



uis.no

**Bente Lyse**

## **Ung og uerfaren bak rattet. Likevel pålitelig?**

**På hvilken måte kan  
førerkortkandidater  
i større grad utvikle sin  
pålitelighet?**

Masteroppgave 2009

Masteroppgaven er innlevert som del av  
Masterstudiet i Endringsledelse ved  
Universitetet i Stavanger

UNIVERSITETET I STAVANGER

**MASTERGRADSSTUDIUM I  
ENDRINGSLEDELSE**

MASTEROPPGAVE

**SEMESTER:**

Høstsemester 2009

---

**FORFATTER:**

Bente L. Lyse

**VEILEDER:**

Professor Dr. Jan Erik Karlsen

---

**TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:**

**Ung og uerfaren bak rattet. Likevel pålitelig?  
På hvilken måte kan førerkortkandidater i større grad utvikle sin pålitelighet?**

---

**EMNEORD/STIKKORD:**

Trafikksikkerhet, føreropplæring, pålitelighet

---

**SIDETALL: 127**

**STAVANGER, 14. januar 2010**

## Forord

Denne avhandlingen beskriver hvordan vi kan styrke unge bilførerkandidaters pålitelighet i bilførerrollen. Avhandlingen er resultat av et mangeårig engasjement i utviklingsprosesser og trafiksikkerhet. I min mentale sekk ligger det jeg har med meg fra bakgrunnen min som ingeniør, kvalitetsrevisor, studier i sosialpedagogikk og pedagogikk, endringsledelse og sikkerhetsstyring, som vikarierende fylkessekretær i Trygg Trafikk og ulykkesgransker i Statens vegvesen, som mor, som bilfører selv og som sjelesørger på en krisetelefon. I alt gir dette meg en sterk opplevelse av sammenhenger og en forpliktelse til å bidra. Jeg mener å se løsninger i helheten, og jeg ser helheten som en kritisk faktor: Synteser er en nødvendighet når man trenger nye løsninger på oppgaver som er helt avhengig av godt samspill mellom flere involverte.

Jeg håper denne eksplorative studien innenfor pålitelighet hos unge bilførere kan bidra til at mange kan bli spart for en tidlig død, sorg og smerter. Om studien bidrar til kun én mindre trafikkulykke, har det vært verdt alt mitt strev.

Jeg er takknemlig for at min arbeidsgiver Statens vegvesen, Distrikt Sør-Rogaland med Hanne Hermanrud i spissen, ga meg anledning til å vie tiden min til denne oppgaven. Tusen Takk!

Hjertelig takk til min veileder, professor Jan Erik Karlsen, som har tatt i mot den oppgavemessige utfordringen fra meg med åpent sinn, fulgt mine tankerekker, gitt meg nyttige innspill og hjulpet meg med strukturering og kvalitetssikring.

Hjertelig takk til sensorene ved Stavanger trafikkstasjon som stilte opp i en travel hverdag og vurderte førerkandidater for meg, til saksbehandlerne som administrerte kontakten med førerkandidatene, til Reidun Lanne, Tor Arvid Braut og Einar Eriksen som koordinerte for meg.

Takk til Kristin, min datter og psykologistudent, som har stilt meg nyttige spørsmål.  
- Takk også, til resten av mine nærmeste, som har ventet tålmodig på meg. Jeg gleder meg til å få mer tid sammen med dere.

Bente Lyse

Stavanger, høsten 2009

# Resymé

## Bakgrunn:

Bakgrunnen for studien er det store antall trafikkulykker relatert til førerfeil: adferd som kunne, og burde, vært unngått. Unge menn er svært ulykkesutsatt, og da særlig i den første perioden bak rattet. Bilførerne har ansvaret for egen adferd, Statens vegvesen har ansvaret for føreropplæringen. - Læring vil si endring i eller ny adferd. En bilførers adferd er av kritisk betydning for egen og andres sikkerhet, det taler for at han/hun må være *pålitelig*: Bilføreren skal ikke bare *kunne* opptre trafikksikkert, han/hun skal også *gjøre* det.

## Formål:

Formålet med avhandlingen er å bidra til at bilførerkandidatene i større grad kan ha utviklet pålitelighet når de får førerkortet og begynner på den første kritiske perioden som bilførere.

## Problemstilling:

### ***På hvilken måte kan førerkortkandidater i større grad utvikle sin pålitelighet?***

Problemstillingen er forsøkt belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan kan førerkortkandidatenes pålitelighet måles?*
- *På hvilken måte utvikles påliteligheten hos bilførerne fram til de får førerkortet?*
- *Hvordan kan resultatene fra en slik undersøkelse bidra til å videreutvikle førerkortkandidatenes pålitelighet?*

## Metoder:

Undersøkelsen er anlagt som en mulighetsstudie, dvs. at det er valgt en eksplorativ tilnærming til problemstillingen, og både kvalitativ og kvantitativ metode er anvendt i studien. Fra en sosialpedagogisk innfallsvinkel tas det utgangspunkt i at føreropplæringen skal ha en integrerende funksjon i forhold til alle de som gjennom førerkortet får et personlig ansvar for å ivareta sikkerheten i vegtrafikken.

Det er undersøkt hvordan dagens opplæringsmodell støtter læringsprosessen. Og det er søkt etter teorier som belyser hva som hemmer og fremmer utviklingen fram til en sterk intensjon om – ja, en forpliktelse til - å opptre pålitelig: Ut fra den generelle og tradisjonelle forståelsen av sosialiseringens betingelser, søkes det etter teori som kan bidra til å forklare hvordan førerkortkandidatene utvikler / kan utvikle pålitelighet på høyt nivå.

Det er foretatt en kvantitativ tverrsnittundersøkelse gjennom frivillige deltakere blant kandidater til den avsluttende førerprøven. Sosial bakgrunn og egen formening om hvordan

de har utviklet sin pålitelighet er undersøkt, de er også spurt om hvor forpliktet de føler seg til å ivareta egen og andres sikkerhet.

Undersøkelsen er utformet som en triangulering for å undersøke om det er sammenheng mellom sensors uformelle oppfatning av kandidatens pålitelighet og elevens svar på de samme spørsmål, videre er elevens trafikale pålitelighet vurdert mot hans/hennes generelle opplevelse av sammenheng (forståelse, motivasjon og handlingsdyktighet) hittil i livet (Soc: Sense of coherence).

### **Hovedresultater:**

Trianguleringen mellom sensors vurderinger - kandidatens vurderinger og kandidatens generelle opplevelse av sammenheng i livet viste at det ut fra tilgjengelig datagrunnlag ikke var mulig å utelukke muligheten for at det ikke finnes sammenheng mellom sensors og kandidatens vurderinger, ei heller muligheten for at det ikke finnes sammenheng mellom kandidatens generelle opplevelse av sammenheng i livet (Soc) og skår på trafikale spørsmål.

Undersøkelsen avslørte imidlertid forskjeller mellom kvinnene og mennene som deltok i undersøkelsen:

- Kvinnene følte større grad av forpliktelse i forhold til mennene.
- Kvinnene følte i større grad at omgivelsene brydde seg om deres sikkerhet
- Kvinnene hadde i større grad tenkt over hvordan de skulle takle personlige utfordringer enn mennene, men kvinnene og mennene forventet like høyt personlig mestringsnivå om et år.
- En uventet stor andel av de spurte mente det var behov for et tilbud til elever og bilførere om noen å snakke med i forbindelse med personlige utfordringer.

I den undersøkte gruppen tyder svarmaterialet på at det er korrelasjon mellom grad av sosialisering, intensjonsfordypning og danning, selvforpliktelse og pålitelighet. Dette kan tale for at føreropplæringen i større grad må støtte og virke integrerende i forhold til de som er mest "utenfor". Dessuten tyder resultatene på at en undersøkelse av kandidaten kan bidra til dialog og veiledning av kandidaten både ved begynnelsen av føreropplæringen og når førerkortet mottas.

### **Begrensninger og konklusjon:**

I den gjennomførte undersøkelsen er utvalgets størrelse så lite at det ikke er særlig egnet for generalisering. Studien kan likevel være et idegrunnlag for videreutvikling av føreropplæringen.

# Innhold

1 INNLEDNING .....	9
1.1 Bakgrunn .....	9
1.2 Avhandlingens rasjonale .....	13
1.2.1 Hva mener vi med læring? .....	13
1.2.2 Hva mener vi med pålitelighet? .....	14
1.2.3 Krav og forventningsavklaring - Føreropplæringens hovedmål.....	14
1.2.4 Føreropplæringens innføring hos kjøreskoler og hos sensorene .....	15
1.2.5 Føreropplæring som integrering .....	16
1.2.6 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	18
1.3 Avhandlingens overordnede design og oppbygging .....	19
1.3.1 Avhandlingsprosessens overordnede design .....	20
1.3.2 Rapportens oppbygning .....	21
1.4 Hensikten med studien.....	23
2 TEORI .....	25
2.1 Teoretiske hovedperspektiver .....	25
2.1.1 En basisforståelse av sikkerhet - risiko, sårbarhet og pålitelighet .....	26
2.2 Dagens føreropplæringsteori.....	32
2.2.1 GDE-modellen: Føreropplæringens "state-of-the-art" .....	32
2.2.2 Norsk oversettelse og anvendelse av GDE-modellen:.....	33
2.2.3 Forskning og empiri.....	38
2.3 Hvite felter på teorikartet i dagens føreropplæring.....	39
2.4 Generell sosialiseringsteori .....	41
2.4.1 Sosiale systemer.....	41
2.4.2 Peters danningsteori .....	43
2.4.3 Kriser i utvikling og mestring.....	45
2.4.4 Sense of Coherence - Den individuelle opplevelse av sammenheng....	46
2.4.5 Sannsynlig utvikling ut fra opplevelse av sammenheng i livet.....	48
2.4.6 Oppsummering av sosialiseringsteoriene .....	51
2.5 Hva er en organisasjon? .....	54
2.5.1 Sosiale kontrakter .....	54
2.5.2 Kompleksitetsmodellen .....	55
2.5.3 Oppsummering av relasjonelle organisasjonsperspektiver .....	56
2.6 Hvilken type ledelse fører til pålitelighet? .....	57
2.6.1 Konklusjon .....	60
2.7 Organisatoriske og individuelle læringsteorier.....	60
2.7.1 Den organisatoriske læringsmodell .....	60

2.7.2 Læring gjennom dialog.....	63
2.7.3 Intensjonsfordypning .....	64
2.8 Holdninger .....	65
2.8.1 I promise that I keep my promise – refleksivitet og selvreferanse .....	66
2.8.2 Refleksivitet og selvreferanse i kontekst.....	68
2.9 Oppsummering .....	68
3 METODE .....	71
3.1 Design .....	71
3.1.1 Datainnsamling .....	72
3.1.2 Forskningsetiske aspekter.....	73
3.1.3 Troverdighetskriterier .....	73
4 RESULTATER.....	75
4.1 Svargruppens representativitet .....	76
4.2 Dataenes anvendelighet .....	77
Hvem er førerkandidatenes viktigste sosialiseringssagenter .....	84
5 DISKUSJON.....	93
5.2 Implikasjoner.....	95
6 KONKLUSJON .....	97
LITTERATURLISTE:.....	101

## FIGUR OVERSIKT

Figur 1 Unges overrepresentasjon i ulykkesstatistikken.....	10
Figur 2 Den organisatoriske læringsmodell.....	59

## TABELLOVERSIKT

Tabell 1 Mål for GDE-rammeverket .....	32
Tabell 2. Dynamiske forhold mellom komponentene i Soc.....	49
Tabell 3 Test for korrelasjon mellom sensor og kandidatens vurdering.....	78
Tabell 4 Sensors vurdering av kvinner / menn i fht kvinner/menns egne vurderinger.....	80
pålitelighet .....	80
Tabell 5 Korrelasjoner mellom kandidatens generelle mestringsressurser og trafikale pålitelighet .....	81

Tabell 6 Kobling mellom kandidatens generelle mestringsressurser og forventninger til seg selv .....	82
Tabell 7 Korrelasjoner mellom kandidatens generelle mestringsressurser og forventninger til seg selv .....	82

## VEDLEGG

Vedlegg 1	Ulykkesrisiko 18-19 år 2001-2008
Vedlegg 2	Intervjuguide til Kandidatundersøkelsen
Vedlegg 3	Intervjuguide til Sensorundersøkelsen
Vedlegg 4	Resultater fra spørreundersøkelsen



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

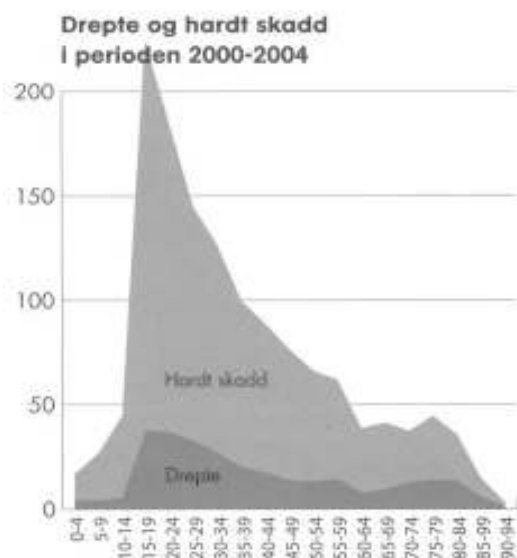
Temaet for denne avhandlingen er trafikksikkerhet; liv og helse gjennom unge, nyopplærte og pålitelige bilførere, dvs. bilførere som er til å stole på når de må ivareta liv og helse på egne og andres vegne. ***På hvilken måte kan førerkortkandidater i større grad utvikle sin pålitelighet?***

Når dette er et viktig område å skaffe mer kunnskap om, er det fordi vegtrafikkulykker er et stort samfunnsproblem og de unge bilførerne er ekstra utsatt for ulykker.

Ulykkesstatistikken viser at det årlig dør mellom 200 og 250 personer i trafikken, og ca 1000 blir alvorlig skadet (Statistisk Sentralbyrå 2009c).

”Unge førere er overrepresentert i alvorlige personbilskadeulykker. I OECD-landene er trafikkulykker den viktigste dødsårsaken for ungdom mellom 15 og 24 år, mens den på verdensbasis er den nest største dødsårsaken for samme gruppe. - I Norge er 25 prosent av alle trafikkdrepte i denne aldersgruppen, mens de står for bare sju prosent av trafikken (Statens vegvesen 2009a:6)”.

“Young men are both the most at risk, and greatest source of danger. Their crash fatality rates are as much as three times those of young women. The costs of young driver risk are in the billions of euros (OECD 2009)”.



## **Figur 1 Unges overrepresentasjon i ulykkesstatistikken**

### **Men hvordan teller man tapte liv?**

Alvorlige trafikkuulykker med drepte og hardt skadde representerer ufattelige tragedier for de involverte og deres pårørende.

Vi registrerer omkomne og hardt skadde, og det fokuseres særlig på de unge fordi de er så overrepresentert. Når de unge dør og mister muligheten for et langt og skapende liv, hvor mange andres liv går ikke også tapt fordi de unges etterkommere også mister muligheten til livet? Ufattelig mange. Og hvilke verdier skulle ikke alle disse unike, uerstattelige menneskene utgjort og skapt?

### **Nullvisjonen, mål og tiltak**

For det langsiktige arbeidet med sikkerhet i transportsektoren har Regjeringen gjennom Nasjonal Transportplan (NTP) 2002-2011 (Samferdselsdepartementet 2000) lagt til grunn *en visjon om at det ikke skal forekomme ulykker med drepte eller livsvarig skadde*. Nullvisjonen er videreført og ytterligere vektlagt i NTP 2006-2015 (Samferdselsdepartementet 2004). NTP 2006-2015 følger opp nullvisjonen, med ambisiøse mål om en markant og varig reduksjon av antall drepte og hardt skadde i vegtrafikken i løpet av perioden, gjennom Nasjonal handlingsplan for trafikksikkerhet på veg 2006-2009. Denne er utarbeidet av Vegdirektoratet, Politidirektoratet, Trygg Trafikk & Sosial- og helsedepartementet (2006). Her konkretiserer de fire samarbeidspartene ansvarsfordeling, resultat- og situasjonsmål som prioriteringer og innsats skal styres henimot.

Ulykkesrisikoen blant de unge er fremhevet som en kritisk faktor i arbeidet med å nå målene om en markant reduksjon av de alvorligste trafikkskadene:

#### ***”Det settes følgende mål for 2010 og 2016:***

- Antall drepte og hardt skadde i aldersgruppen 15-24 år reduseres med 25 % innen 2010 og 50 % innen 2016 i forhold til gjennomsnittet i perioden 2000-2004 (ibid.:31).

Første milepæl, 2010, er ennå fremtid, og delmålet om 25 % reduksjon er ikke enkelt å følge opp pga endringer i sammensetningen av statistikkgrunnlaget og tilfeldige variasjoner.

Imidlertid kan man allerede ta en "solhøyde" vha tilgjengelig tallmateriale: Vi kjenner for eksempel det årlige omfanget av personskader for gruppen bilførere 18-19 år i perioden 2001 – 2008. Pr år svinger resultatene svært mye. Drepte og hardt skadde bilførere i aldersgruppen 18-19 år representerte en nedgang på 18 % i 2008, året før var resultatet en *økning* på 36% i fht gjennomsnittet av årene 2001-2004. Sammenlignes perioden 2001-2004 med perioden 2005-2008, er den gjennomsnittlige årlige reduksjonen skadde og drepte 18-19-årige bilførere kun 4 %, for den resterende gruppen av bilførere er den tilsvarende årlige reduksjonen hele 16 % (vedlegg 1-3).

Den positive utviklingen for alle bilførere skyldes ventelig en kombinasjon av bedre biler, mer /endret kontroll og endret trafikksystem (inkludert lavere fartsgrenser og andre ulykkesreducerende tiltak). At reduksjonene for 18-19 åringene er så mye mindre kan tyde på at atferden / prestasjonen for denne gruppen er blitt svakere / forverret.

### **Mobilitet – en livskvalitet avhengig av sikkerhet**

En svært stor del av befolkningen har førerkort. Førerkortet kan ha stor betydning for livsutfoldelsen og livskvaliteten i den forstand at vi oppnår større bevegelsesfrihet og utfoldelsesmuligheter i forhold til arbeid, fritid og sosial tilknytning – faktorer som kan ha stor betydning for trivsel og god helse. Muligheten til å kjøre bil er høyt verdsatt blant de unge. Ca 70 % i aldersgruppen 18-24 år har førerkort (Statistisk Sentralbyrå (SSB) 2009a,b).

Når mobilitet er en så vesentlig faktor i livet, blir sikkerhet i forbindelse med transport også et meget sentralt element i livskvaliteten. Når vi verdsetter så høyt å kunne ta oss frem med bilen, er det en forutsetning at det skjer på en sikker måte for alle trafikantgrupper.

Ulykkes-, døds- og skaderisikoen har blitt kraftig redusert gjennom lang og systematisk innsats fra forskning, vegmyndigheter, bilindustri, politi, regulering og overvåkning, lovgivning, føreropplæring og trafikkopplæring, informasjon og kampanjer, forbedret akuttmedisinsk behandling av tilskadekomne m.m.

Likevel vil mange fortsatt karakterisere risikoen i vegtrafikken som uakseptabelt høy.

I den videre innsatsen for å redusere antall skadde og drepte kreves det også fremover et bredt samvirke mellom aktører og tiltak.

### **Hvorfor skjer ulykkene og hvem har ansvaret?**

En av Nullvisjonens grunnpilarer er at "Trafikantene og myndighetene har et delt ansvar for trafikksikkerheten. Trafikantene har ansvar for sin egen atferd; de skal være aktsomme og unngå bevisste regelbrudd. Myndighetene har ansvar for å tilby et vegsystem som tilrettelegger for mest mulig sikker atferd og beskytter mot fatale konsekvenser av ubevisste handlinger" (Vegdirektoratet m.fl 2006:22).

Statens vegvesens egen granskning av dødsulykkene på veiene viser at en stor andel av disse ulykkene helt eller delvis må tilskrives førerfeil, som f.eks. for høy fart, manglende bruk av bilbelte, rus eller andre faktorer ved føreren (Statens vegvesen 2009a).

Uansett hvem som skulle gjort hva, eller hvilke tiltak man har forventninger til, er innsatsen ikke kronet med suksess så langt i fht målet om reduksjon i personskader blant de unge. Det er en særs kritisk problemstilling - og egentlig en uakseptabel situasjon vi befinner oss i - så lenge vi ikke klarer å forhindre disse ulykkene.

Ettersom ny føreropplæring ble innført fra 1. januar 2005, er den lave måloppnåelsen i forhold til måltallene for drepte og skadde, unge, nyopplærte bilførere spesielt tankevekkende, skuffende og foruroligende.

Normalt omtales gruppen som "ung og uerfaren": Hvis vi i stedet fokuserer på at de er "unge og nyopplærte", blir spørsmålet om koblingen mellom opplæringen og ulykken mer kritisk og ansvarsforholdet omkring trafikantens atferd ikke fullt så enkelt å forholde seg til som Nullvisjonen legger opp til. Nå som det er tid for evaluering av den nye føreropplæringen, er det svært viktig at vi stiller oss kritiske spørsmål omkring føreropplæringens faktiske betydning for trafikksikkerheten – og spør oss om føreropplæringen kan bidra med mer.

### **Har vi kanskje gått oss inn i alvorlige tankefeller?**

Hindrer vi oss selv i å nå våre visjoner og mål i måten vi analyserer, isolerer og definerer?

For eksempel:

- Har vi rett utgangspunkt og utsyn hvis vi isolerer Vegtrafikksystemet, definert ved trekanten Veggen – Kjøretøyet og Trafikanten, fra resten av verden og livet?
- Kan vi nå målene hvis samarbeidspartnerne i trafikksikkerhetsarbeidet *ikke* gir trafikanten status som en aktiv samarbeidspart? (Vegdirektoratet m.fl. 2006:26).
- På hjemmesiden til Statens vegvesen (2009a) introduseres *Plan for tiltak mot ungdomsulykker – En del av tiltaksplanen for trafikksikkerhet 2010-2013* (Svv 2009b). I introduksjonen, 23. november, 2009, brukes formuleringer som: "Til kamp mot

ungdomsulykkene”...”Målrettet aktivitet mot ungdom generelt...” ”forsterke arbeidet mot de unge...” (2009a). Kan denne gjentatte bruken av ”mot” være uttrykk for et motsetningsforhold og en avstand mellom de tre samarbeidspartnerne Statens vegvesen, politiet og Trygg Trafikk - og ungdommen; og at vi har bestemt oss for at et ondt fenomen må bekjempes og at fenomenet er ungdommen?

I den delen av vår målrettede innsats for trafikk sikkerheten som dekker det holdningsskapende arbeid, kan det også ha stor betydning at man er bevisst og kritisk også til *egne holdninger*: hvilke holdninger som kan farge ens forforståelse og situasjonsopplevelse, hvilke holdninger og tiltak man skriker til verks med, hvilke holdninger som vil skinne igjennom, og som kan gjennomsyre prosessen og ødelegge for et bærekraftig resultat. Det gjelder for alle, for de som skal utforme og tilrettelegge for en pålitelig føreropplæring og for de som skal gjennomgå denne opplæringen og bli pålitelige bilførere – i likhet med forfatteren av denne avhandlingen.

Når vi så langt har oppnådd mye på trafikk sikkerhetsfronten, er det fordi vi har tatt menneskets fysiske sårbarhet på alvor. Vi har ikke *bekjempet* menneskets fysiske svakheter og begrensninger i tåleevne, men lært å ivareta den enkelte med sterke og beskyttende veg- og bilkonstruksjoner, sikkerhetsseleer og kollisjonsputer. - Hvorfor tro at vi nå skal lykkes ved å tenke bekjempning? Ungdommene skal ikke nedkjempes, men bygges opp til god totalforståelse og pålitelighet i rollen som trafikant. I den prosessen er det viktig at føreropplæringen også gir rom for erkjennelse av og forståelse for hvilke psykososiale belastninger livet påfører oss, hvordan vi kan håndtere dette og mestrer det gode liv som menneske og trafikant. Det burde i en evaluerings-/videreutviklingsfase av føreropplæringen være et kjernesporsmål hvordan man i større grad knytter sammen liv og lære / lære og liv.

## **1.2 Avhandlingens rasjonale**

### **1.2.1 Hva mener vi med læring?**

Det finnes mange definisjoner på læring. I denne studien kan de følgende definisjonene virke både belysende og utfordrende:

Bokmålsordboka og Wikipedia definerer læring som prosess og resultat; som det å lære, og som relativt varig adferdsendring. I et kognitivt perspektiv er læring en indre prosess, som griper inn i personligheten, læring er tilegnelse av kunnskap, egenskaper eller holdninger. I et adferdsperspektiv er læring *endring i adferd*.

Hvis det er så at bilførerne har ansvar for sin egen adferd, har de dermed også ansvar for sin egen læring? Er det klokt å legge et slikt perspektiv til grunn for en bærekraftig opplæring til en så samfunnskritisk oppgave som bilkjøring og trafikksikker atferd?

### **1.2.2 Hva mener vi med pålitelighet?**

Pålitelighet anses å ha mange fasetter som vil utvikles og tas i betraktning gjennom avhandlingen. Her gis en foreløpig arbeidsdefinisjon inntil begrepet igjen utdypes i kapittel 2.

At noe / noen er pålitelig vil si at noe /noen er til å stole på, iflg Bokmålsordboka.

Pålitelighet er i denne studien det helt sentrale stikkord. Pålitelighet er en egenskap ved alt som er ment å ha en funksjon, jo mer kritisk en funksjon er, desto større krav om pålitelighet. At en bilførers adferd er av kritisk betydning for egen og andres sikkerhet, taler for at han må være pålitelig, det er imidlertid ikke et uttalt kvalifikasjonskrav til bilføreren. Og det forutsettes heller ingen forpliktelse eller garanti fra ham ved utstedelsen av førerkortet (Vegtrafikklovgivningen 2006). Derfor er pålitelighet hos bilfører verdt en nærmere undersøkelse i forhold til premisser og suksesskriterier.

### **1.2.3 Krav og forventningsavklaring - Føreropplæringens hovedmål**

Hvis det er så at bilførerne har ansvar for sin egen læring, synes det helt kritisk at bilfører kandidatene vet hva de skal ta ansvar for å lære. Det vil si at de må være innforstått med hva som forventes og blir krevd av dem.

Førerkortet er målet for bilfører kandidatene. Hva representerer førerkortet?

Førerkortforskriften definerer førerkortet kun som det dokument hvor førerretten er angitt, altså kun som en rettighet (Vegtrafikklovgivningen 2006:220). Denne rettigheten balanseres ikke mot noen forpliktelse eller ansvar, i form av en kontrakt, avtale eller egenerklæring om å opptre på en ansvarlig måte.

Det er Statens vegvesen (Svv) som har det overordnede ansvaret for føreropplæringen, og som prøver førerkortkandidaten og utsteder førerkort. Statens vegvesen ved Vegdirektoratet har gjennom *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m.* og *Førerkortforskriften* (Vegtrafikklovgivningen 2006) definert kravene til opplæring, prøving og førerkortutstedelse

innenfor de enkelte førerkortklasser - heriblant personbil; klasse B, som er den desidert største.

Hovedmålet med føreropplæringsystemet og sertifiseringen (klasse B) er definert slik:

”Eleven skal ha de kunnskaper og ferdigheter, den selvinnstilt og risikoforståelse, som er nødvendig for å kjøre på en måte som:

- er trafiksikker
- gir god samhandling
- fører til god trafikkavvikling
- tar hensyn til helse, miljø og andres behov
- er i samsvar med gjeldende regelverk (Vegtrafikklovgivningen 2006:271)”.

Målformuleringen synes umiddelbart altomfattende og dekkende, men er den nå egentlig det? Nei. Dette hovedmålet sier ikke at han skal opptre slik som beskrevet her – bare at han skal kunne det.

Vi har et førerkvalifiseringssystem som ikke har pålitelighet som uttalt og kommunisert mål eller visjon for bilførerne. Da har vi heller ikke et pålitelig førerkvalifiseringssystem ut fra et nullvisjonsperspektiv. Nullvisjonsperspektivet er jo at ingen skal bli drept eller varig skadd.

Det ambisiøse målet må også på føreropplæringsområdet være å bidra til en markant og varig reduksjon i antall drepte og hardt skadde – i særdeleshet de unge og uerfarne, de som er særlig sårbare og avhengige av opplæringen.

#### **1.2.4 Føreropplæringens innføring hos kjøreskoler og hos sensorene**

Når det ikke kan spores klare gevinster av den nye føreropplæringen i ulykestallene for nylig opplærte bilførerne, kan det være mange årsaker og forklaringer til det. Det betyr nødvendigvis ikke at opplæringsmodellen er feil. Den kan være utilstrekkelig implementert ved kjøreskolene. Ut fra erkjennelsen av at læreplanen av 2005 ikke fungerer etter intensjonen har Svv igangsatt Kraft-prosjektet, ”Krafttak for god opplæring” hvor det arrangeres en rekke samlinger for kjørelærere for å styrke samarbeidet og kompetansen.

Når nyopplærte bilførere forulykker, kan det prinsipielt også betraktes som at systemet har sviktet i siste ledd – førerprøven - i og med at eleven slipper gjennom systemet med

utilstrekkelig evne til å klare seg. Når det også svikter i siste ledd, kan det forstås som at sensor ikke har tilstrekkelig kompetanse til å bedømme kandidaten eller formelle virkemidler til å underkjenne kandidaten tross sensors bedre vitende (erfaring/ uformell kunnskap). Sensorene har ment at de hadde en uformell kunnskap de ikke kunne benytte, på det grunnlag ble undersøkelsen "Farlig god sjåfør" (Brønnick, Boyesen & Bru 2005) gjennomført ved trafikkstasjonene i Rogaland. Denne viste at sensorene med stor sikkerhet kunne forutsi hvem som ville bli innblandet i en alvorligere ulykke i den første tiden etter de fikk førerkortet. Det har inntil nylig ikke vært noen utdanning som gir direkte kompetanse til sensoroppgaven. Svv gjennomfører nå en omfattende videreopplæring av sine sensorer gjennom SAFE-prosjektet, for å sikre fremtidig ekspertise. Denne avhandlings fokus er imidlertid forståelsen av de unge bilførernes personlige ressurser og utfordringer og hvordan de kan komme bedre rustet ut i trafikken.

### **1.2.5 Føreropplæring som integrering**

Føreropplæringen er den formelle kvalifiseringen for å oppnå retten til å føre bil. Ettersom så mange gjennomgår føreropplæring, blir den nærmest en del av allmennoptilæringen og må imøtekomme individuelle forutsetninger og læringsbehov hos et svært sammensatt utvalg av befolkningen for at den skal sikre en pålitelig kvalifisering av alle som oppnår førerkort.

– De aller fleste oppnår førerkort etter første eller gjentatte forsøk (Transportøkonomisk institutt, 1997).

Da bør målet med føreropplæringen være å bidra til integrering av de unge i et fellesskap om trafiksikkerhet.

Å *integrere* stammer fra latin; *gjøre hel*, og er utledet av *integer*; *uskadd*. Å integrere innebærer å innlemme, innpasse i et hele, gå inn som del av, smelte sammen til et hele. I skole og undervisning innebærer integrering at elever med funksjonshemninger så langt det er råd får sin utdanning i vanlig skole (Bokmålsordboka 2008).

En slik definisjon blir relevant også for føreropplæringen hvis man med funksjonshemming legger til grunn definisjonen i Store norske leksikon (2009b):

*en konflikt mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering og opprettholdelse av menneskers selvstendighet og sosiale tilværelse"*



Når unge nyopplærte bilførere forulykker, kan det betraktes som sviktende integrering i vegtrafikksystemet. Integreringen i vegtrafikksystemet svikter når føreropplæringssystemet svikter.

#### Føreropplæringssystemet svikter

- Når det ikke tas hensyn til elevens forutsetninger og bakgrunn: Kandidatene kan ha en manglende modenhet og evne til å vurdere risiko. De kan ha en forforståelse og holdninger som en i liten grad makter å påvirke i føreropplæringen.
- Når elevens opplæringsbehov ikke imøtekommes: Det blir opp til eleven selv å avgjøre om formidlet kunnskap har personlig relevans. Formidlingen er obligatorisk, men tilegnelsen er frivillig og avhengig av at mottakeren ser behovet. Kunnskapsformidlingen er for overfladisk, den går ikke i dybden bak de åpenbare problemer: Hvis for eksempel utforkjøring skyldes fart, hva er årsaken bak fartsnivået? For eksempel spenningssøkning / aggresjon / likegyldighet? "Hva kan jeg gjøre for å mestre eller unngå slike situasjoner i trafikken? Hva er det ved meg som person og mitt liv som gjør at jeg tar / kan ta uheldige valg? Hva må jeg gjøre for å endre på dette?"
- Når det utstedes førerkort til kandidater med udekkede læringsbehov og mangelfull mestring: Kandidatene oppfatter seg i for liten grad forpliktet når de oppnår førerretten. Når førerkort likevel utstedes kan det bidra til en urealistisk oppfatning av egne ferdigheter.

Integreringsperspektivet på føreropplæringen har store muligheter i seg: Også elever med funksjonshemmende bakgrunn og forutsetninger skal ha muligheter til å utvikle seg til pålitelige bilførere.

Føreropplæringen kan og må "gjøre hel": En "skakk-kjørt" ungdom med liten forståelse for spilleregler, svak risikoforståelse, manglende selvinnsikt og uheldige kompenseringsmekanismer, har mulighet for og bør ha krav på seg om å utvikle pålitelighet for å kunne oppnå førerkort.

Skal man ta ansvar for og man representerer en slik integreringsskole, må man per definisjon ha en inkluderende innstilling. Man kan ikke velge om man vil være inkluderende og integrerende eller ikke, så lenge det er en opplæring for "alle". I forhold til den store

andelen av befolkningen som tar førerkort, må føreropplæringen betraktes som en vesentlig faktor i den enkeltes integrering i samfunnet. Føreropplæringen bør ha integreringskapasitet, den må kunne ta opp i seg, gi rom for og videreutvikle ungdommene til et forsvarlig nivå. For den som i høy grad allerede har en god helhetsforståelse og er velfungerende i miljøet sitt, kunne føreropplæringen imidlertid fungere selv hvis den kun gir en trafikkteknisk opplæring. Når vi velger å gi unge mennesker muligheten til å kjøre bil, må vi ta hensyn til at integreringsprosessen er uferdig og at de befinner seg i en fase med store endringer i livet. Det er et ansvar som må tilligge den førerkortutstedende å påse at vedkommende har den integreringsgrad som er nødvendig for å beskytte seg selv og andre mot død og skade. Det innebærer også at føreropplæringen må representere det som i skole og utdanning for øvrig omtales som *integreert undervisning* (Skagen 2009): Det vil si en tverrfaglig undervisning hvor emner fra ulike fag er sammenstilt på en mest mulig helhetlig og meningsbærende måte. Det er jo nettopp dette som gjør føreropplæring til et opplæringsopplegg. Det er viktig at undervisningsopplegget utvikler seg i takt med forståelsen av det totale og komplekse problemområdet, for eksempel hva hjerneforskningen avdekker om unges biologiske og kognitive utvikling på den ene siden, men like meget hvordan man etter hvert forstår den stressende psykososiale kompleksiteten i unge, umodne menneskers liv. De er i en livsfase preget av endringer, usikkerhet og tilpasningskrav.

### **1.2.6 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Denne avhandlingens grunnleggende idé er at de unge bilførerkandidatene ikke bare må kunne beherske vegen, kjøretøyet og trafikken. De må i tillegg mestre seg selv og livet sitt for at dette vegtrafikksystemet skal fungere i samfunnet.

*Å være pålitelige bilførere innebærer ikke bare at de må kunne opptre på en trafiksikker måte - de må også gjøre det når de møter de trafikale og psykososiale utfordringene i livet.*

Det kan den instans som er ansvarlig både for opplæringen og godkjenningen av dem i større grad ta ansvar for å sikre.

Så langt utgjør denne avhandlingens rasjonale et normativt standpunkt. Det synes vanskelig om ikke umulig å vurdere hvordan noe kan videreutvikles hvis man ikke har en mening om at der er et uutnyttet potensial. Som påpekt tidligere, er der mange tiltak og muligheter som kan være effektive, tankegangen i denne avhandlingen gir bare ett eksempel eller bidrag. Ut fra resonnementet hittil ligger det både ansvar for og muligheter til å videreutvikle

føreropplæringsystemet slik at bilfører kandidatene er skikket for oppgaven og utfordringene slik de her forstås.

Det innledende spørsmålet blir altså et hovedspørsmål og en problemstilling som det bør være meningsfullt, verdifullt og samfunnsøkonomisk svært lønnsomt å utforske:

### ***På hvilken måte kan førerkortkandidater i større grad utvikle sin pålitelighet?***

Det ligger allerede i det forutgående noen forslag til svar på dette spørsmålet og noen føringer til videre spørsmål som kan bidra til å belyse og gi løsninger til problemstillingen:

- ***Hvordan kan førerkortkandidatenes pålitelighet måles?***
- ***På hvilken måte utvikles påliteligheten hos bilførerene fram til de får førerkortet?***
- ***Hvordan kan resultatene fra en slik undersøkelse bidra til å videreutvikle førerkortkandidatenes pålitelighet?***

## **1.3 Avhandlingens overordnede design og oppbygging**

I de innledende avsnittene er det allerede utviklet argumenter for at føreropplæringsystemet bør bidra til at bilfører kandidatene ikke bare *kan* opptre på en trafikk sikker måte når de kommer ut i trafikken, men at de også *gjør* det.

Troen på at dette kan være mulig og ideene om hva som påvirker en slik pålitelighet har et sosialpedagogisk utgangspunkt, eller metaperspektiv. Det vil si at det er søkt etter et teoretisk bidrag som kan belyse sosialisering som den prosess som over tid påvirker identitet og mestringsevne (Store Norske Leksikon). Sosialpedagogikken er ingen ren teori, vitenskap eller filosofi, den bygger på etikk, filosofi, utviklings- og sosialpsykologi mm. Den beskriver blant annet de sosiale betingelsene for oppdragelsen (moralen) og de betingelser oppdragelsen legger for utformingen av det sosiale liv. Innenfor sosialpedagogisk tenkning er det gjennom enkeltindividets sosialisering og danning at samfunnet kan nå sitt høyeste mål (Tuft i Steinsholt & Løvlie 2004).

Spørsmålet om hvordan førerkortkandidatene i større grad kan utvikle sin pålitelighet, belyses gjennom forskningsspørsmålene:

### **1) *Hvordan kan førerkortkandidatenes pålitelighet måles?***

- 2) *På hvilken måte utvikles påliteligheten hos bilførerne fram til de får førerkortet?*
- 3) *Hvordan kan resultatene fra en slik undersøkelse bidra til å videreutvikle førerkortkandidatenes pålitelighet?*

### 1.3.1 Avhandlingsprosessens overordnede design

"A research design is an action plan for getting from here to there" (Yin 1989, i Blaikie 2000). Blaikie viser til flere alternative design med ulikt innhold, oppbygning og definisjon. Jeg har brukt Jan Erik Karlsens mal for en god masteravhandling som grunndesign for denne avhandlingen. Jeg har imidlertid funnet det mest oppklarende for leseren å gi innblikk i forskningsplanen før jeg gjør videre bruk av den i utviklingen av det teoretiske grunnlaget for den empiriske delen av studien; kandidatundersøkelsen. (Redegjørelsen for metodene til selve kandidatundersøkelsen utestår til teorien er klarlagt).

- Det første trinnet i forskningsdesignet er en beskrivelse av hvilke fasetter som finnes i pålitelighet.
- Når utgangspunktet er en sviktende pålitelighet hos de nyopplærte, er det neste skrittet i forskningsplanen å foreta en kartlegging av elementer i føreropplæringen som kan være medvirkende til dette, eller elementer som mangler.
- Dette representerer state-of-the-art innenfor føreropplæringsteorien, og kan avdekke hvite felt i dette teorikartet i forhold til målsetningen om pålitelighet hos førerkortkandidatene.
- Derfra er det naturlig å kartlegge teorier som kan være aktuelle supplement til rådende teori.
- En ny forståelse av muligheter og sammenhenger kan så testes i en empirisk kandidatundersøkelse. Denne undersøkelsen vil bli gjennomført som en triangulering mellom
  1. kandidatenes egen oppfatning om hva som bidrar til den pålitelighet de mener de har og de forventninger de har til seg selv som bilførere
  2. deres mestringserfaring (opplevelse av sammenheng) hittil i livet og
  3. hvordan sensor vurderer deres pålitelighet.
- Metodene for denne kandidatundersøkelsen beskrives nærmere når nytt teorigrunnlag med sine tilknyttede hypoteser og utdypningsspørsmål foreligger.

- Ut fra undersøkelsesresultatet vil det forhåpentlig kunne trekkes ut ny forståelse av hvordan pålitelighet utvikles, og forhåpentlig kunne evalueres om metodene for måling av påliteligheten kan gi grunnlag for nye verktøy i føreropplæring og elevenes/kandidatenes egenutvikling.

### **1.3.2 Rapportens oppbygning**

I kapittel 1 er det gitt en redegjørelse for nødvendigheten av denne studien; et gap mellom ulykkestatistikken til nå og ambisjoner og mål for reduksjon i antall drepte og skadde i trafikken, og at de har hatt en betydel mer negativ ulykkesutvikling enn bilførere for øvrig. Det er videre fremsatt hypoteser og utviklet forskningsspørsmål.

I kapittel 2 blir teorien bak dagens føreropplæring beskrevet, og hva forskningen innenfor føreropplæringen har funnet.

I dette kapitlet beskrives også de nye teorier som legges til grunn for denne studien:

Utviklingen av pålitelighet forventes å kunne belyses gjennom følgende teorier – ut fra det sosialpedagogiske perspektiv:

- Generell sosialiseringsteori om hvem som er mer og mindre medvirkende
- Bronfenbrenner (1979) m fl. beskriver kriser i sosialisering og psykososial mestring.
- Danningsteorien (Peters i Opdal 1998) som belyser hvordan ansvar og engasjement utvikles
- Intensjonalisering hvor verdier og holdninger utvikles på et dypt og bevisst plan gjennom refleksjon v/ Bordum (2002), dialog v/ Habermas (1984) & Gadamer (Steinsholt & Løvlie 2004) og intensjonsfordypning v/ Næss (1968).
- Antonovskys helseteori (1979) forklarer opplevelsen av sammenheng i livet som avgjørende for ens tilpasningsevne og utsikter til liv og helse.

I kapittel 3 beskrives design og metode for en spørreundersøkelse blant førerkortkandidater som er klar for den avsluttende førerprøven og den enkeltes sensor på førerprøven.

Undersøkelsen har en dobbelt hensikt: For det første undersøkes elevenes utvikling i forhold til teorien og om teorien synes å stemme. For det andre er den et eksperiment på om pålitelighet kan undersøkes som en triangulering mellom

- Elevenes egen oppfatning av sin trafikale pålitelighet,
- Antonovskys metode for å kartlegge opplevelsen av sammenheng i livet (mestringserfaringen)
- Og sensorenes erfaringsbaserte kunnskaper utover de formelle testkriteriene for førerprøven.

Kapittel 4 presenterer de viktigste funnene i undersøkelsen.

I kapittel 5 ses funnene i forhold til teoriene beskrevet i kapittel 2. Det drøftes om funnene er egnet for generalisering. Og det drøftes også om funnene gir grunnlag for tips til utvikling av føreropplæringen.

I kapittel 6 presenteres konklusjoner, oppsummering og sammenfatning av problemstilling, teorier og metoder, evalueringer og forslag til videre forskning.

Stikkord for søk etter og valg av anvendelig teorier:

- Læring, utvikling, utviklingskriser
- Føreropplæring, læreplan, ansvar for egen læring
- Etikk, verdier, holdninger, intensjon, ansvar, selvforpliktelse
- Sårbarhet, mestring
- Intensjon,
- Sosialisering, danning.

## 1.4 Hensikten med studien

Den overordnede hensikten med studien er å undersøke om man kan bidra til å skape større pålitelighet hos førerkortkandidatene: Bistå dem til større selvforståelse og bedre mestring i trafikken.

Men først og fremst er hensikten å skape bedre grunnforståelse av hvordan påliteligheten utvikles frem til førerprøven, og hva en slik pålitelighet kan stå i sammenheng med.

Videre undersøkes det i hvilken grad sensorene ved førerprøven (i tillegg til den formelle testen som gjennomgås) kan danne seg et inntrykk av hvorvidt kandidaten er pålitelig. Hvis de kan det og er villige til å formidle sine observasjoner, refleksjoner, tvil, betenknninger og anbefalinger til førerkortkandidaten, kan kandidaten få bedre muligheter til videre selvutvikling, enten han nå er (formelt) klar for å gi seg ut på veien eller han må gjennom mer opplæring før han prøves på nytt.

Videre undersøkes det om kandidatens tro på egen mestring i trafikal sammenheng står i forhold til Antonovskys Soc-test som skal kartlegge kandidatens generelle opplevelse av sammenheng hittil i livet; hans generelle mestringsressurser / motstandsevne mot psykososiale belastninger. Soc-testens særlige verdi ligger i at den i tillegg skal kunne si noe om videre utvikling, og kandidatens utsikter til å ta vare på sitt liv og sin helse. Den kan således være et nyttig korrektiv i en veiledning av kandidaten.

En slik kartlegging av kandidatens ressurser og behov for læring og utvikling kan også benyttes innledningsvis i føreropplæringen og gi kandidaten bedre tid til å jobbe med sine læringsbehov og trene seg opp i løpet av føreropplæringen.

Det antas at undersøkelsen kan åpne for en annen veiledningsdialog enn dagens føreropplæring gir rom for og har ressurser til.

En realisering av slike muligheter kan ligge langt fram i prosessene omkring føreropplæringens videre utvikling og organisering. linnhentet datagrunnlag kan bli for smått til at det kan generaliseres ut fra dette. Videre er designet så nytt og uprøvd at det antakelig bør videreutvikles. I så fall kan det likevel være håp om at denne undersøkelsen, og dens

teorigrunnlag kan gi inspirasjon til nye studier og diskusjoner om utviklingsretninger for føreropplæringen i det videre løpet.



## 2 Teori

### 2.1 Teoretiske hovedperspektiver

Når bilførernes pålitelighet knyttes til føreropplæringen, og psykososial mestring anses som en minst like kritisk faktor som den kjøretekniske/trafikkale, synes det fruktbart å velge en sosialpedagogisk innfallsvinkel for å forstå premisene og utviklingsmulighetene med tanke på å styrke denne påliteligheten hos førerkortkandidatene.

Sosialpedagogikken opererer med mange perspektiver. Med det kan bildet og forståelsen også bli svært komplekst, noe som gjør at problemene man jobber med kan virke vanskeligere enn de trenger. Fordelen er at det kan gi en bred og helhetlig forståelse, og sosialpedagogikken tilbyr også gode virkemidler for å fremme læring og utvikling i en sosial sammenheng. Og ikke minst har den i seg en optimisme og tro på den enkeltes ressurser og vekstmuligheter.

Sosialpedagogikken henter bidrag fra mange områder: som sosiologien, psykologien, etikken og filosofien. Sosialpedagogikken er etablert på kritikken av den tradisjonelle pedagogikken, som befattet seg med enkeltindividets personlige forutsetninger og muligheter, sosialpedagogikkens grunntanke er at læring ikke skjer i et vakuum, men i et fellesskap med andre. Professor Eva Nordland ved Universitetet i Oslo står sentralt i utviklingen av sosialpedagogikken i Norge, hun har utgitt egne litterære bidrag, min samlede forståelse av den sosialpedagogiske ide er videre bygget på et utvalg av teoretikere/teorier som fremheves innenfor denne disiplinen og i studiet under Nordlands kateter.

Sosialpedagogikken er anvendelig på mange områder, den kan gi inspirasjon til systemforståelse, organisasjonsutvikling og ledelse, samarbeid og kommunikasjon. Når man skal tenke endringsledelse i forhold til pålitelighet i et føreropplæringsystem, kan sosialpedagogikken være et godt "nøkkelknippe" - både til førerpålitelighet og systempålitelighet. Det er en del av den grunnleggende hypotesen i denne studien at de to hører uløselig sammen. Førerkortkandidaten er et individ med sin unike bakgrunn og ballast, men målsetningen med prosessen forstås som at han skal utvikle seg til et integrert, fullverdig medlem av trafikksikkerhetssystemet – med internaliserte verdier, holdninger og adferd som gir den sikkerhet vi trenger på veiene våre.

I et sosialpedagogisk perspektiv er også verdispørsmålet sentralt, og nært knyttet til påliteligheten.

### **2.1.1 En basisforståelse av sikkerhet - risiko, sårbarhet og pålitelighet**

Basisforståelsen av en bilførers nødvendige pålitelighet er i denne avhandlingen et sammensatt hele, som må takle tekniske, trafikale, personlige og sosiale utfordringer. Sikkerhet er vanskelig å definere, men essensen er: Frihet fra de forhold som kan forårsake død, skade, arbeidsrelatert sykdom, tapt eller skadet utstyr, eiendom og miljø (Rausand & Utne 2009).

**Risiko** uttrykker et potensielt tap (ibid.)

Et risikobilde er en oversikt over

- Hva som kan gå galt
- Sannsynligheten for at det går galt
- Konsekvensene hvis det går galt (ibid.)

Innenfor tekniske sektor og samfunnssikkerhet uttrykkes gjerne risiko ut fra sin mulige konsekvens (tap) og sannsynligheten for at den vil inntreffe (Rausand & Utne 2009); Aven, Boyesen, Njå, Olsen & Sandve 2004). Matematisk kan det uttrykkes slik:

**Risiko = sannsynlighet x konsekvens**

og hvis en av faktorene er lik null, blir også risikoen lik null. Det totale risikobildet er summen av alle risiki. Gjerne et trusselbilde. Men risiko kan også defineres som mulighet, da konsekvens også kan være gevinst. Da blir risikobegrepet åpent for både positive og negative konsekvenser. Og risiko blir et komplekst regnestykke over hvilke positive og negative konsekvenser et handlingsvalg kan innebære, hvor hver av disse konsekvensene er knyttet til ulike sannsynligheter for å inntreffe.

**Konsekvens** representerer verdi enten det er snakk om skade/tap eller gevinst (ibid.).

Noen refleksjoner: Det er først når man tar med i betraktningen gevinstene man trakter etter, det blir forståelig at vi er villige til å ta risiko, ellers ville utfallet bare kunne ligge på en skala for tap. Først ved å ta med muligheten for gevinst kan regnestykket gå i pluss. - Hvilke

verdier er det man trakter etter som får en til å ta risiko for tap? Og hvordan vekter man håp om gevinst mot frykt for tap? Hvordan vekter man det som er viktigst (de store langsiktige verdiene) mot det som haster mest akkurat nå f.eks en akutt sannsynlighet for at noe går skeis, eller en umiddelbar og enestående sjanse? Hvordan velger man når egne interesser er i konflikt med andres?

Risiko representerer usikkerhet. Usikkerhet er uvisshet; uvitenhet. En alvorlig form for uvitenhet er å ikke vite at man ikke vet, man vet ikke engang at man ikke vet hvilke faktorer risikobildet består av; hvordan kan man være pålitelig hvis man ikke vet at man ikke vet?

**Sannsynlighet** eller frekvens kan også være vanskelig å forholde seg til:

En frekvens kan vi bare vite noe om historisk, altså basert på erfaring. Hvor ofte har det inntruffet? Men selv om svaret er aldri, vil ikke det si at sannsynligheten for at noe kan skje er null. Sannsynlighet er en funksjon både av frekvens hittil og fremtidig mulighet (Aven m.fl. 2004). Sannsynlighet er både erfaringsbasert og forventningsbasert. Fremtiden vet vi ikke noe om. Uten erfaring å støtte oss til er vi på bar bakke, når vi skal ta stilling til sannsynlighet. Hvilken erfaring har unge, ferske bilførere å støtte seg til? Og hvordan kan de ha realistiske forventninger?

I dagliglivets praksis anslås risikoen for uønskede hendelser kvalitativt ved at sannsynlighet (frekvens) og konsekvens klassifiseres som høy, middels og lav. Men risikobildet er ikke enkelt.

### **Total risiko**

Den totale risiko er summen av alle risiki som måtte være tilstede i en situasjon (ibid.). Det vil si alle de faktorer som kan spille inn, med hver sin sannsynlighet. Enda mer komplisert blir det ved at faktorene som inngår kan være både positive og negative eller gunstige/ugunstige. Faktorene representerer verdier man ønsker å oppnå/beholde og verdier som kan gå tapt.

### **Sosialt perspektiv på risiko**

Et ytterligere kompliserende forhold er at den totale risikovurderingen også må ha med den risiko andre utsettes for. Risiko tar man på egne og andres vegne. Man agerer og tar valg som har konsekvenser for egne og andres verdier og interesser. Hvor sterkt man opplever de konflikter som oppstår når egne og andres interesser står mot hverandre, avhenger av hvor viktig saken er for en, hvor stor verdi som står på spill.

**Moralsk risiko** (eng. moral hazard) er omtalt innenfor økonomi, politikk og rettsvitenskap, og forstås som opportuniste etter avtaleinngåelse mellom to eller flere parter. Begrepet

stammer fra 1600-tallet og hadde opprinnelig en negativ betydning i form av bedrageri eller umoralsk adferd. Senere har betydningen av begrepet fått en etisk nøytralitet, ved at man innenfor matematiske studier av beslutningstaking har tolket moralsk i betydningen subjektiv. Innenfor økonomiske studier har man heller ikke vektlagt umoralsk adferd eller bedrageri, men brukt begrepet moralsk risiko for å beskrive utilsiktede konsekvenser av forskjøvet / feilplassert risiko. Den moralske risiko ligger i at en av avtalepartene i egen vinnings hensikt og for å imøtekomme egne mål kan opptre i strid med den inngåtte avtalen, mot den andres interesse og på den andres bekostning (Dembe & Boden 2000 i Wikipedia b). (Opportunisme er en "handlemåte som retter seg mer etter det som i øyeblikket er mest fordelaktig for en selv, enn etter faste linjer og prinsipper" (Bokmålsordboka)).

Moralsk risiko er også en spesiell form for informasjons-asymmetri, en situasjon hvor en part i en transaksjon har mer informasjon enn den andre. Moralsk risiko oppstår når den part som har mest informasjon om sine handlinger eller intensjoner har tendens til eller incentiv for å opptre upassende/uhensiktsmessig sett fra perspektivet til den part med minst informasjon.

Moralsk risiko oppstår fordi en person eller en institusjon ikke fullt ut tar konsekvensene og ansvaret for sine handlinger, og derfor har en tendens til å handle mindre forsiktig ved at ansvaret delvis legges over på den annen part (eller tredje part) for de konsekvenser dette får (Dembe Boden i Wikipedia b).

For eksempel kan både sensor og kandidaten bevisst og ubevisst forlede hverandre: Testkriteriene for førerprøven validerer nødvendigvis ikke kandidaten tilstrekkelig, eller sensor har ikke formelle midler til å nekte kandidaten førerkort ut fra testkriteriene selv om kandidaten kan etterlate et sterkt inntrykk av skuespill. Kandidaten kan forledes til en urealistisk tiltro til egen mestring, han er jo godkjent. Kandidaten kan (mer eller mindre overbevisende) opptre slik det forventes for å oppnå førerkortet, men dette er ikke det kjøremønster han har tenkt å holde seg innenfor eller klarer å etterleve i det miljøet han så gjerne vil tilhøre og i den livssituasjon han kommer opp i. Sensor blir forledet til å tro at kandidaten er kvalifisert til å ivareta egen og andres sikkerhet på veggen.

### **Sårbarhet**

Sårbarhet er et uttrykk for de problemer et system vil få med å fungere når det utsettes for en uønsket hendelse, samt de problemer systemet får med å gjenoppta sin virksomhet etter at hendelsen har intruffet (Sårbarhetsutvalget 2000 i Rausand & Utne 2009).

De unges ulykkesbelastning i trafikken kan også ses i forhold til hvilke andre belastninger gruppen typisk utsettes for i denne fasen av livet, og hvor sårbare de er i forhold til livssituasjon og endringer i livssituasjon: Alt de må mestre, mens eldre bilførere lever et langt mer etablert og stabilt liv (f.eks.: Erikson, 1968).

Sårbarhet er et sentralt begrep innenfor sikkerhetstenkningen. I vegtrafikksystemet kan alle elementer være sårbare, vegsystemet, kjøretøyet førere og medtrafikanter. Relatert til oss mennesker kan vi tenke oss at forskjellige fysiske, psykiske, sosiale, kognitive svakheter og funksjonsproblemer kan representere sårbarhet i forhold til bilførerrollen. At unge nyopplærte bilførere ikke har oppnådd særlig erfaring er bare én sårbarhetsfaktor.

Innenfor forskningen har man for eksempel funnet at hjernen ikke er ferdig utviklet før i 25-årsalderen, og det dreier seg om uferdige hjernefunksjoner som er vesentlige for bilføreropp-gaven (Giedd & Blumenthal 1999 i Moe 2008). Selv enkle oppgaver krever langt større hjerneaktivitet hos de unge enn hos eldre. De unges hjerner er dessuten mer sensitive for belønning og dermed blir de unge også mer positivt innstilt til risiko (Luna i Moe 2008). De unge klarer seg bra i enkle trafikksituasjoner, men gjør alvorlige feilvurderinger når de må kombinere informasjon. De voksne administrerer hjernen bedre ved at de utnytter helheten og kommuniserer med større deler av hjernen slik at får en mer optimal beslutningsprosess enn unge gjør (Buzsaki 2007 i Moe 2008). Groeger (2006) har påpekt betydningen av at sosiale forandringer og livstilsendringer reduserer de unges mulighet for å få nok søvn. Skolepress, behov for jobbing på fritiden og sosialt liv på kvelden i overgangsfasen fra ungdom til voksen medfører søvntap. I en undersøkelse fant han at 19 åringer i gjennomsnitt fikk seg 1 time mindre søvn pr. døgn enn 16-18-åringer og våknet mindre utsovet og opplagte.

## **Pålitelighet**

Kjøretøyet, vegsystemet, føreropplæringen, føreradferden må være til å stole på. Pålitelighet er relasjonelt, det står i forhold til noe eller noen man er avhengig av. Vegtrafikksikkerheten er avhengig av at alle som har en rolle av betydning tar sin del av ansvaret, bilprodusentene, vegmyndighetene, opplærings- og sertifiseringsmyndighetene, kjøreskolene, og til syvende og sist står og faller det med trafikantene – bilførerne.

Med tanke på de unge uerfarne bilførernes ulykkesstatistikk og trafikksikkerhet, ønskes endring i form av sikkerhet for at bilføreren - helst unngår risikosituasjoner - men kan takle en

risikosituasjon hvis/når en risikosituasjon oppstår. Og vi ønsker trygghet for at han også kommer til å gjøre det hvis/når en slik situasjon måtte oppstå.

Behovet for pålitelighet er en konsekvens av risiko og behovet for sikkerhet og trygghet i forhold til fare for tap eller skade knyttet til noe som oppfattes å ha verdi.

### **Pålitelighet i praksis**

Pålitelighet er å evne og faktisk handle i tråd med egne og andres forventninger for å ivareta verdier i kritiske situasjoner.

Pålitelighet er mer enn ferdighet. Ferdighet er en funksjon av forståelse, kunnskap og evne. Pålitelighet er faktisk anvendt ferdighet i gitt situasjon. Påliteligheten er således usikker selv om ferdigheten er der i og med at man er avhengig av en vilje til å utvise ferdighet. Og hvor pålitelig er så viljen? Viljen til å utøve en ferdighet kan utfordres av konkurrerende motiver, krav, fristelser, belønninger, stressfaktorer. Viljestyrken, ens beslutning og selvforpliktelse, er også avgjørende faktorer i spørsmålet om menneskelig pålitelighet.

### **Etisk perspektiv på pålitelighet**

Vegtrafikksystemet anses som et gode – nærmest veien til det gode liv. Men hva er godt og for hvem er det godt? Det som er godt for en selv kan gå på bekostning av det som er godt for en annen. Hvordan man løser interessekonflikter og respekterer hverandres behov har vært etikken eller moralfilosofiens utfordring siden lenge før biltrafikken oppsto, og har aktualitet også når problematikken omkring risiko og pålitelighet forsøkes belyst.

Moralsk risiko er omtalt tidligere. –

I hvilken grad man oppfatter noen man er avhengig av som pålitelig, kan ses i lys av de moralske grunnbegrepene *det gode* og *det rette*, som forklart i Store Norske Leksikon (Store norske leksikon 2009c): Forholdet mellom disse behovene er problematisert eller søkt løst på ulike måter innen ulike etiske retninger: Innenfor hedonismen er det først og fremst lyst og lystfølelser som representerer det moralsk gode, det som har moralsk verdi. Innenfor utilitarismen er det gode det som er nyttig. Rett og plikt defineres ut fra det gode; velferd, nytte, nytelse; størst mulig lykke for så mange som mulig. Hedonismen og utilitarismen er verdiorienterte etiske retninger, de er målrettede (teleologiske) ved at de stiller opp ett eller flere mål for menneskelige handlinger og åpner for (bestemmer) midlene til å nå slike mål. Det andre ytterpunktet er den pliktorienterte etikk hvor pliktbegrepet er moralens grunnbegrep. Plikten er det grunnleggende, den utledes ikke av eller tilbakeføres ikke til godhet i form av velferd, nytte, nytelse eller andre verdier. Pliktetikken får dermed et mer

absolutt preg, plikteetikken er ikke-teleologisk idet resonnementer om mål og midler spiller mindre rolle. Plikten er en dyd i seg selv.

(Store norske leksikon 2009c): Utilitarismen er et eksempel på en utpreget ytelses- og konsekvensetikk, hvor det er resultatene som teller, det er for eksempel akseptert å bryte fartsgrensene, det går jo bra. Sinnelagsetikken vektlegger den handlendes sinnelag fremfor handlingens konsekvenser; Det moralske bestemmes ikke av konsekvensene, men av den handlendes holdning, innstilling, motiv; Det er viljen som er bæreren av de moralske egenskaper. For en pliktetiker som samtidig er en sinnelagsetiker består plikten i å forsøke å bringe den personlige viljen eller motivet i overensstemmelse med allmenne moralske lover eller normer.

Man har ikke plikt til å oppnå visse resultater (ingen drepte/skadde), bare plikt til å ville gjøre det riktige. Da blir tilstrebelen desto viktigere for det ønskede resultatet.

Opplevelsen av pålitelighet er altså også avhengig av de moralske forventninger og hvordan disse innfris, dvs at man har sammenfallende meninger om det gode og riktige, det tillatelige og det forkastelige, da det er disse prinsippene man legger til grunn når man vil styre sin egen og / eller forholde seg til andres livsførsel.

Pålitelighet som bilfører anses i denne avhandlingen å være uttrykk for at

- man behersker de tekniske ferdigheter som kreves i biltrafikken
- man kjenner egne sårbarheter og funksjonsbegrensninger og kan kompensere for disse
- man har en personlig og sosialt tilpasset verdibevissthet med basis i at ethvert menneske er unikt og uerstattelig
- man har en sterk intensjon om å leve i hht denne verdibevisstheten
- og man har mestringsevne til å gjennomføre det.

De unge har en annen risikoprofil enn eldre. Ettersom unge bilførere kommer til kort på mange områder i forhold til eldre, men samtidig skal mestre stort sett de samme utfordringer som eldre, må de unge faktisk ha større pålitelighet enn de eldre for å kompensere for risiko og sårbarhet.

Pålitelighet kan virke som et noe ullent begrep, det er mer enn vilje, det er mer enn robusthet. Pålitelighet styrer oss gjennom dilemmaene i valgsituasjonene. Pålitelighet antas å være et nødvendig begrep.

## 2.2 Dagens føreropplæringsteori

### 2.2.1 GDE-modellen: Føreropplæringens "state-of-the-art"

Den nye føreropplæringen som ble innført i 2005 er basert på det såkalte GDE-rammeverket ("Goals for Driver Education"). Det omtales også som GADGET-modellen; "Guarding Automobile Drivers through Guidance, Education and Technology" (Hatakka, Keskinen, Gregersen, Glad & Hernetkoski 2002). Rammeverket eller modellen har sin opprinnelse i finsk forskning på området trafikksykologi, og modellen er beskrevet av forfatterne som en kognitiv psykologisk tilnærming.

Modellen tar utgangspunkt i at bilkjøring er en kompleks oppgave, hvor den kjøretekniske kunnskapen bare utgjør et visst grunnlag for trafikksikker bilkjøring. Bilkjøring er en selvregulerende oppgave, hvor det ikke bare er hva bilføreren er i stand til å gjøre, men også hva bilføreren er villig til å gjøre som er avgjørende (Hatakka m.fl. 2004).

Den hierarkiske modellen er en opplæringslæringsstruktur bygget på fire nivåer med tilsvarende kunnskaper og ferdigheter, risikoøkende faktorer samt evne til selvevaluering (selvinnsikt).

**Tabell 1 Mål for GDE-rammeverket**

<b>Hierarkisk atferdsnivå (hvor generalisert):</b>	<b>Føreropplæringens sentrale innhold:</b>		
	Kunnskaper og ferdigheter som føreren må beherske	Risikoøkende faktorer som føreren må være bevisst på	Selvevaluering
Generelle handlingstendenser og måter å se omverdenen på	<b>Kunnskap om / kontroll over</b> hvordan generelle livsmål og verdier, atferdsmønster, gruppenormer etc. påvirker kjøringen	<b>Kunnskap om / kontroll overrisiko</b> forbundet med livsmål og verdier, atferdsmønster, gruppepress, misbruk av stoffer etc.	<b>Bevissthet om personlige tendenser</b> ang. kontroll over impulser, motiver, livsstil, verdier etc. Utvikle evne til selvevaluering.
Valg av reiser/turer og forhold knyttet til reiser/turer	<b>Kunnskaper og ferdigheter</b> ang. hensyn knyttet til turen (målets betydning, valg av omgivelser, virkninger av gruppepress, vurdering av nødvendighet etc.).	<b>Kunnskaper og ferdigheter</b> ang risiko knyttet til målet for turen, tilstanden under kjøring, gruppepress, formålet med kjøringen etc.).	<b>Bevissthet om personlig</b> evne til å planlegge, typiske mål for kjøringen, motiver for å kjøre etc. Utvikle evne til selvevaluering.
Valg foretatt i forhold til trafikale situasjoner	<b>Generelle kunnskaper og ferdigheter</b> ang. regelverk, tilpassing av farten, sikkerhetsmarginer, tegn etc.	<b>Kunnskaper og ferdigheter</b> ang. feil hastighet, små sikkerhetsmarginer, brudd på trafikregler, vanskelige kjøreforhold, myke trafikanter etc.	<b>Bevissthet om personlige</b> ferdigheter, kjørestil, evne til å oppfatte fare etc. sett som sterke og svake sider. Utvikle evne til selvevaluering.



Manøvrering av kjøretøyet (konkret oppgave)	<b>Grunnleggende kunnskaper og ferdigheter</b> ang. kontroll over bilen, kjøretøyets egenskaper, friksjon etc.	<b>Kunnskaper og ferdigheter</b> ang. risikomomenter i forbindelse med kontroll over bilen, kjøretøyets egenskaper, friksjon etc.	<b>Bevissthet om personlige</b> sterke og svake sider ang. grunnleggende kjøreferdighet og kontroll over bilen (spesielt i farlige situasjoner) etc. Utvikle evne til selvevaluering.
---	--	---	---

Kilde: Hatakka m.fl. (2004:15)

På det øverste nivå i hierarkiet finnes de personlige motiver, atferdsmønster og evner, samt bilførerens sosiale sammenhenger i vid forstand som viktige faktorer. De omfatter personlighetsfaktorer som selvkontroll, men også livsstil, sosial bakgrunn, holdninger, kjønn, alder, gruppetilhørighet, bilens og bilkjøringens betydning som del av ens selvbilde og andre forutsetninger som forskningen har vist har innflytelse på valg og atferd som bilfører. Det foreligger rikelig dokumentasjon på at slike faktorer også direkte påvirker sannsynligheten for å bli innblandet i en ulykke, hevder forfatterne (med henvisning til Berg 1994; Gregersen & Berg, 1994; Hatakka, 1998; Jessor, 1987; Schulze, 1990). Disse faktorene har nær sammenheng med det miljøet og den kulturen som bilføreren lever i. Viktige kilder for dannelsen av indre modeller på dette nivået er derfor familien, vennene og andre rollemodeller som f.eks. konkurransekjørerere (ibid.:16).

Dette nivået overstyrer de andre nivåene i hierarkiet, det omfatter også faktorer som bilførerens fysiske og mentale evner f.eks. handikap og kognitivt funksjonsnivå. Det er lett å forstå at disse faktorer er viktige i den forstand at de setter scenen. Det er faktorer som den enkelte bilfører, eller bilføreropplæringen for den saks skyld, kan gjøre veldig lite med, annet enn å ta dem med i betraktningen som noe som begrenser de foreliggende valg. Men å være oppmerksom på slike personlige begrensninger hjelper til å redusere den negative virkningen av dem (ibid.:16).

GDE-rammeverket er alminnelig anerkjent innen det europeiske trafikkforskningsmiljø som et fruktbart, teoretisk utgangspunkt for utvikling av trafikkopplæring, men er kritisert for å være lite detaljert i forhold til at det bygger på svært kompliserte fenomener (ibid.:16). Det kan forklare hvorfor det i den norske anvendelsen av GDE-modellen er gjort modifikasjoner.

## 2.2.2 Norsk oversettelse og anvendelse av GDE-modellen:

I den norske anvendelsen av modellen er verdibegrepet, som står som et sentralt stikkord i selve rammeverkets overordnede nivå, tatt ut av hele modellen eller læreplanen.

Begrunnelsen som gis er at ulike grupper i samfunnet vil ha ulike preferanser for hvilke verdier og fag som skal presenteres i læreplanen (Svv 2005:24). Imidlertid erkjennes på den ene siden at det som er beskrevet i en læreplan gir føringer for elevens utvikling, og på den andre siden vil det som ikke er representert i planen også kunne påvirke utviklingen. "Den viten man ikke har vil virke inn på de valg man gjør, nettopp fordi vurderingsgrunnlaget blir snevrere (s.24)". Videre sies det at "Hensikten med føreropplæringen er å sikre at elever har den nødvendige kompetansen til å kjøre sikkert, hensynsfullt og effektivt når de får førerkort. Det er hva eleven kan etter endt opplæring som teller (s. 26)."

### **Å trekke ut verdibegrepet og verdigrunnlaget, kan ha alvorlige konsekvenser:**

For det første faller risikoforståelsen fra hverandre. Når risiko er definert som en funksjon av sannsynlighet og konsekvens - hvor konsekvens er gevinst eller tap som begge representerer verdi - gir formelen Risiko = sannsynlighet x verdi = 0. Altså ingen risiko.

For det andre representerer regler uten tilknytning til verdier, meningsløshet. Reglene oppleves meningsløse, det er vanskelig å respektere dem, eller gjøre dem til sine egne. De oppleves bare som unødvendige pålegg og begrensninger.

For det tredje får man heller ikke fram konflikten mellom egne og andres verdier og interesser.

### **Individualistisk fortolkning og perspektiv**

Når man ikke er opptatt av andres behov, blir det den enkeltes egne interesser som står i fokus:

I veiledningen, Ny føreropplæring 2005, Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjon (Svv 2005), faller de sosiale faktorer og hensynet til andre utenfor rammen, i stedet fokuseres det på "psykologiske faktorer" (s. 15):

"Hovedsaken i denne teorien er at en person vil vurdere ulike konsekvenser av forskjellige handlingsvalg. En fører som har lyst til å kjøre ulovlig fort kan vurdere konsekvenser som å bli innblandet i en ulykke, å bli tatt av politiet og at hun/han må kjøre mer konsentrert. Det er også mulig at føreren vil vurdere det en kan kalle sosiale konsekvenser. Hvordan vil passasjerer, andre trafikanter og beboere ved vegen reagere om hun/han kjører med en fart over fartsgrensen. Ved å få føreren til å vurdere nye konsekvenser eller kjente konsekvenser på en annen måte kan en også få et annet handlingsvalg.

I vurderingen er det to komponenter. Den ene inneholder en vurdering av sannsynligheten for at konsekvensen skal inntreffe om handlingen utføres og den andre inneholder en vurdering av betydningen av konsekvensen for føreren. ... På samme måte vil en konsekvens som er uten betydning for føreren, ikke virke på handlingsvalget selv om sannsynligheten for at den skal inntreffe ansees som høy.

Hvordan en fører vurderer ulike konsekvenser av en handling og hvordan han/hun vurderer andre personers oppfatning av handlingen, vil være avhengig av grunnleggende trekk hos aktøren som f

eks personlighet, kulturtilhørighet, gruppetilhørighet og tidligere erfaringer. ... En som nylig har fått en fartsbot vil vurdere denne konsekvensen annerledes enn en som har kjørt i årevis uten å treffe på en fartskontroll (ibid:15)".

I denne anskuelsen kommer det ikke på noen måte fram at der også er et behov for å kunne handle uegennyttig, å kunne sette andres behov foran ens egne. Dermed kommer man heller ikke inn på at dette best skjer ut fra forståelse, respekt og empati med andre. GDE-modellens filosofi i norsk utgave gjør det hele bare til et spørsmål om egen nytte og egeninteresse. Når andre trekkes inn, er det fordi man skal ta i betraktning det ubehaget man selv påføres ved å skape mishag hos andre. Det blir ganske tydelig med dette at denne kognitive GDE-modellen har svakheter i forhold til en mer sosio-kognitiv modell, som også kan bidra til forståelse av andre og det kollektive. – Og som kan bidra til at man gjør verdier og regler til sine egne i stedet for at man skal være ytrestyrt av for eksempel faren for trafikkboter og annen kontroll utført av andre.

Videre påpekes det at elevene før den nye modellen ble innført hadde stor grad av ansvar for sin egen læring, men oppnådde ikke det kompetansenivå de var ment å være på, noe som ble antatt å kunne forklares med uklare kompetansekrav eller at ansvar for egen læring ikke ble tatt seriøst nok. I den nye modellen er dette forsøkt løst med mer obligatorisk opplæring og kontroll gjennom vurdering.

Veltun (2006) påpeker at dagens førerprøve ikke kan måle førerkortkandidatenes holdninger og motivasjon. Tilnærmingen til dette problemet har vært å gjøre de deler av opplæringen som er relevant for sikker kjøring til obligatoriske moduler. Det er en klar utfordring for kjøreskolelærerne å finne ut hvordan holdninger og motivasjon kan tas opp i de obligatoriske kursene på en effektiv måte, og det krever kunnskap og ferdigheter over et bredt spekter av fagdisipliner som pedagogikk, psykologi, teknikk, fysikk, kjøreferdigheter etc. Der er et gap mellom programdesignerne (teoretikerne) og de som skal gjennomføre programmene

(pragmatikerne). Det kan heller ikke måles hvorvidt kandidatene har nådd læringsmålene, tradisjonell førerprøve kan måle kunnskaper og ferdigheter, men bare i svært liten grad måle holdninger og motivasjon. At man består førerprøven, betyr bare at man tilfredsstiller et minimumskrav for å få tillatelse til å fortsette å trene seg opp på egen hånd.

Om kravene til trafikal kompetanse sier Veltun:

"The driver should have road traffic competence. Road traffic competence may be seen as the knowledge, skills, attitudes and motivation the driver needs to tackle the road traffic environment in a safe manner. Road traffic competence is more than just observable skills. The driver must be capable of interpreting various situations on the road and to assess what is proper behaviour. The driver must also be able to mentally place him or herself in another person's situation, the driver must be capable of empathy. At the same time the driver must possess the necessary self-control to act in accordance with his or her own judgement based on considerations of what is practical and safe. The driver must understand how his own behaviour affects road safety and wish to act in a way that makes him or her a safe driver.

Well-developed road traffic competence is a condition for successful driving: The driver must be able to control sudden impulses, aggression and other "distracting" emotions. The driver must be able to interact with and be considerate to other road users. People are not born with road traffic competence. This competence is acquired by imitation, understanding, practice and feedback. The wish to drive in a safe manner can be created by providing the driver with knowledge concerning the consequences of a choice between a safe manner and a risky manner of driving. Developing road traffic competence is a process that needs time (2006:1)".

Modellen gir en strukturert oppdeling av de ferdigheter og innsikter som man mener kreves for å kunne opptre trafikksikkert, og den kan bidra til bedre forståelse av hva som kreves og hva som tilstrebes.

Samtidig er modellen basert på at læring bygges hierarkisk opp i forhold til nivåene i matrisen. Man lærer de laveste nivåene først og bygger seg videre oppover. Ved å trekke det til sin ytterlighet kan man si det slik: Først lærer man å kjøre (fort) så lærer man å avpasse farten i forhold til den trafikale regulering, deretter lærer man seg å legge opp reiseruten, for til sist mot slutten av føreropplæringen etter flere tusen anbefalte timer med privat øvelseskjøring å skulle *lære å forholde seg kritisk til seg selv* i forhold til trafikksikkerheten. Meningen er at man slik på det øverste nivået skal få kontroll over generelle livsmål og verdier, atferdsmønstre, gruppenormer og impulser. På de underliggende nivåene handler

det om å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Gode tekniske ferdigheter fører sannsynligvis til større selvsikkerhet i form av at man opplever at man da har kontroll, men det er ikke den form for kontroll arkitektene bak modellen har sett for seg at man skal opparbeide på høyeste nivå, det som omtales som "overordnet nivå". Når det obligatoriske sikkerhetskursset legges til slutten av føreropplæringen, skjønner man enda bedre at for de som virkelig har en jobb og en utfordring med å skaffe seg kontroll – også over seg selv, er man virkelig sent ute. Hvis det høyeste nivå blir for høyt (høytravende) for enkelte, sitter man igjen med en ufullstendig sammensetning av ferdigheter som kan bli fatale.

Det er vanskelig å skjønne hvorfor man ikke heller sier at det overordnede nivå er det grunnleggende sikkerhetsnivå, den plattform som man må forstå verden ut fra og samtidig regulere sitt ferdighetsnivå og sin frihet innenfor. Hvis man ikke er i stand til å lære seg dette, har det ingen hensikt å begynne på den tekniske føreropplæringen. For - også i følge modellen selv - er det høyeste nivået i hierarkiet egentlig fristilt fra trafikken. Det eksisterer på selvstendig grunnlag, og det inneholder forutsetningene som til syvende og sist former personens liv totalt sett. Trafikken er bare en del av totalen.

Videre erkjennes det i modellen at dette overordnede nivået er det som det tar lengst tid å lære, ja det læres ikke innenfor føreropplæringsperioden og trafikkskolens prioritet bør derfor være å nærmest gi dem et grunnlag for den videre læring for at de skal kunne klare seg i den første, vanskelige tiden alene bak rattet: Desto større grunn til å sette inn innsatsen på dette nivået så tidlig som mulig.

Når det er et så viktig poeng å påbegynne denne delen av opplæringen så tidlig som mulig, er dette knyttet til en annet viktig moment; man skal ikke bare ha selvinnsikt og kunnskap om hvordan man opptrer pålitelig man skal gjøre det også, det betyr at man også bør ha rukket å automatisere denne adferden. Også her har modellen en svakhet ettersom den ikke har ambisjoner om automatisering på annet enn de to laveste nivåene, de rent trafikktekniske.

I fraværet av verdier og verdikonflikter blir det dessuten lite substans i prosessen med holdningsskapning i den forstand at man ikke får gjennomarbeidet verdikonflikten og tatt et bevisst verdivalg som holdningene og adferden kan støtte seg til. Når man ikke får tatt med i betraktningen og får valgt å ta hensyn til andres verdier og interesser, opplever man heller ikke noen selvforpliktelse, i beste fall bare en plikt i forhold til en verdiløs bestilt regel, norm, lov. - Hvordan forholder et menneske med evne til å tenke selv seg til noe så meningsløst?

### 2.2.3 Forskning og empiri

Føreropplæringsystemet fra 2005 er planlagt evaluert innen 2010.

Imidlertid har for eksempel Rismark og Sølvberg (2006) funnet at en viktig forutsetning for en effektiv føreropplæring ligger i dialogen bak rattet, i én-til-én-relasjonen mellom lærer og elev. Forutsetningen for den gode dialog er likeverdighet og at det etableres et felles språknivå og felles begrepsinnhold. Deres forskning viser at elevene oppfatter lærernes utsagn på mange ulike måter.

Tronsmoen (2009) har undersøkt sammenhengen mellom føreropplæring, avgjørende faktorer ved risikoadferd og ulykkesinvolvering. Han fant at øvelseskjøring gir tekniske ferdigheter og samtidig mindre selvkritisk evne og mindre ideelle sikkerhetsholdninger. Formell opplæring gir mest selvkritisk evne og ideelle sikkerhetsholdninger. Sammenhengene var små, men signifikante.

Europakommisjonen (2009) peker på at et av de viktigste funnene innen forskningen på unge, nye bilførere er at to hovedfaktorer påfører dem høyere risiko enn andre bilførere. Det første er manglende erfaring og innsikt i bilkjøringens risiko. Den andre hovedfaktoren er relatert til ytre forhold; livsstilsfaktorer knyttet til foreldres utdanning, familieinntekt, kjønn, skole eller jobb-prestasjon, sosiale aktiviteter og kriminelt rulleblad, det er derfor viktig at unge bilfører kandidater lærer seg å ta hensyn også til denne konteksten i sammenheng med bilkjøringen.

Med fri flyt av mennesker mellom medlemslandene er det også viktig å utvikle en felles kultur for trafikksikkerheten og den trafikale atferd. De poengterer bilførernes ansvar for å vise respekt for andre medborgere som brukere av veien.

Eu-kommisjonen peker også på et annet problem: Det er ikke enkelt å isolere effekten av føreropplæring på et lands trafikksikkerhetsnivå. Ofte implementeres mange tiltak samtidig. Dessuten har opplæringen langtidseffekter som det er vanskelig å måle.

Om GDE-modellen sier kommisjonen at man i veiledningen av eleven bør integrere elevens forutgående erfaringer og kunnskap, slik at man styrker de høyere nivåene i GDE-modellens læringsmål. Angående førerprøvens begrensning i muligheten for å teste holdninger og motivasjon, viser kommisjonen til databaserte tester som muliggjør gjenskaping av realistiske hverdagssituasjoner, mulighetene for slike programmer er under utforskning.

Også det svenske systemet er bygget på GDE-modellen. I tilknytning til den svenske føreropplæringen har Engström & Nyberg (2006) undersøkt ungdommers oppfatning av trafikksikre bilførere og føreropplæringens utforming. 17-åringene og 18-åringene i undersøkelsen hadde ulike oppfatninger av hva en trafikksikker bilfører er:

17-åringene beskrev 5 kategorier (manøvrering, lovlidighet, tilpasning, erfaring og selvinnsikt). 18-åringene beskrev 7 (manøvrering, lovlidighet, tilpasning, erfaring, selvsikkerhet, konsentrasjon og engasjement). Aldersgruppene hadde fire felleskategorier som går på de egenskapene en trafikksikker bilfører må ha; manøvrering, lovlidighet, tilpasning og erfaring. 17-åringene hadde én ekstra og 18-åringene tre, disse går på de øvre nivåene i GDE-matrisen, de som berører livet for øvrig. 17- og 18-åringene hadde også ulike oppfatninger om føreropplæringens utforming for trafikksikkerheten: 17-åringene mente følgende var viktig; fleksibilitet, profesjonelle lærere, opplevelse og "ordningsføljd". 18-åringene påpekte fleksibilitet, profesjonelle lærere, risikobevissthet, livslang læring og variasjon. Videre påpekte 18-åringene egenansvaret i sammenhengen, både for opplæringsopplegget og selve innlæringen for å bli en trafikksikker sjåfør. 18-åringen viste tydelig større forståelse av at hvorvidt man er en trafikksikker bilfører ikke er isolert til kun trafikken, men har også å gjøre med hvordan man er som person i det øvrige livet. For øvrig har Engström, Gregersen, Hernetkoski, Keskinen & Nyberg (2003) utarbeidet en litteraturoversikt over unge, nye bilførere og føreropplæring, med i alt 322 referanser. De har funnet at der er en stor kunnskapsbank om bilføreradferd, trafikksikkerhet og føreropplæring som ikke er utnyttet i det svenske opplæringssystem, det går bla på psykologiske, sosiale og pedagogiske prosesser. "Om nya metoder och angrepssätt inte provas kommer det att vara omöjligt att lösa trafiksäkerhetsproblemet för de unga nyblivna bilförarna".

### **2.3 Hvite felter på teorikartet i dagens føreropplæring**

Ut fra den kritikken, de svakheter og de behov som er påpekt i forhold til føreropplærings-systemet, synes det som at der er noen suksesskriterier å forfølge videre.

Føreropplæringen og elevene har behov for videreutvikling.

Føreropplæringssystemet har ikke tatt inn i seg noen ambisjon om autonomi hos førerkortkandidatene før de erklæres selvstendige og ansvarlige i form av at de får utstedt førerkortet.

Det virker lite sannsynlig at elevene får en systematisk læringsstøtte i fht læringsmål som ikke er definert, og lite sannsynlig at elevene skal utvikle ansvarlighet og selvforpliktelse når så ikke skjer.

Det kan synes som systemet ikke har fokus på hvordan denne prosessen kan støttes, eller har tro på at det er mulig. Det synes som om teorien ikke legger sine ambisjoner høyere enn nivå 3 i GDE-matrisen.

I det følgende hentes det fram teorier som antas å kunne forklare hvordan utviklingen skjer - helt opp på nivå 4 i GDE-matrisen. Da særlig med hensyn på at elevene skal være pålitelige i form av en uegennyttig atferd og ha en innsikt i hvilke områder av livet deres og deres person som kan skape problemer hvis eleven ikke klarer å utvikle seg på svake områder eller kompensere for slike svakheter med større (avbøtende) pålitelighet, for eksempel gjennom ekstra forsiktighet og respekt for regler – ekstra selvforpliktelse.



## 2.4 Generell sosialiseringsteori

Hvem vi er og hvordan vi oppfatter vår verden antas å ha betydning for føreropplæringen og vår videre karriere bak rattet.

- I det følgende redegjøres det for *generell sosialiseringsteori*.
- Videre trekkes det på pedagogikkens begrep *danning* som står sentralt når man skal forsøke å forklare den personlige utviklingsprosessen mot sosiale adferds og holdningsidealer.
- Det vises også til kriser i utvikling og mestring, særlig aktuelt i de unge bilførerne fasen av livet.
- Den tredje bolken er *salutogenesen* (helsens mysterium). Dette er en sentral teori innenfor sosialmedisinen; følelsen av sammenheng i livet er avgjørende for hvordan man takler sitt liv og sikrer sin helse. Denne teorien synes ikke å være kjent innenfor trafikksikkerhetsmiljøet. Teorien tilbyr også et interessant verktøy for studiens undersøkelse.

### 2.4.1 Sosiale systemer

Uri Bronfenbrenner har stått helt sentralt innenfor den rådende forståelse av sosialiseringprosesser og barns- og unges utviklingsmiljø, siden han presenterte sin utviklingsøkologiske systemteori i 1979: "The ecology of humandevlopement: Experiment by nature and design". Innenfor et system definert i form av fire delsystemer: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet, vil det som skjer innenfor ett system henge sammen det som skjer i de andre. Mikrosystemet består av det nærmeste, dagligdagse, de aller nærmeste familierelasjoner. Mesosystemet består i forbindelsen mellom to eller flere slike mikrosystemer. Eksosystemer er systemer som påvirker en gjennom andre nære personer, mens makrosystemet er samfunnets institusjoner, skoler, lover, regler og verdier med betydning også i de andre systemer. Bronfenbrenners teori finnes igjen hos så mange:

Et sosialt system forstås, i følge Andresen m.fl. (2007), som et sett av roller i en relasjon til hverandre. Hver enkelt av oss inngår i en konstellasjon av sosiale systemer, som endres over tid ved at sosiale system kommer til og faller fra. En sosial rolle innenfor disse systemene er da summen av alle de forventninger og normer som knyttes til en person i den aktuelle kontekst; bilfører, kompis, familiemedlem, elev. Våre ulike roller kan være motstridende og skape et krysspress, for eksempel mellom den trafikale adferd man har lært

og den vågelighet som forventes i miljøet lørdagsnatten. Hvordan man takler slike konflikter avhenger av sosialiseringssystemene fra de ulike sosialiseringssystemene.

På mikronivået finner man familie, venner og andre ansikt til ansikt-relasjoner.

Mesonivået er i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell beskrevet som relasjonen mellom mikrosystemer, for eksempel foreldrenes kontakt med skolen (1979, ref. i Bøe & Helle, 2002). Mesonivået må også kunne forstås som møtet mellom sosialiseringen fra f.eks. familien, vennemiljøet og påvirkningen fra føreropplæringen.

Makronivået representerer staten og den generelle kulturen, også på samfunnsnivået opplever vi oss i en virkelighet og må finne vår plass, vi er berørt ikke bare av mikronivået, men er i nær berøring også av meso- og makronivået (Andresen m.fl., 2007).

Primærgruppene og sekundærgruppene skiller seg på flere vesentlige punkter:

Familie og venner regnes som primære grupper, mens skole, arbeidsplass, foreninger og klubber utgjør sekundærgrupper. Primærgruppen kjennetegnes av varige relasjoner, som er et gode i seg selv og der et verdifelleskap ligger til grunn. Sekundærgruppen kjennetegnes av mer flyktige relasjoner, som inngår som et ledd i en sammenheng og som bygger på et interessefelleskap (Andresen, Henningsen & Kval, 2007:38).

Presosialiseringen gjennom familien og oppdragelsen fra barndommen av antas å ha stor innflytelse livet ut. Skolen regnes også som en viktig formidler av kultur, verdier og normer, og skal i utgangspunktet gi elevene muligheter uavhengig av familiebakgrunn og sosial status, men i praksis forsterker utdanningssystemet eksisterende sosiale ulikheter. Dette forklares i stor grad med at familiens forståelse av behovet for kunnskap og utdanning påvirker måten elevene stimuleres og støttes hjemmefra. - "Barns og unges utvikling profiterer på at de ulike mikrosystemene "trekker" sammen i samme retning – at det er verdi- og interessemessig konvergens mellom enhetene i sosialiseringen" (Bøe & Helle, 2002:164).

Venner og jevnaldrende har en svært viktig innflytelse, de er en særlig stor referansegruppe i forhold til identitetsdannelsen i tenårene: de representerer forbilder og idealer og er bestemmende for om man er inkludert, akseptert og respektert (ibid.).

Ziehe mener at det har skjedd en kulturell frisetting fra familietradisjonenes kulturoverføring, og vektlegger medier og annen teknologi som mer oppdaterte identitetsskapere enn gammeldage foreldre (1982, ref. i Bøe, 2005; Andresen m.fl., 2007). Oppdragelsesidealer som lydighet er utfordret av idealet om å være seg selv (Gullestad, ref. i Andresen et al., 2007).

Sosialiseringsteoriene legger stor vekt på betydningen av forbindelseslinjene ikke bare innenfor de enkelte mikrosystemer, men i form av tette nettverk. Bronfenbrenner (ibid.) betrakter makrosystemets verdier, ritualer og tradisjoner som et mønster med fibre ned på meso- og mikronivået (samhandlingsnivået).

Sosialiseringen kan ses som en bevisst plan for hvordan det tenkes at man skal bli gagns mennesker ut fra familiære verdier og tradisjoner, og skolens læreplaner, men har også tydelige emergente trekk gjennom påvirkningen fra de sosiale miljøer man selv velger å forholde seg til og fra de formelle sosialiseringstilstandenes ubevisste eller utilsiktede effekter. Men innenfor de bevisste planer er idealet i stor grad knyttet til å gjøre den enkelte i stand til å tenke selv, og ta aktivt ansvar for eget og andres beste, slik Peters skisserer (Steinsholt & Løvlie, 2004).

#### **2.4.2 Peters danningsteori**

*Danning* er mer enn dannelse, som ofte kobles til høflighet og gode manerer.

Det ordet som ligger nærmest opp til dannelsingsbegrepet er *allmenndannelse* som er utvikling av evner og anlegg, tenkeevne, viljestyrke og moralsk holdning, selvinnsikt – og forståelse av forholdet til andre og til samfunnet (SNL).

Innenfor pedagogisk filosofi har engelske Richard Stanley Peters gitt vesentlige bidrag til forståelse av sosialisering og danning. Det finnes imidlertid ikke et engelsk ord for danning, i stedet brukes betegnelsen "education" - dét gir assosiasjoner til både formell og uformell arena for sosialisering. Peters har en stor litterær produksjon. Opdal har i sin doktoravhandling (1998) tatt for seg hele hans livsverk, Peters bidrag er som sagt omfattende og krevende å forholde seg også fordi education, tilslører hans begrepsutvikling mot danning. Opdal har funnet fram til denne dannelsesbeskrivelsen hos Peters i *Reason and Compassion*, som jeg finner særs relevant for min problemstilling (Peters 1973:73-106 gjengitt i Opdal 1998:203-211):

Peters tar utgangspunkt i at mennesket primært er en aktør som tar avgjørelser ut fra grunner heller enn årsaker. Han skiller mellom tre ulike livsnivå, det irrasjonelle, det ufornuftige og det rasjonelle:

Det irrasjonelle nivå er det nivå barnet starter på, i fraværet av prinsipper som får verden til å fremstå som forståelig og ordnet, i fraværet av skillet mellom fantasier og realistiske ønsker.

Uten prinsipper blir vurderingene og viljesutøvelsen situasjonsavhengige, intuitive og tilfeldige (ibid.).

Det ufornuftige nivå (eller stadium) betegner Peters som det prekonvensjonelle og det konvensjonelle. Det handles ut fra grunner som er svakt fundert i kunnskap, innsikt og forståelse, relevante betraktninger og alternative synspunkt, og det blir ikke gjort forsøk på å granske forutsetningene for det en selv gjør. Det handles i stedet ut fra innskytelser og umiddelbar tilfredsstillelse (ibid.).

Den prekonvensjonelle er ute av stand til å se livet i en større sammenheng. Adferden er dominerende egosentrisk, andres interesser overses, stabile og vedvarende følelser mangler. Viljeslivet preges av selvhevdelse og manglende samarbeidsvilje (ibid.) .

Den konvensjonelle har nådd et tankemessig nivå hvor orden og det å gjøre det riktige oppfattes som viktig, noe som stimulerer til ny motivasjon, handlinger og følelser, som lojalitet, tiltro og skam. Men reglene som etterleves settes det ikke spørsmålstegn ved (ibid.).

Det ideelle nivå oppnås først ved utviklingen av autonomi, hvor en er i stand til å foreta kritiske og fornuftige overveielser, og gjennomføre avgjørelser som må anses som de beste. Peters tillegger det autonome menneske også den stoiske egenskap å kunne møte hendelser som må gjennomleves, og å kunne akseptere og leve med det som ikke kan endres eller ikke skal utfordres (ibid.).

Danning lyder nok umoderne for mange i dag, og danning assosieres gjerne med akademisk egenskaper og preferanser, men Peters vektlegger dagliglivets kunnskap som alle må ha for å mestre viktige sider ved menneskelivet (ibid.).

Hvis vi kjenner oss igjen i den posttradisjonelle samfunnsbeskrivelse (Beck, ref. i Aakvaag, 2008), kan Peters teori ha fornyet aktualitet og forklaringskraft i det den så klart viser de individuelle utviklingsutfordringene i lys av alt som ikke lenger kan tas for gitt, alt som ikke lenger overleveres og overtas som en selvfølge, alt som skal aktivt velges og all den kompleksitet dette innebærer og medfører, alt mens vi prøver å finne oss selv.

Andresen, Henningsen og Kval (2007) påpeker at ungdomstiden har vært og blir fortsatt forbundet med lek og moro, opprør og forvirring, det som er endret er utstrekningen av

denne livsfasen, det er vanlig å etablere seg i voksenrollen med arbeid og familie et tiår senere enn man gjorde tidligere.

### **2.4.3 Kriser i utvikling og mestring**

#### **Mestring i overgangsfaser**

I Bronfenbrenners utviklingsmodell (1979) står overganger sentralt som kritiske faser. Utviklingskriser var allerede introdusert i Erik Eriksons kjente utviklingsteori som dekker hele livsløpet. Erikson knytter slike kriser til alle utviklingsstadier av menneskets emosjonelle og sosiale utvikling. Å takle disse krisene er en nødvendig forutsetning for å stå rustet til nye oppgaver og utfordringer på neste utviklingsstadium. Erikson har også vært banebrytende med sin beskrivelse av identitetsdannelsen som hovedoppgaven i ungdomsårene "*Identity, youth and crisis*" (1950 i Helgesen 2008))

Slike overganger kan kreve betydelig tilpasning og omstilling fra individets side. Overgangene kan innebære forandringer i positiv retning, men disse overgangene kan også medføre reaksjoner som sårbarhet og utagering som følge av at omstillingen blir større enn individet har kapasitet til å takle på egen hånd (Aagre, 2003:37).

Den som har en historie av overveiende positive samspillopplevelser har et godt grunnlag for å takle nye samspillopplevelser i overgangssituasjoner og -faser på en god måte. Nye situasjoner innebærer ofte at man gir slipp på det kjente og trygge, jo mer uoversiktlig og fremmed en ny situasjon er, desto mer desorienterte blir vi (Salzberger-Wittenberg m.fl., 1986, ref. i Abrahamsen, 1997; Antonovsky, 2005).

Forberedelse i forbindelse med overgangssituasjoner har stor betydning for oss gjennom hele livet. Solnit fremholder at både forberedelse og det å gjenkalle tidligere opplevelser er basale behov og funksjoner for barn og voksne; Disse mentale og emosjonelle prosessene er så viktige at de er med og preger personligheten. Og disse erfaringer og minner om det som har skjedd oss tidligere må brukes til å forberede oss i forhold til å mestre nye situasjoner og vanskeligheter (Solnit, 1984, ref. i Abrahamsen, 1997).

#### **Transport av psykisk smerte**

Den unge som ikke får hjelp til å minnes tidligere opplevelser og erfaringer i forbindelse med forberedelsen til nye situasjoner og oppgaver, kan hindres i forberedelsen til det som skal komme. Kontinuiteten i livshistorien og selvforståelsen kan brytes opp. Å forberede den unge

for en potensielt vanskelig situasjon har to vesentlige funksjoner; det hjelper den unge til en bedre mestring av situasjonen når den inntreffer; og det bidrar også til å forberede den unges senere hukommelse av situasjonen (Solnit, 1984, ref. i Abrahamsen 1997:23):

”Preparing has two important functions; the first is coping for mastery and the second is to prepare a memory that is useful for future development.”

Uten hjelp til denne innsikten kan verden bli usammenhengende, og det er lite å støtte seg til for å finne gode løsninger i overgangen til nye situasjoner. Den som må klare vanskelige situasjoner uten slik støtte, kan benekte sin følelse av å komme til kort og vil forstrekke seg ved å forsøke å takle situasjonen ved å gjøre seg tøffere og modigere enn man i virkeligheten er. Man stenger av for følelsene som dermed ikke kan bearbeides, man mister dermed også noe av kontakten med virkeligheten og med noe av seg selv. Uten forståelse eller kontakt med egne følelser, får man en svakere toleranse overfor vansker. Uakseptable følelser vil man forsøke å tilpasse eller skjule i de sosiale sammenhenger det måtte være viktig, som i familien og i forbindelse med føreropplæringen. Psykisk smerte dekker alle former for savn og mangler, avstanden mellom slik vi ønsker det skulle være og den virkelighet vi lever i.

Transport av psykisk smerte er Haugsgjerds begrep (1983, ref. i Abrahamsen 1997:33); det henspiller på en prosess hvor det som ligger og smerter i ens psyke spiller seg ut på en slik måte at smerten forplanter seg til andre. Dersom smerten ikke blir bearbeidet i den sosiale kontakten, vil smerten kunne øke og ta nye former. Selvmord inngår ikke i ulykkesstatistikken når det helt klart er en viljeshandling, de psykiske årsakene som kan ligge bak likegyldig, eller utagerende risikoadferd bak rattet er ikke alltid like åpenbare.

#### **2.4.4 Sense of Coherence - Den individuelle opplevelse av sammenheng**

Den medisinske sosiologen, Antonovsky, har interessert seg for det han kaller salutogenese og som forklarer helse - det sunne og sterke (i motsetning til patogenese som konsentrerer seg om uhelse). Han utviklet i 1970 teorien om salutogenese som er beskrevet i ”Health, Stress and Coping” (Antonovsky 1979): Han fant hos jøder som hadde overlevd Holocaust, og allikevel utmerket seg med god helse, at de opplevde en høy koherens (sammenheng) mellom seg og tilværelsen, og at dette var betinget av tre komponenter; comprehensibility (forståelighet), ”sense of meaningfulness” (mening) og ”sense of manageability” (håndterbarhet).

Det som kjennetegner mennesker som har klart seg godt tross store prøvelser i livet er altså

## **Sense of coherence (Soc): opplevelse av sammenheng** (Antonovsky, 1979).

Soc er et holdningssett og bestemmes av den verden av erfaringer man har vokst opp i og som formes av kulturen, de sosiale strukturer og tidsepoken. Antonovsky regner Soc for å være under utvikling til 30-årsalderen, deretter vil Soc ha stabile trekk som preger individet gjennom hele livet.

Den med sterk Soc vil ha en tilbøyelighet til å søke å forstå, vurdere ulike muligheter, tro på sine ressurser og ta situasjonen som en utfordring. Mens en person med en svak Soc har tendens til å oppleve kaos, føle seg overbelastet og uten håp - eller i alle fall bare langsomt utvikles og endres med alderen (Antonovsky, 1996, ref. i Gjærum m.fl., 1998).

Å unngå utfordringer er ikke nok til å beholde helse og endatil utvikle seg videre. Man må lære seg å håndtere sitt liv i medgang og motgang – gjøre det beste ut av det, se sammenhengen i tilværelsen ved at man klarer å gjøre den *begripelig, håndterlig og meningsfull*. Det er en sammenheng også i form av fortid, nåtid og fremtid, slik også Solnit har pekt på.

Antonovsky definerer denne følelse av sammenheng som

”en global holdning som uttrykker i hvilken utstrekning man har en gjennomgående og varig, men dynamisk følelse av tillit til at

1. de stimuli man mottar fra sin indre og ytre verden under livets gang er strukturerte, forutsigbare og begripelige
2. de ressurser som kreves for at man skal kunne møte de krav som disse stimuli stiller til en er tilgjengelige og
3. disse krav er utfordringer som er verdt investering og engasjement” (min oversettelse og redigering av Antonovsky, 1987 i Antonovsky, 2005:17).

Soc dekker både det rent kognitive og det affektive aspekt. Antonovskys fokus er på helse, stress og mestring, og han definerer stressbegrepet med en generell motstandsbrist.

Innenfor stressforskningen fokuseres det på stressfaktorene, men Antonovsky mener poenget ikke bare er å søke etter barrierer mot stress, men etter faktorer som direkte bidrar til økt helse, høy feiltoleranse. Og de tre faktorene han fremhever beskriver han slik:

**Begripelighet** beskriver i hvilken grad man opplever indre og ytre stimuli som fornuftsmessig gripbare, som informasjon som er ordnet, sammenhengende, strukturert og tydelig snarere enn som kaotisk, uordnet, tilfeldig, uventet, uforklarlig. Den med høy opplevelse av begripelighet forventer at hendelser er forutsigbare, hvis de skulle komme overraskende, er de mulige å forklare. Går det galt, kan mislykketheten gjøres begripelig. En person med lav opplevelse av begripelighet, opplever seg selv som en ulykkesfugl, forfulgt av uhell i fortid og fremtid.

**Håndterbarhet** beskriver i hvilken grad man opplever å ha kontroll, ved at man har ressurser til å takle utfordringene. Den som scorer høyt på denne faktoren, vil ikke kjenne seg som offer for omstendighetene eller synes at livet er urettferdig.

**Meningsfullhet** er motivasjonskomponenten, graden av opplevd følelsesmessig og kognitiv betydning og viktighet, som gjør utfordringene verdt følelsesmessig investering og engasjement. Antonovsky fant i sine studier at de med lavest Soc viste få tegn til at noe som helst betydde noe særskilt for dem - om noe skulle være av betydning, var det bare fordi det påla dem store byrder og uvelkomne krav, som de mye heller ville vært uten. Meningsfullhet sier noe om i hvilken grad man opplever at livet har et følelsesmessig innhold som får en til å gå løs på krav og problemer med energi og engasjement (Antonovsky, 2005:44-46).

## **2.4.5 Sannsynlig utvikling ut fra opplevelse av sammenheng i livet**

### **Hvordan måles de tre komponentene i Soc?**

Antonovsky utviklet verktøy for å kartlegge den individuelle Soc. Mest brukt er Soc-29 og Soc-13 som er en mindre utgave av den første.

### **Hvordan forholder de tre komponentene i Soc seg til hverandre?**

Antonovsky fant i sine studier at begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet var uløselig sammenflettet. Styrkeforholdet mellom de tre kunne variere fra person til person, og graden av samsvar avgjorde hvor stabil Soc var, og i hvilken retning Soc kunne forventes å utvikle seg. Av de tre faktorene mente Antonovsky at meningsfullhet var den mest avgjørende, og at begripelighet var nest viktigst ut fra at håndterbarheten var avhengig av hvordan man begrep eller grep det an:



**Tabell 2. Dynamiske forhold mellom komponentene i Soc**

Type	Komponent			
	Begripelighet	Håndterbarhet	Meningsfullhet	Prediksjon
1	Høy	Høy	Høy	Stabil
2	Lav	Høy	Høy	Uvanlig
3	Høy	Lav	Høy	Press oppover
4	Lav	Lav	Høy	Press oppover
5	Høy	Høy	Lav	Press nedover
6	Høy	Lav	Lav	Press nedover
7	Lav	Høy	Lav	Uvanlig
8	Lav	Lav	Lav	Stabil

Kilde: Antonovsky (2005) s. 48

Det er kun type 1-4 som tilsier gunstig nivå eller utvikling. De øvrige er ugunstige og uforutsigbare.

Antonovskys teori og kartleggingsverktøy har etterhvert fått en vid utbredelse. Eriksson (2007) har i sin doktoravhandling gjennomgått den salutogene forskningen 1992-2003, i alt 458 vitenskapelige internasjonale publikasjoner og 13 doktoravhandlinger. Soc viser seg å være sterkt relatert til helse, særlig mental helse. Longitudinelle studier viste at Soc også kunne predikere helse.

Innenfor trafikksikkerhetsforskningen har Soc imidlertid ikke fått oppmerksomhet. Lajunen & Summala (1995) har undersøkt bilføreres erfaring, personlighet, og ferdighets og sikkerhetsmotivasjonsdimensjoner i bilføreres selvutbedring. De fant at ferdighetsskalaen korrelerte sterkt med ferdighetsskalaen. Føreraggresjon og det å mislike å kjøre korrelerte sterkt med nevrotisme, type-A-adferd, selvfølelse og Soc.

Antonovskys modell vil bli brukt i undersøkelsen.

### **Svakhet ved Antonovskys modell:**

Antonovskys salutogenese og en sterk opplevelse av sammenheng passer sammen med Gadget-modellens målsetning; Goals for life, skills for living (SVV 2005). De har imidlertid samme svakhet, de fokuserer lite på sunnhet og helse for andre enn en selv. Antonovsky

skjønte kritikken og rakk så vidt før sin død å løfte teorien henimot et salutogent samfunnssyn, denne samfunnsmessige opplevelse av sammenheng kalte han *civility*:

Antonovsky mener *civility* er betinget av tre viktige faktorer; Lojalitet overfor felles overenskomster, respekt for andres syn og motarbeidelse av overgrep og undertrykkelse. Sommerschild (1998) mener at Antonovskys teori, tross kritikk, har stor verdi som inspirasjonsmodell for helsefaglig innsats på flere områder.

### **Hvordan utvikles så premissene for en sterk opplevelse av sammenheng i livet?**

Og hvor raskt lar det seg gjøre? Med Sommerschilds oversettelse blir det gjennom oppdragelsen. Med Peters er løsningen dannelsingsprosessen. Og mer generelt blir det i takt med sosialiseringprosessen.

Høy Soc forbinder barne- og ungdomspsykiateren, Sommerschild (1998), også med *resiliens*: robusthet, utholdenhet, livskraft og livsmot, de faktorer som har sammenheng med at man beholder psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenninger. Resiliensen er denne psykologiske motstandskraften, den allmenne livsdugeligheten som utvikles gjennom oppveksten og som har blitt en del av personligheten (1998:31-33).

Hvilke faktorer ligger så bak denne resiliensen, motstandskraften eller mestringssevnen? Innenfor resiliensforskningen har Werner & Smith (1982, ref. i Gjærum m.fl., 1998) bidratt med en 30 år lang forløpsstudie av 698 barn i en sosialt underprivilegert befolkningsgruppe i Stillehavet. Undersøkelsen viste at de mestrende kom fra familier med sterkt samhold, felles verdier og klare regler og disiplin, men hvor foreldrene også respekterte barnas individualitet.

Resiliens har med andre ord med de faktorer som har sammenheng med at man beholder psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenninger, slik SNL beskriver det. Begrepet resiliens er som nevnt også tatt i bruk innenfor sikkerhets- og organisasjonslitteraturen. Foster (1993:36) har definert resiliens som evne til å tilpasse seg endring uten katastrofale feil, eller en kapasitet til å absorbere sammenstøt og ustabilitet på en smidig måte. Og en resilient organisasjon har kapasitet til å tilpasse seg feil, som en mangel/svikt eller en manglende/sviktende evne – uten at organisasjonen produserer alvorlige ulykker pga menneskelige svakheter.

Det finnes to utviklingsretninger for forståelsen av mestringsevnen, den kognitive og den sosiale som er behandlet her. Den kognitive utviklingen vil bli diskutert sammen med føreropplæringen sett i sammenheng med den organisatoriske læringsprosessen.

## **2.4.6 Oppsummering av sosialiseringsteoriene**

### **Generell sosialiseringsteori**

Innenfor den generelle sosialiseringsteorien ser vi at våre ulike roller kan være motstridende og skape et krysspress, mellom f.eks. den trafikale atferd man har lært og den vågelighet som forventes i ungdomsmiljøet. Hvordan man takler slike konflikter avhenger av sosialiseringskraftene fra de ulike sosiale systemene. Bronfenbrenner legger stor vekt på kontakten mellom skole og hjem som en pedagogisk ressurs.

Presosialisering gjennom familie og oppdragelse antas å ha stor innflytelse hele livet. Det påstås samtidig at det har skjedd en kulturell frisetting fra familietradisjonenes kulturoverføring. Medier og annen teknologi er mer oppdaterte identitetsskapere enn gammeldagse foreldre. Oppdragelsesidealer som lydighet er utfordret av idealer om å være seg selv. Venner og jevnaldrende antas å ha svært stor innflytelse.

### **Peters danningsteori**

Danning, eller allmenndannelse, forbindes med utvikling av evner og anlegg, tenkeevne, viljestyrke og moralsk holdning, selvinnsikt – og forståelse av forholdet til andre og til samfunnet. Peters tar utgangspunkt i at mennesket primært er en aktør som tar avgjørelse ut fra grunner heller enn årsaker. Han skiller mellom tre ulike livsnivå: det irrasjonelle, det ufornuftige og det rasjonelle. I mellomfasene handles det gjerne ut fra innskytelser og umiddelbar tilfredsstillelse. Man er ute av stand til å se livet i en større sammenheng. Atferden er dominerende egosentrisk, andres interesser overses, stabile og vedvarende følelser mangler, viljen preges av selvhedvelse og manglende samarbeidsvilje. Det ideelle

nivå oppnås først ved utviklingen av autonomi, hvor en er i stand til å foreta kritiske og fornuftige overveielser og framvis stoisk ro.

### **Kriser i utvikling og mestring**

I Bronfenbrenners utviklingsmodell står overganger sentralt som kritiske faser. Slike overganger kan kreve betydelig tilpasning og omstilling fra individets side. Den som har en historie av overveiende positive samspillopplevelser, har et godt grunnlag for å takle nye samspillopplevelser i overgangssituasjoner og -faser på en god måte. Forberedelse i forbindelse med overgangssituasjoner har stor betydning for oss gjennom hele livet. De som ikke får hjelp til å behandle tidligere opplevelser og erfaringer i forbindelse med nye situasjoner og oppgaver, kan hindres i forberedelsen til det som skal komme. Uten hjelp til denne innsikten kan verden bli usammenhengende, og det er lite å støtte seg til i overgangen til nye situasjoner.

Transport av psykisk smerte henspiller på en psykisk prosess, hvor det som ligger og smerter i ens psyke spiller seg ut på en slik måte at smerten forplanter seg til andre.

### **Sense of Coherence (Soc) – den individuelle opplevelse av sammenheng**

Soc er et holdningssett og bestemmes av den verden av erfaringer man har vokst opp i, og som formes av kultur, sosial struktur og tidsepoke. Den med sterk Soc vil ha en tilbøyelighet til å forsøke å forstå, vurdere muligheter, tro på sine egne ressurser og ta situasjonen som en utfordring. Mens en person med en svak Soc har en tendens til å oppleve kaos, føle seg overbelastet og uten håp, eller i beste fall oppleve en langsom utvikling.

Soc dekker både det rent kognitive og det affektive aspektet. Antonovskys fokus er på helse, stress og mestring. De tre faktorene han framhever er begripelighet, håndterbarhet og

meningsfullhet. Begripelighet beskriver i hvilken grad man opplever indre og ytre stimuli som fornuftsmessig gripbare. Håndterbarhet beskriver i hvilken grad man opplever å ha kontroll ved at man har ressurser til å takle utfordringene. Meningsfullhet er motivasjonskomponenten, graden av opplevd følelsesmessig og kognitiv betydning og viktighet som gjør utfordringene verdt følelsesmessig investering og engasjement.

Antonovsky har ut fra sin teori også utviklet en undersøkelse som kartlegger i hvilken retning man kan forvente at utviklingen vil gå.

Han tilbyr også en forkortet versjon av denne testen som brukes i denne avhandlingens undersøkelse.

## 2.5 Relasjonelle organisasjonsperspektiver

Hvordan en virksomhet definerer og identifiserer seg med sine interessenter vil ha betydning for samarbeid og resultater. Først beskrives det som karakteriserer organisasjoner, og verdien av sosiale kontrakter. Deretter beskrives relasjonsmodeller som fokuserer på organisasjonens motsetningsforhold til sine interessenter, før det i et kompleksitetsperspektiv settes spørsmålstegn ved organisatorisk grensesetting.

### 2.5 Hva er en organisasjon?

I dagligtalen forbindes en organisasjon gjerne med en *forening* eller *sammenslutning*. Samfunnsvitenskapene bruker begrepet om *kollektiv* som er bygget for å fremme ett eller flere felles formål eller sett av verdier (Store Norske Leksikon). Stacey sier det slik ” Generelt sett eksisterer organisasjoner for at mennesker skal oppnå de felles handlingene som menneskelivet krever. Kjernen i organisering er meningsfulle, felles handlinger” (2008:185).

Karakteristisk for organisasjoner er formaliserte regler og autoritetsrelasjoner, arbeidsdeling, begrenset medlemskap, roller og rolleinnhavere som er sammenknyttet i et definert sett av roller. Byråkrati og forvaltning, produksjonsvirksomhet, frivillige organisasjoner og foreninger er noen eksempler. Samtidig er slike organisasjoner også sosiale organisasjoner - ulike, forholdsvis stabile sosiale strukturer og mønstre innenfor et samfunn (Store Norske Leksikon). Egenskapene i de sosiale systemer er nærmere beskrevet sammen med aspektene ved sosialisering. Et viktig premiss for at organisasjoner og sosiale systemer skal fungere er imidlertid ikke beskrevet ennå, det er betydningen av de sosiale kontrakter.

#### 2.5.1 Sosiale kontrakter

Busch, Johnsen & Vanebo (2003b) påpeker viktigheten av kontrakter, ettersom de regulerer forholdet mellom virksomheten og interessentene, i form av bidrag og belønninger.

Sosiale kontrakter har vesentlig betydning på så å si alle områder i samfunnslivet – i familien, vennekretsen, i politikken, i arbeidsrelasjoner. Sosiale systemer vil ikke fungere uten de sosiale kontrakter. Begrepet brukes om skrevne og uskrevne forventninger til hva som er rimelig og rettferdig bidrag mellom de involverte parter. Sosiale kontrakter dannes gjennom samarbeid og problemløsning over tid, gjerne over lang tid. Juridisk bindende kontrakter vil ikke kunne erstatte sosiale kontrakter som har sin styrke i at de dekker uskrevne forventninger, og de har i seg en smidighet i det de også dekker situasjoner og forhold man ikke forutser på et tidlig tidspunkt (Colbjørnsen, 2003:161).

Sosiale kontrakter og sosial kapital utvikles over tid gjennom sosiale bånd. Sosial kapital har ulike definisjoner, men felles for dem er at sosial kapital forstås som den ressurs som ligger i nettverk bestående av relasjoner med høy gjensidig tillit og lojalitet. Opprinnelig ble begrepet brukt på individnivå, bl.a. for å forklare elevers skolerresultater ut fra deres ulike familie- og nabolagsbakgrunn (Coleman, ref. i Colbjørnsen, 2003). Etter hvert har sosial kapital også blitt et aktivum og investeringsobjekt for virksomheter som vil fremdyrke medarbeidernes tillit og lojalitet gjennom opplæringstiltak. Belønningen regner man med å få gjennom samarbeidsvilje og ekstraordinær innsats i spesielle situasjoner. Ledelsen kan altså ta mål av seg for å sikre den sosiale kapital i organisasjonen (ibid.).

Utenfor organisasjonene og de sosiale primærgruppene er det en større utfordring å forvalte den sosiale kapital, der har den ikke noen tydelig eier. Den anses som et kollektivt gode hvor forvaltningen og videreutviklingen av den blir alles og ingens ansvar (Colbjørnsen, 2003).

### **2.5.2 Kompleksitetsmodellen**

Staceys betraktning er at organisasjoner består av "biologiske individer som relaterer til hverandre ved bruk av symboler som former maktrelasjoner mellom dem og mellom deres gruppe eller organisasjon og andre i samfunnet... Den pågående relateringsprosessen har alltid en historie: hvert individs historie og gruppens, organisasjonens, fellesskapets og det større samfunnets historie, hvor alle er relateringsprosesser... Mennesker er også medlemmer av mer enn én gruppe, organisasjon eller fellesskap, og medlemskap i én påvirker deres virke i en annen. *På hvilket grunnlag kan man trekke grenser, gitt denne høye forbindelsesgraden?*" (min uthevelse, Stacey, 2008:188).

En organisasjon kan defineres ut fra det formålet den er gitt, måten den oppfyller formålet på, og gjennom de roller som er definert for å oppnå dette. Organisasjonens identitet blir dermed avhengig av oppgaven den påtar seg innad i forhold til det større fellesskapet. Og individenes identitet bestemmes ut fra om de har formelle roller og derav formelle relasjoner i forhold til oppgaver og formål. De som ikke har formelt definerte roller faller utenfor definisjonsrammen for organisasjonen. Men enkelte som ikke har formelle roller eller tydelig definerte relasjoner kan ha så stor betydning at organisasjonen ikke kan fungere uten dem; for eksempel familiemedlemmer, som kan fungere som diskusjonspartner, en korrigerende faktor, en veileder. For Staceys poeng er at de formelle og uformelle kommunikative interaksjonsprosessene er uatskillelige. Hvis organisasjonsidentiteten inkluderer begge, blir forestillingen om en grense rundt organisasjonen problematisk (2008:189).

Hvis vi fastholder at en organisasjon er et fenomen med en viss varighet, blir kontinuiteten viktig, og det som er med og bestemmer denne kontinuiteten er hva mennesker gjør bevisst og ubevisst. En organisasjons formelle identitet er bevisst, det er i det uformelle det ubevisste og emergente har spillerom. Problemet med å sette opp tradisjonelle organisasjonsgrenser er at de skaper skiller mellom identitet og ulikhet som ekskluderer viktige personer og prosesser i opprettholdelsen av organisasjonsidentiteten, som altså må knyttes til formålet, her ikke tilveiebringelse av materielle goder, men livsviktige visjoner og verdier. I stedet for at man fokuserer på en tingliggjort organisasjon, foreslår Stacey at man retter inn perspektivet på organiseringsbevegelsen som prosess, altså bevegelsen til den kommunikative interaksjon som man deltar i (2008:192).

Relasjonen SVV - bilfører skulle altså ut fra Staceys perspektiv kunne ses som ett "vi"- den langsiktige organisasjon.

### **2.5.3 Oppsummering av relasjonelle organisasjonsperspektiver**

En organisasjon kan være så mangt - en forening - en sammenslutning - et kollektiv. Hensikten med organisering er å sikre de avstemte handlinger som kreves for et formål, som for eksempel føreropplæring. Organisasjonen gir mulighet for et fellesskap som utvikles i takt med felles forståelse, sosiale bånd og sosiale kontrakter. I dette skapes en basis for en sosial kapital som sikrer innsats og lojalitet over lang tid.

Essensen er at det kan oppnås langt mer ved å tenke helhet, fellesskap og sosiale kontrakter. Et inkluderende vi som omfavner både eleven og viktige nærliggende ressurser og sosialiseringssagenter, i stedet for et indre-ytre perspektiv, et vi-de perspektiv.

I tråd med Staceys resonnement impliserer dette at en føreropplæring med siktemål å skape et forpliktende fellesskap om visjoner og verdier, antas å ha best vekstvilkår i et inkluderende fellesskap, da er det ikke en koalisjon mellom parter med ulike interesser, men en organisasjon hvor alle tilstreber ett og samme mål som blir det optimale.



## 2.6 Hvilken type ledelse fører til pålitelighet?

Det finnes ingen helhetlig ledelsesteori. Det finnes kun en rekke begreper, modeller og forklaringer (Johannessen & Olsen 2008). I denne studien har det virket mest relevant å konsentrere seg om den del av ledelsesteorien som fokuserer på felles visjoner og verdier, kontra ulike interesser og belønningssystemer.

Tradisjonelt har ledelsesteorien hatt transaksjoner som prinsipielt grunnlag, en sosial utveksling eller et bytte av verdier mellom leder og medarbeider og mellom virksomhet og interessent. På slutten av 1970-årene svingte ledelsesforskningen over på studier av ledelse på høyt nivå, suksessrike ledere som skapte store endringer, innenfor et vidt spekter av samfunnsområder som forretningsvirksomhet, politikk, religion. De etiske karismatiske ledere har sterke moralske verdier på vegne av de kollektive interesser og søker å fremme disse ved å trekke medarbeidernes behov, interesser og verdier inn i sine visjoner, de legger forholdene til rette for positiv selvutvikling og oppmuntrer medarbeiderne til å lede seg selv (Kaufmann & Kaufmann 2003).

Bass skapte et paradigmeskifte ved at han sammenholdt de ulike ledelsesformene, transaksjonsledelse, karismatisk (konstruktiv, visjonsorientert ledelse) og la-det-skure (ikke-ledelse) i én transformasjonsledelsesteori (Kaufmann & Kaufmann 2003).

Transformasjonsledelse ble introdusert i ledelsesfaget i 1985 ved Bernard Bass' utgivelse av *Leadership and performance beyond expectations* - en så ny type ledelsesteori at Kaufmann & Kaufmann (2003) omtaler den som et paradigmeskifte innenfor ledelsesfaget. Bass bygger på Burns' ideer fra 1978 hvor Burns definerte transformasjonsledelse som overskridelse av egeninteresse både hos leder og medarbeider.

Bass utviklet teorien over årene til han i 1996 definerte transformasjonsledelse som "a process of influencing in which leaders change their associates awareness of what is important, and move them to see themselves and the opportunities and challenges of their environment in a new way" (Bass & Avolio 1996 i Venstad 2006:15).

Transformasjonsledelse handler om å omdanne virkelighetsbildet. "Det vesentlige elementet i transformasjonsledelse er at ledelsen klarer å omforme (transformere) selve ideen om hva virksomheten er og skal være, og at den klarer å snu snevre egeninteresser i jobben til kollektivt engasjement hvor hver enkelt bidrar til å realisere organisasjonens visjoner." (Kaufmann & Kaufmann 2003:352).

Transaksjonsledelse vil ikke være tilstrekkelig til å få folk til å utnytte sine ressurser fullt ut, ledelsen må også ta hensyn til medarbeidernes følelse av egenverd for å sikre nødvendig involvering og forpliktelse (Bass 1998 i Venstad 2006:15).

Transformasjonsledelse har fire vesentlige elementer som gjør denne ledelsesformen langt mer aktiv, normativ og effektiv enn transaksjonsledelse og la-det-skure ledelse:

- 1) Den sterkeste av disse fire er idealisert innflytelse, hvor den karismatiske leder er rollemodell, en person man ser opp til, respekterer og vil identifisere seg med, en person som demonstrerer moralsk standard og betraktes som målrettet og pålitelig.
- 2) En transformasjonsleder legger stor vekt på inspirerende motivasjon, skaper lagånd, entusiasme og optimisme omkring et demokratisk samspill om å utforme og forfølge visjoner for gruppen og virksomheten. Det kommuniseres klart hva som forventes av medarbeiderne.
- 3) Lederen stimulerer den intellektuelle utvikling, ved å gi utfordringer og oppmuntre til å jobbe selvstendig og finne kreative måter å løse problemene på.
- 4) Den transformatoriske leder gir individuell oppmerksomhet. Alle har behov for oppmerksomhet og anerkjennelse; i personlig samspill og dialog med lederen som bør kjenne den enkeltes historie og behov og delegerer passende oppgaver til medarbeideren. Mangler dette, kan det føre til oppgitthet, likegyldighet eller opposisjon (Bass 1998 i Kaufmann & Kaufmann 2003:353, Johannessen & Olsen 2008)

Omfattende forskningsresultater gir støtte til at en optimal ledelsesprofil oppnås ved at lederaktivitetene benyttes med stigende frekvens fra la-det-skure til høyeste komponentene på transformasjonsnivået i fullspektrummodellen. De sistnevnte korrelerer høyest med effektiv ledelse rapportert i form av medarbeidertilfredshet, motivasjon og ytelse (Gaspar 1992, Patterson, Fuller, Kester & Stringer 1995, Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam 1996 i Venstad 2006). Belønning viser et mellomnivå, mens la-det-skure viser seg minst effektivt (Bass 1998 i Venstad 2006). Transformasjonsledelse har vist seg å kunne predikere individuell- og gruppeytelse, større fellesskapsfølelse, økt forpliktelse og sikrere arbeidsmiljø (Bass & Avolios 1996, 2003 i Venstad 2006).

Yukl (1999) har kanskje vært den fremste kritikeren til teoriene om transformativ og karismatisk ledelse, de lider av de samme svakhetene som teorier ellers; vage begreper, utilstrekkelig forklaring på prosessene.

I sin bok, *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser – Evidensbasert HRM*, har Bård Kuvaas (2008) ved gjennomgang av ledelsesforskningen, kommet til at for å oppnå **prestasjonsfremmende organisasjonsklima** er følgende metoder å foretrekke:

- Verdibasert ledelse
- Relasjonelle/sosiale kontrakter eller relasjoner
- Gode relasjoner mellom medarbeidere og mellom medarbeidere og ledelse (tillit, rettferdighet, samarbeid, organisatorisk støtte, osv).
- Høy grad av jobbautonomi framfor måling og kontroll.
- Normativ og indre motivasjon framfor ytre motivasjon.

### **Forpliktelsesorienterte HR-systemer (commitment human resource systems)**

karakteriseres av en målsetning om å utvikle psykologiske bånd mellom ansatte og organisasjon; få de ansatte til å oppleve felles mål og skjebne med organisasjonen, og består av utstrakt satsing på trening og opplæring, stor grad av delegering av ansvar. En slik tilnærming gir høyere produktivitet og kvalitet, mer lojale og engasjerte ansatte, mindre konflikter og mindre ressursbruk forbundet med kontroll. Man antar at de ansatte vil jobbe i tråd med organisasjonens mål, samarbeide godt, ta ansvar og være lojale. HR-strategien og –aktivitetene bidrar ikke direkte til resultatoppnåelse, men bidrar til å utvikle og beholde menneskelige ressursers kunnskaper, ferdigheter, holdninger, motivasjon og adferd.

I en undersøkelse utført av Kuvaas selv, fant han at en utviklende HR-praksis har positiv betydning for arbeidsprestasjoner gjennom variablene organisatorisk støtte, prosedyrerettferdighet og mellommenneskelig rettferdighet. Affektiv **organisasjonsforpliktelse** har i følge annen forskning også stor betydning, Kuvaas ser mer nyansert på det; denne variabelen avhenger av at det utvikles **gode sosiale relasjoner framfor transaksjonelle psykologiske kontrakter**. Han peker også på at forpliktelsesbasert HR ikke kan kompensere for dårlige relasjoner, i slike tilfeller vil kontrollbasert HR være mer effektiv. Han mener også at dersom det er lav kvalitet på relasjonen mellom organisasjon og medarbeidere, og virksomheten i hovedsak har implementert kontrollorientert HR, bør den ikke implementere individuelle HR-tiltak med en mer forpliktelsesbasert innretning.

Også Johannessen og Olsen (2008) legger transformasjonsledelse til grunn for sin teori om **positiv lederskap** (som i tillegg er basert på positiv psykologi): "Transformasjonsledelse oppstår når ledere skjærer sine ansattes oppmerksomhet om hensikten og visjonen de arbeider mot, og derigjennom skaper en situasjon der de ansatte føler begeistring og interesse for felles mål (s.22)", noe som skjer gjennom; Idealisert påvirkning / innflytelse;

Inspirerende motivasjon; Intellektuell stimulering; og Individualisert oppmerksomhet. Målet er at førstelinjen (for eksempel bilfører) skal kunne lede seg selv. Den bærende ideen i det positive lederskap er en bedre og annerledes utnyttelse av ledelsens og førstelinjens ressurser, ved ledelse gjennom optimisme i forhold til de ansattes ressurser, og derigjennom forsterkning av den enkeltes mestring og kontroll.

### **2.6.1 Konklusjon**

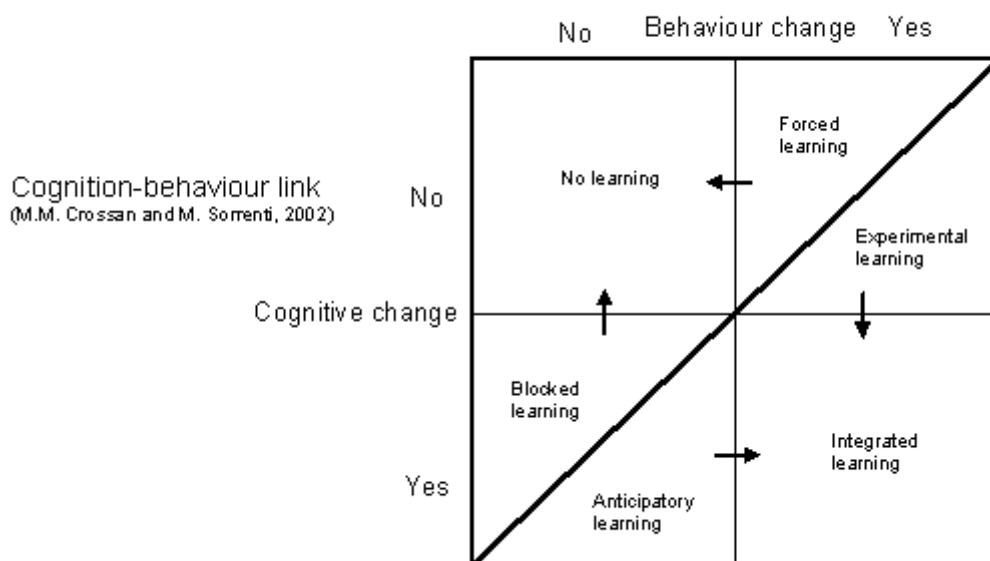
I holdningsskapende arbeid er det transformasjon som er målet i form av felles visjoner og verdier – langt ut over kortsiktige transaksjonelle målsetninger som å skaffe seg lappen med minst mulig anstrengelse og utlegg. Å bringe elevene ut av en slik transaksjonstenkning, krever lederferdigheter på høyeste nivå: Ledere med karismatiske egenskaper som kan formidle visjoner og idealer, skape entusiasme og optimisme, klart kommunisere hva som forventes, stimulere den enkelte til intellektuell utvikling. Det innebærer også individuell oppmerksomhet for å kunne møte behovene og gi passende utfordringer. Det er ikke tilstrekkelig å overtale, målet er overbeviste førerkandidater.

## **2.7 Organisatoriske og individuelle læringsteorier**

Organisatoriske læringsprosesser er definert av Dixon som: "the intentional use of learning processes at the individual, group and system level to continuously transform the organization in a direction that is increasingly satisfying to its stakeholders" (1999:9)

### **2.7.1 Den organisatoriske læringsmodell**

Crossan & Sorrenti (i Darsø 2004) fremstiller læring, dvs. varig adferdsendring som produktet av endring i kognisjon og endring i adferd, i den organisatoriske læringsmodellen vist nedenfor. Modellen er utviklet som et rammeverk for improvisasjon og organisatorisk læring, den er imidlertid svært relevant for forståelsen av utfordringene knyttet til føreropplæringen.



Kilde: Darsø, L. (2004:46)

## Figur 2 Den organisatoriske læringsmodell

Modellen er basert på at læring skjer gjennom kognitiv endring og/eller adferdsendring. "Learning" har to betydninger i modellen; læring og lærdom; prosess og resultat. Det samme har "change"; forandring som prosess og resultat. De ulike kombinasjonene resulterer i to alternativ; Ingen lærdom / Integreert lærdom. Den integrerte lærdom representerer den varige, pålitelige adferd med basis i den generelle definisjonen av læring som varig endring. Imidlertid oppnås ingen lærdom hvis det verken skjer en kognitiv eller en adferdsmessig forandring. Dersom det skjer både en kognitiv og en adferdsmessig endring, oppstår integrert læring. Dersom det skjer en kognitiv endring uten adferdsendring, har det oppstått en læringsblokkering ved at ny kunnskap ikke omsettes i handling, av årsaker som tidligere læring, latskap, kultur eller vaner. Også i disse tilfellene ender man opp med resultatet, ingen læring. Dersom man er mer motivert, kan man oppnå en annen læringsprosess, "anticipatory learning", en foregripende læring, for eksempel ved at man i føreropplæringen lærer teori og får instruksjoner, som litt etter litt, med øvelse, vil bli en integrert læring. Crossan & Sorrenti mener det foregår en tvungen læring når man klarer å fremprovosere adferdsendring uten at det medfører tilsiktet ny erkjennelse. Den er tvunget fordi adferden er påkrevd ut fra lover og reguleringer. Så snart kontrollen er fraværende, opphører adferden. Uten forståelse for eller enighet om adferdens nødvendighet oppnås ingen læring. Dersom ny adferd kan utprøves uten fordømmelse, er eksperimentell læring mulig, og gjennom refleksjon kan kunnskap og erkjennelse oppnås og føre til integrert læring, i flg. Crossan & Sorrenti.

Modellen har også et diagonalt skille i intensjon; grad av formål, tanke eller mening, som også har sammenheng med motivasjonen; beveggrunnene, drivkraften og eventuelle vikarierende motiv. Diagonalen kan også tenkes som det prinsipielle skillet mellom ytre og indre motivert læring.

Improvisjonen belyser også det som foregår av utilsiktet og uhensiktsmessig læring. Slik forklarer modellen også planlagt og emergent læring. Integreert læring blir produktet av planlagt og emergent læring. Crossan & Sorrentis modell gir også innblikk i learning by doing.

I det påfølgende fokuseres det på kommunikative tilnærmingers betydning for læringsprosesser og utfall.

## 2.7.2 Læring gjennom dialog

Konsensus er den viktigste kilde til sosial integrering i det moderne, sekulariserte og individualiserte samfunn, mener Bordum (2002) som i stor grad knytter sin teori til Habermas' tenkning. Habermas er opptatt av argumentasjonen - i form av det bedre arguments tvangsløse tvang. Hans ideal er konsensus oppnådd gjennom dialog (Steinsholt, 2004). Forutsetningene er at utsagnet er sant og riktig i forhold til den normative konteksten; "du må opptre så forsiktig at ingen kan komme til skade". Av eksemplet fremkommer også de øvrige viktige forutsetningene; oppriktighet og åpenhet om intensjon og verdier. (Kalleberg, ref. i Solhaug, 2003:98). Habermas går for en universalpragmatisme; også hørereren må forstå og akseptere talehandlingen som meningsfull i dens fulle instrumentelle kontekst. Målsetningen er individer som er i stand til å resonnerer moralsk og føler seg tilskyndet til det i konkrete situasjoner (Steinsholt, 2004:648).

Skjervheim (1996) har advart mot pragmatisme og det instrumentalistiske mistaket: Instrumentalismen er det grunnleggende begrep i pragmatismen. Pragmatiske handlinger evalueres som vellykkede når man når det målet man har satt seg. Skillet mellom de pragmatiske og de praktiske handlinger er vesentlig, pragmatiske handlinger har et mål og en kalkyle, og kan lett bli en grunnmodell for rasjonelle handlinger. Praktiske handlinger er derimot handlinger i det sosiale feltet, der rettesnorene er allmenngyldige normer; man skal handle ut fra samme prinsipp som alle andre. I følge Skjervheim unngår man det instrumentalistiske mistaket ved å velge overbevisning fremfor overtalelse, kunnskap fremfor oppfatninger, retorikk fremfor indoktrinering, begrunnelse fremfor argumentasjon. Eriksen & Weigård (ref. i Solhaug, 2003:99) sier det slik: "Mens handlinger innenfor en strategisk modell er koordinert om en resultatorientering, er handlinger innenfor en kommunikativ rasjonalitet sentrert om en forståelsesorientering".

Mange har misforstått Habermas og tatt ham til inntekt for en dialogpedagogikk som hyller symmetrien mellom lærer og elev og tilsier at læreren skal respektere eleven som en likeberettiget diskusjonspartner. Habermas mener at det ikke er samtalen i seg selv som skal stå sentralt i undervisningen, men "en teoriledet instrumentell inngripen i elevens evne til å resonnerer moralsk og i konsekvens av dette overflødiggjøre læreren (Steinsholt, 2004:649)" I en sterk kommunikativ handling kjenner samtalepartnerne grunnlaget for samtalen, dvs. at de er innforstått med hverandres verdiorientering, mens i den svake handling er det bare partenes grunnlag for samhandling som er kjent. Forutsatt at gyldighetskravene er overholdt kan altså også en resultatorientert kommunikasjon aksepteres. Imidlertid er der svakheter

beheftet med denne type kommunikasjon, man spør ikke etter motiver, man skal bare overbevises ved hjelp av gode begrunnelser (Eriksen & Weigård 1999, i Solhaug 2003:99).

Meningsfullhet er en betingelse for å dele en intersubjektiv forståelse og for å motivere til kollektiv handling. Sosialt robuste normer og meninger, må være meningsfulle og gyldige hvis de skal være til nytte. Å gjøre referanser eksplisitte er å gjøre dem sosialt tilgjengelige, å gjøre slike referanser eksplisitte vil si å etablere en meningsfull referanse eller slutning. Å gjøre den sosialt tilgjengelig forutsetter felles betydning (Bordum, 2002).

Gadamer har en betydelig posisjon innenfor pedagogikken både på grunn av sin tenkning omkring tolkning og dialog, og på grunn av sitt syn på kunnskap ut fra hermeneutikken. Gadamer er opptatt av samtalen, dialogen, i en vid forstand: Vi forholder oss dialogisk til den verden vi lever i og forsøker å forstå, samtalen står selvsagt sentralt i møtet med andre. Men når jeg tenker på egen hånd, samtaler jeg med meg selv. Leser jeg en tekst, fører jeg en samtale med teksten. Vi tolker ut fra vår bakgrunn og den kultur vi har vokst opp i, fra familiebakgrunn til samfunn (Steinsholt & Løvlie, 2004).

I denne studien synes det dermed også naturlig at vår tenkning også er øyeblikkets samtaler med tidligere samtaler med viktige andre i vårt liv, inkludert oss selv - og vårt refleksive, selvreferensielle selv, slik Bordum også tar opp i teorien om den positive selvreferanse.

### **2.7.3 Intensjonsfordypning**

En intensjon er generelt formål, hensikt, tanke, mening i flg. Bokmålsordboka.

Arne Næss har i Demokratisk styreform – en presiseringsmeny (1968), beskrevet betydningen av *intensjonsdybde*. Intensjonsdybde knytter han til kunnskap og forståelse - en forståelsesdybde, og han knytter det til grad av berøring, engasjement og oppriktighet - en berøringsdybde. Man må legge vekt på sitt eller den enkeltes forhold til kunnskapen.

Næss deler Kierkegaards syn på skillet mellom objektive sannheter og vesentlige sannheter. Mens objektive sannheter gjelder saksforholdene i verden, knyttes de vesentlige sannheter til enkeltmennesket og virker inn på hans/hennes liv. For Kierkegaard er det snakk om overtro eller religiøs erfaring, for Næss dreier det seg om overbevisninger. I følge Næss er det fullt mulig å erstatte viten med overbevisning og tro. "For Næss er fantasi og innlevelse, følelse og medfølelse en nødvendig del av den vitenskapelige rasjonalitet og først og fremst knyttet til forholdet mellom mennesker og natur (Bostad, 2006:2)".



For Arne Næss er et erkjennelsesinnhold uløselig knyttet til en erkjennelsesprosess. Og sannhet er knyttet til adferd ved at man bekrefter eller tar standpunkt til noe gjennom måten man handler eller oppfører seg på (Bostad, 2006:1)

I kommunikasjon og dialog vil partenes intensjonsfordypning redusere risikoen for misforståelser. Jo flere tolkninger man avdekker, jo større intensjonsfordypning.

## 2.8 Holdninger

Ajzens modell *Teorien om planlagt adferd* (1991) er en modell for den konkrete situasjonelle operasjon: handling følger av en intensjon om handlingen. Denne intensjon er et produkt av tre komponenter. - For det første holdning til handlingen som resultat av en evaluering av sannsynligheten for en konsekvens og betydningen av denne konsekvens. - For det andre en subjektiv norm knyttet til handlingen, denne subjektive norm er produktet av relevante andre personers forventning om handling og villigheten til å følge disse andres forventning. - For det tredje oppfatning om mulighet for å utføre handlingen. Holdningen blir dermed svært avgrenset i modellen. Det er denne teorien som ligger til grunn for føreropplæringen.

Det er sagt om Ajzens modell at den er vanskelig tilgjengelig, det tyder også tolkninger og anvendelser av den på. Fra denne studiens synsvinkel har modellen svakheter: trafikanten blir uforutsigbar. Har man ikke en oppskrift for hvordan man skal takle en konkret situasjon, har man lite overordnet å støtte seg til. Spissformulert kan man si at dersom man ikke har inne den generelle holdning at man (f.eks.) skal opptre så forsiktig at ingen skal komme til skade, har man sannsynligvis lite å stille opp med i nye, konkrete situasjoner. Trafikksikkerhetsopplæring blir en uoverkommelig jobb dersom alt må ned på et konkret operasjonelt nivå for alle situasjoner.

Generelle holdninger kan være vanskelige å måle, men man kan ikke konkludere med at slike ikke eksisterer eller kan utvikles. Generelle overordnede sikkerhetsholdninger må kunne forventes å kunne utvikles eller videreutvikles ut fra kunnskap og erfaringer fra andre livsområder, som også Teigen i SNL(a) fremhever: Holdninger er også ofte overtatt "relativt ureflektert fra foreldre, venner og andre grupper man har valgt å identifisere seg med (s. 1)". Holdninger med sosiale tilknytninger, og som berører ens selvopfatning, er ofte motstandsdyktige mot forandring og førende for hvordan man forholder seg til ny informasjon.

Festingers teori om kognitiv dissonans er en klassiker innenfor sosialpsykologien. I følge denne teorien vil man endre holdninger dersom det oppstår konflikt mellom holdninger og mellom holdninger og atferd. Festinger viste i sine eksperimenter at jo større ytre press og påvirkning, jo svakere effekt på holdningsendring - med andre ord jo svakere ytre påtrykk, desto større sjanse for internalisering. Elliot Aronson videreførte teorien om dissonans ved å knytte den til selvoppfatningen, dissonans oppstår ved konflikt mellom handling og ens positive selvilde (1969 i Wikipedia (a))

### **2.8.1 I promise that I keep my promise – refleksivitet og selvreferanse**

”En særlig slags overvåkning er å være oppmerksom på seg selv. Mennesket kan se på seg selv eller tenke over sin egen tenkning. (Min oversettelse, Den store danske (DSD) 2009a:1).”

Teorier og påstander kan være både selvrefererende og selvgjendrivende, f.eks. ”Ingen regel uten unntak” som opphever sin egen gyldighet (DSD, 2009b:1). Hvis en sikker bilfører må ha et balansert forhold til sin dyktighet og utilstrekkelighet, kan det samme sies om påstanden eller selvoppfatningen: ”Jeg er en sikker bilfører”. Det går utover sikkerheten å være for sikker.

Anders Bordum (2002) har lansert teorien om positiv selvreferanse (-henvisning) og imøtegår det rådende syn innenfor matematikk og logikk at positive selvreferanser er ugyldige, mangelfulle, ubestemmelige eller feilaktige og dermed forkastelige som syntaktiske og semantiske meningskonstruksjoner. Bordum mener at det gjennom refleksivitetstesting kan skilles mellom negative selvreferanser som ikke er valide og positive selvreferanser med potensiell validitet. Positive selvreferanser medfører ikke motsigelser, f.eks. den performative selvreferansen; ”I promise that I keep my promise” (ibid.:30). Positive selvreferanser forekommer også i indirekte form ved at selvreferansen oppstår mellom setninger, eller som pragmatiske selvreferanser relatert til forutsetninger eller konsekvenser, som f.eks. ” Ingen skal komme til skade i trafikken, så forsiktig skal jeg opptre”. Positive selvreferanser har et stort potensiale, de kan være selvvaliderende, selvdemonstrerende, genererende / selvutviklende, selvforsikrende, selvgaranterende, selvbekreftende, selvoppløftende eller selvkorrigerende. Konstruksjoner av positive selvreferanser er sammenhengende, logiske, konsekvente og gjennomførte og de kan være dynamiske og pragmatisk nyttige (ibid.:15)

Besvarelsene til denne undersøkelsens spørreskjema representerer en strøm av positive selv-referanser. Førerkortsøknaden derimot mangler den positive selv-referanse som kunne representere en forsterkning i forhold til ens intensjoner og pålitelighet.

En viktig egenskap ved positive selvreferanser er at de er selveksempfiserende og selvbekreftende, eksemplet realiseres.

”Instead of being self-contradictory as if we were requesting for ourselves a privileged access to truth that we would deny others, we are simply self-exemplifying. Our own claims too gain in robustness if we tie their fate to other more solid claims until they withstand trials so well that no one can bend or break them”(Latour, 1989, ref. i Bordum, 2002:18).

Cialdini (2001) fremholder det samme fenomenet som overtalelses-/overbevisningstrategi; Når folk forplikter seg muntlig eller skriftlig til noe de finner riktig, vil de sanssynligvis respektere sin selvforpliktelse selv om det opprinnelig incentivet skulle falle bort eller motivasjonen taper seg. Selvpålagte lover og regler er i Kants og i demokratisk tankegang selvreferensielle (Bordum, 2002)

Hverdagsspråket er selvreferensielt og det ultimate metaspråk (læringsspråk). Muligheten for selvreferanse er innebygget i hverdagsspråket slik selvbevissthet er en del av bevisstheten (Popper, 1954; Habermas, 1998 & 1996; Grue-Sørensen, 1950, ref. i Bordum, 2002:23).

Hvor enkelt er det å etablere positive selvreferanser til Vegtrafikklovens grunnregel §3 ”...aktpågivende og varsom...”? Mer dagligdagse og dialektisk utbredte ordvalg med god basis i forutgående sosialering burde medføre større robusthet og pålitelighet.

Betydningen av symboler, f.eks. i form av begrep, er avhengig av den sosial tilknytning eller bakgrunn til den som tolker, ifølge Pierce (ibid). Wittgenstein fremholder at utsagn tilegnes mening gjennom bruken av dem, analogt med at betydningen av et ord er dets bruk i språket (ibid).

Også Gadammers hermeneutiske perspektiv kan tas til inntekt for forståelsen av selvreferansen: Tolkningen av det ukjente skjer ut fra det kjente og innenfor vår tolkningshorisont; grensene for vår forståelse. En annen måte å uttrykke kunnskapsutviklingen på er å si at vi forstår det ukjente ut fra vår førforståelse, denne nye forståelse blir så igjen en førforståelse for ny tolkning og forståelse – i en hermeneutisk læringssirkel. Den hermeneutiske sirkel innebærer at vi forstår enkeltdelene i forhold til helheten, altså et sirkelforhold mellom meningshelheten og meningsdelene. Konkret

delutlegning i forhold til forståelseshelheten. Gadamer mener at hermeneutikken er den eneste metode som egner seg innenfor humanistiske disipliner, hvor empiriske og naturvitenskapelige metoder er uegnet.

### **2.8.2 Refleksivitet og selvreferanse i kontekst**

Gadamer la størst vekt på de tradisjoner og de felleskap som representerer de tradisjoner vi har vokst opp i, og han er kritisert for å være for konservativ (Steinsholt & Løvlie, 2004). Giddens og Beck er som motpoler kritisert for å være for naive i forhold til de posttradisjonelle effekter (Aakvaag, 2008).

Ulrich Beck (Aakvaag, 2008) har påpekt at utviklingen fra kjernefamilien og den nære knytningen til familie, generasjoner og sosial tilhørighet til dagens oppløsning av relasjoner og tidligere underforståtte holdninger og verdier stiller individet overfor en uendelighet av valgsituasjoner. Individualiteten representerer ikke først og fremst en frihet, men en tilstand hvor man er overlatt til seg selv og må "selv ta ansvaret for å regulere sitt livsløp og etablere en rimelig solid og sammenhengende identitet... Vi er *dømt* til å velge" (ibid:270).

Giddens karakteriserer fenomenet hvor valg og refleksivitet har erstattet tradisjonene som det posttradisjonelle samfunn. Ulrich og Giddens er blitt kritisert for å legge for sterk vekt på sine individualiseringshypoteser. Undersøkelser i Norge støtter begge leire, sosial bakgrunn har ikke mistet sin betydning de siste tiårene, samtidig har det skjedd en verdiovergang fra å være til nytte til å finne seg selv (Aakvaag, 2008).

I Giddens teori om det refleksive selvet er det den narrative livshistorie som er bakgrunnen for de refleksive valg og aktive beslutninger som skaper identiteten, hendelsene er ikke det som skjer utenfor meg først og fremst, men det som skjer *med* meg; overganger i livet som overgang fra en skole til en annen, fra utdanning til arbeid, med andre ord; oppbrudd og reetablering / søken etter nytt fotfeste (Aakvaag, 2008). Giddens teori har fellestrekk både med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Antonovskys *Opplevelse av sammenheng i livet*.

## **2.9 Oppsummering**

Organisatoriske læringsprosesser handler om intensjonell bruk av læringsprosesser på et individuelt gruppe- og systemnivå. Målet er å kontinuerlig transformere organisasjonen i en

retning som i økende grad tilfredsstillter interessentene. Crossan og Sorrenti definerer læring som varig atferdsendring, som et produkt av endring i kognisjon og atferd. En kognitiv endring uten atferdsendring er en læringsblokkering, ettersom ny kunnskap ikke omsettes i handling. Klarer man å framprovosere ønsket atferd uten at det medfører tilsiktet ny erkjennelse, forekommer tvungen læring. Den er tvungen fordi atferden er påkrevd ut fra lover og reguleringer. Når kontrollen er fraværende, opphører også atferden. Uten forståelse for, eller enighet om, atferdens nødvendighet oppnås ingen læring.

Nonaka og Takeuchi tar i sin kunnskapsspiral fatt i drivkreftene bak dannelse av ny kunnskap. Det er et strategisk mål å legge forholdene til rette for læring gjennom dialog, diskusjoner, erfaringsdeling og observasjon.

Konsensus er den viktigste kilde til sosial integrering i det moderne, individualiserte samfunn, mener Bordum. Habermas er opptatt av argumentasjonen i form av det bedre arguments tvangløse tvang. Idealet er konsensus oppnådd gjennom dialog. Opplæring er likevel en teoriledet, instrumentell inngripen i elevens evne til å resonnerer moralsk, og som en konsekvens av dette overflødiggjøre læreren.

Å gjøre referanser eksplisitte er å gjøre dem sosialt tilgjengelige, det innebærer å etablere en meningsfull referanse eller slutning. Å gjøre dem sosialt tilgjengelige forutsetter felles betydning, ifølge Bordum.

Gadamer er opptatt av samtalen, dialogen i en vid forstand. Vi forholder oss dialogisk til den verden vi lever i og forsøker å forstå. Når jeg tenker på egenhånd, samtaler jeg med meg selv. Når jeg leser en tekst, samtaler jeg med teksten. Sentralt hos Gadamer står også hermeunetikken, det hermeneutiske syn på kunnskap.

I teorien om planlagt atferd fokuseres det på den konkrete, operasjonelle situasjonen. Ajzens modell er lagt til grunn for føreropplæringen. Fra denne studiens synsvinkel har modellen den svakhet at trafikanten blir uforutsigbar, i det man kan ha lite overordnet å støtte seg til.

Å være oppmerksom på seg selv, å se seg selv og tenke over sin egen tenkning, er vesentlig.

Teorien som her er presentert er grunnlaget for de følgende fokusspørsmål, i tilknytning til problemstillingen: *Hvordan kan vi hjelpe nye bilfører kandidater til å bli mer pålitelige i trafikken?*

- Hvem er førerkandidatenes viktigste sosialiseringssagenter?
- I hvilken grad identifiserer eleven seg med den trafikale organisasjonen (SVV, Trafikkskole, politi, medtrafikanter)?
- Hvordan forholder eleven seg til den sosiale kontrakt? – hvor pålitelige er de?
- I hvilken grad er der korrelasjon mellom opplevelse av sammenheng i livet og trafikal mestring?
- I hvilken grad utviser elevene selvrefleksjon og positiv selvreferanse?

## 3 Metode

I innledningsskapittelet er allerede avhandlingens overordnede design og oppbygning beskrevet. Her beskrives design og metode for den empiriske delen av undersøkelsen, kandidatundersøkelsen.

Forskningsspørsmålene som ligger til grunn er

- 1) *Hvordan kan førerkortkandidatenes pålitelighet måles?*
- 2) *På hvilken måte utvikles påliteligheten hos bilførerne fram til de får førerkortet?*
- 3) *Hvordan kan resultatene fra en slik undersøkelse bidra til å videreutvikle førerkortkandidatenes pålitelighet?*

### 3.1 Design

Når vi ikke vet så mye om problemstillingene på forhånd, er det behov for et eksplorerende design som gir mulighet for å stille mer åpne spørsmål (Jacobsen 2005). Vi har behov for å finne ut hvilke variabler som er relevante og finne disse verdier. Derfor er forskningsspørsmålene åpne, og kandidatundersøkelsen innholdsrik. Det vites ikke på forhånd hva som vil vise seg å være mest belysende. Utvalget vil bli studert ut fra kategoriene kvinner / menn fordi de er ulikt representert i ulykkesstatistikken. Ved å studere forskjellene mellom disse gruppene antas det at kvinner og menn framviser ulike ferdigheter og holdninger, eller ulik grad av dem. Eksplorerende problemstillinger er utvikling av ny og relativt ukjent kunnskap, slike problemstillinger er ofte teori- og hypoteseutviklende.

Hensikten med studien er å få bedre innblikk i de unge bilfører kandidatenes pålitelighet i forhold til trafiksikker adferd når de tar fatt på den første, og statistisk svært ulykkesutsatte, perioden bak rattet. Målet er å finne ut hvordan denne påliteligheten etableres og hvordan førerkortkandidater kan hjelpes til å bygge opp sterke intensjoner om en trafiksikker adferd.

Det er også sannsynlighet for korrelasjoner mellom hypotesene. I sunne sosialiseringstiljø finnes trygghet og premisser for utvikling av selvinnsett og gode læringsstrategier. Gode læringsstrategier og evne til selvrefleksjon bidrar til at man får bedre utbytte av de sosiale læringsprosessene i sosialiseringstiljøene.

Det foretas en kvantitativ undersøkelse som søker å avdekke hvordan førerkortkandidater selv vektlegger lærings- og sosialiseringprosesser relatert til føreropplæringen. I disse dataene vil det søkes etter mønstre som kan forklare både optimale og sviktende prosesser.

Forskningsspørsmålene søkes besvart gjennom en del underspørsmål som belyser førerkandidatenes viktigste sosialiseringssagenter?

- I hvilken grad identifiserer eleven seg med den trafikale organisasjonen (SVV, Trafikkskole, politi, medtrafikanter)?
- Hvordan forholder elevene seg til den sosiale kontrakt? – hvor pålitelige er de?
- I hvilken grad er der korrelasjon mellom opplevelse av sammenheng i livet og trafikal mestring?
- I hvilken grad utviser elevene selvrefleksjon og positiv selvreferanse?

### **3.1.1 Datainnsamling**

Spørreundersøkelsen henvender seg til to grupper: førerkortkandidatene og sensorene. Det antas at førerkortkandidatene sitter med nøkkelen til den gode forberedelse til førerrollen, derfor er denne gruppen valgt som hovedinformasjonskilden i undersøkelsen og sensorene trekkes inn for å gi kompletterende informasjon i fht. kandidatens subjektive oppfatninger.

Sensorene er også tatt med for å undersøke om de kan bidra til en bredere evaluering av kandidaten enn den formelle førerprøven åpner for, dette med tanke på at kandidaten kan få nyttig tilbakemelding.

Spørreundersøkelsen gjennomføres ved hjelp av standardiserte og strukturerte spørreskjema. Hovedskjemaet er elevundersøkelsen, i tillegg er det eget skjema til sensorgruppen.

Spørreskjemaene finnes i vedleggene.

Undersøkelsen er begrenset til én trafikkstasjon, Distrikt Sør-Rogaland, og henvender seg til ca 500 elever som er meldt opp til førerprøven i en toukers periode i mai og en treukers periode i november 2009. Undersøkelsen er avgrenset til førerkortkandidater i klasse B.

Undersøkelsen er sendt hjem til elevene noen dager før oppkjøringen. Slik vil undersøkelsen dekke både elever som består prøven og elever som ikke gjør det. I den første delen av



undersøkelsen er oppslutningen så lav at det i den andre delen blir satt inn ekstra tiltak. Både i mai og novemberundersøkelsen loves deltakerne to skrapelodd når de leverer besvarelsen ved oppmøte for avsluttende førerprøve. På grunn av lav oppslutning om undersøkelsen i mai, følges de inviterte i november opp med sms-henvendelser: Sms sendes ut samtidig med utsendelsen av spørreundersøkelsen noen dager før de skal avlegge førerprøven, og de inviterte blir fulgt opp med ny sms kvelden/ettermiddagen før førerprøven. Telefonnumrene hentes fra telefonkatalogen, noe som medfører mye manuelt arbeid og at ikke alle kan nås, de står ikke oppført. Det er flere menn enn kvinner som ikke kan spores på denne måten, slik at kvinnene kunne følges bedre opp enn mennene.

Det ble sendt ut forespørsel til trafikkskolene om å oppfordre elevene til å delta i undersøkelsen, og elevene hadde også en siste mulighet til å delta, ved at de kunne få et nytt spørreskjema på trafikkstasjonen da de møtte til praktisk prøve.

Alle sensorene ved trafikkstasjonen oppfordres til å delta i undersøkelsen for å kunne følge opp deltakerkandidatenes besvarelser.

### **3.1.2 Forskningsetiske aspekter**

Spørreundersøkelsene behandles konfidensielt og anonymt. Sensor skal gi sin vurdering av eleven slik at svarsjemaene må samordnes. Det legges opp til at saksbehandler på trafikkstasjonen samler inn skjemaene fra elevene, og sender førerkortkandidaten med en nummerert sensor-svarkonvolutt til sensor, slik får sensor vite hvilke kandidater som skal vurderes. Slik kan de to svarsjemaene i etterkant forenes, uten personopplysninger som kan knytte skjemaene til eleven.

Undersøkelsen inneholder også spørsmål som eleven kan oppleve *for* personlige, tross anonymitet og konfidensiell behandling. Eleven orienteres gjennom følgebrevet til undersøkelsen om at det i så fall er mulig å trekke seg fra intervjuet eller å unnlate å svare på vanskelige spørsmål.

### **3.1.3 Troverdighetskriterier**

Kandidatene intervjues rett før en eksamen. Dette taler i retning av at man strengt tatt ikke kan hevde at undersøkelsen sier noe annet enn hvordan utvalget svarte i eksamensstemning og mens de mentalt innstilte seg på å opptre slik det forventes og kreves hvis man skal komme gjennom nåløyet og få førerkortet. Validiteten av de trafikkrelaterte målingene kontrolleres mot elevenes besvarelser på de mer generelle livserfaringer, helhetsforståelse og mestringsevne gjennom Soc-spørreskjemaet som inngår i undersøkelsen (spørsmålene

under punkt 18). Videre valideres elevenes besvarelser ved at sensorene får noen av de samme spørsmålene som belyser elevenes forventninger til subjektiv mestringsevne et år fram i tid, når elevene har lagt trafikkskole og førerprøvesituasjonen bak seg.

For å kunne oppnå et pålitelig bilde av påliteligheten ville en longitudinell studie av intensjon i fht utvist handling være det mest egnede. I en slik problemstilling anses to faktorer særs relevante, for det første er lærings- og modningsprosessen i seg selv viktig, for det andre er det av vesentlig betydning å få innsikt i hva som skjer med motivasjonen når de ytre motiverende faktorer bortfaller, det er da den indre motivasjon og intensjonsdybden blir avgjørende. I denne sammenheng er det valgt en eksperimentell, prospektiv design, ved at førerkandidaten og sensoren spørres om forventet utviklingsnivå ett år frem i tid. Denne delen av undersøkelsen er en delvis oppfølging av Rogalandsforsknings undersøkelse i 2005 (Boyesen & Bru 2005) som viste at sensorene hadde en meget god prediksjonsevne i fht kandidatenes ulykkesutsatthet. Utvalget av sensorer vil imidlertid være endret gjennom avgang og nyrekruttering, og dette vil kunne ha effekt på utvalgets prediksjonsevne.

Kandidatenes prediksjonsevne kan vurderes ved at de i undersøkelsen også indikerer prediksjon og mestringsnivå *generelt* gjennom Soc13-delen av undersøkelsen og teorien bak denne. Imidlertid skal denne kontrollfaktoren benyttes med forsiktighet da det kan oppstå nivåfeil. Antonovsky sier selv at Soc ikke predikerer adferd i en gitt situasjon, men så er det da heller ikke dette som etterspørres hos kandidaten på trafikale forventninger, da disse spørsmålene er generelle. Faren er imidlertid at kandidaten selv generaliserer ut fra et for snevert erfaringsgrunnlag. Uansett; dersom en opprinnelig intensjon skulle stemme med en senere utvist handling, kan man ikke ta kausaliteten for gitt. Det kan også være andre grunner for den utviste adferd. "I mange tilfeller kan vi ikke avgjøre a priori om en bestemt sammenheng er resultat av en intensjonell handling eller en mer ubevisst kausal mekanisme. Man kan handle på en bestemt måte fordi det foreligger sterke, internaliserte sosiale normer som man følger temmelig ureflektert, eller fordi man gjør ubevisste og målrettede valg." (Skog, 2005, s. 33).

Sensorene klarte i 2005 å predikere 2 av totalt 3 ulykker med personskade, og de feilpredikerte ingen av de som ikke kom til å bli involvert i et utvalg på ca 400 personer, dette må kunne sies å være en meget høy prediksjonsgrad. Samtidig sier dette forskningseksemplet også noe om signifikansnivået. De førerne som kommer til å involveres i alvorlige ulykker er selvsagt den gruppen som det er viktig å identifisere, men enda viktigere å nå frem til med effektive preventive tiltak. Imidlertid er ulykker resultat av et kompleks av uheldige omstendigheter, slik at det heller ikke er et rent kausalitetsforhold mellom risikoadferd og ulykke, det er langt flere som utviser risikoadferd og derigjennom usunne

sikkerhetsholdninger, slik at vi må anta at det finnes en større potensiell ulykkessjåførgruppe som effektive preventive hjelpetiltak kan rettes inn mot. Det trenger likevel ikke bli en problemorientert tilnærming, men en hjelp til å få vite *hvem* man skal hjelpe til å hjelpe seg selv med å definere sine utfordringer og ta fatt i sine utviklingsbehov.

## 4 Resultater

Undersøkelsen ble foretatt ved Stavanger trafikkstasjon og henvendte seg til de 255 elevene som hadde meldt seg opp til avsluttende praktisk prøve (oppkjøring) i løpet av 3 uker i mai 2009 og de 210 elevene som hadde meldt seg opp løpet av 3 uker i november 2009, i alt 465 elever.

Kun 44 elever svarte på undersøkelsen i mai. Av de 44 deltakende elevene, ble 27 vurdert av sensor.

Undersøkelsen ble gjentatt i november, med samme opplegg som i mai, men med sms-henvendelse til de kandidatene som kunne nås: en sms rett før spørreundersøkelsen kom i posten, og ny påminnelse dagen før førerprøven.

Sms-oppfølgingen var effektiv, men tidkrevende ettersom kandidatene ikke var registrert med telefonnummer, og utsendelsen av meldingene skulle også passe inn tidsmessig slik at de ikke gikk i glemmeboka.

### Deltakelsesprosent

Med sms-oppfølging av kandidatene økte deltakelsen, men tallene er fortsatt små. I alt deltok 98 personer, 57 kvinner og 41 menn.

Kandidatenes deltakelsesprosent økte fra 17 % i mai til 26 % i november. Samlet deltakelsesprosent ble 21%.

Sensorenes deltakelsesprosent var uendret; 61 % av deltakerne ble vurdert i mai og 61 % i november.

## 4.1 Svargruppens representativitet

Med en svarprosenten på 21 % blir det tilgjengelige utvalget for lite til å kunne si noe representativt om populasjonen. Det kan likevel være interessant å se hva undersøkelsen sier om gruppen som deltok, hvem var de? Hva representerer de? På hvilken måte kan de sies å være et representativt utvalg? Og på hvilken måte kan det fastslås om de utgjør et skjevt uvalg?

Det foreligger ikke mye opplysninger om de inviterte, kun nødvendige adresseopplysninger, kjønn og alder, dessuten strykprosenten.

### Kjønnsfordeling

25% av de kvinnelige førerkortkandidatene deltok.

18% av de mannlige førerkortkandidatene deltok.

Ettersom studien særlig retter seg mot unge *mannlige* bilførere som en særlig utsatt risikogruppe, er det mest naturlig å splitte resultatene av undersøkelsen mellom kvinner og menn. Kvinner er likevel ikke mindre interessante, forskjellen mellom kvinner og menns holdninger, sier noe om hver gruppe i seg selv, men også mye om den motsatte gruppen. Som mindre ulykkesutsatte er det interessant å se hvordan kvinner eventuelt skiller seg ut fra mennene.

### Strykprosent

I undersøkelsesperiodene strøk 22 % i mai og 22,4 % november av alle oppmeldte kandidater til førerprøve kl.B. Det er imidlertid ikke kjent hvor stor strykprosenten var blant deltakerne, eller blant de sensorvurderte, alle er ikke oppgitt av sensor.

Stryk er imidlertid mindre interessant ettersom de aller fleste oppnår førerkort ved ett eller flere forsøk, forskning har også vist at de som består prøven ved første forsøk ikke er mindre ulykkesbelastede.

### Utvalgets representativitet i forhold til fullføringsgrad i videregående skole:

Alle respondentene hadde fullført eller hadde planer om å fullføre videregående skole, hvorvidt de gjør det, er jo en usikkerhetsfaktor. Tallene over elever som ikke fullfører videregående skole hersker det mye forvirring omkring.

Andelen elever og lærlinger som oppnår studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år holder seg på rundt 70 prosent, iflg. Statistisk sentralbyrå (SSB). Et omfattende forskningsprosjekt på Østlandet viste at av ca. 10 000 elever som gikk ut av 10. klasse våren 2002 valgte 13-15 % bort videregående skole, avhengig av måletidspunktet etter 3 eller 3,5 år (Markussen 2007). Markussen hevder at SSBs tall er misvisende idet de har tatt med elever som fullfører skolen, men er registrert med stryk i ett eller flere fag. Rogaland fylkeskommune (2008) oppgir at andelen skolesluttere på videregående skole i Rogaland var 4 % skoleåret 2007/2008. Dermed ser det ut til at Markussens tall kan være i overensstemmelse med tallene for Rogaland, altså at sjansen for at Rogalandselever slutter, i hvert fall ligger et sted mellom 10 – 15 %. Og er Rogalandstallene også representative for elevene i det tilskrevne utvalget, er det sannsynlig at de deltakende elevene er mer skoleflinke/motiverte enn populasjonen, når samtlige (med unntak av to) oppgir at de har eller skal fullføre videregående skole.

### **Hva mer kan sies om skjevheten i svargruppen?**

Den største skjevheten gjenstår å påpeke: Det var alle disse og ingen andre som tok seg bryet med å besvare spørreundersøkelsen. Når undersøkelsen det gjelder, skal måle engasjement, ansvarsbevissthet, refleksjonsvilje og -evne, og vilje til å bidra til større sikkerhet – blir det ganske spesielt at det er nettopp det man demonstrerer ved å delta.

Undersøkelsen viste også at det blant de med annet morsmål enn norsk kun var kvinner som valgte å delta.

### **Konklusjon på representativitet**

Jeg vil oppsummere denne vurderingen av svargruppens representativitet med at gruppen ikke er representativ for den tilskrevne populasjonen. Jeg vil si at svargruppen er en elite, som sådan kan de egne seg godt når det er best-practice som er siktemålet.

## **4. 2 Dataenes anvendelighet**

Svartallene er små både i forhold til den tilskrevne populasjon og i antall respondenter. I mangel av tilstrekkelig antall respondenter er det mer naturlig at spørreundersøkelsen behandles mer *som en case study* enn en kvantitativ forskningsmetode når utvalget er så lite som her.

*Som en fokusgruppe* kan undersøkelsens resultater være belysende i den forstand at den kan avsløre forskjeller mellom kvinnene og mennene i gruppen. Gruppen kan også egne seg

som et case for å belyse spørreundersøkelsens hensikter, muligheter og svakheter. Svargruppen er ikke homogen i den forstand at alle er like høytskårende eller at alle har like profiler, der finnes også representanter for elever som antas å være mer ulykkesutsatt og sårbare, slik kommer også individuelle egenskaper tydeligere frem. Det viser at spørsmålene ikke har et forhåndsgitt svar, men faktisk måler noe.

## **Vet førerkortutstederen - sensor - at kandidaten er pålitelig?**

### **Er der korrelasjon mellom sensors vurdering og kandidatens vurdering?**

Sensorundersøkelsen ble tatt med i denne kandidatundersøkelsen fordi sensorene ved en tidligere lengdesnittundersøkelse viste god evne til å forutsi hvilke kandidater som ville bli involvert i alvorligere ulykker.

De vurderingene som sensorene har gitt av deltakerkandidatene i denne tverrsnittundersøkelsen, kan kun belyse forholdet mellom sensorenes og kandidatens vurderinger og forventninger. Sensorene ble tatt med i undersøkelsen, for å undersøke om sensorene kan vurdere i hvilken grad kandidatene vil være i stand til å ivareta egen og andres sikkerhet.

I denne undersøkelsen må sensorenes vurderinger ses i forhold til kandidatens svar på identiske spørsmål som vist under pkt 16 a-f i elevundersøkelsen. Videre er de kandidatene som fikk lavest skår (<4,0) av sensor vurdert nærmere, for å se etter eventuelle karakteristika ved disse.

I det følgende er det testet for sannsynligheten av at det ikke finnes noen sammenheng mellom sensors vurdering og kandidatens egne.

Resultatene viser at 0-hypotesen ikke kan forkastes:

### **Det kan ikke utelukkes at det ikke finnes korrelasjon mellom sensors og elevens oppfatning om hvor godt vedkommende vil klare seg:**

Flere relasjoner er testet, og t-verdien ligger godt innenfor +/-2 på alle disse:

**Tabell 3 Test for korrelasjon mellom sensor og kandidatens vurdering**

<b>Sensorvurderte kvinner og menn. N=60. (27menn, 33 kvinner)</b>	<b>Stignings- tall b</b>	<b>Standard feil</b>	<b>T- verdi</b>
Sensors vurdering sammenlignet med kandidatens vurdering av kandidatens nivå om 1 år: (gjennomsnittskårene av spørsmål 16a-f og de tilsvarende spørsmål til	0,13	0,88	0,15

sensor)			
Sensors vurdering sammenlignet med kandidatens vurdering av kandidatens nivå om 1 år: I hvilken grad kommer kandidaten til å opptre som en pålitelig sjåfør?	0,10	0,83	0,12
Sensors vurdering av kandidatens nivå <u>nå</u> i forhold til om 1 år: (gjennomsnittskåren av alle spørsmål til sensor, tilsvarende I6a-f)	0,64	0,61	1,05
Sensors vurdering av kandidatens nivå <u>nå</u> i forhold til om 1 år: I hvilken grad kommer kandidaten til å opptre som en pålitelig sjåfør?	0,49	0,86	0,58
Sensors samlede vurdering av kandidatens nivå etter 1 år sammenlignet med kandidatens SOC-skåre.	0,04	0,88	0,05

Nullhypotesen kan ikke utelukkes for noen av de testede relasjonene i den sensorvurderte gruppen. Det kan med andre ord ikke utelukkes at det ikke finnes noen sammenheng mellom sensors vurderinger og kandidatenes egne vurderinger. Dette kan godt være i overensstemmelse med funnene i den forrige sensorundersøkelsen, det var heller ikke den gang overensstemmelse mellom kandidatenes ulykkesrisiko for *mindre alvorlige* ulykker og sensorenes vurdering, kun på de meget få alvorligste ulykkene. I denne undersøkelsen er sannsynligvis ikke datagrunnlaget stort nok til at tilsvarende kandidater finnes.

### **Kunne sensor likevel identifisere de som skåret svakest på egenvurdering?**

De som skåret under 4 på sensors vurdering på nå-nivå eller 1-årsnivå ble identifisert:

Av de 60 sensorvurderte kandidatene, ble kun 4 vurdert til under 4 på likert-skalaen (gjennomsnitt av vurderingene i spørsmålene til sensor). De 4 personene viste ingen spesielle risiko-karakteristika i forhold til holdninger og adferdsforventninger i trafikken vurdert mot spørsmål 2, 3, 4 og 16, de 4 lå på eller over gjennomsnittet. Men i forhold til SOC lå deres gjennomsnittlige skåre under snittet for alle de sensorvurderte, hhv 4,7 og 5,0. Men det vil ikke si at sensorene klarte å identifisere de med lav SOC:

- 8 personer hadde SOC under 4 (gjennomsnittsverdien på likert-skalaen) Gjennomsnittskåren for de sensorvurderte var 5,0.
- De som vurderte seg selv under gjennomsnittet (4,0) hadde som egenvurdering 3,6 i gjennomsnitt, mens sensorene ga dem 5,4 i gjennomsnitt.

At nullhypotesene ikke kan utelukkes i fht sensorene, sier ikke noe om sensorenes evne til å vurdere kandidatene utover de formelle testkriteriene, vi vet jo fortsatt ikke om kandidatene kan vurdere seg selv.

Relasjonen mellom kandidatenes og sensorenes vurderinger er så svak, at det i den videre undersøkelsen av resultatene ses bort fra sensorvurderingene. Dermed kan hele deltakergruppen inngå i datagrunnlaget, i alt 98 personer mot kun 60 sensorvurderte.

**Men først en oversikt som viser at i det sensorvurderte utvalget finnes en klar tendens til høyere skår for kvinner enn menn, både fra sensorene og fra kvinnene og mennene selv:**

**Tabell 4 Sensors vurdering av kvinner / menn i fht kvinner/menns egne vurderinger**

	Likertskala 1-7	
	K	M
Sensors vurdering av kandidatens nivå nå (gj.snitt av spm.16 a-f)	4,8	4,7
Sensors tilsvarende vurdering av kandidatens nivå om 1 år (gj.snitt av spm.16a-f )	5,3	5,0
Kandidatenes tilsvarende vurdering av sitt eget nivå om 1 år	6,0	5,6
Egen forventning til mestring av følelsesmessig stress om 1 år (spm.12)	6,0	6,0
Vurdering av egen dyktighet til å kjøre bil i fht andre samme alder og kjønn (spm17a)	4,9	4,8
Sikkerhetsorientering på egne og andres vegne (spm 17 b,c)	6,0	5,5

### **Korrelasjoner innenfor kandidatundersøkelsen?**

Ettersom det ikke kunne konkluderes med klare sammenhenger mellom sensorundersøkelsens ulike elementer og eventuelle forbindelser til kandidatundersøkelsen, blir kandidatundersøkelsen desto mer interessant.

### **Korrelasjoner mellom kandidatens generelle mestringsressurser og trafikal pålitelighet**

I den videre presentasjonen av resultatene vil det som sagt bli fokusert kun på kandidatenes egenvurderinger, og dermed kan også hele deltakergruppen vurderes. I det følgende skiller det mellom kvinner og menn ettersom de er så ulikt representert i ulykkesstatistikkene.

I det følgende er det testet for sannsynligheten av at det ikke finnes noen sammenheng mellom kandidatenes vurderinger av seg selv i trafikksikkerhetssammenheng og deres SOC-vurderinger. Resultatene viser at 0-hypotesen ikke kan forkastes: Det kan ikke utelukkes at det ikke finnes korrelasjon mellom kandidatens oppfatning av sin pålitelighet som bilfører og vedkommendes generelle opplevelse av sammenheng i livet (vedkommendes generelle mestringsressurser). Flere relasjoner er testet, og t-verdien ligger godt innenfor +/-2 på alle disse:



**Tabell 5 Korrelasjoner mellom kandidatens generelle mestringsressurser og trafikal pålitelighet**

Vurdering av sammenhenger mellom kandidatens svar på ulike deler av undersøkelsen ** N = 98 (57kvinner, 41 menn) H0: Ingen sammenheng mellom:	Stignings-tall b	Standard feil	T-verdi	Stud. t-test
SOC (18a-m) gjennomsnittsskåre og 17a-c gjennomsnittsskåre:	K: 0,11 M: 0,39	K: 0,94 M: 0,75	K: 0,12 M: 0,52	K: 0,00 M: 0,03
17b) Hvor god er du til å ivareta din egen sikkerhet? SOC 18a) Hvor ofte har du en følelse av at du ikke bryr deg om hva som hender rundt deg? *	K: -0,02 M: 0,35	K: 1,63 M: 1,44	K: -0,01 M: 0,25	K: 0,18 M: 0,69
17c) Hvor mye bryr du deg om andres sikkerhet? SOC 18a) Hvor ofte har du en følelse av at du ikke bryr deg om hva som hender rundt deg? *	K: 0,15 M: 0,39	K: 1,52 M: 1,26	K: 0,10 M: 0,31	K: 0,00 M: 0,10
16b) I hvilken grad tenker du på at trafiksikkerheten påvirkes av personlige og sosiale stressfaktorer og risikosøkende adferd i hverdagen? SOC 18e) Hvor ofte føler du deg urettferdig behandlet? *	K: 0,24 M: 0,22	K: 1,63 M: 1,26	K: 0,15 M: 0,18	K: 0,00 M: 0,63
16d) I hvilken grad kommer du til å være selvdisiplinert og motivert? SOC 18e) Hvor ofte føler du deg urettferdig behandlet? *	K: 0,25 M: 0,18	K: 1,63 M: 1,28	K: 0,15 M: 0,14	K: 0,00 M: 0,01
10) Har du tenkt over hvordan du kan unngå situasjoner som beskrevet i spml.9 eller løse slike problemer? SOC 18f) Har du ofte en følelse av at du befinner deg i en ukjent situasjon og ikke vet hva du skal gjøre? *	K: 0,00 M: 0,10	K: 1,42 M: 1,20	K: 1,00 M: 0,08	K: 0,11 M: 0,02
11) Hvis ja, hvor mye stoler du på at du nå takler slike situasjoner? SOC 18m) Hvor ofte har du følelser du ikke er sikker på at du kan kontrollere? *	K: -0,11 M: 0,17	K: 1,35 M: 1,32	K: -0,08 M: 0,13	K: 0,17 M: 0,02
12) Hvor mye stoler du på at du om 1 år takler slike situasjoner? SOC 18m) Hvor ofte har du følelser du ikke er sikker på at du kan kontrollere? *	K: 0,15 M: -0,03	K: 0,92 M: 0,79	K: 0,16 M: -0,04	K: 0,00 M: 0,00
***) Alle vurdert ut fra likertskala., de merket med * er invertert. Alle beregninger gjort vha Exel-funksjoner.				

Disse 0-hypotesetestene belyser at det tilgjengelige datagrunnlaget ikke egner seg for generalisering. Sannsynligheten for at det ikke finnes sammenhenger kan ikke forkastes. På den annen side er sannsynligheten for at det finnes korrelasjoner som kan være nyttige i føreropplæringen også tilsvarende uklare. Utvalgets størrelse er lite, og det gir store utslag i standardavvikene og derav standardfeil. Det må også nevnes at designet er uprøvd, og at de testene som her er gjort også kan gi falske verdier som resultat av det såkalte Simpsons paradoks, ved at datasett med ulike bakgrunnsfaktorer ses under ett (Skog 2005:31).

**Korrelasjoner mellom kandidatens forventninger til seg selv og deres generelle opplevelse av sammenheng og mestring i livet.**

Kandidatens forventninger til seg selv er målt i spørsmål 16a-f, og deres generelle opplevelse av sammenheng og mestring hittil i livet er målt i spørsmål 18a-m. Spørsmålene under 16) og 18) er definert i de tre kategoriene; Begripelighet, Håndterbarhet og Meningsfullhet.

**Tabell 6 Kobling mellom kandidatens generelle mestringsressurser og forventninger til seg selv**

Kategori		Kandidatens forventninger til seg selv	Kandidatens generelle opplevelse av sammenheng og mestring.
B	Begripelighet: totalforståelse situasjonsforståelse	Spørsmål: 16 a og b.	Spørsmål: 18 b, f, h, i, k.
H	Håndterbarhet: problemløsningsevner og -ferdigheter	Spørsmål: 16 c og f.	Spørsmål: 18 c, e, j, m.
M	Meningsfullhet: motivasjon, selvdisiplin og pålitelighet.	Spørsmål: 16 d og e.	Spørsmål: 18 a, d, g, l.

Spørsmål 18 a-m er hentet fra Antonovskys test, dvs at det er hans spørsmål som er oversatt og benyttet (SOC13) og som Antonovsky definerer i ovennevnte kategorier. Spørsmål 16 a-f er satt sammen for denne studien og klassifisert etter Antonovskys kategorier; B, H og M. Spørsmål 16 a og f stammer fra sensorundersøkelsen, mens de øvrige er definert ut fra de aktuelle teoriene som ligger til grunn for denne studien.

**Tabell 7 Korrelasjoner mellom kandidatens generelle mestringsressurser og forventninger til seg selv**

Kategori	Kvinner			Menn		
	Forventninger til seg selv som bilfører	Generell opplevelse av sammenheng og mestring	H0: Gjennomsnittene er like Kritisk t-verdi 2.01 t =	Forventninger til seg selv som bilfører	Generell opplevelse av sammenheng og mestring	H0: Gjennomsnittene er like Kritisk t-verdi 2.02 t =
B	5,8	4,5	1,02	5,3	4,6	0,47
H	5,94	4,7	1,00	5,6	4,9	0,49
M	6,2	5,3	0,74	6,0	5,2	0,35

B: Overrasket over oppførselen til personer man kjente godt, følelse av å befinne seg i ukjent situasjon og villrådighet, motstridende følelser og tanker, følelser man helst ikke vil kjenne på, hvor ofte man feilvurderer situasjoner.

H: skuffelse over personer man stolte på, føle seg urettferdig behandlet, føle seg som en ulykkesfugl, følelser man ikke er sikker på man kan kontrollere.

M: ikke bry seg om hva som hender rundt en, grad av mål og mening i livet, trivsel og tilfredshet med daglige sysler, følelse av mening med det man steller med til daglig.

Alle testobservatorene (t) ligger godt innenfor kritiske t-verdier. T-verdiene er beregnet som t-test for sammenligning av to middelveier, som beskrevet i Skog (2005:180):

Ingen 0-hypoteser kan forkastes. Hypotesen om at gjennomsnittene er like, kan i denne sammenhengen forstås som at der er større korrelasjon mellom svarene gitt i spørsmål 16 og 18 enn om der hadde vært systematiske forskjeller. **0-hypotesene legges til grunn for de videre resonnementene omkring funnene for deltakergruppen. Mao behandles korrelasjonen mellom svarene på spørsmål 16 og 18 for hvert kjønn, som at de ikke er uavhengige, der er en sammenheng, det antas at de påvirkes i noenlunde lik grad av de samme personrelaterede egenskaper/faktorer innen for hvert kjønn.**

Som det fremkommer av tabellen, er der forskjell mellom kvinnene og mennene:

Kvinnene i undersøkelsen skårer i snitt høyere enn mennene i sine vurderinger/forventninger til seg selv som bilfører på alle tre kategoriene: (B) trafikal og psykososial forståelse, (H) problemhåndtering og ulykkesunngåelse og (M) motivasjon, selvdisiplin og pålitelighet.

Mennene i undersøkelsen skårer i snitt derimot høyere enn kvinnene i sin generelle opplevelse av sammenheng og mestring i livet målt i kategoriene B, H og M.

Gir dette seg uttrykk i at mennene opplever at de forstår seg på livet og har større kontroll på livet sitt enn kvinnene? Føler kvinnene seg mer usikre, blir de dermed mer defensive og forsiktige i adferd, men samtidig mer motivert til å utvikle seg?

Gjør mennenes generelle tro på at de har tak på livet at de går til føreropplæringen og føreroppgaven med mindre opplevd læringsbehov enn kvinnene? Tar kvinnene opplæringen mer alvorlig enn mennene siden de etter føreropplæringen mener å ha større forståelse, håndteringsevne og motivasjon til trafiksikker adferd enn mennene gjør?

I det foregående kapitlet ble det redegjort for svargruppens sammensetning, skjevhet og representativitet. I dette avsnittet gjøres det rede for funnene i undersøkelsen.

Deltakerne er gjennomgående satt opp i kategoriene mann / kvinne for at det skal være mulig å studere kjønnsforskjellene innenfor hvert enkelt svar. I det følgende vil funn bli påpekt både der gruppene har sammenfallende svar og der det kan observeres spesielle utslag.

Undersøkelsen har hatt følgende fokusområder:

- Viktigste sosialiseringssagenter
- Følelse av *vi*
- Sosial kontrakt
- Transformasjonsledelse i føreropplæringen
- Opplevelse av sammenheng i livet og trafikal mestring
- Selvrefleksjon og positiv selvreferanse

## **Hvem er førerkandidatenes viktigste sosialiseringssagenter?**

### **5) Hvor mye bryr de følgende seg om din sikkerhet: – SVV – Jeg selv – Venner – Politiet – Familien – trafikkskolen?**

Menn og kvinner opplevde at alle bryr seg mye om deres sikkerhet.

Kvinnene svarte at det er mest jeg og familien min, deretter trafikkskolen og vennene, til sist politiet og SvV som bryr seg.

Mennene svarte at det er mest jeg og familien min, deretter politiet, trafikkskolen, SVV og til sist vennene som bryr seg.

Hvis kvinnenes og mennenes poenggivning summeres (a-f) får kvinnene over 10 % høyere skår på i hvilken grad omgivelsene bryr seg om dem.

### **6) Hvor forpliktet føler du deg overfor de samme til å opptre sikkert og pålitelig i trafikken?**

Kvinnene svarte: mest overfor meg selv og familien min, dernest venner og politiet, minst overfor SVV og trafikkskolen.

Mennene svarte: mest overfor politiet, meg selv og familien min (likt), dernest venner, trafikkskolen og SVV. Det er igjen politiet som kommer annerledes ut hos mennene i forhold til kvinnene.

Ellers synes det som at det er de sosiale kontraktene som betyr mest for tilhørighet og forpliktelse, det som stikker seg ut er venners lave betydning. Men alt i alt regnes alle å ha over middels betydning.

### **8) Hva tror du har hatt mest å si for din adferd som sikker og pålitelig bilfører utenom opplæringen?**

Her er gruppene samlet om at evne til å tenke selvstendig, egen selvinnsikt og den man har øvelseskjørt med har hatt stor betydning.

Oppdragelsen hjemmefra har like stor betydning for kvinnene, en grad mindre for mennene.

Barndomsvenner, skolen, Trygg Trafikk/andre organisasjoner, ungdomsvenner og fritidsinteresser kommer ut som middels viktig, noe høyere rangert av kvinnene.

Gruppene er enige om at TV og dataspill er lite viktig.

### **13) Har du savnet noen å snakke med om slike personlige utfordringer, eller sett at andre kunne trenge noen å snakke med?**

18 % svarte Ja. 21 % av kvinnene og 12 % av mennene.

### **14) Elevene ble også spurt om de mente det var behov for et tilbud til elever og ferske bilførere som har utfordringer det er vanskelig å snakke om i kjøreskolen eller i ens eget miljø, for eks. en anonym telefontjeneste.**

40 % av kvinnene og 24 % av mennene.

39 % svarte bekreftende på et samtalebehov, når de to spørsmålene ses under ett.

#### **Elevene ble invitert til å komme med forslag:**

- "Tilbud på skolen. F.eks. en gang i uken/annenhver uke, der en kan snakke med noen.
- Jeg synes det bør være åpen diskusjon mellom elever og kjørelærere etter endt kjøretime. Gå mer i detalj om disse tingene. Det vil nok hjelpe. I tillegg til elevens interesse til å lære.
- Grppesamtaler
- Det burde vært en anonym telefontjeneste ja, slik at mer usikre og hardt pressede elever også får en sjanse liksom!

- Kanskje hatt litt mer samtaler om det. Men de må være alvorlige og skikkelige, og det kan være vanskelig å få en klasse ungdommer til å forstå alvoret uten at de er rett innstilt. Rett innstilling kommer mye av oppdragelse, venner og forståelse av at alt levende er verdt, og hvor fort ting kan gå galt.”

**15) Elevene ble også invitert til å komme med tips til hvordan føreropplæringen i større grad kan bidra til risikoforståelse og sikkerhetsholdninger:**

- Kjørelærerne må gi klar beskjed når eleven har gjort noe som kunne fått konsekvenser selv om det gikk bra den gangen.
- Vise hvordan ulykker skjer, f.eks. vise to biler som kolliderer, hva som skjer og hvorfor det skjedde. En demonstrasjon som ikke er på film kan også ha en avskrekkende virkning.
- Vise alvorlige ulykkehendelser. En bil som har blitt kløyvd på midten.
- Bli fortalt virkelige historier om andre som har opplevd ulykker, dette tror jeg setter inntrykk hos mange. Film om det. Møte noen som har vært i en ulykke. Se på straffer man kan få ved promillekjøring, eller bryte fartsgrensen.
- Ved å vise eksempler på nokså dramatiske ulykker forårsaket av små elementer som f.eks. mobil, stereo etc. Dette vil jeg tro får elevene til å tenke seg to ganger om før de sender den tekstmeldingen.
- Kvaliteten på teorikurset kan bli svært mye bedre. Har opplevd svært dårlig kvalitet både faglig og pedagogisk.
- Teoriprøven er full av lurespørsmål som er lette å misforstå.
- Prisen og prioriteringer hos enkelte kjøreskoler skaper en usikkerhet. Når du ikke har foreldre som du kan øvelseskjøre med så koster det fort mye mer enn hva jeg har av penger for å leve for. En kjøretime (45 min) annenhver uke er langt ifra sikkert for førere består lappen p.g.a. flaks. MER MENGDEKJØRING.
- Mer tid i trafikken. Billigere, mer for pengene.

Tilbakemeldingene her faller i tre kategorier:

- Virkeliggjøring av risiko: klar, konkret tilbakemelding og realistiske visualiseringer
- Forbedring av teori og pedagogikk
- Tilstrekkelig føreropplæring må ikke være et kostnadsspørsmål

**4.2.2 I hvilken grad identifiserer eleven seg med den trafikale organisasjonen (SVV, Trafikkskole, politi, medtrafikanter)**

#### **4 g) Vil du føle deg som medlem av et stort trafikksikkerhetsfellesskap når du får førerkortet?**

Her svarte gruppene svært ikke likt: 51 % av kvinnene og 32 % av mennene følte seg i svært stor grad som medlem av et stort trafikksikkerhetsfellesskap.

#### **4.2.3 Hvordan forholder elevene seg til den sosiale kontrakt? – hvor pålitelige er de?**

##### **Spørsmål 2) Hva betyr førerkortet for deg?**

61 % av kvinnene og 46 % av mennene fokuserte mest på *Ansvar og risiko*.

En tredjedel av utvalget prioriterte *Muligheter og frihet*. Retten til å kjøre bil betydde minst. Ansvarsbevisstheten var altså det mest fremtredende hos 55 % av kandidatene.

##### **Spørsmål 3) Har du bestemt deg for at du - alltid skal bruke bilbelte – alltid skal holde fartsgrensen – aldri skal kjøre ruspåvirket – aldri skrive sms – hjelpe andre til å ta vare på seg selv og at din adferd aldri skal forårsake en ulykke?**

Av de 41 mennene og 57 kvinnene svarte de fleste bekreftende - med disse unntakene: 29 % av mennene og 14 % av kvinnene hadde ikke forpliktet seg til å holde fartsgrensene. 12 % av mennene og 4 % av kvinnene hadde ikke forpliktet seg til å hjelpe andre. 15 % av mennene og 11 % av kvinnene aksepterte skriving av sms under kjøring. 1 mann hadde ikke bestemt seg for at hans adferd ikke skulle forårsake ulykke, "ulykker skjer", skrev han.

##### **Spørsmål 4) a) Burde man i søknaden om førerkort underskrive en egenerklæring om at man alltid skal opptre så forsiktig at ingen kan komme til skade?**

61 % av kvinnene og 39 % av mennene svarte ja.

22 % av mennene og 12 % av kvinnene var uenige.

39 % av mennene og 25 % av kvinnene visste ikke.

Kvinnene som gruppe var altså klart mest positive til en slik egenerklæring.

##### **4 b) Kunne en slik egenerklæring ha betydning for folks ansvarsbevissthet og pålitelighet?**

34 % av mennene mente den kunne ha svært stor eller nokså stor betydning. Tilsvarende tall for kvinnene var 44 %.

7 % av kvinnene mente den ikke ville ha noen betydning.

20 % av mennene mente det samme.

#### **4 c) Måtte du fått en annen føreropplæring for å kunne skrive under på en slik forpliktelse?**

Kvinnene og mennene mente at det var svært lite behov for endringer i opplæringen.

#### **4 d) Når du mottar førerkortet, vil du selv uten en slik underskrevet egenerklæring, likevel føle at du har inngått en forpliktende avtale om å opptre så forsiktig at ingen kommer til skade?**

Her svarte 80 % av kvinnene og 67 % av mennene *i svært stor grad*, henholdsvis 16 og 28 % svarte *i nokså stor grad*.

Av svarene i a) og d), kan vi se et samsvar mellom "liv og lære" hos jentene: deres tro på en egenerklæring samsvarer med deres selvforpliktelse.

Egenerklæringen kan være overflødig for mange av kvinnene, men de har stor tro på den på andres vegne. Mennene har også stor grad av selvforpliktelse – uten at de i samme grad ser nødvendigheten av en egenerklæring, og de har mindre tro på effekten av en egenerklæring på andres vegne.

#### **4.2.4 I hvilken grad har kandidatene lært at de må ta ansvar for sin egen læring i føreropplæringen?**

*Spørsmål 4e) og f) ses i sammenheng:*

*e) Har føreropplæringen lagt vekt på at du ikke bare skal ha kunnskap og ferdigheter, men at du som bilfører må være pålitelig?*

*f) Har du i føreropplæringen lært at du selv må ta ansvar for å lære deg å bli en sikker og pålitelig bilfører?*

Elevene har i føreropplæringen i svært stor grad lært at de selv må ta ansvar for å lære seg å bli en sikker og pålitelig bilfører. Men her er kvinnene mer kritiske enn mennene.

Svarene i e) og f) sett under ett, avdekker at disse kvinnene viser en samsvarende forståelse for at de både må lære og være pålitelige. Mennenes svar avdekker at de ikke i samme grad som kvinnene oppfatter at *ansvar for å lære seg å bli en sikker og pålitelig bilfører* innebærer at *de også må være pålitelig*.

#### **7) Hva tror du har hatt mest å si for din adferd som sikker og pålitelig bilfører:**



Trafikalt grunnkurs tilskrives middels betydning hos kvinnene og enda enda mindre betydning hos mennene. Læreboka har også bare middels betydning, for begge. Sikkerhetskurs på veg og kjøretimene tillegges stor betydning hos kvinnene, mennene synes sikkerhetskurs har noe mindre betydning. Kjøretimene vurderes som viktigst av begge gruppene. Kvinnene er noe mer positivt innstilt overfor kursene enn mennene. Begge gruppene rangerer selvinnsikt og evne til selvstendig tenkning høyt, men det kan se ut som at de tenker og reflekterer på noe forskjøvet grunnlag: mennene mer i praktiske situasjoner (learning-by-doing), kvinnene ut fra et mer teoretisk grunnlag.

#### **4.2.5 I hvilken grad er der korrelasjon mellom opplevelse av sammenheng i livet og trafikal mestring?**

##### **18) Opplevelsen av sammenheng i livet – generelle erfaringer hittil i livet:**

Spørsmålene i denne delen av undersøkelsen klassifiseres i Antonovskys modell i 3 kategorier, Begripelighet, Håndterbarhet og Meningsfullhet (motivasjon):

##### **Begripelighet er dekket av spørsmålene:**

- b) Har det hendt at du ble overrasket av oppførselen hos personer som du trodde du kjente godt? Svært ofte – svært sjelden /aldri
- f) Har du en følelse av at du befinner deg i en ukjent situasjon og ikke vet hva du skal gjøre? Svært ofte – svært sjelden /aldri
- h) Har du mye motstridende følelser og tanker? Svært ofte – svært sjelden /aldri
- i) Hender det at du bærer på følelser som du helst ikke vil kjenne på? Svært ofte – svært sjelden /aldri

##### **Håndterbarhet er dekket av spørsmålene:**

- c) Har det hendt at mennesker du stolte på har skuffet deg? Svært ofte – svært sjelden / aldri
- e) Føler du deg urettferdig behandlet? Svært ofte – svært sjelden /aldri
- j) Selv et menneske med sterk selvfølelse kan iblant kjenne seg som en ulykkesfugl. Hvor ofte har du kjent det slik? Svært ofte – svært sjelden / aldri
- h) Hvor ofte har du følelser som du ikke er sikker på at du kan kontrollere? Svært ofte – svært sjelden /aldri

##### **Meningsfullhet er dekket av spørsmålene:**

- a) Har du en følelse av at du ikke bryr deg om hva som hender rundt deg?
- d) Hittil har ditt liv: helt savnet mål og mening - gjennomgående hatt mål og mening?
- g) Er dine daglige sysler en kilde til: ulyst og mistrivsel - glede og dyp tilfredshet?

k) Når noe har hendt, har du vanligvis funnet ut at: du over- eller undervurderte sakens betydning - du oppfattet saken riktig

m) Hvor ofte kjenner du at det ikke er noen mening med det du steller med til daglig? Svært ofte – svært sjelden / aldri

Når kvinner og menn studeres hver for seg ser resultatene slik ut;

Kvinner:

Totalt gjennomsnitt: = 4,9

Begripbarhet: (gjennomsnitt for spørsmålene) = 4,5 dvs. *lav* i fht. totalt gjennomsnitt

Håndterbarhet: " " " = 4,7 " *lav* " " "

Meningsfullhet: " " " = 5,3 " *høy* " " "

Menn:

Totalt gjennomsnitt: = 4,9

Begripbarhet: (gjennomsnitt for spørsmålene) = 4,6 dvs. *lav* i fht. totalt gjennomsnitt

Håndterbarhet: " " " = 4,9 " *middels* " " "

Meningsfullhet: " " " = 5,2 " *høy* " " "

Kvinner får følgende kombinasjon: B-lav, H-lav og M-høy.

Dette tilsier en positiv utvikling iflg. Antonovsky.

Mennene får følgende kombinasjon: B-lav, H-middels og M-høy.

Dette må enses å være en uvanlig kombinasjon og en uforutsigbar utvikling iflg. Antonovsky.

Men her er nyanseforskjeller:

Kvinnene er mer i retning L – L – H, mennene er mer i retning L – H - H.

Dette tilsier en sterkere utviklingstrend hos kvinnene.

Hos mennene går det mot det Antonovsky kaller en uvanlig kombinasjon. Han ser vanskelig hvor man finner eksempler på lav begripelighet og høy håndterbarhet, altså ikke predikerbart for ham.

For øvrig viser skåren på opplevelse av sammenheng i livet at kvinnene muligens har et noe bedre utgangspunkt enn mennene, hhv 4,94 og 4,85.

**Spørsmålene under 16) Tenk deg nå ett år frem i tid, er allerede omtalt, men tas opp igjen her fordi de også gjenspeiler Antonovsky kategorisering:**

Begripelighet, spørsmål a) og b)  
Håndterbarhet spørsmål c) og f)\*  
Meningsfullhet/motivasjon spørsmål d) og e).

\*) Verdiene for f) må inverteres.

Kvinner:

Totalt gjennomsnitt:	=	6,0				
Begripbarhet: (gjennomsnitt for spørsmålene)	=	5,8	dvs. lav	i fht. totalt gjennomsnitt		
Håndterbarhet:	"	"	"	= 6,0	" middels	" " "
Meningsfullhet:	"	"	"	= 6,3	" høy	" " "

Menn:

Totalt gjennomsnitt:	=	5,6				
Begripbarhet: (gjennomsnitt for spørsmålene)	=	5,3	dvs. lav	i fht. totalt gjennomsnitt		
Håndterbarhet:	"	"	"	= 5,6	" middels	" " "
Meningsfullhet:	"	"	"	= 6,0	" høy	" " "

*Både kvinner og menn får her kombinasjon: B-lav, H-middels og M-høy, som tilsier positiv utvikling.*

*For øvrig viser den samlede sammenhengsskåren at kvinnene i forhold til disse trafikale spørsmålene kommer gunstigere ut enn mennene; hhv 6, og 5,6.*

*Og de kommer enda bedre ut i forhold til den generelle opplevelsen av sammenheng i livet; som var hhv 4,94 og 4,85.*

*Tallene viser også at den trafikale selvtilliten er høyere enn den generelle selvtilliten.*

*I sammenligningen av seg selv med gjennomsnittet av andre (bilførere) av samme alder og kjønn i spørsmål 17, er samlet skåre hhv 5,5 og 5,2.*

**I hvilken grad utviser elevene selvrefleksjon og positiv selvreferanse?**

**9) Har du i løpet av føreropplæringen tenkt over hvordan akkurat du kan bli – fristet til å ta sjanser – presset til å ta sjanser – så trist/ lei deg at du ikke bryr deg om trafikksikkerheten – så sint/irritert at du ikke bryr deg om trafikksikkerheten – fysisk ute av stand til å kjøre sikkert nok?**

Her fordelte kvinner og menn seg relativt likt innenfor hver risikokategori, kvinnene hadde tenkt litt mer over de aktuelle problemstillingene enn mennene. Det som varierte var hvor mange i gruppen som hadde tenkt over hver enkelt kategori. Fristet eller presset til å ta sjanser var mest fokusert, deretter fysisk ute av stand til å kjøre, minst vekt ble lagt på muligheten for å bli så trist / lei seg eller så sint / irritert at man ikke bryr seg om trafiksikkerheten. Mennene tenkte aller minst på om de kunne bli så lei seg.

**10-12)** Kvinnene hadde tenkt litt mer enn mennene over hvordan de skulle takle slike situasjoner, og trodde også at de nå taklet slike situasjoner litt mer enn mennene gjorde. Begge gruppene var nesten helt sikre på at de om ett år kom til å takle slike situasjoner.

**16) Tenk deg nå ett år frem i tid:**

- a) I hvilken grad har du oppnådd trafikal situasjonsforståelse?
- b) I hvilken grad tenker du på at trafiksikkerheten påvirkes av personlige og sosiale stressfaktorer og risikosøkende adferd i hverdagen?
- c) I hvilken grad vil du finne gode løsninger på slike stress-situasjoner i hverdagen?
- d) I hvilken grad kommer du til å være selvdisciplinert og motivert?
- e) I hvilken grad kommer du til å opptre som en pålitelig bilfører?
- f) Hvor sannsynlig er det at du har medvirket til ulykke med personskade?

Kvinnene hadde høyere skår på alle delspørsmålene, forskjellen var størst på b) og e), dvs kvinnene var mer bevisst på personlige risikofaktorer og pålitelighet.

Mennene oppgir et svakere engasjement og refleksjonsprosess, men venter like godt utfall som kvinnene. Den samme forskjellen fremkommer også i spørsmål 10 til 12.

**17) Tenk på andre i samme alder som deg:**

- a) Hvor dyktig er du til å kjøre bil?
- b) Hvor god er du til å ivareta din egen sikkerhet?
- c) Hvor mye bryr du deg om andres sikkerhet?

Begge gruppene anså seg som bedre enn gjennomsnittet på alle tre spørsmålene, høyest på hensynet til andres sikkerhet. Kvinnene vurderte seg noe høyere enn mennene på alle tre spørsmålene.

*At de vurderte seg selv bedre enn gjennomsnittet, kan tyde på at de overvurderer seg selv, slik tilsvarende undersøkelser har avdekket tidligere. Men det kan også være at utvalget er skjevt slik det ble vurdert i utgangspunktet av denne dataanalysen.*

## 5 Diskusjon

Som det fremkommer av det foregående er det stor usikkerhet knyttet til dataene i undersøkelsen ettersom datagrunnlaget er så lite og kandidatene nok representerer en seleksjonsskjevhet i forhold til gjennomsnittet av førerkortkandidatene. Men når kvinner og menn ses i forhold til hverandre, som to grupper med ulik ulykkesstatistikk, kan funnene indikere at teorier som kan belyse bakgrunnsfaktorer kan ha noe for seg.

Vel så viktig som å forklare er kanskje det se muligheter og potensialer:

Her er ikke grunnlag for å trekke bastante konklusjoner om noen form for kausalitet, men materialet tyder på at der er sammenhenger som støtter teorien som er presentert i denne studien..

Den er rikholdig, det er gjort med tanke på å tilby leseren et godt idegrunnlag og invitere til en forhåpentlig kreativ opplevelse ut fra kanskje nytt tankegods. Det er gjerne i det man støter på det nye at man får nye erkjennelser og aha-opplevelser. Og forhåpentlig også flere slike enn jeg alene har klart å se i materialet. Derfor er det med en klar hensikt at teorien er så raus.

På hvilken måte kan den påviste utviklingen av pålitelighet ha sammenheng med de teoretiske forklaringene? Alt synes nesten å henge sammen med alt, kvinnene skårer for det meste høyere enn mennene på alt i denne undersøkelsen. Når kvinnene har sterkere sosial tilknytning får de også større læringsmuligheter, og den som tar til seg lærdom i det sosiale fellesskapet, kan trives og utvikle seg der, det ene forsterker det andre. I forhold til GDE-modellens høyere nivå er det også kvinnene som skårer høyest, de tar i større grad ansvar for andre og de er i større grad villige til å forplikte seg, ja de har forpliktet seg.

Danning, følelse av sammenheng i livet og selvforpliktelse kan synes å være flere sider av samme sak.

Når kvinnene som er de sikreste i trafikken, også har den sterkeste sosiale tilknytningen, opplever de sterkere bånd til sine omgivelser enn mennene, det kan tyde på at de har gjennomgått en sosialiseringssprosess som gir dem en sterkere følelse av samhørighet og forpliktelse i forhold til de som de omgås. Når man inngår i sosiale sammenhenger utvides også mulighetene for læring i ulike sosiale situasjoner. Og de opplevelser man har, kan gi grunnlag for refleksjon og fordypning. I undersøkelsen svarte både kvinnene og mennene at de i overraskende stor grad hadde opplevd overraskelse og skuffelse i forhold til andre de

stolte på eller kjente godt, kvinnene mer enn mennene. Slike situasjoner kan gi grunnlag både for bedre sosial forståelse og en erkjennelse av at man ikke skal overlate så mye til andre, men kanskje heller må ta ansvar selv.

Det er betenkelig hvis føreropplæringen er best tilpasset de som trenger minst til opplæringen. Hvis de som er minst modne for oppgaven, også må finne ut hva de ikke har lært seg på forhånd og heller ikke får nødvendig opplæring i løpet tiden føreropplæringstiden, har vi latt en unik sjanse gå fra oss til å gi ham vesentlig læring og selvinnsikt.

Antonovskys Soc test synes å være et egnet verktøy for å komme i dialog med kandidatene og sette deres forventninger og manglende trafikale erfaring i lys av deres erfaringer og følelse av sammenheng hittil i livet.

Sensorvurderingen synes mer usikker, når det satses så sterkt på videreutdanning av sensorene, vil kandidatene forhåpentlig likevel få (mer) konstruktive tilbakemeldinger fra sensor. Sensorene er kanskje vel så innstilt på ny læring etter resultatene fra denne undersøkelsen.

Hvem bidrar til at føreropplæringen gir pålitelige bilførere? - Hvilke sosialiseringssagenter påvirker holdningen til trafikksikkerhet i følge førerkortkandidatene selv?

Når kvinnene både vektlegger familien og tilhørighet for øvrig så mye sterkere enn mennene ses i hvert fall en korrelasjon i fht sosialiseringens betydning for tilpasning, samtidig tyder det også på en korrelasjon ifht Soc-teorien: bedre tilpasning bedre helsemuligheter.

Fungerer føreropplæringen uten bidrag utenfra? - Er den avhengig av andre faktorer for at vellykket føreropplæring skal bli en realitet? Det kan tyde på det, både menn og kvinner gir de formelle kursene lav betydning, samtidig gir de mest trafikksikre bedre skår for opplæringen.

I hvilken grad formidles det til kandidatene at opplæringens mål ikke bare er kunnskap, men pålitelighet? Kvinnene har størst forståelse for dette. Kvinnene har høyest skår på alle spørsmål som rettes mot pålitelighet, selvforpliktelse og det høyere nivået i GDE-modellen. Det kan også tolkes slik at kvinnene er på et nivå hvor de bedre kan ta til seg, nå opp. Slik også 18-åringene viste i fht 17-åringene i Engstrøm & Nybergs undersøkelse (2006).

I hvilken grad formuleres pålitelighet som eksplisitt læringsmål for elevene ved kjøreskolen?

De har fått det med seg, men det ser ut til at begrepet kan være noe tomt for mennene. De bedømmer sitt nå-nivå lavere enn kvinnene, men forventer like stor framgang – samme nivå etter et år, uten å ha lagt så mye sjel i det. De kan mangle den intensjonsfordypningsprosessen som er omtalt i teorien.

I hvilken grad synes kandidatene å ha nådd det overordnede nivå i GDE-modellens kompetansemål? Mennene i mindre grad enn kvinnene.

I hvilken grad er det samsvar mellom SVV's (sensorenes) oppfatning av kandidatenes pålitelighet og kandidatens egne forventninger / intensjoner?

1. Sensors forventninger til kandidatens ulykkesinvolvering det første året.
2. Kandidatens egen forventning til ulykkesinvolvering det første året.

Undersøkelsen kan ikke avkrefte eller bekrefte noe på dette spørsmålet, men SAFE-prosjektet, den formelle sensoropplæringen, kan være på sin plass. Undersøkelsesresultatet fra denne undersøkelsen kan motivere sensorene for ny kunnskap.

## 5. 2 Implikasjoner

Denne studien har hatt som formål å gi et selvstendig bidrag til videreutviklingen av føreropplæringen som nå er under evaluering etter 5 års drift. Studien har ikke inngått i den formelle evalueringen, og har derfor heller ikke hatt evaluering som formål. Studien startet med blanke ark og ble utført fra en posisjon utenfor opplæringsmiljøet. Derfor har det gitt frihet til å stikke ut utradisjonell kurs og søke inspirasjon utenfor føreropplærings- fagfeltet.

Føreropplæringen ligger nærmest som i et ingenmannsland. Ikke er det utdanning, ikke kan det kalles kurs heller, det hører ikke inn under generelle læreplaner. Føreropplæringen lever nærmest sitt eget liv, til tross for at det er et tilbud som mange av oss benytter.

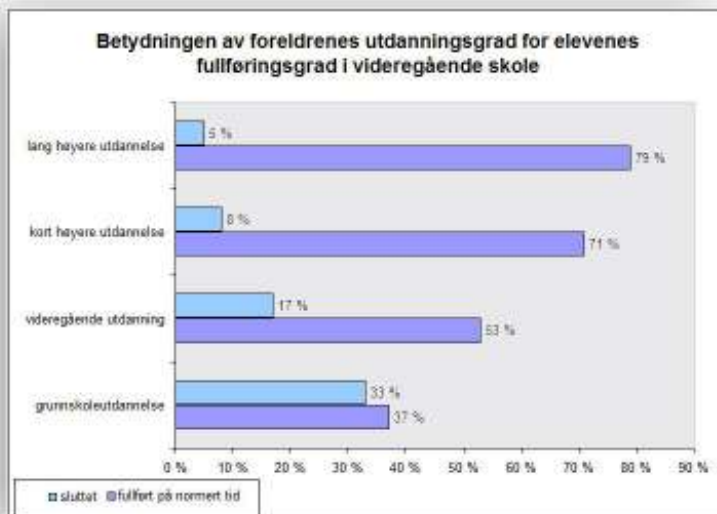
Den skal passe alle, uten at man har opptaksprøve eller karakterutskrifter eller andre hjelpemidler som bidrar til at førerkandidaten får et optimalt tilpasset opplegg. Da er det ikke like enkelt for alle å få et godt læringsresultat.

I sosialiseringsteorien har vi sett at presosialiseringen gjennom familie og oppdragelse antas å ha stor innflytelse. Det samme skal venner og jevnaldrende ha. Undersøkelsen viser at gutter kommer dårligere ut enn jenter. De legger mindre vekt på disse sosialiseringsagentene. Peters har vist oss et danningsideal, som gjør det tydelig at det stilles store krav til en pålitelig bilfører. Bronfenbrenner peker på krisene i overgangssituasjonene i livet. Følelsen

av sammenheng er viktig når man står overfor nye situasjoner. Det krever at man har forståelse, handlekraft og motivasjon til å stå imot egne impulser og følge ens moralske prinsipper. Menn gir seg mest frihet, viser undersøkelsen.

Sosiale kontrakter oppstår i miljø med tilhørighet og felles visjoner. Transformasjonsledelse synes å stå sentralt når nye verdier og holdninger skal formidles. Føreropplæringens teoretiske kurs får lav score i undersøkelsen. Skal man kunne snakke om transformasjonsledelse, er det sannsynligvis i kjøretimene det skjer.

Transformasjonsledelse og forpliktelsesorienterte HR-systemer kan gi verdifull inspirasjon til videreutviklingen av føreropplæringen. I undersøkelsen viste det seg at guttene hadde lavere grad av selvrefleksjon og bevisste tanker bak sin tro på at det kom til å gå godt i trafikken enn jentene. Transformasjonsledelse kommer ikke særlig til syne i undersøkelsen, hvis vi skal tolke kandidatenes oppfatning av SvV. Det er mulig at kilden til transformasjon, til trafikksikre holdninger, like gjerne ligger et annet sted. Leithwood og Jantzi (2003) har foretatt en undersøkelse i skolemiljøet, som viser at elever med engasjement og aktiv holdning kommer fra familier med en kultur som verdsetter og stimulerer til utviklingsmessig innsats. Det ser ut til at den karismatiske transformasjonsleder bor hjemme hos førerkandidaten.



Grafen viser sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes fullføringsgrad i videregående skole (elever som begynte i vgs. 2002, Rogaland). Det fremkommer at der



generelt i befolkningen er en betydelig sammenheng mellom foreldrenes utdanningsgrad og elevenes prestasjoner i utdanningen.

Det finnes ikke opplysninger om foreldrenes utdanningsgrad i elevundersøkelsen, men grafen indikerer at det er en sammenheng mellom elevers verdsetting av opplæringsinstitusjonens pedagogiske ledelse og foreldrenes holdning til læring og utdanningsmessige verdier, slik Leithwood & Jantzi (2003) påviste i undersøkelsen av sammenhengen mellom elevenes engasjement og transformatorisk lederskap.

Samtidig som det fokuseres på de sterke sosiale båndene her, er det viktig å minne om at mange mente at det var behov for støtteordninger i forhold til de unge som trenger noen å snakke med. Her er en god mulighet til å hjelpe de som kanskje trenger det mest.

Spørreundersøkelsen danner grunnlaget for en korrelasjonsundersøkelse mellom holdninger til trafiksikkerhet og personlig bakgrunn. Som metode er spørreundersøkelsen i alle tilfeller utilstrekkelig til å si noe klart og konkret om disse forholdene alene. Funn som viser korrelasjon mellom holdninger til trafiksikkerhet og den sparsomme bakgrunnsinformasjonen som samles inn i spørreskjemaet, kan like gjerne skyldes andre faktorer som ikke kommer til syne i undersøkelsen.

Spørreundersøkelsen bør kanskje heller behandles som en case study enn en kvantitativ forskningsmetode når utvalget er så lite som her. Den fungerer best til å reise nye spørsmål om korrelasjonene rundt forholdene undersøkelsen tar for seg, som kan danne grunnlaget for mer omfattende forskning. Man kan ikke konkludere noe sikkert ut fra denne undersøkelsen alene, men den kan kanskje si noe om hvilke interesseområder man bør fokusere på innen ungdoms forhold til trafiksikkerhet.

## **6 Konklusjon**

Innenfor sosiologien ser man hvordan tankegods arves, spres og bidrar til ny forståelse og løsninger på gamle problemstillinger. Også innsatsen innenfor trafiksikkerhetsstyringen må kunne antas å ha et potensial hinsides vår fantasi i en større åpenhet innenfor forskningsmiljøet for å drøfte problemstillingene i dialog med flere fagdisipliner og derigjennom ut fra nye kombinasjoner og hittil uprøvde synteseforsøk av så vel årsaksforklaringer og løsninger.

Kvinnenes skår på undersøkelsen tyder på at det burde være mulig å løfte føreropplæringen til høyere GDE-nivå – ved å klargjøre for elevene hva det virkelig handler om her i livet.

Det synes som at vi nå, når de tekniske tiltakene er utnyttet, nærmest står og spinner uten å oppnå ny fremdrift i ulykkesreduksjonen. En hermeneutisk tilnærming kan derfor stimulere til ny fremgang, ved at vi erkjenner at vår forståelse er formet ut fra vår førforståelse; dermed er den begrenset, midlertidig og kulturelt betinget. Det gjelder vår forståelse som enkeltmennesker og innenfor forsknings- og kunnskapsutviklingsmiljøene.

Slik kvaliteten på sikkerhet er avhengig av erkjennelsen av usikkerhet, er kvaliteten av vår forståelse avhengig av vår erkjennelse av vår mangelfulle forståelse. Skal vi kun akseptere vitenskapelig fastslått kausalitet som grunnlag for våre sikkerhetssystemer og -tiltak, risikerer vi det Aven advarer mot, kritiske systemer hvor svikt i systemet oppstår så snart ett element svikter. Det kan være på sin plass å minne om at sikkerhet aldri bør regnes som endelig oppnådd, men befinner seg på sitt optimale nivå under kontinuerlig årvåkenhet og tilstrebelse. Så snart vi tar sikkerheten for gitt, vil den upåaktet kunne bli utsatt for nedbrytning.

En vellykket føreropplæring er bestemt av hvor vellykket føreropplæringens tilbud og premisser imøtekommer elevenes forhistorie, forståelse og forutsetninger.

Føreropplæringens mål bør også inneholde det eksplisitte videreutviklingsmålet at bilføreren ved førerkortutstedelsen skal være i stand til og motivert for å opprettholde / videreutvikle sin motivasjon for å opptre på en sikkerhetspålitelig måte.

Denne studien er ment som et bidrag i form av et idégrunnlag for videreutviklingen av føreropplæringen. Det er hentet inn ideer og teorier fra mange og ulike felt, overføringsverdien eller overførbarheten av disse står fortsatt som åpne spørsmål, da denne studien ikke har kunnet verifisere hypotesene og validere teoriene. Endringsledelse innebærer imidlertid improvisasjon og nye kombinasjoner, dermed føyer denne avhandlingen seg - i seg selv – og tross et høyt abstraksjonsnivå - inn nettopp som et bidrag til endringsledelse i praksis.

Innenfor den undersøkte gruppen gir resultatene av undersøkelsen støtte for de hypotesene det har vært mulig å teste i dagens føreropplæringssystem. Funnene impliserer også at de utvalgte teoriene eller oppskriftene kan bidra til en forsterket føreropplæring

Mennene foretrekker i større grad learning-by-doing enn kvinnene, mens kvinnene legger større vekt på teorikurs enn mennene. Det ser ikke ut for at de kommer ut med samme intensjonsdybde i sin forpliktelse og pålitelighet som kvinnene. Det ser alt i alt ut til at

føreropplæringen ligger mer til rette for kvinnene enn mennene. Det impliserer at mennene trenger tilrettelegging for å kunne tilegne seg verdier og holdninger.

I det store og hele tegner det seg et bilde av forskjellene mellom menn og kvinner som tyder på at menn har et større gap mellom kunnskap og intensjoner enn kvinnene. De er mer ytrestyrt og mindre selvgående. De er mindre sosialt forankret og har antagelig tilsvarende mindre internaliserte verdier og sikkerhets holdninger med seg inn i føreropplæringen, samtidig synes de også å ha mindre sans for den opplæringen som tilbys. De synes også å jobbe mindre med seg selv og sin intensjonsfordypning, men de antar at det skal gå like godt for dem som kvinnene.

## Implikasjoner

Avhandlingen har dem i fokus som ligger utenfor de største konfidensintervallene, de få i den store mengden som forulykker. Hva beskriver dem? Hva er karakteristisk for disse? Det er slike spørsmål som mye av forskningen er rettet inn mot. Denne studien har en annen innfallsvinkel: Det er ikke bare én årsak til at ulykker skjer, viser ulykkesgranskningene, men det er et sammenfall av ulike omstendigheter i et utall varianter. Slik er det også med de personer som er involvert, det finnes ingen stereotyper, mennesket er unikt, og deres livshistorie, individuelle problemstillinger, utfordringer og nåsituasjon er også et unikt konsept – som ikke er tilgjengelig for forskning – derimot er den individuelle selvutforskning en svært fruktbar vei å følge i ulykkesforebyggingen.

Det mest overraskende i denne undersøkelsen var alle som hadde hatt behov for noen å snakke med, eller som mente at det var behov for støttetiltak. Også dette bør vurderes nærmere.

Det ser ut for at en samtaletelefon for unge bilførere og bilfører kandidater kan være et vesentlig bidrag til å hjelpe unge gjennom vanskelige overgangsfaser. Andre støttetiltak kan være tilpasning av kurs for egenmestring på et tidlig tidspunkt i føreropplæringen, hvor man tidlig lærer hva som kreves av en bilfører. På denne måten ville man få tid til å jobbe med utfordringene.

Det ser ut til at eksperimentet med å trekke inn teorier fra andre fagfelt kan gi gode oppskrifter til nye alternative løsninger.

Behovet for ny forskning er utømmelig, det kan trenge både dristighet og nytenkning i forskningen, skal vi komme videre.

Et idégrunnlag kan skapes som et synteseforsøk, hvor sosialisering og endringsledelse samspiller i en organisatorisk læringsprosess hvor resultatet må være at kandidaten utvikler pålitelighet som bilfører: Sosialiseringens betydning søkes forklart gjennom generell sosialiseringsteori og gjennom danningsteori som belyser hvordan ansvar og engasjement utvikles. Opplevelsen av sammenheng i livet er avgjørende for ens tilpasningsevne og utsikt til liv og helse. Organisasjons- og ledelsesperspektivet gir teoretisk støtte for å kunne innlemme bilførerkandidaten i et organisatorisk "vi", og formidle verdier og holdninger gjennom transformasjonsledelse. Organisatoriske og individuelle læringsmodeller viser svakheter ved forenklete læringsprosesser og betydningen av en mer helhetlig læring gjennom sosialisering, eksternalisering, kombinerende og internalisering. Men internaliseringen kan være utilstrekkelig: Gjennom intensjonalisering utvikles verdier og holdninger på et dypt, bevisst plan gjennom refleksjon, dialog og intensjonsfordypning.

I den kvantitative delen av studien er teoriene belyst gjennom en studie av en antatt "best-practice" fokusgruppe av 98 førerkandidater på førerprøvetidspunktet (57 kvinner, 41 menn). Undersøkelsen skulle avdekke i hvilken grad disse har forpliktet seg, og hvilke faktorer i deres bakgrunn, føreropplæring og individuelle tilnærming som kan tilskrives betydning. I undersøkelsen ble det også benyttet en test som kartlegger den enkeltes erfaringer og følelse av sammenheng i livet, testen gir indikasjon på hvordan de bedømmer sin trafikale mestring i forhold til sin generelle mestring og hvilken utvikling som kan forventes hos den enkelte. Gruppen ble vurdert i forhold til seg selv, ettersom det er mennene som er desidert mest ulykkesutsatt, ble det foretatt en sammenligning mellom kvinner og menn.

Undersøkelsen i fokusgruppen ga interessante funn som kan være verdt å undersøke i et større og mer representativt utvalg:

***Sensorene trenger et bedre evalueringssystem for å kvalitetssikre førerkortkandidatene. Soc-tester og holdningstester kan videreutvikles til et verktøy for vurdering, tilbakemelding og egenutviklingsprogram for elevene også fra den initiale fasen av føreropplæringen – hvis ikke enda tidligere. Påliteligheten hos bilførerne fram til de får førerkortet synes å være viktig for læringsutbyttet under føreropplæringen, det forutsettes mye av elevene.***

## Litteraturliste:

- Aagre, W. (2003) *Ungdomskunnskap, hverdagslivets kulturelle former*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Aakvaag, G.C. (2008) *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag AS, Oslo.
- Abrahamsen, G. (1997) *Det nødvendige samspillet*, Tano Aschehoug
- Andresen, E., Henningsen, R., Kval, R.H. (2007) *Individ og fellesskap - Sosiologi og sosialantropologi*. J.W. Cappelens Forlag AS, Oslo
- Ajzen, I. (1991) The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decisionprocesses*. 50, 179-211
- Antonovsky, A. (1979) *Health, Stress and Coping*, Jossey- Bass Publishers, San Francisco
- Antonovsky, A. (2005) *Hälsans mysterium*, oversatt av Magnus Elfstadius. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.
- Aven, T., Røed, W., Wiencke, H. (2008) *Risikoanalyse*. Universitetsforlaget.
- Aven, T., Boyesen, M., Njå, O., Olsen, K, H., Sandve, K., (2004) *Samfunnssikkerhet*. Universitetsforlaget.
- Bass, B. M. (1998) *"Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact"*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, J., Thulin, H. (2009) *Utvärdering av obligatorisk introduktionsutbildning och kursplan B inom svensk körkortsutbildning Delstudie 1, Övningskörningens struktur, innehåll och omfattning, VTI rapport 659 2009*, Swedish National Road and Transport Research Institute (VTI), Linköping.
- Blaikie, N. (2000) *Designing Social Research*. Polity Press
- Bokmålsordboka (2008) <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi>
- Bordum, A. (2002) *The Theory of Positive Self-Reference*, MPP Working Paper No. 10/2002, Department of Management, Politics and Philosophy, Copenhagen Business School, Copenhagen. Hentet 23. november 2008:  
<http://www.cbs.dk/departments/mpp/papers/wp10-2002.pdf>
- Bostad, I. (2006) Minibiografi: Omstridt: Bør oppdages! Om Arne Næss. *Prosa nr. 2/06*, Oslo. Hentet 10. mars 2009: <http://www.prosa.no/index.asp>
- Bronfenbrenner U. (1979) *The ecology of human development: Experiment by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge
- Brønnick, S., Boyesen, M. & Bru, E. (2005) *Farlig god sjåfør*, Rapport RF – 2005/159, Rogalandforskning. Hentet 18. februar 2009  
[http://www.iris.no/Internet/sn.nsf/wvDocId/AD9D8C15CED94999C12570910032BFF3/\\$file/Rapport+2005-159.pdf](http://www.iris.no/Internet/sn.nsf/wvDocId/AD9D8C15CED94999C12570910032BFF3/$file/Rapport+2005-159.pdf)
- Busch, T. & Vanebo, J.O. (2003a) *Organisasjon og ledelse – et integrert perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget. (kap. 3-5 s 53-88)

- Busch, T., Johnsen, E. & Vanebo J.O. (2003b) *Endringsledelse i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 2-5 (s 47-216)
- Bøe, I. (2005) *Påvirkning og kontroll – om hvordan vi former hverandre*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Bøe, I., Helle, L. (2002) *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsbok i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Colbjørnsen, T. (2003) *Fleksibilitet og forutsigbarhet – Arbeid og organisasjoner i endring*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Darsø, L. (2004) *Artful Creation – Learning-Tales of Arts-in-Business*. Narayana Press, Gylling, Danmark.
- Den store danske, Gyldendals åpne encyclopedi (2009a). Hentet 20.mai 2009: [http://www.denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykologiske termer/Bevidsthed/Bevidsthed \(Refleksiviteten\)](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/Bevidsthed/Bevidsthed_(Refleksiviteten))
- Den store danske, Gyldendals åpne encyclopedi (2009b). Hentet 20.mai 2009: [http://www.denstoredanske.dk/Livsstil, sport og fritid/Filosofi/Filosofi i 1800- og 1900-t./Refleksiviteten](http://www.denstoredanske.dk/Livsstil,_sport_og_fritid/Filosofi/Filosofi_i_1800-_og_1900-t./Refleksiviteten)
- Dixon, N. M. (1999). *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. Gower Publishing Limited. Hampshire. England.
- Elvik, R., Erke A. & Vaa, T.(1997) *Trafikksikkerhetshåndboken*, Transportøkonomisk institutt (TØI), Hentet 19. september 2008: <http://tsh.toi.no/?72248>
- Engström, I., Gregersen, N. P., Hernetkoski, K., Keskinen, E. Nyberg, A. (2003) *Young novice drivers, driver education and training, Literature review, VTI rapport 491A.2003*, Swedish National Road and Transport Research Institute (VTI), Linköping.
- Engström, I., Nyberg, J. (2006) *Ungdomars uppfattningar av trafiksäkra förare och förarutbildningens utformning, VTI rapport 537 2006*, Swedish National Road and Transport Research Institute (VTI), Linköping.
- Europakommisjonen (2009) *Driver training and Traffic safety education, A consultation paper*, Presentet by the unit responsible for road safety policy of the Directorate-Generale for Energy and Transport, Hentet 8. desember 2009: [http://ec.europa.eu/transport/road\\_safety/consultations](http://ec.europa.eu/transport/road_safety/consultations)
- Erikson, E.H. (1968) *Identity: youth and crisis*, Faber & Faber, London
- Eriksson, M. (2007) *Uranravelling the mystery of salutogenesis, The evidence base of the salutogenetic research as measured by Antonovsky's Sense of Coherence Scale*, Akademisk avhandling, Åbo Akademi, Turku
- Foster, H.D. (1993) Resilience theory and system evaluation. In J.A. Wise, W.D. Hopking and P. Stager (eds): *Verification and Validation of Complex Systems: Human Factors Issues*. Berlin: Springer, 35-60.
- Gjærum, B., Grøholt, B. & Sommerschild, H. (1998) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug, Oslo.

Groeger, J.A. (2006) Youthfulness, inexperience, and sleep loss: the problems young drivers face and those they pose for us, I *Injury Prevention* 2006;12, Side 19-24

Habermas J. (1984) *Theory of Communicative Action*. Beacon Press, Boston.

Hatakka, M., Keskinen, E., Gregersen, N.P., Glad, A., Hernetkoski, K. (2002) [Novice drivers' accidents and violations — a failure on higher or lower hierarchical levels of driving behaviour](#), i *Accident Analysis & Prevention*, Volume 33, Issue 6, November 2001, Side 759-769

Hatakka, M. Keskinen, E., Peräaho, M. (2004) *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; konsekvenser for opplæringen*, Universitetet i Åbo, Trafikkforskning, Norsk utgave (2004), Hentet 25. februar 2009:  
<http://www.vegvesen.no/Forerkort/Yrkessjåfor/Publikasjoner/Forerkompetanse>

Helgesen, L.A. (2008) *Menneskets dimensjoner*, Høyskoleforlaget, Kristiansand

Jacobsen, D. I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode 2. utgave*, Høyskoleforlaget – Norwegian Academic Press, Kristiansand-S.

Johannessen, J.A. & Olsen, B. (2008) *Positivt lederskap – Jakten på de positive kreftene*. Fagbokforlaget, Bergen.

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003) *Psykologi i organisasjon og ledelse*, Fagbokforlaget, Bergen.

Kuvaas, B. (2008) *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser – Evidensbasert HRM*. Fagbokforlaget, Bergen.

Lajunen, T. Summala, H. (1995) Driving Experience, Personality, and Skill and Safety-Motive Dimensions in Drivers' Self-Assessment, *Pergamon*, 1993 Vol. 3, s 307-318.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003) Transformational leadership effects on student's engagement with school. I M. Wallace & L. Poulson (Red.): *Learning to Read Critically in Educational Leadership and Management*. (194-212). Sage Publications. Hentet 31. mai 2009: <http://site.ebrary.com.ezproxy.uis.no/lib/hisbib/docDetail.action?docID=10080913>

Lysklett, S.R. (2006) *Dialog mellom ideer*. Doctoral Dissertation, NTNU. Hentet 15. mai 2009: <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:121911/FULLTEXT0>

Markussen, E. (2007) *Bortvalg av videregående opplæring. Voksne for barn*, 2007(01). Hentet 8. juni 2009: [http://www.vfb.no/xp/pub/venstre/rod/tema/skoledrop\\_outs/240106](http://www.vfb.no/xp/pub/venstre/rod/tema/skoledrop_outs/240106)

Moe, D. (2009) Ungdom, natur og ulykker, Trivector, Hentet 11. november 2009: [http://www.trivector.se/fileadmin/uploads/Information/Pdf/Ungdom\\_natur\\_og\\_ulykker.pdf](http://www.trivector.se/fileadmin/uploads/Information/Pdf/Ungdom_natur_og_ulykker.pdf)

Næss A., (1968) Demokratisk styreform, en presiserings-meny. Universitetsforlaget, Oslo.

OECD (2009) OECD Report: *Young Driver: the Road to Safety*, Hentet 10. oktober 2009: <http://www.cemt.org/JTRC/WorkingGroups/YoungDrivers/index.htm>

Opdal P.M. (1998) Danning gjennom utdanning, R. S. Peters' pedagogiske filosofi, Avhandling for graden dr.philos, Universitetet i Tromsø

Rismark, M. & Sølvberg, A.M. (2006) Utfordringen ligger i å utvikle felles begrep, Den gode dialog bak rattet, i *Samferdsel 2006:1*"

Rogaland fylkeskommune (2008, 1.desember) *Saksutredning: Resultatrapportering, karakter-, elev- og lærlingestatistikk 2008.*

Samferdselsdepartementet (2000) "St. meld. Nr. 46 (1999-2000) – Nasjonal Transportplan 2002-2011 Tilråding fra Samferdselsdepartementet av 29. september 2000, godkjent i statsråd samme dag".

Samferdselsdepartementet (2004) "St. meld. nr. 024 (2003-2004) – Nasjonal Transportplan 2006-2015 Tilråding fra Samferdselsdepartementet av 12. mars 2004, godkjent i statsråd samme dag".

Skagen, K. (2009a) *Integrering*. I Store norske leksikon, hentet 3.desember 2009: <http://www.snl.no/integrering/undervisning>

Skjervheim, H. (1996) Det instrumentalistiske mistaket. I Skjervheim, H. *Deltaker og tilskodar*. Aschehoug, Oslo.

Skog, O.J. (2005) *Å forklare sosiale fenomener - en regresjonsbasert tilnærming*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

Sommerschild, H. (1998) *Mestring som styrende begrep*. I B. Gjerum, B. Grøholt, & H. Sommerschild, H. (Red.) (1998) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug, Oslo.

Solhaug, T. (2003) *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Avhandling for graden dr.polit, Universitetet i Oslo, Oslo.

Stacey, R. (2008) *Hvordan kunnskap vokser frem – Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Statens vegvesen (2004) Læreplan, Førerkortklasse B og BE, Nr 252 i Vegvesenets håndbokserie, Vegdirektoratet. Hentet 20.2.2009: <http://www.vegvesen.no/binary?id=14197>

Statens vegvesen (2005) *Håndbok 260 Ny føreropplæring 2005: Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjonen*, Vegdirektoratet. Hentet 20.2.2009: <http://www.vegvesen.no/binary?id=15399>

Statens vegvesen (2009a) Til kamp mot ungdomsulykkene. Kampen mot ungdomsulykkene i trafikken fortsetter. Hentet 23. november 2009: <http://www.vegvesen.no/binary?id=206550>

Statens vegvesen (2009b) *Plan for tiltak mot ungdomsulykker – En del av transportplan for trafiksikkerhet 2010-2013, Rapport nr 5/2009*, Vegdirektoratet.

Statistisk sentralbyrå (2009a) *Statistisk årbok 2009, Tabell 423: Førerkort, etter klasse og innehavers kjønn og alder*. Hentet 25. november 2009: <http://www.ssb.no/aarbok/tab/tab-423.html>

Statistisk sentralbyrå (2009b) *Statistisk årbok 2009, Tabell 167: Elever og studenter, etter skoleslag og alder i prosent av registrert årskull. 1. oktober 2008*. Hentet 25. november 2009: <http://www.ssb.no/aarbok/tab/tab-167.html>



Statistisk sentralbyrå (2009c) *Personer drept eller skadd, etter aldersgruppe og skadegrad. 1999-2008*. Hentet 25. november 2009: <http://www.ssb.no/vtuaar/tab-2009-06-29-04.html>

Steinsholt, K. & Løvlie, L. (2004) *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget, Oslo.

Store norske leksikon (2009a) *holdning*, hentet 16.mai 2009:<http://www.snl.no/holdning>

Store norske leksikon (2009b) *funksjonshemning (SML-artikkel)*, hentet 2.desember 2009: [http://www.snl.no/.sml\\_artikkel/funksjonshemning](http://www.snl.no/.sml_artikkel/funksjonshemning)

Store norske leksikon (2009c) *etikk (SML-artikkel)*, hentet 2.desember 2009: <http://www.snl.no/etikk>

Transportøkonomisk institutt (1997): *Trafikksikkerhetshåndboken 6*. Hentet 19. september 2008: <http://tsh.toi.no/?72248>

Tronsmoen, T. (2009) Associations between driver training, determinants of risky driving behaviour and crash involvement, *Safety Science 2010:48: s. 35-45, Elsevier*.

Vegdirektoratet, Politidirektoratet, Trygg Trafikk & Sosial- og helsedepartementet (2006) "Nasjonal handlingsplan for trafikksikkerhet på veg 2006-2009, Vegdirektoratet

*Vegtrafikklovgivningen 2006, Vegtrafikkloven med trafikkregler og forskrifter, Ajourført pr. 15.mars 2006*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo

Veltun, P. G. (2006) *Ongoing training for driving instructors and examiners*, [CIECA 50th anniversary Congress, Marseille](#), Hentet 10. oktober 2009: <http://www.cieca.be/download/VELTUN.pdf>

Venstad, P.Ø. (2006) *Idésystemer i et fullspektrumperspektiv*. Akademisk avhandling, Norges Handelshøyskole. Hentet 28. mai 2009: <http://bora.nhh.no/bitstream/2330/1406/1/Venstad%20Per%202006.pdf>

Wikipedia (a). Hentet 11.mai 2009: <http://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive-dissonance>

Wikipedia (b). Hentet 11.mai 2009: [http://sv.wikipedia.org/wiki/Moralisk\\_risk](http://sv.wikipedia.org/wiki/Moralisk_risk)

Yukl, G. (1999) "An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories". *Leadership Quarterly*, Vol. 10, s. 285-305.

## Vedlegg 1: Ulykkesrisiko 18-19 år 2001-2008

<b>Bilførere kl. B, 18-19 år – Drepte og skadde – Risiko</b>									
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Drepte		10	15	12	12	9	12	11	15
Drepte /hardt skadde		54	60	57	73	49	51	74	50
Drepte/ skadde alle skade-grader		565	582	638	622	566	537	627	551
Utstedte førerkort kl. B (Alle)	50569	52992	51566	52457	51916	58025	44385	49311	55069
Utstedte førerkort kl. B 18-19 år									
<b>Risiko i fht antallet nye bilførere - Drepte/hardt skadde (ulykkesansynlighet i promille)</b>									
Risiko i fht førerkort-utstedelser samme år		0,94	1,16	1,09	1,41	0,85	1,15	1,50	0,91
Risiko i fht førerkort forrige år		1,07	1,13	1,11	1,39	0,94	0,88	1,67	1,01
Risiko i fht førerkort 1-2.år		1,01	1,15	1,10	1,40	0,90	1,02	1,59	0,96
Gjennomsnittlig risiko i 4-årsperioden		1,17				1,12			
<b>Risiko i fht antallet nye bilførere - Drepte/alle skadegrader (ulykkesansynlighet i promille)</b>									
Risiko i fht utstedte førerkort samme år		10,66	11,29	12,16	11,98	9,75	12,10	12,70	10,01
Risiko i fht utstedte førerkort forrige år		11,17	10,98	12,37	11,86	10,90	9,25	14,13	11,18
Risiko i fht utstedt førerkort samme år og forrige		10,91	11,14	12,27	11,92	10,32	10,68	13,42	10,60
Gjennomsnittlig risiko i 4-årsperioden		11,56				11,26			

Kilder: Ulykkestall: SSB (2009)

Tabell: 06753: Personer drept eller skadd i veitrafikkulykker, etter alder, ulykkestype og trafikantgruppe

Gjennomsnittstallene for de fire årene etter ny førerkortopplæring sammenlignet med de fire årene før viser at en 18-19 årings risiko for å bli drept eller hardt skadd i løpet av 1-2 året som bilfører var 4 % lavere i årene etter at føreropplæringen ble lagt om i begynnelsen av 2005. Dette kan imidlertid ikke uten videre tilskrives føreropplæringen.

I perioden 2001-2004 , og perioden 2005-2008 ble i gjennomsnitt hhv 572 og 487 av alle bilførere drept eller hardt skadd årlig. Det vil si en nedgang på 15 % for alle bilførere i siste periode. Noe av forklaringen på den ulike utviklingen mellom yngre og eldre bilføreres skaderisiko tilskrives sikkerheten i bilen, eldre kjører bedre utstyrte biler og kommer bedre fra det når ulykken er ute.

Personer drept eller skadd i veitrafikkulykker, etter skadegrad, trafikantgruppe, tid og statistikkvariabel

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer
<b>Drept</b>								
Bilførere	130	143	133	120	101	124	110	123
<b>Meget alvorlig skadd</b>								
Bilførere	52	64	40	37	37	51	28	34
<b>Alvorlig skadd</b>								
Bilførere	389	419	377	386	370	319	331	322
<b>Lettere skadd</b>								
Bilførere	4 367	4 983	4 524	4 535	4 602	4 422	4 291	4 367
<b>Uoppgitt skadegrad</b>								
Bilførere	856	575	834	941	443	653	1 313	648

Personer drept eller skadd i veitrafikkulykker, etter skadegrad, alder, trafikantgruppe, tid og statistikkvariabel

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer	Skadde og drepte personer
<b>Drept</b>								
18-19 år								
Bilførere	10	15	12	12	9	12	11	15
<b>Meget alvorlig skadd</b>								
18-19 år								
Bilførere	4	8	5	5	3	8	5	1
<b>Alvorlig skadd</b>								
18-19 år								
Bilførere	40	37	40	56	37	31	58	34
<b>Lettere skadd</b>								
18-19 år								
Bilførere	453	476	480	440	477	422	424	437
<b>Uoppgitt skadegrad</b>								
18-19 år								
Bilførere	58	46	101	109	40	64	129	64

## **Vedlegg 2: Intervjuguide til Kandidatundersøkelsen:**



## Føreropplæringens betydning for pålitelighet hos bilførerne

### Til deg som nå skal ta den praktiske førerprøven

Vi håper du vil svare på noen spørsmål. Føreropplæring skal vurderes, og *du* kan gi nyttige innspill til forbedringer. Innenfor en undersøkelse av unge bilføreres pålitelighet, ønsker vi å vite mer om

### ***hvordan sikkerhetsholdningene utvikles gjennom føreropplæringen og hvilke andre faktorer i livet som har betydning for sikkerhetsholdningene***

Undersøkelsen sendes ut til de som er oppmeldt til den praktiske førerprøven innenfor en tre ukers periode ved trafikkstasjonen i Stavanger.

Besvarelsene behandles konfidensielt og anonymt. Din besvarelse kan altså ikke spores tilbake til deg. Hvis spørsmål i undersøkelsen likevel skulle oppleves for personlige, kan du la spørsmålet stå ubesvart. Vi har behov for god oppslutning og så ærlige og fullstendige besvarelser som mulig. *Deltakelsen er frivillig.*

Som takk for at du deltar, får du to **”Million flax”-lodd** når du leverer besvarelsen i lukket konvolutt når du møter i skranken på trafikkstasjonen før du skal kjøre opp.

### **Lykke til med førerkortet!**

Spørsmål kan rettes til

Bente Lyse – MSc Endringsledelse, UiS  
(tlf. 90835081, [bente.lyse@vegvesen.no](mailto:bente.lyse@vegvesen.no) ([b.lyse@stud.uis.no](mailto:b.lyse@stud.uis.no)))

# Elevundersøkelse

---

## 1) Bakgrunnsopplysninger:

**Kjønn:** K / M (Sett ring rundt riktig svar)

**Alder:** \_\_\_\_

**Antall år i Norge:** \_\_\_\_

**Norsk morsmål?** J / N

**Hvor mange år har du bodd sammen med mor?** \_\_\_\_ **far?** \_\_\_\_

**Hvor mange søsken har du bodd sammen med?** yngre søsken: \_\_\_\_ eldre søsken: \_\_\_\_

**Har du fullført videregående skole?** J / N **eller regner du med å fullføre?** J / N

---

Under øvelseskjøringen regnes kjørelærer / ledsager som føreren av bilen,  
det er først nå du skal få prøve deg som selvstendig bilfører:

## 2) Hva betyr førerkortet for deg?

Svar med 1,2 og 3 - hvor 1 er viktigst

**Ansvar og risiko.** \_\_\_\_

**Muligheter og frihet.** \_\_\_\_

**Retten til å kjøre bil.** \_\_\_\_

## 3) Nå som du har søkt om førerkort - har du bestemt deg for:

- at du alltid skal bruke bilbelte? J / N

- at du alltid skal holde fartsgrensen? J / N

- at du aldri skal kjøre ruspåvirket? J / N

- at du aldri skal skrive en sms mens du kjører? J / N

- at andre skal få din hjelp til å ta vare på seg selv? J / N

- at din adferd aldri skal forårsake en ulykke? J / N

4) Da du søkte om førerkort, skrev du under på en egen attest om helse.



a) Burde man i søknaden underskrive en tilsvarende egen erklæring om at man alltid skal opptre så forsiktig at ingen kommer til skade? Ja / Nei / Vet ikke

b) Kunne en slik egen erklæring ha betydning for folks ansvarsbevissthet og pålitelighet?

Svært stor betydning	Nokså stor betydning	Litt betydning	Ingen betydning
-------------------------	-------------------------	-------------------	--------------------

c) Måtte du fått en annen føreropplæring for å kunne skrive under på en slik forpliktelse?

Svært annerledes	I nokså annerledes	Litt annerledes	Nei som nå
---------------------	-----------------------	--------------------	---------------

d) Når du mottar førerkortet, vil du uten en slik underskrevet egenerklæring, likevel føle at du har inngått en forpliktende avtale om å opptre så forsiktig at ingen kommer til skade?

I svært stor grad	I nokså stor grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
----------------------	----------------------	-----------------	-------------------------

e) Har opplæringen lagt vekt på at du ikke bare skal *ha* kunnskap og ferdigheter, men at du som bilfører må være *pålitelig*?

I svært stor grad	I nokså stor grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
----------------------	----------------------	-----------------	-------------------------

f) Har du i føreropplæringen lært at du selv må ta ansvar for å lære deg å bli en sikker og pålitelig bilfører?

I svært stor grad	I nokså stor grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
----------------------	----------------------	-----------------	-------------------------

g) Vil du føle deg som medlem av et stort trafikksikkerhetsfellesskap når du får førerkortet?

I svært stor grad	I nokså stor grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
----------------------	----------------------	-----------------	-------------------------

**5) Hvor mye bryr de følgende seg om din sikkerhet i trafikken?**

		Svært mye	Nokså mye	Litt	Bryr seg ikke
a)	<b>Statens vegvesen bryr seg</b>				
b)	<b>Jeg selv bryr meg</b>				
c)	<b>Venner bryr seg</b>				
d)	<b>Politiet bryr seg</b>				
e)	<b>Min familie bryr seg</b>				
f)	<b>Trafikkskolen bryr seg</b>				

**6) Hvor forpliktet føler du deg overfor de samme til å opptre sikkert og pålitelig i trafikken?**

		Svært mye	Nokså mye	Litt	Bryr meg ikke
a)	<b>Statens vegvesen</b>				
b)	<b>Deg selv</b>				
c)	<b>Venner</b>				
d)	<b>Politiet</b>				
e)	<b>Din familie</b>				
f)	<b>Trafikkskolen</b>				

**7) Hva tror du har hatt mest å si for din adferd som sikker og pålitelig bilfører:**

		Vet ikke	Helt uviktig						Svært viktig
a)	<b>Trafikalt grunnkurs?</b>		1	2	3	4	5	6	7
b)	<b>Kjøretimene?</b>		1	2	3	4	5	6	7
c)	<b>Sikkerhetskurs på veg?</b>		1	2	3	4	5	6	7
d)	<b>Evnen til å tenke selvstendig?</b>		1	2	3	4	5	6	7
e)	<b>Din egen selvinnsikt?</b>		1	2	3	4	5	6	7
f)	<b>Læreboka?</b>		1	2	3	4	5	6	7

**8) Hva tror du har hatt mest å si for din adferd som sikker og pålitelig bilfører utenom føreropplæringen:**

		Vet ikke	Helt uviktig						Svært viktig
a)	<b>Oppdragelsen hjemmefra?</b>		1	2	3	4	5	6	7
b)	<b>Barndomsvenner?</b>		1	2	3	4	5	6	7
c)	<b>Det man lærer på skolen?</b>		1	2	3	4	5	6	7
d)	<b>Trygg Trafikk / andre organisasjoner?</b>		1	2	3	4	5	6	7
e)	<b>Ungdomsvenner og fritidsinteresser?</b>		1	2	3	4	5	6	7
f)	<b>Tv-serier/filmer?</b>		1	2	3	4	5	6	7
g)	<b>Dataspill?</b>		1	2	3	4	5	6	7
h)	<b>Evnen til å tenke selvstendig?</b>		1	2	3	4	5	6	7
i)	<b>Din egen selvinnsikt?</b>		1	2	3	4	5	6	7
j)	<b>Den du har øvelseskjørt med?</b>		1	2	3	4	5	6	7

**9) Har du i løpet av føreropplæringen tenkt over hvordan akkurat du kan bli**

**a) fristet til å ta sjanser'? J / N**

**b) presset til å ta sjanser? J / N**

**c) så trist / lei deg at du ikke bryr deg om trafikksikkerheten? J / N**

**d) så sint / irritert at du ikke bryr deg om trafikksikkerheten? J / N**

**e) fysisk ute av stand til å kjøre sikkert nok? J / N**

**10) Har du tenkt over hvordan du kan unngå slike situasjoner eller løse problemene?**

1	2	3	4	5	6	7
har ikke sett behov for det						har jobbet svært mye med det

**11) Hvis ja, hvor mye stoler du på at du nå takler slike situasjoner?**

1	2	3	4	5	6	7
ikke i det hele tatt						helt sikker

**12) Hvor mye stoler du på at du om 1 år takler slike situasjoner?**

1	2	3	4	5	6	7
ikke i det hele tatt						helt sikker

**13) Har du savnet noen å snakke med om slike personlige utfordringer, eller sett at andre kunne trenge noen å snakke med? J / N**

     Kryss her, hvis du mener det er behov for et tilbud til elever og ferske bilførere som har utfordringer det er vanskelig å snakke om i kjøreskolen eller i ens eget miljø.

Ett tilbud kan f.eks. være en anonym telefontjeneste. Du har kanskje andre forslag:

.....  
.....

**15) Her kan du gi oss tips til hvordan føreropplæringen i større grad kan bidra til risikoforståelse og sikkerhetsholdninger:**

.....  
.....  
.....  
..... bruk baksiden hvis for liten plass



## 17) Tenk på andre av samme alder og kjønn som deg:

### a) Hvor dyktig er du til å kjøre bil?

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7  
blant de dårligste                      gjennomsnittlig                      blant de beste

### b) Hvor god er du til å ivareta din egen sikkerhet?

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7  
blant de dårligste                      gjennomsnittlig                      blant de beste

### c) Hvor mye bryr du deg om andres sikkerhet?

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7  
blant de dårligste                      gjennomsnittlig                      blant de beste

**Bla om**

## 18) Dine generelle erfaringer og opplevelser hittil i livet:

- a)\* **Har du en følelse av at du ikke bryr deg om hva som hender rundt deg?**  
1 2 3 4 5 6 7  
svært sjelden eller aldri svært ofte
- b)\* **Har det hendt at du ble overrasket av oppførselen hos personer som du trodde du kjente godt?**  
1 2 3 4 5 6 7  
har aldri skjedd har ofte skjedd
- c)\* **Har det hendt at mennesker du stolte på har skuffet deg?**  
1 2 3 4 5 6 7  
har aldri skjedd har ofte skjedd
- d) **Hittil har ditt liv:**  
1 2 3 4 5 6 7  
helt savnet mål og mening gjennomgående hatt mål og mening
- e) **Føler du deg urettferdig behandlet?**  
1 2 3 4 5 6 7  
svært ofte svært sjelden / aldri
- f) **Har du en følelse av at du befinner deg i en ukjent situasjon og ikke vet hva du skal gjøre?**  
1 2 3 4 5 6 7  
svært ofte svært sjelden / aldri
- g)\* **Er dine daglige sysler en kilde til:**  
1 2 3 4 5 6 7  
glede og dyp tilfredshet ulyst og mistrivsel
- h) **Har du mye motstridende følelser og tanker?**  
1 2 3 4 5 6 7  
svært ofte svært sjelden / aldri
- i)\* **Hender det at du bærer på følelser som du helst ikke vil kjenne på?**  
1 2 3 4 5 6 7  
svært ofte svært sjelden / aldri
- j) **Selv et menneske med sterk selvfølelse kan iblant kjenne seg som en ulykkesfugl. Hvor ofte har du kjent det slik?**  
1 2 3 4 5 6 7  
aldri svært ofte
- k) **Når noe har hendt, har du vanligvis funnet ut at:**  
1 2 3 4 5 6 7  
du over- eller undervurderte sakens betydning du oppfattet saken riktig
- l) **Hvor ofte kjenner du at det ikke er noen mening med det du steller med til daglig?**  
1 2 3 4 5 6 7  
svært ofte svært sjelden / aldri
- m) **Hvor ofte har du følelser som du ikke er sikker på at du kan kontrollere?**  
1 2 3 4 5 6 7  
svært ofte svært sjelden / aldri



## Føreropplæringens betydning for pålitelighet hos bilførerne

### *Til sensorene for førerprøve klasse B*

I en masterstudie innenfor Endringsledelse og sikkerhetsstyring ble det i mai gjort en undersøkelse av **hvordan sikkerhetsholdningene og påliteligheten hos bilførere er utviklet gjennom føreropplæringen og andre sosialiseringprosesser.**

**- At man består førerprøven betyr imidlertid ikke at man nødvendigvis holder kunnskapen ved like, eller kommer til å gjøre bruk av den.**

Undersøkelsen i vår ga lite data, derfor gjentas den nå i uke 46 - 48. Som sist ber vi dere – ut fra det inntrykk og den ”magefølelse” dere har fått under førerprøven - om å gi en rask vurdering av kandidatenes nivå i dag og forventet nivå etter et år som bilførere. Vurder kandidaten uavhengig av om vedkommende står/stryker.

Bare kandidater som selv deltar i undersøkelsen skal vurderes, disse vil gi dere et spørreskjema i nummerert konvolutt. Utfylt svarkonvolutt legges i oppsamlingsesken i resepsjonen etter hvert som de er klare. Kvaliteten på undersøkelsen er avhengig av at så mange som bare mulig av de deltakende kandidatene blir bedømt av sensor, og at den enkelte vurderes mens inntrykk og ”magefølelse” er sterkest.

I undersøkelsen Farlig god sjåfør (2001-2004) viste sensorene seg å ha svært god intuitiv treffsikkerhet når det gjaldt å forutsi kandidatenes delaktighet i ulykker med personskaade. I den pågående undersøkelsen vil sensors bedømmelse brukes som referanse i fht kandidatenes egne vurderinger av ferdigheter, holdninger og deres generelle livserfaringer.

Alle besvarelser behandles konfidensielt, og resultatene presenteres anonymisert.

Evt. spørsmål eller kommentarer kan rettes til

Bente Lyse: 51911520 / 90835081 / bente.lyse@vegvesen.no

**Deres bidrag er svært viktig for undersøkelsen - Takk for at dere stiller opp!**



# Sensors vurdering av kandidaten

Kandidat nr: \_\_\_\_\_

(Se nr på konvolutt)

Har kandidaten bestått førerprøven? **J / N**

**Vurdering av kandidatens nivå som bilfører i dag  Og om 1 år : (angi begge)**

a) **I hvilken grad har kandidaten trafikal situasjonsforståelse i dag  og om 1 år ?**

1	2	3	4	5	6	7	0
i svært liten grad						i svært stor grad	ikke mulig å vurdere

b) **I hvilken grad er kandidaten bevisst på at trafiksikkerheten kan påvirkes av personlige og sosiale stressfaktorer og risikosøkende adferd i hverdagen sin i dag  og om 1 år ?**

1	2	3	4	5	6	7	0
i svært liten grad						i svært stor grad	ikke mulig å vurdere *

c) **I hvilken grad finner kandidaten gode løsninger på slike stress-situasjoner i hverdagen sin i dag  og om 1 år ?**

1	2	3	4	5	6	7	0
i svært liten grad						i svært stor grad	ikke mulig å vurdere *

d) **I hvilken grad er kandidaten selvdisiplinert og motivert i dag  og om 1 år ?**

1	2	3	4	5	6	7	0
i svært liten grad						i svært stor grad	ikke mulig å vurdere *

e) **I hvilken grad opptrer kandidaten som en pålitelig bilfører i dag  og om 1 år ?**

1	2	3	4	5	6	7	0
i svært liten grad						i svært stor grad	ikke mulig å vurdere *

f) **Hvor sannsynlig er det at kandidaten vil medvirke til ulykker med personskaade?**

1	2	3	4	5	6	7	0
i svært liten grad						i svært stor grad	ikke mulig å vurdere *

\*) Dette svaralternativet bør brukes i minst mulig grad, da det forringer undersøkelsen.

## Vedlegg 4: Resultater av kandidat- og sensorundersøkelsen

### Resultater fra spørreundersøkelsen:

1	Bakgrunnsopplysninger	K/M	Kvinner N=57		Menn N=41			
			J	J%	N	J%		
A	Kjønn		57		41			
B	Alder		21		20			
C	Antall år i Norge		20		19			
D	Norsk morsmål	J/N	91%		100%			
E	Hvor mange år har du bodd med mor		18		18			
F	Hvor mange år har du bodd med far		17		15			
G	Yngre søsken	J/N	58%		54%			
H	Eldre søsken	J/N	54%		46%			
I	Har du fullført videregående skole	J/N	49%		37%			
J	Eller regner du med å fullføre	J/N	49%		61%			
2	<b>Hva betyr førerkortet for deg (hva er viktigst?)</b>							
A	Ansvar og risiko	1/2/3	61%		46%			
B	Muligheter og frihet	1/2/3	42%		41%			
C	Retten til å kjøre bil	1/2/3	16%		15%			
	Noen har markert to eller alle tre som viktigst							
3	<b>Nå som du har søkt om førerkort - har du bestemt deg for</b>							
A	At du alltid skal bruke bilbelte?	J/N	57	0	100	41	0	100
B	At du alltid skal holde fartsgrensen?	J/N	49	8	86	29	12	71
C	At du aldri skal kjøre ruspåvirket?	J/N	57	0	100	41	0	100
D	At du aldri skal skrive en sms mens du kjører?	J/N	51	6	89	35	6	85
E	At andre skal få din hjelp til å ta vare på seg selv?	J/N	55	2	96	36	5	88
F	At din atferd aldri skal forårsake en ulykke?	J/N	57	0	100	40	1	98

		Prosent											
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>4</b>	<b>Da du søkte om førerkort, skrev du under på en egen attest om helse</b>												
A	Burde man underskrive en tilsvarende egenerklæring om at man alltid skal opptre så forsiktig at ingen kommer til skade	J/N/ Vet ikke	61	14	25	0	39	22	39	0			
B	Kunne en slik egenerklæring ha betydning for folks ansvarsbevissthet og pålitelighet?	1 - 4	7	39	47	7	5	30	45	20			
C	Måtte du fått en annen føreropplæring for å kunne skrive under på en slik forpliktelse?	1 - 4	3	5	25	67	0	5	28	67			
D	Når du mottar førerkortet, likevel føle at du har inngått en forpliktende avtale om å opptre så forsiktig at ingen kommer til skade?	1 - 4	80	16	2	2	67	28	5	0			
E	Har opplæringen lagt vekt på at du ikke bare skal ha kunnskap og ferdigheter, men at du som bilfører må være pålitelig?	1 - 4	65	31	2	2	42	56	2	0			
F	Har du i føreropplæringen lært at du selv må ta ansvar for å lære deg å bli en sikker og pålitelig bilfører?	1 - 4	68	30	2	0	64	34	2	0			
G	Vil du føle deg som medlem av et stort trafikksikkerhetsfellesskap når du får førerkortet?	1 - 4	51	38	9	2	32	41	22	5			
			Prosent										
<b>5</b>	<b>Hvor mye bryr de følgende seg om din sikkerhet i trafikken?</b>		1	2	3	4	1	2	3	4			
A	Statens vegvesen bryr seg	1 - 4	46	49	5	0	56	37	2	5			
B	Jeg selv bryr meg	1 - 4	98	2	0	0	86	12	0	2			
C	Venner bryr seg	1 - 4	65	22	9	4	41	49	10	0			
D	Politiet bryr seg	1 - 4	60	31	7	2	56	32	2	5			
E	Min familie bryr seg	1 - 4	93	7	0	0	83	15	2	0			
F	Trafikkskolen bryr seg	1 - 4	70	28	2	0	64	24	7	5			
			Prosent										
<b>6</b>	<b>Hvor forpliktet føler du deg overfor de samme til å opptre sikkert og pålitelig i trafikken?</b>		1	2	3	4	1	2	3	4			
A	Statens vegvesen	1 - 4	54	40	4	2	51	37	10	2			
B	Deg selv	1 - 4	88	12	0	0	80	20	0	0			
C	Venner	1 - 4	82	11	0	7	66	22	12	0			
D	Politiet	1 - 4	77	23	0	0	80	20	0	0			
E	Din familie	1 - 4	93	5	2	0	80	18	2	0			
F	Trafikkskolen	1 - 4	67	26	7	0	59	27	7	7			

<b>7</b>	<b>Hva tror du har hatt mest å si for din atferd som sikker og pålitelig bilfører?</b>		Gjs	SD	Gjs	SD
A	Trafikalt grunnkurs?	0 - 7	3,8	1,7	3,0	1,4
B	Kjøretimene?	0 - 7	6,4	1,0	6,4	0,8
C	Sikkerhetskurs på veg?	0 - 7	5,7	1,4	5,2	1,1
D	Evnen til å tenke selvstendig?	0 - 7	6,1	1,0	6,1	0,9
E	Dim egen selvnnsikt?	0 - 7	6,2	1,2	6,2	0,9
F	Læreboka?	0 - 7	4,2	1,6	3,7	1,6
<b>8</b>	<b>Hva tror du har hatt mest å si for din atferd som sikker og pålitelig bilfører utenom føreropplæringen?</b>		Gjs	SD	Gjs	SD
A	Oppdragelsen hjemmefra?	0 - 7	5,6	1,6	5,2	1,7
B	Barnomsvenner?	0 - 7	3,4	1,9	3,7	1,5
C	Det man lærer på skolen?	0 - 7	4,0	1,6	3,7	1,6
D	Trygg Trafikk / andre organisasjoner?	0 - 7	4,5	1,5	3,7	1,9
E	Ungdomsvenner og fritidsinteresser?	0 - 7	4,4	1,8	4,1	1,6
F	Tv-serier og filmer?	0 - 7	2,5	1,6	2,4	1,5
G	Dataspill?	0 - 7	1,9	1,2	1,9	1,3
H	Evnen til å tenke selvstendig?	0 - 7	6,3	0,9	6,0	1,1
I	Dim egen selvnnsikt?	0 - 7	6,3	1,0	6,0	1,1
J	Den du har øvelseskjørt med?	0 - 7	6,1	1,2	6,0	1,2
<b>9</b>	<b>Har du i løpet av føreropplæringen tenkt på hvordan akkurat du kan bli</b>		J%		J%	
A	Fristet til å ta sjanser?	J / N	77		78	
B	Presset til å ta sjanser?	J / N	63		68	
C	Så trist / lei deg at du ikke bryr deg om trafiksikkerheten?	J / N	33		17	
D	Så sint / irritert at du ikke bryr deg om trafiksikkerheten?	J / N	39		32	
E	Fysisk ute av stand til å kjøre sikkert nok?	J / N	47		46	
			Gjs	SD	Gjs	SD
10	Har du tenkt over hvordan du kan unngå slike situasjoner eller løse problemene?	1 - 7	4,8	1,9	4,3	1,4
11	Hvis ja, hvor mye stoler du på at du nå takler slike situasjoner?	1 - 7	5,3	1,4	5,1	1,6
12	Hvor mye stoler du på at du om 1 år takler slike situasjoner?	1 - 7	5,9	1,0	5,8	1,2

	J / N	21	Prosent ja			
			Antall kommentarer			
13	Har du savnet noen å snakke med om slike personlige utfordringer, eller sett at andre kunne trengt noen å snakke med?					
14	Forslag til tilbud for ferske bilførere og kjøreskoleelever	7	12%	7	17%	
15	Tips til hvordan føreropplæringen i større grad kan bidra til risikoforståelse og sikkerhetsholdninger	10	18%	16	39%	
<b>16</b>	<b>Tenk deg nå ett år fram i tid</b>	Gjs	SD	Gjs	SD	
A	I hvilken grad har du oppnådd trafikal situasjonsforståelse?	1 - 7	5,8	0,9	5,6	1,1
B	I hvilken grad tenker du på at trafikksikkerheten påvirkes av personlige og sosiale stressfaktorer og risikøokende atferd i hverdagen?	1 - 7	5,8	1,2	5,0	1,4
C	I hvilken grad vil du finne gode løsninger på slike stress-situasjoner i hverdagen?	1 - 7	5,6	0,8	5,2	1,2
D	I hvilken grad kommer du til å være selvdisiplinert og motivert?	1 - 7	5,9	0,9	5,8	1,2
E	I hvilken grad kommer du til å opptre som en pålitelig bilfører?	1 - 7	6,6	0,6	6,1	1,0
F	Hvor sannsynlig er det at du har medvirket til ulykke med personskaade?	1 - 7	6,3	0,8	6,0	0,9
	Kategori B (Begripelighet) = Gj.snitt 16A og 16B					
	Kategori H (Håndterbarhet) = Gj.snitt 16C og 16F					
	Kategori M (Meningsfullhet) = Gj.snitt 16D og 16E					
<b>17</b>	<b>Tenk nå på andre av samme alder og kjønn som deg</b>	Gjs	SD	Gjs	SD	
A	Hvor dyktig er du til å kjøre bil?	1 - 7	4,8	1,0	4,5	1,1
B	Hvor god er du til å ivareta din egen sikkerhet?	1 - 7	5,6	1,0	5,3	1,0
C	Hvor mye bryr du deg om andres sikkerhet?	1 - 7	6,2	1,0	5,9	1,0



<b>Sensorundersøkelsen:</b>				Kvinner og Menn
19	Har kandidaten bestått førerprøven?	J / N		
<b>20</b>	<b>Vurdering av kandidaten som bilfører i dag</b>		Gjns	SD
A	I hvilken grad har kandidaten trafikal situasjonsforståelse?	1 - 7	4,8	1,2
B	I hvilken grad er kandidaten bevisst på at trafikksikkerheten påvirkes av personlige og sosiale stressfaktorer og risikøskende atferd i hverdagen sin?	1 - 7	4,4	1,0
C	I hvilken grad har kandidaten gode løsninger på slike stress-situasjoner i hverdagen sin?	1 - 7	4,3	1,2
D	I hvilken grad er kandidaten selvdisiplinert og motivert?	1 - 7	5,0	1,2
E	I hvilken grad opptrer kandidaten som en pålitelig bilfører?	1 - 7	4,8	1,4
F	Hvor sannsynlig er det at kandidaten vil medvirke til ulykker med personskade?	1 - 7	5,3	1,0
<b>20B</b>	<b>Vurdering av kandidaten som bilfører om ett år</b>		Gjns	SD
A	I hvilken grad har kandidaten trafikal situasjonsforståelse?	1 - 7	5,4	1,0
B	I hvilken grad er kandidaten bevisst på at trafikksikkerheten påvirkes av personlige og sosiale stressfaktorer og risikøskende atferd i hverdagen sin?	1 - 7	4,9	1,0
C	I hvilken grad har kandidaten gode løsninger på slike stress-situasjoner i hverdagen sin?	1 - 7	5,0	0,9
D	I hvilken grad er kandidaten selvdisiplinert og motivert?	1 - 7	5,2	1,1
E	I hvilken grad opptrer kandidaten som en pålitelig bilfører?	1 - 7	5,3	1,0
F	Hvor sannsynlig er det at kandidaten vil medvirke til ulykker med personskade?	1 - 7	5,1	1,2
<b>16</b>	<b>Tenk deg nå ett år fram i tid (kandidatens vurdering)</b>			
A	I hvilken grad har du oppnådd trafikal situasjonsforståelse?	1 - 7	5,6	1,0
B	I hvilken grad tenker du på at trafikksikkerheten påvirkes av personlige og sosiale stressfaktorer og risikøskende atferd i hverdagen?	1 - 7	5,4	1,3
C	I hvilken grad vil du finne gode løsninger på slike stress-situasjoner i hverdagen?	1 - 7	5,4	1,1
D	I hvilken grad kommer du til å være selvdisiplinert og motivert?	1 - 7	5,8	1,0
E	I hvilken grad kommer du til å opptre som en pålitelig bilfører?	1 - 7	6,3	0,9
F	Hvor sannsynlig er det at du har medvirket til ulykke med personskade?	1 - 7	6,3	0,9
	Kategori B (Begripelighet) = Gj.snitt 16A og 16B			
	Kategori H (Håndterbarhet) = Gj.snitt 16C og 16F			
	Kategori M (Meningsfullhet) = Gj.snitt 16D og 16E			

