspekten och djupinläring. Precis som lärare 4 upplever han att det är en alltför stor fokus på manövrering och backning, till nackdel för miljön för övrigt, men också att provet är för likriktat och alla besiktningsmän kör samma vägar. Det blir ett läge där det lönar sig för trafikskolor och elever med en yttlig inriktning på kunskap.

Jo det var väldigt positivt för oss som jobbar dagligen (med nya kursplanen), men när det sen kom till körprov då var det ju ungefär som det alltid har varit efter ett tag. (Lärare 5)

Vi skulle jobba med miljöbitar, miljökörning, vi ska hålla på och backa runt hörn, så var vi ju tillbaka med att backa runt hörn i stället för att vända miljömässigt här i stan. (Lärare 5)

Ja, vi vet ju de förarprövare vi har här i stan. Att de kör på vissa ställen i stort sett allihop. De samåker ju ibland av kvalitetssäkring som de kallar det men det vet jag inte om jag vill kalla det och ja, man vet ju vart de kör. De flesta proven och det är tyvärr som det har varit alla tider som jag hållit på att tyvärr så måste vi ju hålla på med det vi också fast vi inte vill det egentligen. (Lärare 5)

Lärare 6 är negativt inställd till provet. Hon uppfattar att eleverna har en väldigt kraftig provfixering som gör det svårt att motivera till djupinläring även om hon försöker förklara värdet av att inte bara klara provet utan också att klara sig sedan. Hon tycker också att provet med sitt fokus på manövrering blir för tufft för elever med begränsad talang för motorik. Hon önskar att mer hänsyn kunde tas till uppsikt, riskmedvetenhet och försiktighet istället. Om inte provet fanns skulle hon köra längre med eleverna för att försäkra sig om att de var duktiga nog att klara sig även efter provet.

Ja på den så upplever jag att det (förarprovet) påverkar mer än vad jag hade önskat. Och det har ju att göra med att eleverna är så himla provinriktade. För att ibland så, alltså de tänker ju inte längre än till provet oftast. De yngre eleverna är ju såna. De tänker inte längre än till provet nästan, att de ska klara sitt körkort. Så de är ju väldigt liksom, pratar och frågar om provet och då hamnar man ju själv i det där medans man försöker att förklara och bredda. (Lärare 6)

Men sen finns det ju faktiskt de här eleverna som aldrig når upp till den standarden och ibland så kan man känna att de får inte en rättvis bedömning. De kommer aldrig bli nåt proffs på att växla och de kommer aldrig bli proffs på, vissa saker måste man ju klara av, så enkelt är det om man ska vistas i trafiken men ibland så kan jag tycka att, att det är lite väl tufft. (Lärare 6)

#### 4.3 Trafiklärarnas uppfattningar om pedagogiska metoder

På den första och direkta frågan om deras pedagogiska grundprinciper blir majoriteten av trafiklärarna fundersamma. De tar upp begrepp som att "hämta eleven där den är", att vara "elevcentrerad", lägga upp en "individuell kursplan", anpassa sig efter elevens "inläringstil" och "få eleven att se helheten". Begreppen tas dock oftast upp utan någon närmare förklaring på hur det går till i praktiken eller vad metoderna har för pedagogisk fördel. Lärare 1 är den enda som visar upp ett lärarcentrerat perspektiv.

Ja själva grundprincipen är ju, den riktiga basic är att först talar man om vad de ska lära sig sen gör man det och sen talar man om vad man har lärt sig. Den håller i alla lägen medans eleven i det läget ska kunna vara med i diskussionen vad som har lärts ut och kunna känna igen sig, att dessa moment har avgjorts idag då kanske eller såna bitar. (Lärare 1)

Övriga lärare (lärare 2-6) ger uttryck för en undervisning som baseras på elevens delaktighet och individualitet.

Ja jag försöker anpassa mig till eleven. Jag har ett test som eleverna får göra om de vill det är det här Data-E testen till exempel. De svarar på några frågor och så kommer de fram till vilken inläringstil och profil de har. Sen har jag en bok där det står om de här olika inlärningsstilarna och sen kan man anpassa sig utifrån det till eleven. (Lärare 2)

Sen handlar det ju mycket om att man försöker fånga eleverna där de är. Alltså det här med uppmuntran kommer man väldigt långt med och det kan få dem att växa hur mycket som helst. (Lärare 2)

Ja där skulle jag vilja säga då att det är mera elevcentrerat. Att genom frågeställningar så jag ställer frågor inför ett nytt moment om de tror sig själva kunna vissa saker då. (Lärare 3)

Jag försöker att från början få eleven att förstå helheten. Från övning 1 till övning 16 liksom. Också mer och mer få in eleverna på att kunna fundera på det: har det blivit så bra som det var tänkt från början? Att eleven är delaktig. Det är väl ungefär den pedagogiken som jag använder. (Lärare 4)



Jag vill få ut så mycket av dem (eleverna) som möjligt, jag vill inte styra för mycket. Jag vill att de ska få visa sina fallenheter och sina tankar och sen om det behövs så försöker jag ju få dem att få andra värderingar. Om det är nödvändigt. (Lärare 5)

Ja jag utgår jättemycket efter den person jag har bredvid mig och sen försöker man ju rätta in sig efter det, alltså är det nån som är lite framåt så vill man ju ge dem lite. Man kan ju inte. Man vill ju ge dem lite utmaningar liksom. Att de ska få ta för sig liksom och kliva fram i utbildningen och så vidare. Samtidigt så en annan man kanske måste bara inge lugn och trygghet och den får liksom hitta det men det är ju personligheten som styr. Jag tycker det är jättemycket människan bakom liksom. (Lärare 6)

Flera trafiklärare pratade om vikten av att ställa djuplodande frågor till eleverna och att även i bilen jobba med värderingsövningar. Att inte vara rädd för att stanna bilen ett tag för att diskutera något som hade hänt.

Den stora skillnaden [efter nya kursplanen], den är att jag kör mycket mer värderingsövningar. Kör inte bara de där 40 minuterna rakt över utan vi parkerar eller stannar en stund och låter eleven berätta vad de har känt och inte bara vad jag tycker. Det är väl den största skillnaden. (Lärare 5)

En annan metod som används är att mot slutet av utbildningen, testa elevens självinsikt med diverse frågor och utmaningar. Syftet är då att inte bara testa om eleven är mogen för förarprovet utan även att försöka påverka det framtida körbeteende genom att väcka tankar kring vad som kan hända om man gör fel.

Ja när jag kommer på slutet så brukar jag fråga dem oftast, kommer körningen att förändras när du har fått körkortet? Blir det mindre farligt att göra på något annat sätt? Så hela tiden kommer de att få lite frågor utifrån när de har körkortet. Kommer du att klara dig i trafiken? Kommer du att hålla den här hastigheten och kommer du att arbeta med att sms:a i bilen när du kör osv? Och en del säger ju ja men då säger jag, men här har du en telefon då. Sms:a till kompiserna nu. Med tiden går det ju att bevisa för dem i de lägena när det är lämpligt och olämpligt och då får de ju en självinsikt om det hela. (Lärare 1)

Något som de flesta lärare tar upp är att de pratar mycket om risker i bilen. Det kan tyckas självklart, men är kanske värt att poängtera, att trafiklärare i allmänhet inte lär ut enbart manövrering och trafikregler, de lägger även ganska mycket tid på att belysa de risksituationer som kan uppstå.

Man pratar ju mycket om risker i trafiken. Och ja och upplysa dem mer än en gång om att det här får du ju lära dig så ni ska överleva, inte för de ska tillfredsställa mig eller förarprovare. Utan det handlar ju faktiskt om att överleva. (Lärare 2)

Problemet, enligt flera trafiklärare, är att många elever kommer till sin körkortsutbildning med felaktiga attityder inom flera områden. När trafiklärarna fick frågor om hur de försöker motivera ett specifikt beteende, till exempel bromsberedskap eller uppsikt i döda vinkeln blev däremot svaren i de flesta fall klart mera uttömmande. En metod som de flesta trafiklärare, dock inte alla, tog upp var att då göra vad som skulle kunna kallas för en dissonansdemonstration. Genom att sätta eleven i en situation där de inte har något annat val än att acceptera skillnaden mellan korrekt och inkorrekt beteende.

Ja absolut alltså. Det handlar om att man ska förstå vilken betydelse den här bromsberedskapen har, alltså på nåt ställe göra nåt experiment. Jag brukar ibland göra så att vi kör runt 50 km/h och på en given sträcka så säger jag: nu slår jag till i dörren och då ska du bromsa. Då har vi passerat en stolpe. Då går vi ut och tittar: här slog jag och då tittar man, här ungefär började vi bromsa, här stod vi still. Nu gör vi om det här experimentet, då kommer du tillbaka samma väg men 10 meter före den här stolpen tar du upp fötterna i

bromsberedskap och sen trycker till och då brukar det bli nästan 4 gånger kortare sträcka. De flesta blir alltid: ”oj gjorde det så mycket”. Ja så mycket gjorde det tack vare att du hade bromsberedskap. Nu gör vi om samma sak men sänker farten till 30. Men va, nu blev det bara några meter. På det sättet kanske man kan få dem att förstå. (Lärare 4)

Ja det är ju det här när man, när de ska lära sig hitta den här döda vinkeln så att säga. Att jag då står utanför bilen och de får titta i spegeln. Och när jag försvinner så måste de titta över axeln för att se mig. Det är många som får aha-upplevelse där och det är både på vänster och på höger sida. Att jag syns faktiskt inte annat än över axeln. Och det är som att, det är inte alla elever man gör det med, men en del gör det ju utan att man behöver tjata så mycket. Men när man har gjort den där demonstrationen så sitter det. (Lärare 2)

#### 4.4 Trafiklärarnas uppfattningar om hur eleverna kommer att köra i framtiden

Här är den absoluta majoriteten av lärarna pessimistiska, även om de tror att det har blivit bättre de senaste åren med till exempel introduktionsutbildning och riskutbildning, så tror de att mera åtgärder behövs. Lärare 1-4 hävdar att de värderingar om trafik som samhället överför till ungdomar, är så svåra att påverka att trafikutbildning måste komma in tidigare.

Jag tror att man måste börja tidigare. Man måste börja i grundskolan. För att det ska få mera effekt. Vi får dem för sent. Då har dem redan formats så att säga med vissa värderingar redan innan de kommer till oss. Så det måste börja i grundskolan. Det här med hastighet, det beror på hur deras föräldrar har påverkat dem och hur deras kompisar och allting, så för att vi ska få en effekt så tror jag vi måste börja tidigare. Så de får respekt, att man får lära sig grunden, att det är nåt som är bra. (Lärare 2)

Då tror jag att vi måste göra om körkortsutbildningen att det sker mer i etapper, momentgodkännanden att kanske några moment går för certifierade trafikskolor att delmoment kan godkännas och att det sker under en längre tid. Sen kommer det slutgiltiga och sen kanske trafikskolorna att undervisningen ska komma in tidigare i skolan riskutbildningar och så här, diskussion om alkohol i förhållande till trafik ska komma in redan på högstadiet när en del är i mopedålder då osv för att få ett långsiktigt resultat. (Lärare 3)

Ja, jag tror att man ska se det i ett samhällsperspektiv. Vilken tid vi lever i. Att vi är en del av den här tiden som vi just nu befinner oss i och där kommer eleven att forma in sig i det samhället vi lever i. Jag tror samhället styr mer än vi kan på riskettor eller vart man hamnar på kort tid att. Kompisar, gruppträck och vart man hamnar i samhället. (Lärare 4)

Lärare 5 uppfattar det som att undervisningen på trafikskola har blivit bättre och att eleverna påverkas mera i positiv riktning nu än förr. Lärare 6 är osäker på vilken effekt det har att trafikskolorna ökar kraven på utbildningen när körkortstagare kan välja en privat utbildning i stället.

Ja, jag tror och hoppas att den är bättre nu än vad den var för 10 år sen, alltså vi lyckas påverka dem även ja, när man är på halkbanan. Vi har genomgångar och de får värdera före och, alltså nu är det ju mest det. Jag känner det som att vi påverkar mera nu än för 10 år sen eller för 20 eller hur många år sen du vill. Men jag kan inte säga, jag kan inte ha nån uppfattning om resultatet i slutändan. Den har väl ingen nåt svar på. (Lärare 5)

Ja, jättesvårt att säga tycker jag. Så jag känner att jag har inte så mycket kött på benen hur det har sett ut tidigare utan om man bara ska se framåt så vet jag inte riktigt vad jag tror faktiskt. För jag kan känna att det känns. Du kan gå på en trafikskola och gå en utbildning och vara ganska petig med de här målen och du ska ha det och det och det med i körkortsutbildningen och sen kan privatisterna ändå gå bredvid bara med sin handledare och ta sitt körkort. (Lärare 6)

## 4.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis är trafiklärarna positiva till den nya kursplanen som de uppfattar kan ge upphov till en bättre utbildning och undervisning. Majoriteten av dem har anammat nya pedagogiska metoder, exempelvis självvärdering. Trafiklärarna som grupp använder dessutom metoder för att uppnå självinsikt hos sina elever. Trafiklärarna är däremot mycket negativa till förarprovet som de inte alls uppfattar speglar den nya kursplanen, utan snarare belönar en traditionell utbildning. Detta uppfattas som ett hinder för verksamheten eftersom det gör det möjligt för elever att välja bort de viktigaste delarna av utbildningen och ändå klara förarprovet.

Vad gäller respondenternas syn på det pedagogiska arbetet i övningsbilen så var det uppenbart att de som grupp betraktat har tillgång till en relativt rik verktyglåda med undervisningsmetoder. De nämner exempelvis reflektiv diskussion, värderings-övningar och dissonansdemonstrationer. Trafiklärarna har en negativ uppfattning om hur deras elever kommer att köra i framtiden. De anser generellt att föräldrar och samhällsvärderingar har präglat elevernas tänkande så mycket åt fel håll att det är nära nog omöjligt att påverka eleverna till riskmedvetenhet på den korta tid som står till buds i en typisk körkortsutbildning. Flera trafiklärare ger uttryck för att trafikutbildning behöver komma in tidigare för att det ska gå att långsiktigt påverka elevernas attityder.



## 5. DISKUSSION

### 5.1 Resultatdiskussion

#### 5.1.1 Självvärdering

Nyberg och Henrikssons studie (2009) visade att Vägverkets kursplan och trafik-skolornas undervisningsplaner följde GDE-matrisen väldigt väl efter 2006, med en stark betoning på självvärdering hos eleverna. Studien visade emellertid också mycket tydligt att detta inte hade något vidare genomslag i utbildningen. På teorilektionerna introducerades självvärdering, men mycket sparsamt. I körträningen, där den kanske skulle göra mest nytta, kunde inte studien visa att lärarna överhuvudtaget jobbade med självvärdering. Inte ens så mycket som tre år efter att den nya kursplanen införts.

Denna studie som gjordes tre år senare visar att alla sex trafiklärare använder självvärderingsövningar, om än i varierande grad. Alla respondenter i studien var dessutom positiva till det nya inslaget i utbildningen. Lärare 4, som lät minst engagerad i den nya kursplanens sätt att arbeta, anmärkte ändå att han upplevde att han har jobbat så hela tiden, bara att han nu gör det mera medvetet. Eftersom Nyberg och Henrikssons studie från år 2009 visade att värderingsövningar inte användes alls så är det ändå rimligt att dra slutsatsen att användningen av självvärdering är något som har ökat inom branschen på de tre år som har gått mellan studierna.

#### 5.1.2 Förarprov

Nyberg och Henriksson (2009) fokuserade på att observera trafikskolornas kursplaner och undervisning. Studien granskade inte huruvida förarprovet har förändrats efter den nya kursplanen. Körkortsutbildningen är ju i viss mån unik såtillvida att det inte är läraren själv som examinerar sina elever. Detta skapar en situation där man som lärare kan få svårt att prioritera momenten i utbildningen som man vill, utan man måste undervisa eleven på ett sätt som maximerar deras chans att klara förarprovet. Problemet är att det uttryckliga målet med den nya kursplanen är att utbildningen inte bara skall innehålla, utan till och med prioritera sådana kunskaper som är svåra att examinera. Exempel på det, från GDE-matrisen, är; 1) kunskap hur livsstil, kön, grupp och kultur påverkar körbeteende 2) hur alkohol, trötthet och riskacceptans bidrar till ökat antal olyckor samt 3) hur förmågan att kritiskt iaktta sig själv och utvärdera sina egna motiv kan öka sina chanser att köra skadefritt. Allt detta är relevanta mål att uppnå under utbildningen och de är uttryckliga mål i den nya kursplanen (VVFS, 2006:21), men de är inte okomplicerade att examinera. Den rådande situationen kan utifrån trafiklärarnas svar i denna studie sammanfattas enligt följande:

- Elever som enligt trafiklärarna vill köra så få lektioner som möjligt före prov.
- Den nya kursplanen (VVFS, 2006:21) ålägger trafiklärarkåren att hos eleverna uppnå en avsevärd självinsikt och mognad innan de släpps till förarprov.
- Förarprovet har inte förändrats märkbart sedan den nya kursplanen (VVFS, 2006:21) infördes 2006. De nyare delarna i kursplanen som är inspirerade av GDE-matrisen och avsedda att öka elevers riskmedvetenhet, har möjligen inte haft genomslag i förarprovet.

Det här gör att körkortselever kan välja bort delar av sin utbildning. När de har nått en skicklighetsnivå som gör att de rimligen bör klara förarprovet, kan de välja att göra provet privat, *detta utan att ha uppnått flera av kursplanens mål*. Detta är anmärkningsvärt och får inte

förekomma i någon typ av utbildning eftersom det gör det officiella styrdokumentet värdelöst. Ett sådant ”glapp” mellan kursplan och examination kan vara en starkt bidragande faktor till att majoriteten av trafiklärarna uppfattar att det är svårt att motivera eleverna att nå kursplanens mål.

### 5.1.3 Pedagogisk metod

Det var intressant att jämföra svaren som framkom i den här studien vad gäller pedagogisk metod, med resultaten som Franke fick år 1993. I den studien var trafiklärarna indelade i två grupper där en ansåg att pedagogisk skicklighet var viktigast, medan den andra gruppen ansåg att egen körskicklighet var viktigast. Ingen trafiklärare i föreliggande studie uttryckte den senare uppfattningen, utan de faktorer som togs upp som viktiga kan alla beskrivas som pedagogisk skicklighet.

I Frankes studie (1993) betonade lärarna också vikten av en målbaserad utbildning där momenten tas upp i en viss ordning och att eleven får jobba färdigt med varje moment innan svårighetsgraden ökar. Förståelsebaserad inläring och en anpassning efter individen värderades också högt av många lärare i Frankes studie. Allt detta togs också upp av respondenterna i denna studie, men dessutom kom nya metoder som till exempel självvärdering och dissonansdemonstrationer in i bilden. Resultatet från föreliggande studie visar att trafikskolepedagogiken har utvecklats under de senaste decennierna. Från den ursprungliga tanken att den viktigaste faktorn är trafiklärarens körskicklighet hade vi på 1990-talet kommit till en situation där en betydande andel lärare började värdera pedagogisk skicklighet högre. Över tid har trafiklärarkåren anammat ett flertal olika undervisningsmetoder, nämligen:

1. Målbaserad träning där man följer kursplanen.
2. Individualiserad utbildning.
3. Djupgående diskussioner.
4. Utgå från elevens föreställningsvärld för bättre inläring och attitydpåverkan.
5. Analys av elevens inlärningsstil.
6. Dissonansdemonstrationer för att påverka attityder
7. Träna eleven i metakognition. Till exempel självvärdering och reflektion

Det är viktigt att poängtera att samtliga sju metoder som listas ovan inte nämndes av alla trafiklärare i denna studie, utan detta visar *en samlad bild* av deras kollektiva kompetens. Det visar dock att trafiklärarna som grupp har kommit långt i pedagogisk insikt de senaste decennierna.

### 5.1.4 Uppfattning om framtida förare

Den fråga i intervjun som gav upphov till den tydligaste kopplingen till Mezirows transformativa vuxenundervisning var frågan hur trafiklärarna tror att körkortsutbildningen idag påverkar körkortstagarnas framtida körbeteende långsiktigt. Många av trafiklärarna är pessimistiska vad gäller deras förmåga att nå målbeskrivningen i den nya kursplanen och påverka sina elever till att bli säkra förare. De hävdar att den socialiseringsprocess som de flesta ungdomar går igenom, framför allt unga män, gör att de kommer till utbildningen med attityder som är oförenliga med säker och miljövänlig körning. Den relativt korta körkortsutbildningen är enligt trafiklärarna inte tillräcklig för att permanent förändra de attityderna, utan de befarar att många börjar köra med ett högre risktagande när de har fått sitt körkort. Detta bekräftas också av olycksstatistik och forskning (Gregersen, 2010). Flera trafiklärare anser att det enda sättet att ändra på detta är att införa trafikutbildning redan i grundskolan.

### *5.1.5 Körkortsutbildning i relation till transformativ vuxenpedagogik*

Respondenterna beskriver nästan enstämigt, precis som Frankes trafiklärare gjorde år 1993, att ett stort problem vid körkortsutbildning är de felaktiga attityder som många elever uppvisar. De uppfattar att det ger upphov till att eleverna inte vill köra så många lektioner som de faktiskt behöver samt att de inte lär sig så mycket som de borde på de lektioner de faktiskt kör. Detta fenomen är en av grundteserna i transformationsteori (Mezirow, 1991). Mezirow menar att man under uppväxten påverkas av omgivningen till att göra omedvetna antaganden om hur världen är beskaffad. Dessa omedvetna och okritiskt införlivade attityder och antaganden kallar Mezirow för referensramar (1997), och de är linserna genom vilka vi tolkar och värderar situationer vi hamnar i.

En ung person som har vuxit upp med föräldrar som inte agerar föredömligt i trafiken och har kompisar som ”kör dagen efter”, kan enligt transformationsteori ha byggt upp referensramar som leder till att personen ifråga förutsägbart kommer att underskatta risker i trafiken. Denna världsbild har inte bara inverkan på enstaka beteenden utan är mallen för hur alla situationer som är relaterade till trafik tolkas. Personen ifråga kommer inte bara underskatta hur lång tid det tar att bli en säker bilförare, utan kommer också att uppleva utbildningen som mästrande och överdriven. Detta i sin tur leder förmodligen till missnöje med kostnaden av utbildningen och eventuellt en chansning på att göra förarprovet innan utbildningen är klar.

Att en elev inte tar till sig av undervisningen beror enligt Mezirow (1991) på att erfarenheter under utbildningen inte är kompatibla med tidigare föreställningar. Detta leder till förvrängning av den nya kunskapen, man kan säga att den nya kunskapen anpassas efter den gamla istället för tvärtom. Detta är kärnan i Mezirows resonemang. Den mening som en elev tillskriver en situation är en tolkning som är avhängig tidigare erfarenheter. Bara när ny information upplevs som objektivt sann och viktig, ändras elevens referensramar. Detta går enligt Mezirow (1991) att åstadkomma genom lärarledda demonstrationer eller kritisk reflektion av fakta som motsäger de tidigare åsikterna. Sådan reflektiv inläring leder till en omvärdering av tidigare åsikter och den blir transformativ när eleven utvecklar nya referensramar som gör att hela världsbilden börjar tolkas annorlunda.

Mezirows (1991) transformationsteori kan inte bara förklara varför många elever har dåliga attityder till trafik, den kan också ge en fingervisning till hur problemet bör tacklas. Den viktigaste komponenten vid attitydpåverkan är, enligt transformationsteori, att eleven kritiskt får reflektera över fakta. När elevens världsbild inte överensstämmer med verkligheten – visa då verkligheten! De dissonansövningar som några lärare beskrev är precis i linje med detta, djuplodande diskussioner och självvärderingsövningar likaså. Många lärare har alltså anammat just sådana metoder som transformationsteori föreskriver. Enligt Mezirow (1991) har dessa insiktshöjande metoder ytterligare en fördel. När elevens referensramar börjar förändras, leder denna förändring i världsbild till en global omtolkning av alla aspekter av trafik, då som först kan man säga att verklig inläring har ägt rum.

### *5.1.6 Förslag på förbättringar av körkortsutbildningen*

Även om det kan konstateras att körkortsutbildningen har utvecklats mycket de senaste decennierna så finns det utrymme för förbättringar på flera områden. En sak som denna studie visade var att alla trafiklärare i varierande grad visar prov på vad Larsson (2013, sid 87) kallar ”tyst kunnande i handling” Intervjuerna gav intrycket att lärarna inte så mycket reflekterar över hur de undervisar utom när de hamnar i situationer där eleven fastnar på en nivå. Då uppfinner

de en metod, exempelvis dissonansdemonstration, som används just då men inte generellt genom hela utbildningen. Ett annat viktigt resultat av denna studie är att ingen trafiklärare nämnde alla de undervisningsmetoder som listades på sid. 24. Det verkar som att alla lärare använder en eller flera metoder, men bäst vore givetvis om alla lärare hade en komplett pedagogisk ”verktygslåda”. De problem med körkortsutbildning som nämns i studien i form av provfixering och dåliga attityder till trafik hos eleverna skulle då troligen kunna lindras avsevärt.

## 5.2 Metoddiskussion

Då syftet med studien var att göra en explorativ undersökning för att utröna hur trafiklärare uppfattar sin arbetssituation efter införandet av den nya kursplanen från år 2006 och då studien var tänkt att utgöra grund för, och ge uppslag till framtida forskning i trafikpedagogik valdes en kvalitativ ansats. Som datainsamlingsmetod valdes semistrukturerade intervjuer. Det ansågs lämpligast för att få in så mycket data som möjligt.

Ett val fick göras mellan att intervjua lokala trafiklärare i Norrköpings kommun för att få ett personligt förstahandsperspektiv eller att få större variationsbredd genom att telefonintervjua trafiklärare med maximal geografisk spridning. I syfte att maximera informationsinnehållet i studien valdes det senare alternativet, då det kunde ge en bild av skillnader i olika delar av landet samt skillnader mellan storstadsregioner och mindre samhällen. För att göra uppgiften hanterbar bestämdes att sex respondenter skulle intervjuas från olika delar av landet och från kommuner av varierande storlek.

Viktigt att påpeka här, är att redan i denna fas av studien så skedde ett urval. De som blev uppringda fick frågan om de ville medverka i en studie om trafiklärarens pedagogiska roll och över 50 procent svarade alltså nej. Det är rimligt att anta att de trafiklärare som accepterade att delta i studien skiljer sig från övriga trafiklärare. De har troligen ett särskilt intresse för pedagogik och är mer bekväma med att diskutera detta ämne än övriga trafiklärare. Detta kan ha påverkat resultatet i positiv riktning.

Eftersom författaren själv är trafiklärare sedan över tjugo år var det lätt att skapa en informell och lättsam stämning under intervjuerna. Det är viktigt så inte respondenterna känner sig obekväma eller i underläge (Kvale & Brinkmann, 2009).

Studien utfördes år 2012 men yttre omständigheter gjorde att själva rapporteringen blev försenad till år 2016. Eftersom intervjustudien, transkribering och tolkning gjordes år 2012 torde inte tidsuphållet påverka resultatet negativt.

Något som möjligen kunde ha förbättrat resultatet hade varit om ett par provintervjuer utförts först, för att fintrimma intervjuguiden. I och med att studien lades upp abduktivt (Fejes & Thornberg, 2009) och intervjuguiden ändrades under studiens gång minimerades emellertid detta problem.

En farhåga som fanns innan studien var att respondenterna skulle ha svårt att verbalisera sin kunskap. Kunskap baserad på yrkeserfarenhet kan vara svår att få fram med generella frågor (Larsson, 2013) och det visade sig stämma i det här fallet. På den direkta frågan vad respondenterna hade för pedagogisk grundprincip blev det mycket svävande svar. Genom att komplettera intervjuguiden med flera frågor om hur trafiklärarna rent konkret försöker motivera till vissa specifika säkerhetshöjande beteenden Det ledde till mera uttömmande svar och betydligt mera data. På det sättet gick studiens angreppssätt från rent induktiv till mera abduktiv.



Ett problem vid rapporteringen av studien är att författaren tvingades använda andrahandskällor i relativt stor utsträckning, framför allt vad gällde studier inom ämnet trafikpsykologi. Orsaken var att originalstudierna var omöjliga att få tag i eller väldigt dyra att köpa över internet. Den andrahandskälla som användes i dessa fall, *Handbook of traffic psychology* (Porter et al., 2011), får dock anses som trovärdig.

Sammanfattningsvis anses tillvägagångssätt i studien som lämpligt och att det bidragit till att besvara studiens frågeställningar.

### 5.3 Slutsatser

Trafiklärarna är idag positiva till den nya kursplanen som är baserad på GDE-matrisen. Även om enstaka lärare uppfattar kursplanen som diffus är den övervägande uppfattningen ändå att den är en förbättring. Att fokus ligger mera på riskmedvetenhet, självinsikt och miljö än manövreringsförmåga uppfattas av trafiklärarna som en bra prioritering.

Ett viktigt resultat i den här studien är att alla lärare rapporterar att de jobbar med elevers självvärdering i övningsbilen, om än i varierande grad. Detta är en betydande förändring från Nyberg och Henrikssons studie (2009) som visade att självvärdering inte användes alls i övningsbilen. Flera trafiklärare rapporterar även att de i undervisningssituationer försöker utgå från elevens föreställningsvärld och att de försöker jobba med att få fram säkra förare i första hand genom att fokusera på att prata riskmedvetande och självinsikt. För att lyckas med detta använder sig lärarna bland annat av reflektiv diskussion och dissonansdemonstrationer. Studien visar även att alla de undervisningsmetoder som används av trafiklärarna som grupp inte används av varje enskild lärare. Detta är kanske en situation som intern fortbildning inom branschen skulle kunna förbättra.

Trafiklärarna är inte positiva till förarprovet som de anser gynnar elever som chansar på att köra upp. De uppfattar det som att de nya moment som kursplanen föreskriver, exempelvis självinsikt och miljöhänsyn, inte examineras på provet. Detta innebär enligt lärarna att elever har en god chans att klara förarprovet även om de inte har nått målen i kursplanen. Detta ”glapp” mellan kursplan och examination leder till att många elever tillåts köra upp innan de egentligen är klara, därför att de annars bara kan välja att köra upp privat. På det sättet blir förarprovet enligt flera lärare en faktor som styr hela utbildningen och hämmar skolornas möjlighet att tillhandahålla en komplett utbildning.

Flera trafiklärare anmärkte också att ett stort problem med förarutbildning, är vad Mezirow (1991) skulle kalla den socialiseringsprocess som eleverna har gått igenom under uppväxten. Felaktiga och direkt farliga attityder och beteenden har lärts in av föräldrar och kompisar, vilket leder till att trafiklärarna i princip måste förändra hela elevens föreställningsvärld. Något som inte underlättas av att de flesta elever enligt lärarna vill köra så lite som möjligt före provet.

Majoriteten av trafiklärarna är pessimistiska när de får frågan om hur de tror att eleverna kommer att köra i framtiden. De uppfattar att även om utbildningen har blivit bättre jämfört med hur den var förr, är den alltför kort samt att många elever har brister i förhållningssätt och attityder vilket medför att lärarnas möjligheter att hinna påverka dem innan förarprovet är begränsad. Om förarprovet dessutom inte examinerar den självinsikt som är kärnan i den nya kursplanen finns det utifrån dessa trafiklärarens uppfattningar en risk att den inte kommer att ha någon märkbar effekt på nya körkortsinnehavare.

#### 5.4 Förslag till fortsatt forskning

Det finns forskning om orsaker till olyckor och det finns forskning som visar hur en förare kör trafiksäkert. Vad som saknas är en teoretiskt välgrundad modell för hur körkortsutbildning kan utformas så att den kan ta individer av alla slag och forma dem till trafiksäkra förare. Ett första steg till en sådan teoridriven trafikutbildning skulle kunna vara att göra en litteraturstudie, där tillgänglig forskning inom trafikpsykologi och orsaker till olyckor jämförs med teorier inom pedagogik. Mezirows transformationsteori (1991) som användes i denna studie skulle kunna vara ett exempel. Det skulle även vara värdefullt att använda de senaste årens framsteg inom kognitiv neuropsykologi för att förstärka förståelsen för varför individer reagerar som de gör i olika trafiksituationer.

De senaste decenniernas studier i kognitiv neuropsykologi har utmynnat i en bild av människohjärnan som ett i stor utsträckning omedvetet, modulärt och deterministiskt system (se Eagleman, 2011; Gazzaniga, 1998 & 2012; Lau, 2007). Detta är en bild som kan förbättra vår förståelse i trafikpedagogik, både vad gäller hur en förare uppfattar en trafiksituation, men också hur och varför föraren fattar sina beslut. En sådan litteraturstudie som här beskrivits skulle kunna ge upphov till ett antal modeller som skulle kunna testas experimentellt och förhoppningsvis, någon gång i framtiden, generera en körkortsutbildning baserad på vetenskaplig grund.

## REFERENSER

- Alferink, L.A. & Farmer-Dougan, V. (2010). *Brain-(not) Based Education: Dangers of Misunderstanding and Misapplication of Neuroscience Research*. Taylor & Francis Group, LLC  
<http://amyalexander.wiki.westga.edu/file/view/brain+not+based+education-p.pdf>  
Kontrollerades 5/6 2016
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Clarke, A. (2016). *Surfing uncertainty: Prediction, Action and The Embodied Mind*. Oxford: Oxford University Press
- Dahlgren, L. (1991). *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. (övrig rapport)  
Linköping: Universitetet i Linköping, Lärarutbildningen.
- Eagleman, D.M. (2011). *Incognito: The secret lives of the brain*. New York: Pantheon Books.
- Eagleman, D.M. (2015). *The brain: The story of you*. United Kingdom: Canongate Books.
- English, D. M. (2011). *Driver education: The missing link in traffic safety*.  
[http://www.acig.com/services/safety/loss-control-bulletin/Driver\\_Education\\_-\\_The\\_Missing\\_Link\\_in\\_Traffic\\_Safety.pdf](http://www.acig.com/services/safety/loss-control-bulletin/Driver_Education_-_The_Missing_Link_in_Traffic_Safety.pdf) Kontrollerades 5/6 2016
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Franke, A. (1993). *Trafiklärares tänkande kring pedagogiskt arbete*. Linköping: Universitet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Gazzaniga, M.S. (1998). *The mind's past*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Gazzaniga, M.S. (2012). *Who's in charge? Free will and the science of the brain*. United Kingdom: Little Brown Book Group.
- Gregersen, N.P. (1995). *Prevention of road accidents among young novice car drivers*.  
Linköping: Linköping University Medical Dissertations No. 444
- Gregersen, N.P. (2010). *Nollvision för tonåringar i trafiken: Utopi eller möjlighet?*  
[http://www.ntf.se/laddaner/pdf/Nollvision\\_tonaringar\\_NPG.pdf](http://www.ntf.se/laddaner/pdf/Nollvision_tonaringar_NPG.pdf) Kontrollerades 5/6 2016
- Grønmo, S. (2006) *Metoder i Samhällsvetenskap*. Stockholm: Liber
- Guirgis, G. A. (2011). *Lärarperspektiv på riskutbildningen för motorcyklister*.  
<http://www.vti.se/sv/publikationer/lararperspektiv-pa-riskutbildningen-for-motorcyklister/>  
Kontrollerades 5/6 2016
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1991). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Keskinen, E. & Hernetkoski, K. (2011). *Driver education and training*. I: B.E Porter (Red.).

*Handbook of traffic psychology* (s. 403-419). Waltham, MA: Academic Press.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik: Fjorton tankelinjer i forskningen om vuxnas lärande*. Stockholm: Natur & kultur.

Lau, C.H. & Rogers, R.D., Passingham, R.E. (2007). *Manipulating the Experienced Onset of Intention after Action Execution*. *Journal of cognitive neuroscience* 19:1 s. 1-10  
<http://13d.cs.colorado.edu/~ctg/classes/cogsci12/rdg/lau.pdf> Kontrollerades 5/6 2016

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Mezirow, J. (1997). *Transformative learning: Theory to practice*. Wiley online library.  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.7401/abstract> Kontrollerades 5/6 2016

Nyberg, J. & Henriksson, P. (2009). *Förändringar inom den svenska förarutbildningen – Delstudie 3: Processutvärdering av Kursplan B*. VTI-rapport 665.  
<https://www.vti.se/sv/publikationer/pdf/forandringar-inom-den-svenska-forarutbildningen--delstudie-3--processutvardering-av-kursplan-b.pdf> Kontrollerades 5/6 2016

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Ramachandran, V.S. (2011). *The tell-tale brain: Unlocking the mystery of human nature*. London: William Heinemann.

Shell, et. al. (2015). *Driver education and teen crashes and traffic violations in the first two years of driving in a graduated licensing system*. PubMed.gov  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26043429> Kontrollerades 5/6 2016.

Vägverkets kursplan 2006 VVFS 2006:21  
<https://www.yumpu.com/sv/document/view/20223379/handledning-webbversion-051130indd-liber/32> Kontrollerades 5/6 2016.

# BILAGA 1

Essential contents (examples)			
Hierarchical level of behaviour	Knowledge and skills	Risk increasing factors	Self-evaluation
<b>Goals for life and skills for living (general)</b>	<p>Knowledge about / control over how life goals and personal tendencies affect driving behaviour</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>lifestyle/life situation</li> <li>group norms</li> <li>motives</li> <li>self-control, other characteristics</li> <li>personal values</li> <li>etc</li> </ul>	<p>Risky tendencies</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>acceptance of risks</li> <li>self-enhancement through driving</li> <li>high level of sensation seeking</li> <li>complying to social pressure</li> <li>use of alcohol/drugs</li> <li>values, attitudes towards society</li> <li>etc</li> </ul>	<p>Self-evaluation/awareness of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>personal skills for impulse control</li> <li>risky tendencies</li> <li>safety-negative motives</li> <li>personal risky habits</li> <li>etc</li> </ul>
<b>Goals and context of driving (trip related)</b>	<p>Knowledge and skills concerning</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>effects of trip goals on driving</li> <li>planning and choosing routes</li> <li>evaluation of requested driving time</li> <li>effects of social pressure in car</li> <li>evaluation of necessity of trip</li> <li>etc</li> </ul>	<p>Risks connected with:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>driver's condition (mood, BAC etc)</li> <li>purpose of driving</li> <li>driving environment (rural/urban)</li> <li>social context and company</li> <li>extra motives (competing etc)</li> <li>etc</li> </ul>	<p>Self-evaluation/awareness of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>personal planning skills</li> <li>typical goals of driving</li> <li>typical risky driving motives</li> <li>etc</li> </ul>
<b>Mastery of traffic situations</b>	<p>Knowledge and skills concerning</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>traffic rules</li> <li>observation/selection of signals</li> <li>anticipation of course of situations</li> <li>speed adjustment</li> <li>communication</li> <li>driving path</li> <li>driving order</li> <li>distance to others/safety margins</li> <li>etc</li> </ul>	<p>Risks caused by</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wrong expectations</li> <li>risk-increasing driving style (eg aggressive)</li> <li>unsuitable speed adjustment</li> <li>vulnerable road-users</li> <li>not obeying rules / unpredictable behaviour</li> <li>information overload</li> <li>difficult conditions (darkness etc)</li> <li>insufficient automatism/skills</li> <li>etc</li> </ul>	<p>Self-evaluation / awareness of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>strong and weak points of basic traffic skills</li> <li>personal driving style</li> <li>personal safety margins</li> <li>strong and weak points for hazard situations</li> <li>realistic self-evaluation</li> <li>etc</li> </ul>
<b>Vehicle manoeuvring</b>	<p>Knowledge and skills concerning</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>control of direction and position</li> <li>tire grip and friction</li> <li>vehicle properties</li> <li>physical phenomena</li> <li>etc</li> </ul>	<p>Risks connected with</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>insufficient automatism/skills</li> <li>unsuitable speed adjustment</li> <li>difficult conditions (low friction etc)</li> <li>etc</li> </ul>	<p>Awareness of</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>strong and weak points of basic manoeuvring skills</li> <li>strong and weak points of skills for hazard situations</li> <li>realistic self-evaluation</li> <li>etc</li> </ul>

Källa: VTI  
Tillstånd av Sonja Forward

## BILAGA 2

Tack för att du medverkar i min studie. Syftet med studien är att utröna hur trafiklärare uppfattar och arbetar med den nya kursplanen som kom 2006.

Din medverkan är frivillig och du kan när som helst avbryta din medverkan. Jag kommer att följa de forskningsetiska regler som gäller vid vetenskapliga studier. Jag kommer även att be om ditt muntliga medgivande under intervjun. Du kommer förbli anonym i studien då varken personuppgifter eller arbetsplats kommer att benämnas. Alla uppgifter som samlas in är konfidentiella och kommer enbart att användas för det här ändamålet. Enbart studiens författare kommer att ta del av materialet och intervjumaterialet kommer sedan att förvaras så ingen utomstående kan ta del av dem.

Exempel på frågor som kommer att ställas.

- Hur du ser på den nya kursplanen?
- Hur har den förändrat ditt sätt att arbeta?
- Hur ser dina pedagogiska grundprinciper ut?
- Hur lägger du upp din undervisning?
- Hur uppfattar du att förarprovet påverkar undervisningen/utbildningen.
- Vilka läromedel använder du i bilen?
- Vad du tror om körkortsutbildningens långsiktiga effekter på elevers förarbeteende.

Vid eventuella frågor kontakta mig på  
XXXX-XXXXXX  
lassestr@algonet.se  
Anders Ahlberg  
Utbildningsledare  
Lasses Trafikskola AB  
Norrköping

## BILAGA 3

### Intervjuguide

1. Hur ser du på den nya kursplanen
2. Hur har den förändrat ditt sätt att arbeta?
3. Hur uppfattar du att förarprovet påverkar undervisningen/utbildningen?
4. Vilka pedagogiska grundprinciper använder du?
5. Hur lägger du upp undervisningen i bilen?
6. Hur individanpassar du undervisningen?
7. Vilka läromedel använder du i bilen?
8. Hur ser du att eleverna har nått målet med utbildningen?
9. Hur motiverar du elever till: Bromsberedskap, Uppmärksamhet över axeln
10. Vad tror du om körkortsutbildningens långsiktiga effekter på:
  - a) Förarbeteende
  - b) Miljö
  - c) Uppmärksamhet
  - d) Trafikregler
  - e) Ökad värdering av säker körning
  - f) Alkohol
  - g) Droger
  - h) Trötthet