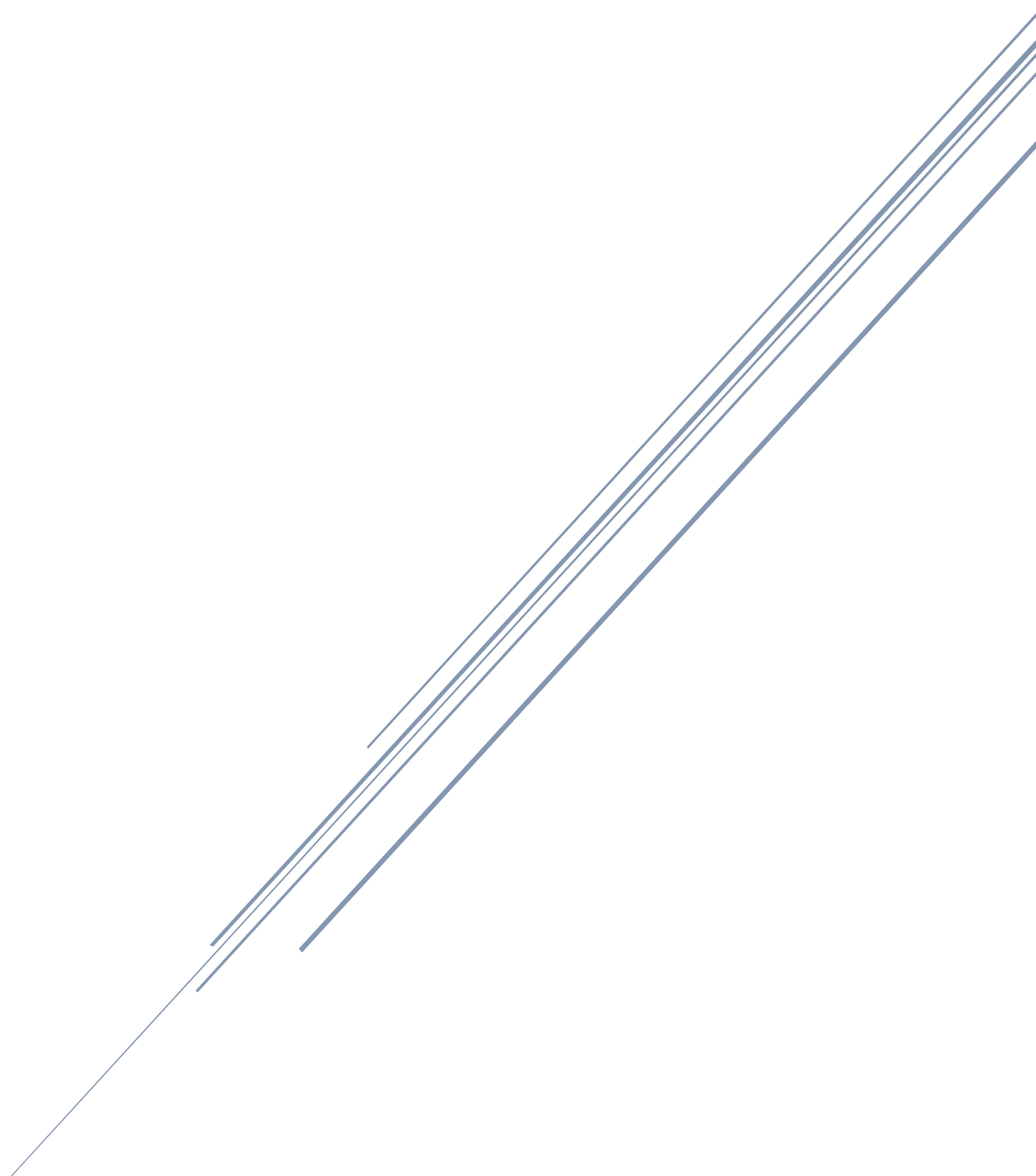


FORDYPNINGSOPPGAVE I OPERATIVT POLITIARBEID

Evalueringsrapport

Cecilie Torvik



Politi­høgskolen

Innhold

1	Evalueringens mandat.....	2
2	Metode og design.....	3
	2.1 Bakgrunnen for piloten	4
	2.2 Planlegging og gjennomføringen av piloten.....	5
	2.3 Læringsutbyttebeskrivelse	8
	2.4 Utforming av fordypningsoppgaven.	8
	2.5 Utvikling av emnet i Canvas	8
	2.6 Veiledning og tilbakemelding.....	10
3	Hovedfunn og diskusjon.....	11
	3.1 Læringsprosessen og bruk av canvas.	11
	3.2 Valg av tema.....	12
	3.3 Digitale læringsressurser.....	13
	3.4 Rammene rundt fordypningsoppgaven.	13
	3.5 Faglærer som veileder.....	14
	3.6 Tilbakemelding.	14
	3.7 Måloppnåelse og læring.....	15
4	Videre læring	17
5	Litteraturliste.....	19

1 Evalueringens mandat

Evaluering av piloten; en sosiologisk fordypningsoppgave i operativt politiarbeid.

En evaluering vil kunne si noe om prosessen og hva man har oppnådd. Den vil også kunne gi verdifull kunnskap til videre læring. Denne evalueringen har fokus på både de erfaringene som studentene har gjort seg med bruken av læringsressursene, veiledningen og tilbakemeldingen de fikk av faglærer, men også i hvilken grad de selv erfarte at de oppnådde læringsmålene som var definert for fordypningsoppgaven. Denne evalueringen vil således bestå av både prosess og målevaluering.

En målsetting med piloten har vært at erfaringene og den kunnskapen som blir identifisert i evalueringen skal kunne gi relevante innspill til utvikling av meningsfulle sammenhenger for studentene. Altså en tettere kobling mellom teori og praksis, samt en tydeligere rød tråd mellom de tre studieårene. Profesjoner er kunnskapsanvendere og en profesjonsutdanning har krav til at undervisningen skal være forskningsbasert. For å anvende teoretisk kunnskap trengs det også ferdigheter og situasjonsinnsikt. Profesjoners kunnskapsanvendelse utgjør en kompleks formidling mellom teori og praksis (Molander & Terum 2008). I de aller fleste profesjoner oppstår det et problem mellom teori og praksis. Dette problemet har flere sider, men først og fremst så må teoretisk kunnskap kunne anvendes (Grimen 2008). Typisk for profesjoners bruk at kunnskap er at det er den praktiske oppgavens karakter som bestemmer hva slags elementer fra profesjonens kunnskapsbase som knyttes sammen. Hva som beskrives som praktiske synteser (Grimen 2008). Problemet er at teorien i utdanningen ofte ikke er utviklet i tilknytning til det aktuelle yrket, og har heller ikke vært gjenstand for en profesjonsrettet praktisk syntese (Sylte 2018). Imidlertid så viser forskning, at dersom yrkesutdanningen tar utgangspunkt i yrkesoppgaver og studentenes praksiserfaring, oppleves teorien meningsfylt og relevant, og er kompetansecfremmende. Oppsummert så peker forskning på et behov for profesjonsretting av innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer som innebærer koherens (Sylte 2018). Piloten er ment til å være et bidrag i å profesjonsrette teorien med utgangspunkt i studentens egen praksiserfaring, og gjennom det kunne bidra til meningsfulle sammenhenger, altså koherens mellom teori og praksis.

Evalueringsarbeid har tre faser; planlegging, gjennomføring og analyse (Sverdrup 2002). I planleggingsfasen vil arbeidet med piloten beskrives, hva som er målet med piloten og hvorfor man tenkte at det er hensiktsmessig å lage en pilot. Her vil det redegjøres for bakgrunnen, målsetting og hvilke aktører som har vært involvert i arbeidet. I gjennomføringsfasen utarbeides det evalueringskriterier og evalueringsdesign. I denne fasen vil det også innhentes data i henhold til evalueringsdesignet. Siste og avsluttende fase er analysefasen. Her systematiseres resultatene, fortolkning av informasjon og analyse av funnene. Dette legger også grunnlaget for strukturen på denne rapporten.

2 Metode og design

I evalueringsdesignet benyttes både mål og prosessevaluering. Prosessevaluering handler blant annet om hvordan tiltak eller virkemidlene kan forbedres eller endres. Med målevaluering vurderes måloppnåelsen til et tiltak (Sverdrup 2014). En del av evalueringen, og som inngår i prosessevalueringen, vil handle om å evaluere selve prosessen i å utvikle piloten og virkemidlene som inngår i den. Deretter vil evalueringen drøfte om man har oppnådd de målene som er satt for fordypningsoppgaven, hva man kaller for målevaluering.

Når piloten var ferdig gjennomført og studentene hadde fått tilbakemelding fra faglærer, gjennomførte studentene evalueringen via en egen link i canvas. At det ble gjort på akkurat denne måten, og ikke via epost, handler om å sikre studenten anonymitet. I evalueringen er det viktig å etterstrebe at subjektens integritet blir ivaretatt gjennom måten materialet blir håndtert og analysert på. I forhold til anonymitet fins det en rekke teknikker som man kan ta i bruk. Ivaretagelse av integritet kan derimot by på flere utfordringer. Dette handler om å lytte og ha respekt for subjektene, og om å ikke tråkke over de grenser som de setter for hva de sier og hvordan de sier det (Widerberg 2001). Dette vil også bli viktige etiske momenter jeg må ha med meg, nettopp fordi jeg selv er så delaktig i utviklingen av piloten.

Spørreundersøkelser er i utgangspunktet en kvantitativ tilnærming hvor man søker bredde i materialet. 20 av 31 studenter svarte på spørreskjemaet. Det tilsvarer en svarprosent på ca. 67%, noe som i utgangspunktet er en god svarprosent. Men fordi utvalget i seg selv er lite så behandles ikke svarene som kvantitative data, men tolkes mer som kvalitative data og anvendes på den måten. Å anvende prosent på et utvalg som er så lite som dette kan få svarene til å fremstå som større enn hva de faktisk er. En måte å håndtere det på er i større grad presentere svarene i antall og ikke i svarprosent.

En utfordring med spørreundersøkelser er at man er avhengig av gode og velformulerte spørsmål som er testet. Dette kan også være en svakhet ved en spørreundersøkelse. Det er ikke alltid slik at man har klart å lage spørsmål som fanger opp nøyaktig det man søker, ei heller har man mulighet til oppfølgingsspørsmål. For å imøtekomme denne utfordringen fikk jeg andre kollegaer til å gå igjennom spørreskjemaet og komme med innspill. Jeg lot også noen av svaralternativene være åpne slik at studenten selv kunne gi det svaret som studenten mente var relevant. Spørreskjema egent seg godt for innsamling av data i dette tilfellet, da studentene som deltok i piloten var spredt rundt i alle politidistrikt.

I tillegg til spørreundersøkelsen ble også Karsten Ingvaldsen og Maya Brenna Nielsen intervjuet. Begge hadde deltatt i arbeidsgruppen og var involvert i utformingen av piloten. Intervjuet ble gjort med begge to samtidig. Hva man kan kalle for et fokusgruppeintervju. Formålet med et fokusgruppeintervju er at informantene skal kunne ha en dialog seg i mellom, og at det i denne dialogen kan komme frem relevante perspektiver. Denne metodikken antok jeg for å være nyttig i dette tilfellet. Det å kunne ha en dialog om prosessen og utviklingsarbeidet kunne bidra til ytterligere dimensjoner jeg kanskje ikke ville fått dersom jeg hadde foretatt intervjuene en og en. Intervjuet hadde en åpen struktur som gjenspeilet den kronologiske rekkefølgen tematisk sett ifht. hvordan piloten ble utviklet.

I tillegg ble alle fordypningsoppgavene lest for at jeg skulle kunne få innsikt i valg av tema og hvordan studentene hadde løst fordypningsoppgaven, samt at det ville gi et inntrykk av i hvilken grad studentene hadde oppnådd definert læringsutbyttebeskrivelse. Alle

tilbakemeldinger fra faglærere ble også lest med det formål å få et innblikk i hva faglærerne hadde vektlagt ved besvarelsene.

Oppdragsgiver til denne evalueringen var faggruppen i sosiologi. Dette er en faggruppe som jeg selv er deltager i. Dette kan by på enkelte metodiske og etiske utfordringer. Det som blant annet trekkes frem som utfordrende når man kjenner til kulturen på innsiden er at det er visse sider enn tar for gitt (Wadel 2014). For å imøtekomme denne utfordringen hadde jeg en referanseperson som leste igjennom designet og spørsmålene slik at enkelte momenter ikke blir tatt for gitt og utelatt i evalueringen. Andre utfordringer handler om graden av nærhet og distanse til datamaterialet, og viktigheten av at man er i stand til å innta perspektivskifte når tekst, kontekst eller situasjon krever det. Evne til perspektivskifte er nødvendig for å kunne skifte mellom nærhet og distanse til datamaterialet, og dermed bli i stand til å vurdere eventuelle svakheter eller skjevheter ved materialet. Innenfor kvalitativ forskningsmetode oppfattes evnen til å etablere avstand til datamaterialet som en viktig og nødvendig forutsetning for å klarne blikket og utvikle et analytisk metaperspektiv på dataene (Denzin & Lincoln, 1994). En for stor nærhet til materialet vil kunne påvirke hvordan resultatene tolkes og forstås. Som et tiltak for å søke å skape en større distanse til piloten så deltok jeg ikke i selve gjennomføringen av piloten.

Evalueringen omhandlet verken personopplysninger eller sensitive opplysninger. Det har derfor ikke vært nødvendig å melde datainnsamlingen til NSD.

2.1 Bakgrunnen for piloten

Bakgrunnen for piloten var at man så et behov for at studentene i større grad skulle få et eierskap til sosiologifaget, og kunne anvende det på sine praksiserfaringer. Studenten presenteres for sosiologiske emner i B1, i emnene som tidligere het sosiologi, politilære og i kriminalitetsforebyggende politiarbeid. I B3 bygger man videre på denne kunnskapen i emnet kriminologi og kriminalitetsforebyggende politiarbeid B3. Studentene har derfor ikke tidligere hatt et emne i B2 som tar for seg de sosiologiske perspektivene i praksisfeltet. Faggruppen mente at dette var en mangel ved strukturen til Politihøgskolen og ønsket å gjøre noe med det.

I Avsluttende studentevaluering for Bachelor på Politihøgskolen i 2014, ført i penn av Hove og Fekjær (2014), spurte man studentene om deres opplevelse av sammenheng i utdanningen. Forskning nasjonalt og internasjonalt viser at studenter i profesjonsstudier opplever svak sammenheng mellom fag i utdanningen og mellom utdanning og praksisfelt (Heggen og Raaen, 2014, Smeby og Heggen 2012). Det pekes derfor på betydningen av å fremme sammenheng (koherens) i profesjonsstudiene (Hove & Fekjær 2014). Studentene blir i studentevalueringen av 2013 bedt om å ta stilling til to utsagn: Sammenhengen mellom utdanning og yrke, og sammenhengen mellom fag. Analysene viser at studentene fra 2013 oppfatter at det i mindre grad legges vekt på sammenhengen mellom «det de lærer og det fremtidige arbeid» (Hove & Fekjær 2014). Nyere forskning viser også at nyere profesjonsutdanninger har blitt mer akademisert ved at opplæringen er mer atskilt fra yrkesutøvelsen (Terum & Smeby 2014). Det som kjennetegner en profesjonsutdanning er en type yrke som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning, og har en kobling til høyere utdanning og forskning (Molander & Terum 2008). Som nevnt innledningsvis så er utfordringen for alle profesjonsutdanninger hvordan skape sammenheng mellom teori og praksis slik at det fremstår som relevant og

kompetansehevende. Særlig blir dette en relevant problemstilling for de fagene som er disiplinlag hvor teoriene som presenteres i utgangspunktet ikke har en knytning til praksis. Dette gjelder blant annet for emnet sosiologi. Utfordringen blir da hvordan man i utdanningen kan bidra til en profesjonsretting som kan bidra til en tettere knytning mellom teori og praksis. Piloten er ment til å ta litt grep om denne utfordringen. I studentens praksisår vil studentene opparbeide seg ferdigheter og situasjonsinnsikt som sammen med teoretisk kunnskap vil kunne bidra til en bedre profesjonsutøvelse. Dersom man skal kunne oppnå dette må studentene utfordres og stimuleres til å anvende teori på sin praksis. Piloten skulle derfor ha som formål at det ble lagt til rette for, og at studentene ble stimulert til, å anvende faget sosiologi på deres egen praksiserfaring. Situasjonsinnsikt handler om de folkene man møter, men også politiet selv og ens egen rolleutførelse. Tanken var at dersom studentene selv tok tak i en erfaring som de ønsket å forstå og lære mer om, så ville det kunne bidra til at studentene kunne erfare nytten av å anvende sosiologi på praksis.

«Det er ingen her som mener at du skal kutte ut sosiologi eller kriminalkunnskap – du må bare dra det inn i den praktiske politihverdagen. Hvordan kan jeg bruke sosiologi når jeg står der med en far og en mor og to unger – det hadde vært praktisk å lære – ikke i et stort auditorium hvor de skal gå igjennom sosiologipensum for en sosiolog!» Sitat hentet fra Aas 2014: 69.

2.2 Planlegging og gjennomføringen av piloten

Arbeidet med piloten startet høsten 2017. På det tidspunktet var alle faglærerne som hadde tilhørighet i emnet sosiologi involvert i planleggingen. Man anså det som nødvendig å involvere hele faggruppen i oppstarten for å få den faglige forankringen som man ønsket. Etter hvert ble det etablert en arbeidsgruppe bestående av Karsten Olaf Ingvaldsen som leder av arbeidsgruppen, Maya Brenna Nielsen, Cecilie Torvik og Mariann Stærkebye Leirvik. Arbeidsgruppen fikk i oppdrag og utvikle piloten i canvas, og ansvar for gjennomføringen av piloten. Mariann Stærkebye Leirvik avsluttet sitt arbeidsforhold ved PHS våren 2018. Arbeidsgruppen, bestående av Maya og Cecilie, hadde frihet til fagligutforming til å utforme det innholdet i piloten. Det vil si hvilke temaer som studentene kunne skrive innenfor, valg av litteratur og digitale læringsressurser. Det ble også opprettet en referansegruppe i tillegg til arbeidsgruppen. Referansegruppens mandat var å ha en støttefunksjon overfor arbeidsgruppen. Den skulle bidra med konstruktive kommentarer og synspunkter på de dimensjoner ved piloten arbeidsgruppen hadde faglig frihet til å utforme. Arbeidsgruppen kommuniserte jevnlig med referansegruppen for å sikre størst mulig grad av representativitet. Tanken var at den faglige friheten skulle forvaltes på en inkluderende måte for å sikre best mulige prosesser innad i den samlede gruppen. Referansegruppen skulle ha samme grad av medbestemmelsesrett når det gjaldt rammene for piloten, slik som antall ord studentene skal skrive, når piloten skal starte, hvor mange uker den skal gå over m.m. Av ulike årsaker så endte det med at Karsten Ingvaldsen utførte referansegruppens oppgaver. Referansegruppen sin hovedoppgave var å lese og vurdere foreslått litteratur og de digitale læringsressursene som arbeidsgruppen utarbeidet. Karsten fikk 100 timer for arbeidet med lese og vurdere det arbeidsgruppen utarbeidet. Fordi Karsten endte opp alene ble også den faglige forankringen til piloten i faggruppen som helhet svakere enn opprinnelig intensjonen. Tilbakemelding fra arbeidsgruppen i etterkant er at dette var noe uheldig. Intensjonen med en referansegruppe er å få et blikk utenifra på det med man utvikler. Referansegruppens oppgaver handler om å vurdere om det som utvikles er relevant og har den faglige kvaliteten som er ønsket.

Arbeidsgruppen var fornøyd med arbeidet som Karsten bidro med i dette arbeidet, men intensjonen var at flere i arbeidsgruppen skulle ta eierskap til innholdet i piloten.

Det ble tidlig klart for arbeidsgruppen at man ville implementere piloten studieåret 2018/2019. Det var et selvstendig poeng at piloten ble gjennomført og evaluert før endringene i rammeplanen og programplanene var ferdig. Dersom piloten var vellykket, ville arbeidsgruppen jobbe for å få etablert dette som et del av et emne for B2 i den nye rammeplanen. Det ga også gruppen en viss tidspress for utvikling og gjennomføring. Det ble derfor fort klart at her måtte man gjøre flere ting samtidig hvis man skulle nå målet. Rollen til Karsten som arbeidsgruppens leder ble derfor sentral. Hans oppgave og rolle var i hovedsak og sørge for å håndtere de administrative oppgavene som dukket opp i arbeid med utviklingen av piloten, og implementeringen av piloten. Fordi Karsten inntok denne rollen så kunne resten arbeidsgruppen i større grad konsentrere seg om innholdet og utviklingen av emnet i canvas.

En av de første tingene som var viktig å få på plass var om dette var noe som lot seg gjennomføre i B2. Karsten, som ledet arbeidsgruppen, opprettet kontakt med B2 stab. Spørsmålet som stod sentralt var når i studieåret det var hensiktsmessig at studentene deltok i piloten, og skulle det knyttes studiepoeng til piloten. Det ble tidlig avklart at piloten ikke kunne inngå som en del av studiet på ordinært vis med studiepoeng. Når det kom til selve gjennomføringen av piloten, var det viktig å se til et tidspunkt hvor man kunne anta at studentene hadde fått gjort seg noen erfaringer med å møte mennesker i ulike situasjoner. I tett dialog med B2 stab ble det besluttet at det rette tidspunktet var fra uke 48. På det tidspunktet ville alle studentene ha gjennomført noe praksis på ordensavdelingen slik at det var mulig for studentene å ha gjort seg noen praksiserfaringer som sammenfalt med temaene i piloten. I utgangspunktet kunne man tenke seg at en sosiologisk fordypningsoppgave kunne ligge i flere av fagene som tilbys ved Politihøgskolen, og flere emner ble også diskutert. Blant annet gjaldt dette forebyggende politiarbeid. Mye av det kriminalitets forebyggende politiarbeid handler om å identifisere de bakenforliggende årsakene til at kriminalitet kan være et alternativ for noen. Arbeidsgruppen vurderte det allikevel slik at fordypningsoppgaven burde ligge til emnet operativ polititjeneste. Begrunnelsen for å legge piloten til denne delen av politiarbeidet handlet om at det er i patruljetjeneste man møter mennesker, og hvor det oppstår en relasjon og en forventning om handling som studenten må forholde seg til. Det var også et selvstendig poeng at studentene skulle erfare at sosiologi er relevant i møte med mennesker uavhengig av i hvilken avdeling du jobber på.

I fagplanen for emnet orden og beredskap B2 Bachelor – politiutdanning 2017-2020 står det at etter endt emne så skal studenten ha opparbeidet seg følgende generelle kompetanse: *«Studenten kan etter andre studieår løse ordinære ordensoppdrag og begrunne sine handlingsvalg med utgangspunkt i kunnskap og erfaring»*. Hensikten med hovedområdet er at studenten skal kunne bidra til å skape trygghet og sikkerhet, opprettholde ro og orden og yte hjelp og service i samfunnet. Formålet med piloten var at studentene skulle erfare hvordan sosiologisk kunnskap kunne bidra til å løse ordenoppdrag og begrunne ens handlingsvalg, og gjennom det bidra til å skape trygghet, yte hjelp og service i samfunnet.

Det neste som ble sentralt var hvordan skulle få til å rekruttere studenter til piloten når studentene ikke ville få studiepoeng for arbeidet. Hvordan kunne vi gjøre deltakelse i piloten så interessant for studentene at de var villig til å gjøre dette i tillegg til de andre oppgavene som lå til praksisåret. Det ble derfor nødvendig å finne argumenter for deltakelse som kunne motivere studentene. Arbeidsgruppen kom frem til at siden studentene ikke fikk studiepoeng for deltagelse, burde de få en annen type «premie» for deltagelse. Man kom dermed fram til at dersom man kunne utarbeide en bekreftelse på deltagelse som studentene kunne få som et bevis på at de hadde vært villige til å gjøre noe ekstra i sitt B2 år, så kunne muligens det virke motiverende. Dersom denne bekreftelsen også ble signert av avdelingsleder for Bachelor Geir Valaker kunne man tenke seg at det ville virke mer motiverende, enn dersom det var leder av arbeidsgruppen til piloten som signerte bekreftelsen på deltagelse. Andre argumenter som vi anførte ovenfor studentene var rettet mot utøvelsen av politirollen. Det ble argumentert med at studentene ville kunne tilegne seg kunnskaper for å se og avdekke kriminalitet man ellers ikke ville sett. De vil kunne gjenkjenne bakenforliggende årsaker til kriminalitet og kunnskaper som kunne bidra til at man kunne stille bedre spørsmål under lydavhør på stedet. Videre vurdere ulike relevant samarbeidspartnere og et bredere kunnskapsgrunnlag om mangfold i møter med publikum. Argumentene pekte i en retning av et mer kunnskapsbasert politiarbeid. I tillegg argumenterte vi for at denne oppgaven kunne bygges videre på til en evnt bacheloroppgave.

Fordi denne fordypningsoppgaven var en pilot satte arbeidsgruppen et tak på 100 studenter som fikk mulighet til å delta. Innen fristen til å melde seg på piloten var det 92 studenter som hadde meldt sin interesse. Dette syntes arbeidsgruppen var et imponerende antall studenter, tatt i betraktning at det ville innebære ekstra arbeid for studentene uten studiepoeng. Mange studenter falt av underveis. Til slutt var det 31 studenter som leverte fordypningsoppgaven. Mange studenter oppgav ikke grunnen til at de ikke leverte fordypningsoppgaven eller meldte seg av piloten. Det var de heller ikke forpliktet til. Men av de som oppgav en grunn så var det to årsaker som var gjennomgående. Det ene var personlige årsaker som gjorde at man ikke kunne prioritere deltakelse i piloten, og den andre var at de opplevde at de ikke hadde tid til å delta i piloten allikevel.

Arbeidsgruppen utarbeidet følgende tidsplan for gjennomføring av piloten:

22/8 Piloten presenteres for praksisansvarlige på deres introduksjonsuke.

1/9 Alle studentene får på Canvas, evnt andre kilder, lese en intro om de to temaene og hva deltakelse i piloten innebærer.

19/11 Påmelding til valgt tema. Førstemann man til mølla Max 100 studenter.

1/12 Studentene får gang til tema/modul.

18/2 Innlevering av fordypningsoppgaven.

18/3 Tilbakemelding fra faglærer.

Evaluering og utsendelse av bekreftelse på deltakelse.

Når tiden nærmet seg for innlevering var det flere studenter som henvendte seg for å få utsatt fristen for levering av ulike årsaker. Endelig frist ble dermed satt til 21. februar.

2.3 Læringsutbyttebeskrivelse

Følgende læringsutbyttebeskrivelse ble utviklet for fordypningsoppgaven:

Kunnskapsmål:

Studenten skal etter endt oppgave ha sosiologisk kunnskap om et selvvalgt sosialt fenomen som studenten har erfart i praksisåret.

Ferdighetsmål:

Kandidaten kan anvende sosiologisk teori og empiri for å belyse disse erfaringene.

2.4 Utforming av fordypningsoppgaven.

Fordypningsoppgaven var ikke knyttet til studiepoeng, men for å kunne si noe om forventet omfang på oppgaven var det likevel nyttig å ta utgangspunkt i hva som kunne vært relevante antall studiepoeng, og dermed hva som kunne ansees som et rimelig omfang på oppgaven. Arbeidsgruppen tok utgangspunkt i at fordypningsoppgaven skulle tilsvare omtrentlig 2.5 studiepoeng. Dette la også utgangspunktet for antall sider litteratur, og hvor mye som det ble forventet at studentene skulle jobbe med fordypningsoppgaven. Arbeidsgruppen la derfor til grunn at studentene skulle legge ned ca 60 arbeidstimer med fordypningsoppgaven. Fordypningsoppgavens omfang ble satt til opptil 3000 ord. Studentene fikk seks uker til å jobbe med oppgaven.

Studenten skulle selv finne 100 sider selvvalgt litteratur til temaet de valgte innenfor de emnene som modulene i canvas la opp til. Minimum 50 sider av disse skulle være forskningslitteratur. Vi ønsket med dette å stimulere studentene til drive kunnskapsinnhenting og kildevurdering på et selvstendig grunnlag. Studentene vil gjennom å finne relevant litteratur selv få et oversikt over et forskningsfelt, samt vurdere hva som er forskningsbasert litteratur.

2.5 Utvikling av emnet i Canvas

Studentene kunne velge mellom temaene *ungdomskriminalitet* og *vold i nære relasjoner*. Bakgrunnen for akkurat disse to temaene ble valgt var at dette er fenomener som man med ganske stor sikkerhet kunne være trygge på at studentene ville kunne erfare noe om i løpet av praksisåret sitt. I tillegg til at arbeidsgruppen måtte være litt pragmatiske i forhold til kunnskaper den enkelte faglærer hadde, og tidsfristen som var satt på piloten. Det ville rett og slett bli for krevende for faglærerne som skulle utvikle piloten å sette seg inn i nye temaer med tilhørende relevant forskningsbasert litteratur. Uti fra den kompetansen som arbeidsgruppen allerede hadde ble følgende arbeidsfordeling satt: Maya Brenna Nielsen fikk i oppdrag å utvikle faginnholdet til modulen vold i nære relasjoner, og Cecilie Torvik fikk i oppgave å utvikle faginnholdet til modulen om ungdomskriminalitet.

Den første modulen i canvas var en informasjonsmodul. I denne modulen ble læringsutbyttebeskrivelsen presentert, oppgaveteksten og praktisk informasjon rundt selve

fordypningsoppgaven. Der kunne studentene også finne informasjon om hvordan veiledningen skulle foregå og hvem som var deres veileder. Her lå det også informasjon om hvordan innleveringen og tilbakemelding skulle foregå. Link til evalueringen ble også lagt inn i denne modulen.

Temaet Vold i nære relasjoner er et stort felt, som kan belyses ut fra flere mulige perspektiver. F.eks. ut i fra et rettslig perspektiv, et polisiært perspektiv og et helseperspektiv. Det kan ses på som et sosialt fenomen. Det kan ses på bestemte målgrupper som offer, gjerningsperson, barn, eldre, heterofile, homofile. Eller det kan ses på i lys av migrasjon, kultur, etnisitet, struktur, individ, etc. Utfordringen var å velge et fokus, med tanke på at det skulle tilpasses et lite utvalg av litteratur. Avgrensningen ble generell litteratur som kunne knyttes til voldsutsatte kvinner i Norge utsatt for vold av mann/ektefelle i Norge, og som møtte på norsk politi og norsk lovgivning. Valget ble begrunnet med å ikke introdusere de mest kompliserte problemstillingene innledningsvis for studentene. Målet var å levendegjøre fenomenet ved hjelp av digitale læringsressurser. Av ulike praktiske årsaker endte man opp med lydfiler knyttet til manuelle animasjoner, og lenker til informasjonsvideoer fra www.dinutvei.no og fakta sider fra det offentlige. Til tross for at planen og ambisjonene fra faglærer var absolutt høyere og større på dette området.

Modulen som omhandlet ungdomskriminalitet ble delt i tre temaer; Ungdomskriminalitet med fokus på rus, ungdomsvold og ungdommens digitale liv. Disse tre temaene er store kategorier det er forsket og skrevet mye om. Tanken med den litteraturen som ble presentert for studentene var derfor at de skulle få litt hjelp til å starte et sted, og så kunne de selv jobbe seg videre fra den litteraturen som ble presentert for dem. I dette arbeidet ble det viktig å finne den litteraturen som med stor grad av sikkerhet ville treffe det studentene var opptatt av. Det måtte være generelt, men allikevel spisset mot polisiær virksomhet, og gjennom det kunne bidra til å belyse studentens praksiserfaring. Særlig ble dette viktig når man skulle velge ut litteratur til tema digital ungdomskultur. Det er særlig tre aspekter ved ungdommens digitale kultur som berører politiets praksis; deling av nakenbilder/seksuelle krenkelser på nett, slåssing som blir filmet og lagt ut på nett og/eller avtalt på nett, samt man kaller beefing og mobbing på nett.

Det ble også laget tre ulike videoer hvor faglærer gav en kort presentasjon av den litteraturen som var valgt ut i modulen. Av digitale læringsressurser ble det sammen med digital enhet laget en animasjonsfilm som illustrerte ulike bakenforliggende årsaker til at ungdom kan begå kriminalitet, en type kunnskapsoppsummering på feltet. Tanken var her at studentene kunne se denne filmen i sammenheng med litteraturen og gjennom det få en bedre forståelse av forskningen på området.

I tillegg til den litteraturen som studentene skulle anvende på sitt emne, laget arbeidsgruppen også en side som het *lære mer* i canvas under vært tema. Her kunne man finne litteratur som kunne være av interesse for den enkelte. Det var ingen krav til anvendelse av den litteraturen, men ment som en hjelp til videre arbeid. Studentene ble f.eks anbefalt å se på litteraturlistene til de ulike artiklene for forslag til videre lesning.

2.6 Veiledning og tilbakemelding.

Det var et pedagogisk poeng for arbeidsgruppen at piloten skulle ha et formativt preg. Tilbakemelding og veiledning er viktige komponenter i et slik pedagogisk perspektiv (Raaheim 2016). Det var derfor et fokus på at veiledningen og tilbakemelding fra faglærer skulle være en formativ tilbakemelding. Formativ vurdering skal bidra til å forme læringen. Vurderingen blir her en integrert del av læringsprosessen. Fokuset skifter fra kontroll med hva som er lært, til bevisstgjøring og hjelp for å stimulere til fortsatt læring og utvikling (Raaheim 2016).

Alle studentene skulle få tilgang til en veileder i oppstarten av piloten. Veiledningen skulle foregå per e-post i canvas. Total tid til veiledning ble satt til 1 1/2 time per student. Arbeidsgruppen utarbeidet et skriv som ble gjort tilgjengelig for studentene i canvas hvor det ble gitt informasjon om hva som forventes av dem i forhold til veiledningen. Her ble studentene oppfordret til å ta kontakt med veileder i innledningsfasen til oppgaven. Arbeidsgruppen mente at det ville være hensiktsmessig for studentene å få en tilbakemelding på problemstillingen og valg av litteratur. Videre ble studentene oppfordret til å formulere konkrete spørsmål som man ønsket veiledning på. Studentene ble gjort oppmerksomme på at veileder ikke skulle gi en tilbakemelding på hele fordypningsoppgaven. Fordypningsoppgaven skulle også være en øvelse i å jobbe selvstendig, og ta selvstendige valg. Arbeidsgruppen begrunnet dette med at det å kunne jobbe selvstendig er en ferdighet som sentral når man senere skal jobbe kunnskapsbasert i yrkesutøvelsen. Studentene skulle selv ta kontakt med veileder ved behov. De ville ikke bli kontaktet av veileder dersom de ikke selv tok kontakt. Arbeidsgruppen fremholdt at det å ta ansvar for egen læring er et selvstendig poeng.

Det ble også utarbeidet et skriv til veilederne for å sikre at de hadde den samme informasjonen i forhold til forventningene til veiledningsprosessen. Det var 4 faglærere fra sosiologigruppen som deltok som veiledere. Arbeidsgruppen ble også enige om noen punkter som skulle ligge til grunn i veiledningen, i tillegg til det studentene ba om veiledning på. Det ene var problemstillingen, det andre var valg av litteratur.

Fokuset for tilbakemelding på selve fordypningsoppgaven fra faglærer skulle være på videre læring, altså en formativ tilbakemelding. Også her ble det utarbeidet et skriv til faglærerne som skulle gi tilbakemelding. Det skulle bli gitt tilbakemelding på hva som var bra med oppgaven og som studentene burde gjøre mer av, samt hva kan studentene kunne bli bedre på. Strukturen på oppgaven skulle kommenteres, og dersom det var skrevet en problemstilling skulle den også kommenteres. En god avgrensning er sentralt når man skal skrive, og arbeidsgruppen tenkte at det ville være nyttig å få en tilbakemelding på det, samt kildebruk og valg av litteratur. Studentene hadde også fått beskjed om å forholde seg til APA6 standard. I hvilken grad studenten hadde fått dette til skulle også kommenteres.

3 Hovedfunn og diskusjon

Denne evalueringen er både en prosess og en målevaluering. Spørreundersøkelsen kan deles inn i følgende; Motivasjon for deltakelse, canvas som læringsplattform, utforming av fordypningsoppgaven, digitale læringsressurser, veiledning, tilbakemelding, læring og måloppnåelse.

Deltagelse i piloten var frivillig og studentene fikk ikke studiepoeng for å delta, kun en bekreftelse på deltakelse. Det er derfor interessant å vite noe om hva som var studentens motivasjon for å delta i piloten. Studentene kunne velge mellom følgende svaralternativer: *lære mer, lære mer sosiologi, lære mer om mennesker som jeg treffer i politirollen, bli tryggere i politirollen og fortrinn på jobbmarkedet*. 9 studenter oppgav at de var med i piloten for å lære mer om menneskene som de treffer i politirollen. 5 studenter oppgav at de var med for å få fortrinn på jobbmarkedet. 1 studenten oppgav at vedkommende var med for å lære mer sosiologi, og 1 var med for å bli tryggere i politirollen. Studiebarometeret har vist over år at politistudenter generelt er motiverte studenter. Det gjenspeiles også i denne evalueringen. Det er jo også et spørsmål om man har rekruttert særlig motiverte studenter til denne piloten.

3.1 Læringsprosessen og bruk av canvas.

Fordi piloten skulle foregå i studentenes praksisår og faglærerne ikke hadde anledning til å møte studentene fysisk, så var det viktig at studentene fikk den informasjonen de trengte i canvas for å kunne gjøre fordypningsoppgaven. Det ble heller ikke åpnet opp for at studentene kunne kommunisere med faglærere før de ba om veiledning underveis i arbeidet med fordypningsoppgaven. En slik struktur stiller særlige krav til tydelig formidling til studentene, da man ikke kunne vite om studentene fikk den informasjonen som de hadde behov for å gjøre fordypningsoppgaven.

I evalueringen ble studentene spurt om det var lett å skjønne hva fordypningsoppgaven gikk ut på, og om de fant den informasjonen de trengte i canvas for å gjøre fordypningsoppgaven. Alle studentene skjønte hva fordypningsoppgaven gikk ut på. De fleste av studentene oppgav også at det gikk greit å finne frem til den informasjonen de trengte i canvas. Det var kun 1 student som oppgav at det var vanskelig å finne den informasjonen som man trengte for å gjøre fordypningsoppgaven. Selv om de aller fleste opplevde å forstå og fikk den informasjonen som de trengte, så ser man i etterkant at det ville vært lurt med en kommunikasjonskanal rettet mot studentene underveis i hele gjennomføringen. Man kunne f.eks opprettet et diskusjonsforum i canvas. Grunnen til at dette ikke ble gjort handlet rett og slett om manglende kunnskaper om hvilke muligheter som finnes i canvas. Canvas ble tatt i bruk samme semester som piloten skulle bygges i canvas. Arbeidsgruppen måtte derfor lære seg canvas samtidig som piloten ble utformet.

Studentene ble også spurt om de savnet noe informasjon i canvas. De av studentene som svarte ja på dette spørsmålet fikk mulighet til å skrive inn hva de savnet. Det var 7 studenter av 20 totalt som svarte ja på dette spørsmålet. I hovedsak handlet tilbakemeldingene om den

litteraturen som ble presentert i modulene. De fleste tilbakemeldingene handlet om at man ønsket et bredere pensum eller mer statistikk. På dette punktet kunne arbeidsgruppen vært enda tydelige ovenfor studentene på hvordan litteraturen som var foreslått kunne anvendes. F.eks at litteratur som er basert på forskning fra Oslo også kan ha en relevans for andre geografiske områder. Man kunne også i større grad vist studentene hvordan man kan gå frem for å finne relevant statistikk. I sum handlet tilbakemeldingene egentlig om at studentene hadde behov for mer hjelp til å finne relevant forskning og litteratur for å belyse sin erfaring.

Et mål for profesjonsutdanningen er å presenterer litteratur som belyser og bidrar med relevante perspektiver på praksis. Arbeidsgruppen jobbet mye med å finne relevant litteratur. Studentene ble spurt om litteraturen de fant på canvas var relevant for deres tema. 95% oppgir at *ja* eller i *noe grad* var litteraturen som de ble presentert for opplevd som relevant. Det peker på at piloten har klart å finne relevant litteratur som bidrar til å belyse erfaringer fra praksis.

I tillegg til den litteraturen som studentene ble presentert for så skulle studentene på egenhånd finne frem til 50 sider selvvalgt litteratur. Det ble satt som et krav at denne litteraturen skulle være forskningsbasert. Det er et krav til politistudentene at de skal i det kunnskapsbaserte politiarbeidet kunne forholde seg til både erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Arbeidsgruppens påstand er at studentene må øves i finne frem til og gjenkjenne forskningsbasert kunnskap. Det var derfor at selvstendig poeng at studentene skulle utfordres på dette. Studentene ble spurt hvordan de selv syntes dette gikk. Kun 4 av 20 studenter svarte at det gikk greit. 13 studenter oppgav at dette var litt vanskelig, men det gikk greit. 3 studenter svarte at det var vanskelig. Etter en gjennomgang av alle fordypningsoppgavene er det valg av litteratur som skiller seg ut, og som ser ut til å være studentenes største utfordring når de skal gjøre et selvstendig arbeid. Ikke overaskende så er det slik at studentene som hadde funnet frem til forskningsbaserte kilder til å belyse deres praksiserfaringer også oppnådde en høyere grad av måloppnåelse jamfør læringsutbyttebeskrivelsen. Det er dermed heller ikke overaskende at de besvarelsene som hadde få/til dels ingen forskningsbaserte kilder også leverte langt svakere besvarelser.

3.2 Valg av tema.

Funn fra gjennomlesing av fordypningsoppgavene viser at mange studenter har gjort seg erfaringer med ungdom og kriminalitet, og ønsket å skrive om det. Særlig hvorfor ungdom begynner med illegal rus var et tema som flere skrev om. 6 Studenter skrev om dette. Nesten like mange skrev om ungdom og vold. Dette handlet først og fremst om vold/trusler visa sosiale medier og ungdomsgjenger. Totalt var det 18 av 31 innleverte oppgave som hadde ungdomskriminalitet som tema. Resterende 13 oppgaver hadde dermed vold i nære relasjoner som tema. Tematikken som var gjennomgående innenfor dette feltet var spørsmål rundt hvorfor kvinner forblir i voldelige forhold.

Studentene ble styrt på hvilke temaer som de kunne skrive innenfor. Det var derfor interessant å spørre studentene om det var andre temaer som de heller ville ha skrevet om. Halvparten av studentene som svarte på spørreskjemaet svarte at det var det ikke. Av de som svarte at det var andre temaer som de nok kunne tenke seg å skrive om så ble følgende temaer nevnt; overgrep mot barn, generelt om rus, psykiske lidelser og kommunikasjon med publikum.

3.3 Digitale læringsressurser.

Formålet med digitale læringsressurser var å gi studentene støtte i arbeidet med fordypningsoppgaven. Det ble laget ulike digitale læringsressurser innenfor de ulike modulene.

Under modulen vold i nære relasjoner så ble det laget lydfiler som bidro til å utdype og forklare de modellene som ble presentert i modulen. Lydfilene var ment å støtte og bidra til å ytterligere forklare modellene som er presentert. Studentene ble spurt hvor nyttige de synes disse lydfilene sammen med modellene var. Av de som hadde hørt på lydfilene så var alle enige om at dette hadde vært nyttig/litt nyttig. 5 stykker oppgav at de ikke hadde hørt på lydfilene. Hvorfor de ikke hadde hørt på de sier ikke tallene noe om. Hver side i modulen hadde en innledende og forklarende tekst med referanse til relevant litteratur.

Innenfor modulen Ungdomskriminalitet så ble det laget korte videoer som presenterte litteraturen som var valgt ut av faglærer. Det var også faglærer som presenterte litteraturen i videoene. Formålet med videopresentasjonene var at de skulle fungere som et supplement til litteraturen slik at studentene kunne danne seg et bilde av hva tekstene handlet om. Videoene varte fra 5 til 6,5 minutter. Studentene ble spurt om de opplevde videoene som var laget og lagt ut i canvas som nyttige. I hovedsak så oppgav studentene at de synes at disse videoene var nyttige/litt nyttige.

Det ble også innenfor tema ungdomskriminalitet laget en animasjonsfilm som var ment til å forklare de mekanismene innenfor feltet som litteraturen forsøkte å forklare. Altså fungere som en støtte til litteraturen. 8 av studentene som oppgav at de mente at det var litt nyttig å se filmen. Det var kun 1 student som oppgav at filmen ikke hadde vært nyttig. Det var 9 studenter totalt som skrev om ungdomskriminalitet som denne animasjonsfilmen lå innunder. Hvis vi skal forstå dette som at 8 av 9 studenter har sett filmen og har opplevd den som noe nyttig så må man jo kunne si at det animasjonsfilmen har oppnådd sitt formål. Svakheten ved denne påstanden er at man ikke har oversikt over hvem som har sett filmen, og hvilket tema de har skrevet om.

Når det gjelder utvikling av modulene erfarte faglærerne at det var en nokså ensom og usikker prosess. Man erfarte at det å utvikle digitale læringsressurser er tidkrevende. Ambisjonen for de digitale læringsressursene var langt høyere enn det som lot seg gjøre på et semester. Dette ble også påvirket at kapasiteten til Digital enhet ved PHS. Selve samarbeidet med Digital enhet var positivt. Faglærerne hadde behov for diskusjoner om valg av temaer innenfor modulen, litteratur og hva man skulle utvikle av digitale læringsressurser. Arbeidsgruppen er fornøyd med resultatet, men ser at det hadde vært en fordel dersom man hadde hatt en større referansegruppe som kunne komme med innspill. Da ville også selve piloten fått en bedre forankring i faggruppen som skulle bidra til å gjennomføre den.

3.4 Rammene rundt fordypningsoppgaven.

Fordypningsoppgavens størrelse var satt til 3000 ord. De aller fleste studentene mente også at det var nok. Det kan selvsagt være flere grunner til at studentene oppgav at det var nok antall ord. Det kan handle om at studentene faktisk opplevde at de fikk belyst det de ønsket på denne plassen, men det kan også tolkes som at det var en overkommelig mengde ord for å

gjennomføre piloten. Studentene opplevde også at de hadde nok tid. Noen studenter oppgav at de nok uansett ville ha ventet til siste liten med å skrive oppgaven.

De fleste studentene oppgav at de brukte omtrent 20 til 30 timer på å gjennomføre fordypningsoppgaven. Arbeidsgruppen hadde lagt til grunn at studentene skulle bruke omtrent 60 timer på oppgaven. Det var kun 1 student som oppgav å ha brukt 60 timer eller mer. Hvorfor de fleste studentene brukte halvparten av den tiden arbeidsgruppen hadde estimert sier ikke tallene noe om.

Når studentene er i praksis så er det forventet at studentene skal kunne være studenter, derav også gis rom for å studere. Vi spurte derfor om hvor studentene jobbet med fordypningsoppgaven, som et forsøk på å måle i hvilken grad studentene opplever at det er rom for å studere på praksisstedet. Dette for å få en indikator på hvordan forholdet mellom tradisjonelt skolearbeid og praksis utarter seg. Resultatet viser at det var et knapt flertall som jobbet med dette hjemme. Det var omtrent like mange studenter som oppgav at de jobbet med fordypningsoppgaven både på praksisstedet og hjemme. Kun to studenter som deltok i spørreundersøkelsen oppgav at de ikke syntes de kunne holde på med oppgaven på praksisstedet/eller at de synes at de ikke hadde tid til det. Dette kan forstås som at studentene opplever at det er rom for å holde på med mer tradisjonelt skolearbeid også på selve praksisstedet. Studentene ble også spurt om de diskuterte fordypningsoppgaven med praksisveilederen sin. Det var kun 4 studenter som oppgav at de diskuterte fordypningsoppgaven med sin praksisveileder. Samtlige av disse studentene oppgav at dette hadde vært nyttig.

3.5 Faglærer som veileder.

Studentene fikk tilgang til veileder på fordypningsoppgaven. Veilederne var fagansatte ved PHS i faggruppen sosiologi. Veldig mange av studentene kontaktet ikke deres oppgitte veileder underveis i arbeidet med fordypningsoppgaven. Av de studentene som svarte på spørreskjemaet så var det 15 av 20 som ikke hadde kontaktet veileder. Studentene ble spurt om hvorfor de ikke hadde kontaktet veileder. 4 av 15 studenter mente selv at de ikke hadde behov for veiledning. Noen flere oppgav at de brukte noen andre i nettverket i istedenfor. Noen få oppgav at de ikke fikk tak i veilederen sin. Studentene kunne også svare at de ikke visste at de hadde en veileder. Det var ingen studenter som oppgav at de ikke var klar over at de hadde en veileder.

Tilbakemeldinger fra faglærere som var veiledere var gjennomgående at det kunne vært lurt av studentene å tatt imot veiledningen de ble tilbudt. Særlig erfarte faglærerne at studentene burde ha tatt imot veiledning på litteratur og utforming av problemstilling. Med veiledning kunne man nettopp fått tilbakemelding på litteraturen som ble valgt og videre forslag til annen relevant teori og statistikk som enkelte av studenten selv kommenterte at de hadde hatt behov for.

3.6 Tilbakemelding.

Det var lagt opp til en formativ vurderingsform, altså vurdering for videre læring. Forskning på vurderingsformer viser at fokuset er flyttet fra vurdering fra læring, gjennom vurdering for læring, til vurdering som læring (Sylte 2018). Det ble utarbeidet et skriv med noen punkter på

hva man ville at studentene skulle få tilbakemelding på. Etter en gjennomgang av tilbakemeldingene har dette skrivet bidratt til å strukturere tilbakemeldingen på en slik måte at alle studentene har fått kommentarer på mange av de samme punktene. Tilbakemeldingene fra faglærerne fremstod også som grundige og med et klart fokus på vurdering for læring.

Når man ikke har en dialog med studentene så kan man ikke vite om studentene har forstått tilbakemeldingen de har mottatt, eller om de faktisk lærte noe av tilbakemeldingen. Man får heller ikke mulighet til å rette opp i misforståelser i tilbakemeldingen. Studentene ble spurt om de forstod tilbakemeldingen fra faglærer. Kun 1 student oppgav at vedkommende ikke hadde forstått tilbakemeldingen fra faglærer. 17 studenter svarte ja på at de hadde forstått tilbakemeldingen. Vi spurte også om de selv mente at de lærte noe av tilbakemeldingen. Nesten alle studentene svarte at de hadde lært noe av tilbakemeldingen de fikk fra faglærer. Dette indikere at målet med å fokusere på en formativ tilbakemelding, vurdering for læring, ble oppnådd jamfør studentenes tilbakemeldinger. Noen studenter var sågar svært fornøyde med tilbakemeldingene.

3.7 Måloppnåelse og læring.

Det forventes at profesjonsutøveren skal kunne anvende vitenskapsbasert kunnskap i møte med utfordringer i yrkeslivet, samt gi vitenskapelige holdbare begrunnelser for måten oppgaver løses på (Molander & Terum 2008). Læringsutbyttebeskrivelsen til denne piloten er et forsøk på å stimulere studentene til å nettopp anvende vitenskapsbasert kunnskap for belyse utfordringer som de møter i politirollen. Læringsutbyttebeskrivelsen forteller hva man vil at studentene skal lære. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng blir da først og fremst om studentene har fått med seg at det er læringsutbyttebeskrivelse til fordypningsoppgaven. Det er kun 1 student av de som svarte på denne evalueringen som ikke visste at det var laget læringsutbyttebeskrivelse til fordypningsoppgaven. Resterende respondenter i evalueringen mente selv at de hadde oppnådd i hvert fall deler av læringsutbyttebeskrivelsen. Det vil si at de selv mener at de etter endt oppgave kan anvende sosiologisk teori/empiri for belyse en selvvalgt erfaring. Hva studentene oppgir at de har lært trenger nødvendigvis ikke gjenspeile hva som er levert av skriftlig materiale, og hvordan faglærer vurderer besvarelsen opp imot læringsutbyttebeskrivelsen og måloppnåelse.

Etter en gjennomgang av alle fordypningsoppgavene, og etter samtale med Karsten og Maya er hovedinntrykket basert på studentenes tekst at det er svært høy grad av måloppnåelse blant studentene. Det kan dermed se ut som at det er samsvar mellom det studentene selv oppgir og faglærernes vurdering på dette punktet. Resultater fra tidligere forskning viser at yrkesrettet undervisning der innhold og arbeidsmåte tar utgangspunkt praksiserfaring oppleves meningsfylt og relevant, og er også kompetansefremmende (Sylte 2018).

Sosiologi er et disiplinifag som i utgangspunktet ikke er utviklet i tilknytning til profesjonen, og er ofte ikke gjenstand for en profesjonsrettet praktisk syntese. Noe profesjonsretting foregår i undervisningssammenheng, men i stor grad er studentene overlatt til å gjøre dette selv, særlig i sine praksisstudier og i forhold til sin egne praksiserfaringer. Målet med denne piloten har vært å profesjonsrette sosiologien slik at den oppleves som relevant for profesjonsutøvelsen og dermed kompetansehevende. Studentene ble derfor spurt direkte om de opplevde at sosiologien bidro til at man forstod mer av de erfaringene som man la til grunn for fordypningsoppgaven. De aller fleste studentene svarte ja på dette spørsmålet. Dette peker

til annen forskning som viser nødvendigheten av at det teoretiske utdanningsinnholdet bør utgangspunkt i og ha sammenheng med yrkesoppgavene og –utøvelsen (Sylte 2013). Studentene oppgir selv at de opplevde det som lærerikt å delta i piloten. Relativt mange av studentene skrev også avslutningsvis i fordypningsoppgaven sin at de hadde opplevd det å jobbe med oppgaven som lærerikt.

Det må være et mål for profesjonsutdanningen at studentene også anvender den kunnskapen de har tilegnet seg, også etter endt emne, som i dette tilfellet er etter gjennomføringen av piloten. Studentene ble derfor spurt om de har anvendt den kunnskapen som de hadde tilegnet gjennom å jobbe med fordypningsoppgaven. 17 av 20 studenter svarte at det hadde de, i hvert fall noen aspekter ved det de hadde lært.

Arbeidsgruppen så for seg at fordypningsoppgaven kunne være starten på en bacheloroppgave for enkelte studentene. Det var også et av argumentene som ble presentert for studentene for å motivere for deltakelse i piloten. I spørreskjemaet så ble studentene spurt om de kunne tenke seg å bygge videre på fordypningsoppgaven når de skal sette i gang med bacheloroppgaven i tredje studieår. Av de som svarte på evalueringen så var det ca. like mange som kunne tenke seg det som var usikre på det. Noen få svarte at det ville de ikke.

Tilslutt ble studentene spurt om de samlet sett hadde utbytte av å delta i piloten. Også her svarte de aller fleste studentene at de hadde nytte av å delta i piloten. 13 studenter svarte at de hadde hatt *svært mye* eller *mye nytte* av å delta. 5 Studenter svarte at de hadde litt utbytte av å delta. Ingen studenter som svarte på evalueringsskjemaet svarte at de ikke hadde hatt utbytte av å delta i piloten. Fordi man i denne evalueringen kun har brukt spørreskjema som datagrunnlag så har man ikke fått spurt studentene om hva ved piloten som gjorde at man opplevde at man hadde utbytte av å delta i piloten. Potensielt kan man jo tenkte seg at det er flere læringspunkter ved fordypningsoppgaven som man har hatt utbytte av. Det kan handle om det å skrive oppgave i seg selv, finne frem til og lese forskning på området, se teori i sammenheng med erfaringen osv. Dette sier ikke tallene noe om. Men skal man forsøke seg på en type oppsummering av funnene så viser resultatene at det å profesjonsrette teorien inn mot egen praksiserfaring oppleves som relevant og lærerikt, noe som samsvarer med forskning på området for øvrig (se blant annet Sylte 2018, Smeby og Heggen 2012).

4 Videre læring

Hvilke læringspunkter kan vi utlede fra denne piloten og evalueringen av den.

Det er noen helt klare empiriske funn ved evalueringen. Det ene er at studentene har opplevd det som lærerikt å delta i piloten. Dette funnet samsvarer med annen forskning innen utdanningsforskning. Studenter som får ta utgangspunkt i egen praksiserfaring og anvender teori for å belyse deres praksiserfaring opplever teorien som relevante og bidrar til kompetanseheving (Sylte 2018).

Det andre klare empiriske funnet er at studentene trenger i større grad å tilegne seg kunnskap om hva som er gode kilder. Hva som kjennetegner vitenskapsbasert kunnskap, og hvordan finne frem til dette. De bør også øves på hvordan dette kan anvendes på egen praksiserfaring. Å kunne gjenkjenne og innhente ulike kunnskapsformer står sentralt i det kunnskapsbaserte politiarbeid. Arbeidsgruppens anbefaling er at studentene i større grad øves i dette allerede fra første studieår.

Studentene har behov for veiledning av deres skriftlige arbeidet, og studentene trenger å øve på å skrive. Særlig i forhold til utforming av en problemstilling og hvordan lage en problemstilling som er gjennomførbar innenfor de rammene som er gitt. I tillegg til at studentene trenger å øve på å finne frem til vitenskapelig basert litteratur, og hvordan anvende denne teorien slik at det bidrar til å belyse ulike utfordringer som man møter innenfor profesjonen. Det anbefales at studentene i første studieår får trening i hvordan skrive en akademisk oppgave. Her øves studentene på problemstilling, innhenting av vitenskapelig litteratur og hvordan studentene skal anvende dette for å belyse en problemstilling.

Hvis oppgaven krever forandring, skjønn, og kunnskapsutvikling, trenger organisasjonen å lære, det vil si menneskene i organisasjonen (Sylte 2013). Med andre ord er en av politihøgskolens oppgaver å lære studentene å lære, ikke bare under studiene, men livslang læring. Det vil dermed stadig være behov for systematisk kunnskapsinnhenting og analyse av samfunnets utvikling, inkludert utvikling av egen organisasjon og refleksjon over egen rolle. Fordypningsoppgavens kunnskapsmål er ment til å gi studentene ferdigheter i å innhente, vurdere og analysere teori og praksis i forhold til egen praksiserfaring. Som nevnt ovenfor så viser evalueringen at studentene har opplevd det å gjøre fordypningsoppgaven som relevant og lærerikt. Det er rimelig å anta at en av grunnene til dette opplevdes som lærerikt handler om at man har tatt utgangspunkt i egen praksiserfaring. Særlig er det relevant, men og så utfordrende for de emnene som i seg selv ikke naturlig er innrettet mot profesjonen. I disse emnene trenger studentene hjelp til å kunne profesjonsrette teoriene slik at det bidrar til økt kompetanse. Det er derfor å anbefale at studentene må stimuleres og øves i dette. Denne piloten er et eksempel på hvordan dette kan gjøres. Men her finnes det mange ulike måter å favne denne tematikken på. I skrivende stund så gjøres det også mye godt arbeid på dette området ved PHS.

Fordi politiryket er et utpreget samfunnsyrke som krever stadig ny kunnskap om samfunnet og menneskene i samfunnet så er det et sentralt poeng at studentene etter endt utdanning er i stand til å selv innhente relevant kunnskap som både er erfaringsbasert og vitenskapelig basert. For videre forskning og utvikling på dette feltet så ville det vært interessant å sett

hvordan dette utvikler seg etter endt utdanning og videre i yrkeslivet over tid. I hvilken grad kan man si at utdanningen bidrar til livslanglæring?

5 Litteraturliste

Aas, G.(2014): *Politiet og familievolden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Fagplan Bachelor politiutdanning 2017 – 2020.

Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L.I. (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. 3.opplag 2013.

Heggen, K. & Smeby, J. C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? Norsk pedagogisk tidsskrift, 96(1), 4–14.

Heggen, K. & Raaen, F.D. (2014): Koherens i lærerutdanninga. Norsk pedagogiske tidsskrift. 98(1), 3-13.

Hove, K. & Fekjær, S. B. (2014). Studentevalueringen: B3 2014. Oslo: Politihøgskolen.

Molander, A. & Terum, L.I. (2008): Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L.I. (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. 3.opplag 2013.

Raaheim, A. (2016): *Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Sverdrup, S. (2002): *Evaluering: faser, design og gjennomføring*. Oslo: Fagbokforlaget.

Sverdrup, S. (2014): *Evalueringer. Tilnærminger, modeller og eksempler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Sylte A.L. (2013): *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. 1.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Sylte, A.L.(2018): Profejsjonsretting og studentaktivitet. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*.

Terum, L. I. & Smeby, J-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet & relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 114-139). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Wadel Cato (2014): *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Widerberg, K. (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt – en alternativ lærebok*. 2. Opplag. Oslo: Universitetsforlaget.