



**POLITIHØGSKOLEN**



Fra **PRAKTISK** pedagogikk til  
pedagogikk i **PRAKSIS**

Kjersti Eckblad, Politihøgskolen



Fra **PRAKTISK** pedagogikk til  
pedagogikk i **PRAKSIS**

Kjersti Eckblad, Politihøgskolen



# Sammendrag

Politihøgskolen tilbyr instruktørutdanning i politioperative disipliner for at instruktørene skal bidra til at den politioperative kompetansen i politi- og lensmannsetaten blir tilegnet, vedlikeholdt og utviklet i tråd med gjeldende kunnskap og nye krav til yrkesutøvelsen. Utdanningen skal støtte opp under en enhetlig praksis samt bidra til nettverksbygging, står det i studieplanen.

Studien «Fra praktisk pedagogikk til pedagogikk i praksis» har fokus på sammenhengen mellom den formelle og den erfarte læreplanen i instruktørutdanningen. Teoretisk rammeverk er John I. Goodlads (1969) utvidede curriculum. Goodlads begrepsapparat for læreplaner i teori og praksis gir strukturen i denne studien og diskusjonen. Analyser av studieplanen, studenters undervisningsplaner og refleksjonsnotater samt evalueringsrapport er datagrunnlaget i studien. Fokus er på sammenheng eller mangel på sammenheng mellom intensjon, operasjonalisering og erfaring. Læringsutbytte for generell kompetanse benyttes som struktur i analysen og drøftingene.

Den formelle læreplanen er analysert og sammenlignet teoretisk med den operasjonaliserte læreplanen. Evalueringsrapporten og studentens planleggingsdokumenter og refleksjonsnotater sier noe om de erfaringer studentene har gjort seg.

Studien viser at det er flere områder der erfaringen er annerledes enn intensjonen – samtidig som hovedkonklusjonen er at det i stor grad er en tydelig sammenheng mellom Politihøgskolens intensjon og studentens erfaringer.

# Innhold

1. Introduksjon .....	7
1.1 Bakgrunn for studien .....	7
1.2 Problemstilling .....	8
2. Teoretisk struktur .....	9
2.1 Tre områder .....	9
2.2 Fire beslutningsnivåer .....	10
2.3 Fem læreplanaspekter/ansikter .....	11
2.4 Rapportens oppbygging .....	12
3. Metodiske redegjørelser .....	13
3.1. Dokumentanalyse .....	13
3.2 Min egen plassering .....	14
4. Instruktørutdanningen – fra ide til erfaring (læreplanaspektene) .....	17
4.1 Det ideologiske aspektet – ideen bak .....	17
4.1.1 Kompetanse .....	19
4.1.2 Kvalitet .....	20
4.1.3 Instruktørutdanningens intensjon .....	21
4.2 Det politiske aspektet – studieplanen .....	21
4.2.1 Studieplanen .....	21
4.2.2 Teori og praksis .....	22
4.2.3 Læringsutbytte .....	23
4.2.4 Organisering og arbeidsmåter .....	25
4.2.5 Arbeidskrav .....	27
4.2.6 Pensum .....	28
4.2.7 Vurdering .....	29
4.2.8 Oppsummering av det politiske aspekt – studieplanen .....	30
4.3 Det oppfattede aspektet .....	30
4.3.1 Læringsutbytte 1: Utøve instruktørrollen med økt innsikt og trygghet .....	31
4.3.2 Læringsutbytte 2: Arbeide selvstendig og i samarbeid med andre for å gjennomføre instruksjoner lokalt og sentralt .....	32
4.3.3 Læringsutbytte 3: Identifisere og vurdere etiske dilemma i læringssituasjoner .....	32

4.3.4 Læringsutbytte 4: Vise forståelse for betydningen av både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap .....	34
4.3.5 Læringsutbytte 5: Forstå, formidle og diskutere faglige problemstillinger.....	35
4.3.6 Læringsutbytte 6: Bidra til å utvikle fagområdet .....	36
4.3.7 Oppsummering av det oppfattede aspektet .....	37
4.4 Det operasjonaliserte aspektet .....	37
4.4.1 Det substansielle området for det operasjonaliserte aspektet.....	38
4.4.2 Det sosiopolitiske området for det operasjonaliserte aspektet.....	42
4.4.3 Det teknisk-profesjonelle området for det operasjonaliserte aspektet .....	44
4.4.4 Oppsummering av det operasjonalisert aspekt .....	45
4.5 Det erfarte aspektet .....	45
4.5.1 Det substansielle området for det erfarte aspektet .....	46
4.5.2 Det sosiopolitiske området for det erfarte aspektet.....	48
4.5.3 Det teknisk-profesjonelle området for det erfarte aspektet .....	49
4.5.4 Oppsummering av det erfarte aspektet.....	50
5. Drøfting av utfordringer og dilemmaer.....	51
5.1 Kvalitet i utdanningen i praksis .....	51
5.2 Instruktørutdanningens pedagogiske profesjonsforankring.....	52
5.3 Politifagets rolle i utdanningen .....	53
5.4 Forankring i praksis.....	54
5.5 Etisk kompetanse .....	55
5.6 Samling 3 .....	56
5.7 Lærerdyktighet .....	57
5.8 Eksamen .....	58
6. Fra intensjon til erfaring: I hvilken grad er det sammenheng? .....	61
7. Referanser .....	65





# 1. Introduksjon

«Politifolk etterutdanner seg for 350 millioner hvert år. Politiet aner ikke effekten av det.» Dette var en overskrift i Dagbladet 7. august 2015. Å måle effekten av læring og utvikling er vanskelig. Ved å bruke kvalitative metoder kan man si noe om sammenhengene mellom intensjoner for og resultater av en utdanning. I instruktørutdanningen i politioperative disipliner ved Politihøgskolen er intensjonen at utdanning i praktisk pedagogikk resulterer i god pedagogikk i praksis, til det beste for politietaten og samfunnet for øvrig.

Instruktørutdanningen i politioperative disipliner er en av åtte instruktørutdanninger ved Politihøgskolen. Da den første instruktørutdanning i politioperative disipliner ble gjennomført i 2001, representerte den noe nytt. Det skyldtes både at det pedagogiske perspektivet var sentralt, samt at det ble lagt stor vekt på pedagogisk praksis. I tillegg var instruktørutdanningen en av noen få formelle utdannelse for politiet i ordenstjenesten.<sup>1</sup>

Instruktører i politiet underviser kollegaer og politistudenter i typiske politirelaterte fag. Eksempler på disse fagene er politioperative disipliner, etterforskning og utrykningskjøring. Det er tradisjon i politiet å bruke betegnelsen «instruktør» og ikke lærer. Det betyr at instruktørutdanningene kan beskrives som korte lærerutdanninger innenfor definerte fagfelt. Gjennom alle år, via diverse læreplanrevisjoner, har det vært et sentralt premiss at instruktørutdanningen er en pedagogisk utdanning og ikke en utdanning i politiets taktikk. Det innebærer at de som begynner på instruktørutdanningen må inneha nødvendig politifaglig kompetanse før de starter på utdanningen. Opptakskravene er formulert slik (Politihøgskolen, 2012a, s. 2):

Målgruppen er faglig kompetente, motiverte og egnede tjenestepersoner som har eller er tiltenkt rollen som instruktør sentralt og lokalt innenfor politioperativ utdanning og trening. Det forutsettes at deltakerne er valgt ut i henhold til lokale kompetanseplaner.

## 1.1 Bakgrunn for studien

Jeg har vært ansvarlig for utdanningen siden 2003. Det innebærer ansvar for studieplanene, for diverse revisjoner og for det meste av undervisning og veiledning. Min motivasjon for studien er å undersøke i hvilken grad Politihøgskolen oppnår intensjonen med instruktørutdanningen. Målet med studien er dermed å belyse og drøfte sammenhengen fra intensjon og formell politikk til operasjonalisering og erfaring.

---

<sup>1</sup> Politioverbetjent Ketil Jonassen i samtale januar 2015.

## 1.2 Problemstilling

«Fra praktisk pedagogikk til pedagogikk i praksis» er et prosjekt hvor instruktørutdanningen i politioperative disipliner analyseres. Målet er kvalitativt bedre instruktører, og ved hjelp av disse, bedre politioperativ praksis. Prosjektet er todelt. Denne rapporten, som er den første, drøfter graden av sammenheng mellom studiets intensjon og de erfaringer instruktørstudentene har som studenter.<sup>2</sup>

Problemstillingen er: *I hvilken grad er det sammenheng mellom intensjon og erfaring i instruktørutdanningen i politioperative disipliner?*

---

<sup>2</sup> Prosjektets andre del ser på instruktørstudentens utøvelse av praksis.

## 2. Teoretisk struktur

For å svare på problemstillingens spørsmål brukes didaktisk teori. Når intensjonene skal sammenlignes med realitetene i pedagogisk og didaktisk sammenheng er John I. Goodlads helhetstenkning nyttig. Dette fordi han har en vid definisjon av begrepet 'curriculum', som han beskriver som «(...) a set of intended learnings» (Goodlad, 1979, s. 21). Gudem (2008, s. 23) skriver at Goodlad gjennom sin vide definering av læreplanområdet bidrar til en utvidet forståelse av problemer i forbindelse med utvikling, implementering og realisering av læreplaner. I tillegg til å favne vidt, gir hans begreper en logisk struktur når jeg skal sammenligne intensjoner og erfaringer. I det følgende vil jeg presentere det av Goodlads teori og begreper som er relevant for denne studien.

### 2.1 Tre områder

Goodlad benytter begrepet 'curriculum' om en utvidet læreplanvirkelighet som spenner bredt. Det skriftlige dokumentet man vanligvis forbinder med en læreplan er bare en del av dette. Goodlad opererer med tre hovedområder for å belyse feltet. Det er det substansielle området, det sosiopolitiske området og det teknisk-profesjonelle området. Områdene er ikke nødvendigvis klart adskilt, noe som gjør det hele sammensatt (Goodlad, 1979, s. 17-33). Didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2008; Gudem, 2008) kan bidra til å gjøre avgrensningene og sammenhengene tydeligere: Det substansielle område kan knyttes til undervisningens *hva* (som skal læres), det sosiopolitiske til undervisningens *hvorfor* (skal hva læres) og det teknisk-profesjonelle til undervisningens *hvordan* (skal hva læres). Dette samtidig som Gudem (1986, s. 135) presiserer at inndelingen må sees som en teoretisk inndeling som er nyttig for analyseformål.

Det substansielle området omfatter læreplanens innhold, mål, pensum, læremidler og arbeidsmåter (Goodlad, 1979; Gudem, 2008). Det er substansen i utdanningen. Studieplanen for instruktørutdanningen er revidert i henhold til det nasjonale kvalifikasjonsrammeverkets krav, slik alle studieplaner er. «Mål» og «innhold» forsvant som kategorier og ble erstattet av «læringsutbyttebeskrivelser». Læringsutbyttebeskrivelsene har fokus på studentenes læring, ikke lærernes arbeid (NKR, 2011).

Det sosiopolitiske området dreier seg om hvordan læreplanen fungerer i den samfunnsmessige sammenhengen den skal fungere i. Alle læreplaner er i en eller flere kontekstuelle sammenhenger (Goodlad, 1979; Gudem, 2008). Sentralt da er, for eksempel, om læreplanens innhold har legitimitet i aktuell kontekst. Instruktørutdanningen har både politifaglig og pedagogisk innhold og står både i en politifaglig, pedagogisk og akademisk kontekst. Det politifaglige innholdet

kvalitetssikres av ressurspersoner som representerer alle kontekster. Skal læringsutbytte oppnås er det en forutsetning at studentene opplever studiets politifaglige innhold som relevant. Utdanningens pedagogiske innhold må også gi mening. I hvilken grad studiets innhold har legitimitet drøftes nærmere i kapittel 4. Instruktørutdanningen må også ha legitimitet i forhold til det akademiske miljøet. Det sikres ved at studieplanen er utformet i henhold til Kvalifikasjonsrammeverkets krav til videreutdanninger med studiepoeng (NKR, 2011).

Det teknisk-profesjonelle området dreier seg om hvordan læreplanen formes av rammefaktorer som både menneskelige og materielle ressurser. Konkret er det snakk om læreplanens implementering, praksis og realisering. Eksempler på dette er rammefaktorer, ressurser, muligheter og lærerrolle (Goodlad, 1979; Gundem, 2008). Sentralt i didaktisk relasjonstenkning er nettopp disse forholdenes betydning og påvirkning på blant annet substansen og derigjennom læringsutbytte. Det er derfor nyttig å ha med disse inn i drøftingene for å forstå og belyse problemstillingen.

## **2.2 Fire beslutningsnivåer**

Læreplanens innhold og form er resultatet av mange beslutningsprosesser. Et kjent ordtak sier at «kunnskap er makt». Vi kan videre si at den som har makt i en gitt situasjon definerer hva som er aktuell kunnskap i situasjonen. For eksempel utøver en lærer en form for makt gjennom sin definisjon, distribusjon og vurdering av kunnskap – det vil si i sitt valg av innhold og vektning i undervisningen. Hver lærer som er involvert i en utdanning utøver makt på denne måten gjennom beslutningene som blir tatt, da innenfor gjeldene plans rammer.

Goodlad (1979) påpeker at beslutninger om læreplaninnhold – altså innholdet (det substansielle) i en utdanning tas på fire nivåer. Beslutninger på politisk/skolepolitisk nivå er det myndigheter på sentralt, fylkes- eller kommunenivå som foretar. For eksempel har myndighetene bestemt at politiets operative kompetanse må styrkes. Denne beslutningen gir føringer for innhold i politi-utdanningen på flere nivåer. En konsekvens er at det trengs mer innsatspersonell i kategori 3 (IP3) og dermed trengs det flere instruktører for å lære opp disse. Denne beslutningen om innhold (substansen) gir altså konsekvenser på det teknisk-profesjonelle området for instruktørutdanningen.

Beslutninger på institusjonsnivå tas av den aktuelle utdanningsinstitusjon (Gundem, 2008). Når myndighetene bestemmer at den operative kompetansen skal styrkes, påvirker det, blant annet, Politihøgskolens avgjørelser om innhold i bachelorstudentenes operative kurs.

På undervisningsnivået er det den enkelte lærer som tar beslutninger i forhold til planlegging og gjennomføring av undervisningen. I dette tilfellet er det meg og mine beslutninger det dreier seg om. Jeg drøfter dette i kapittel 4.4 om det operasjonaliserte aspektet. Beslutningene på undervisningsnivået er viktige. Gudem (1986, s. 134) mener at «Antagelig avhenger realiseringen av læreplanen i stor utstrekning av beslutninger som blir tatt på dette nivået». Beslutninger på det personlig nivå dreier seg om studentens valg basert på erfaring og opplevelse med læreplanen og undervisningen. Sentralt her er studentenes opplevelse av relevans.

Formelt har de fire beskrevne beslutningsdomenene en hierarkisk struktur, men er i virkeligheten ikke strikt adskilt. Påvirkninger krysser alle linjer, avhengig av blant annet i hvor stor grad målene er definert. Det er også naturlig å se på disse i sammenheng med læreplanaspektene (se under). Når det gjelder denne studien er beslutninger allerede tatt på de to øverste nivåene. Noen av disse avgjørelsene blir diskutert senere i den grad de representerer rammer og/eller forutsetninger av betydning.

### **2.3 Fem læreplanaspekter/ansikter**

De fem læreplanaspektene til Goodlad (1979, s. 63) illustrerer at læreplanen fremstår forskjellig for ulike aktører. Aktuelle aktører i denne sammenheng er politikere, ansatte i Politidirektoratet, ledere i ulike politidistrikt, politiansatte, høgskolelektorer, kommende instruktører og journalister – for å nevne noen. Læreplanen har mer enn ett ansikt. Dette kan vises enkeltvis eller i sammenheng. *Ideenes læreplan* handler om det ideologiske – intensjonen bak og i læreplanen. *Den formelle læreplan* er det faktiske dokumentet. Den er mer politisk og kanskje ofte et kompromiss. Bordet fanger i større grad når ideene skal skrives ned. *Den oppfattede læreplan* er slik en læreplan blir oppfattet av ulike aktører både i praksisfeltet og på utdanningsinstitusjonen. Den er avgjørende for hvordan læreplanen praktiseres – altså for *den operasjonaliserte læreplan*. Denne igjen er det som faktisk skjer i undervisningen og som dermed danner grunnlag for Goodlads femte aspekt; *den erfarte læreplanen*. Dette er det studentene erfarer.

Den ideologiske og den formelle læreplanen er på et overordnet beslutningsnivå. På dette nivået bestemmes det hvordan læreplanen skal utformes, dens innhold og dens fokusområder. Videre blir den offentlig vedtatt og klar til å tas i bruk (Goodlad, 1979; Imsen, 2009). Den oppfattede, operasjonaliserte og erfarte læreplanen innebærer at læreplanen er tatt i bruk av ulike aktørene, i all hovedsak ulike lærere. Ulike erfaringer, arbeidsforhold, persepsjon og forståelse åpner for tolkning hos den enkelte aktør. En læreplan oppfattes, i varierende grad, ulikt fra lærer til lærer. Det påvirker

hvordan læreplanen gjennomføres. Den operasjonaliserte læreplan er undervisning i praksis. Læreren gjennomfører sin undervisning, blant annet, basert på egen oppfattelse av læreplanen, eget pedagogisk grunnsyn og egen praksisteori. Den erfarte læreplanen er studentenes erfaringer – hvordan de har opplevd utdanningen og undervisningen (Goodlad, 1979).

## **2.4 Rapportens oppbygging**

Goodlads læreplanbegrep er altså vidt og favner mye. Læreplanaspektene gir struktur til rapporten. Fenomenene og beslutningsnivåene trekkes også inn der det er naturlig underveis. Goodlads tankesett gir dermed systematikk og struktur til rapporten. Jeg analyserer og drøfter utdanningen for å se på i hvilken grad det er sammenheng mellom det Politihøgskolen ønsker og det studentene erfarer. Jeg forsøker å identifisere dilemmaer, kompromisser og utfordringer. Her i ligger det også en historiefortelling; historien om instruktørutdanningen.

Det innebærer at jeg, med utgangspunkt i studieplanen og min egen rolle i arbeidet med denne, presenterer og drøfter det ideologiske og politiske aspektet. Det oppfattede aspektet gir plass til å sette ord på og vurdere min egen oppfattelse av utdanningen. Det operasjonaliserte aspektet handler om min egen praksis og min gjennomføring av undervisningen. Her presenterer og begrunner jeg det jeg oppfatter som viktige forhold. Når det gjelder det erfarte aspektet, benytter jeg sekundær data. Aspektet presenterer jeg med utgangspunkt i evalueringsrapporten som ble skrevet og levert høsten 2013. Avslutningsvis drøfter jeg dilemmaer og utfordringer analysene har avdekket.

### 3. Metodiske redegjørelser

Tema for denne rapporten er «Fra praktisk pedagogikk til pedagogikk i praksis». Jeg, som skal undersøke dette, er allerede etablert i miljøet i og rundt instruktørutdanningen som pedagog. Jeg ønsker å studere nærmere et felt jeg er en del av. Derfor har jeg tilgang til feltet og til flere metoder, både kvantitative og kvalitative. For å besvare problemstillingens spørsmål om i hvilken grad det er sammenheng mellom intensjon og erfaring i instruktørutdanningen i politioperative disipliner, har jeg i hovedsak skriftlige kilder. Av den grunn er dokumentanalyse en egnet metode for å svare på problemstillingens spørsmål.

#### 3.1. Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en type kvalitativ innholdsanalyse. Forskeren samler inn data som skal analyseres for å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forholdene i samfunnet vi ønsker å studere (Grønmo, 2004, s. 120). Når spørsmålet om sammenheng mellom instruktørutdanningens intensjon og studentens erfaring skal drøftes, analyserer jeg relevante dokumenter. Alle dokumentene er skriftlige.

Disse dokumentene er studieplanen for instruktørutdanningen, rapporten til styret i forbindelse med studieplanrevideringen og evalueringsrapporten av studiet i 2013. Evalueringsrapporten skrives av fagansvarlige og baserer seg på instruktørstudentenes evalueringer og refleksjonsnotater, sensorrapporter og fagansvarliges vurderinger. I tillegg har jeg også tilgang til åtte studenters refleksjonsnotater. Disse åtte er de instruktørstudentene jeg observerte praktisere som instruktører i del 2 av studien «Fra praktisk pedagogikk til pedagogikk i praksis». I denne rapporten brukes sitater fra notatene for å understreke og konkretisere teksten.

Refleksjonsnotatene er arbeidskrav som instruktørstudentene er pålagt å levere under utdanningen. Fire av dem skal skrives etter gjennomførte leksjoner på samlingene. I tillegg skriver studentene et avsluttende refleksjonsnotat.<sup>3</sup> Refleksjonsnotatene gir et innblikk i den enkelte students individuelle refleksjoner over egne erfaringer. De er subjektive i både form og innhold og vil

---

<sup>3</sup> Oppgavetekster refleksjonsnotater:

1. Du skal **reflektere** over planlegging, gjennomføring og evaluering av egen leksjon. Begrunnelser for valg og drøfting av konsekvenser er også interessant. Hovedfokus er din egen leksjon – men du kan også koble til andre leksjoner og erfaringer du har gjort deg. Du kan gjerne (bør gjerne) koble til noe teori.
2. Skal leveres senest 14 dager etter avsluttet samling 3. Her skal du reflektere over egen læring fra starten på samling 1 og frem til avsluttet eksamen. Her er det naturlig at du benytter utviklingsplanen og tidligere refleksjonsnotater. Og henvisning til pensum er et pluss!

derfor aldri bevise noe. Men de gir konkrete eksempler som kan illustrere poeng og kan således understøtte eller svekke mine argumenter i analysen og drøftingen.

Helt konkret har jeg lest grundig i gjennom alle dokumentene. I analysen bruker jeg Goodlads fem læreplanaspekter som struktur. Jeg har kategorisert og presentert det jeg leser ut av dokumentene i forhold til læreplanaspektene. På bakgrunn av denne analysen drøfter jeg utfordringer og dilemmaer som fremtrer som sentrale for å kunne mene noe om graden av sammenheng mellom intensjon og erfaring.

### **3.2 Min egen plassering**

Min egen plassering i forhold til hvem og hva jeg drøfter, utfordrer tradisjonelle vitenskapelige krav til objektivitet. Jeg er en del av utdanningen og prosessen jeg ser nærmere på. Jeg har vært med på å utvikle utdanningen. Jeg har jobbet med feltet i mange år. Jeg var ansvarlig for den siste studieplanendringen. Jeg er ansvarlig for det pedagogiske innholdet og den pedagogiske formen på den utdanningen jeg analyserer og drøfter. Jeg har ingen mulighet til å være såkalt objektiv.

Alternativet til den uopnåelige objektiviteten må være en åpen subjektivitet, en tydelig situering.

Med situering menes at den som skriver, må klarlegge sin posisjon og sitt forhold til den kunnskapen som bygges opp i teksten. Slik blir subjektiviteten åpen og tilgjengelig, ikke kamuflert og uangripelig. (Simonsen, 2009, s. 210-211).

Simonsen (2009) har undersøkt hvordan lærere tillegger en læreplantekst mening og hvordan de agerer i sin meningsdannelse. Dette er sammenlignbart med min studie. Simonsen forsket blant og på sine egne kollegaer. Etter mange år som lærer besitter hun mengder av implisitt og taus kunnskap om kulturelle trekk ved feltet. Dette er tosidig. Hun får det hun kaller en «flying start», samtidig som det kan være at hun er så mye på innsiden at hun får problemer med den forskningsmessige distansen.

Simonsen (2009) stiller videre spørsmålet om sin situasjon, hun som er på innsiden – er det sine egne historier hun produserer? Dette er et viktig spørsmål for meg å ha med meg. Jeg er en del av feltet og kjent med feltet. Likevel er det en forskjell mellom Simonsen som gammel lærer som forsker i klasserommet, og meg. Jeg kjenner feltet og jeg påvirker feltet. Men er jeg en del av feltet? Jeg har jobbet i politietaten siden 1997 og er mye «ute» og observerer politipraksis. Det har bidratt til god kjennskap til politiyrket. Jeg har, som ansvarlig for instruktørutdanningen, sett hundrevis av leksjoner i politioperative disipliner. Jeg kaller meg politipedagog. Jeg opplever at jeg har stor troverdighet som nettopp politipedagog. Men, jeg er ikke politi blant politi, slik Simonsen er en lærer



blant lærere. Uansett, min plassering og posisjon i feltet påvirker meg. Det er forhold jeg har vært oppmerksom på og ærlig i forhold til.

Både Repstad (2007) og Simonsen (2009) påpeker at forskningen i dag ikke er entydig og restriktivt opptatt av objektivitet. Snarere tvert i mot for enkelte. Begge fremhever refleksivitet og bevissthet som tilsvar på utfordringene knyttet til subjektivitet i forskerrollen. Kritisk subjektivitet i forskningsprosesser innebærer klar bevissthet hos forskeren om egen rolle og hva det innebærer. Det betyr også at alle avveiningene omkring dette bør fremstilles tydelig i forskningsteksten (Simonsen, 2009). Det at jeg er subjektiv og en del av praksisfeltet innebærer altså utfordringer. Men det gir også fordeler i form av kjennskap til og erfaring med mange sider ved den virkelighet som analyseres og drøftes. For å bruke subjektiviteten positivt er det viktig å tydeliggjøre min rolle og funksjon i analysen og drøftingen.

Min forforståelse er sentral i denne sammenheng. «For-forståelse kan sees på som de brillene vi alltid har på oss og som farger alt vi ser» (Røkenes & Hansen, 2002, s. 137). Den består blant annet av egen virkelighetsoppfatning, tenkemåte, levereregler, selvforståelse, fagperspektiv og egne rolleforventninger. Blant alt det jeg har med meg inn i arbeidet med denne studien kan jeg nevne spesielt:

1. Jeg opplever meg selv som delvis ansvarlig – både for studieplan, undervisning og resultat. Jeg er reelt for de to første, men kun symbolsk for den siste. Dette kan medføre at jeg ubevisst går i forsvar.
2. Jeg mener jeg har mye taus kunnskap basert på mange års erfaring. Det kan medføre at jeg tar viktige poeng for gitt.

Jeg kan ikke løpe fra min egen forforståelse. Den er med meg uansett, ganske så fargerik og full av varierende erfaringer som ikke nødvendigvis er forskningsbaserte. Forforståelsen gir også engasjement og interesse for de forhold som analyseres og drøftes. Dette kan være med på å løfte rapporten. Som nevnt er den åpne subjektiviteten et godt hjelpemiddel. Jeg må underveis derfor klargjøre mitt eget forhold til det jeg skriver. I tillegg til, og som en del av forforståelsen min, er også mitt pedagogiske grunnsyn og min praksisteori viktig. De er vesentlige for min operasjonalisering av undervisningen og presenteres nærmere i kapittel 4.4.2.



## 4. Instruktørutdanningen – fra ide til erfaring (læreplanaspektene)

I det følgende vil jeg analysere instruktørutdanningen med utgangspunkt i Goodlads læreplanaspekter som jeg presenterte i kapittel 2. Det er det ideologiske aspektet, det politiske aspektet, det oppfattede aspektet, det operasjonaliserte aspektet og det erfarte aspektet.

### 4.1 Det ideologiske aspektet – ideen bak

Politihøgskolens strategiske visjon er «Kunnskap for et tryggere samfunn» (Politihøgskolen, 2012c, s. 3). Et strategisk mål er også at Politihøgskolens utdanninger skal være i front av profesjonsfeltet ved å være nyskapende og i takt med politiets behov, samfunnsutviklingen og internasjonale trender (Politihøgskolen, 2012c, s. 6). Dette viser samfunnskonteksten instruktørutdanningen utvikles i. Med utgangspunkt i dette: Alle instruktørutdanningene Politihøgskolen tilbyr, er tuftet på samme ide; instruktørene skal kvalitetssikre og være Politihøgskolens forlengede arm innenfor gjeldene fagfelt.

Formålet med instruktørutdanningen er at (Politihøgskolen, 2012a, s. 1):

Utdanningen skal bidra til at den politioperative kompetansen i politi- og lensmannsetaten blir tilegnet, vedlikeholdt og utviklet i tråd med gjeldende kunnskap og nye krav til yrkesutøvelsen.

Utdanningen skal støtte opp under enhetlig politioperativ praksis.

Studieplanens innledning sier videre at «Det er viktig at utdanningen for operativt personell i politiet er enhetlig og av høy kvalitet. Politihøgskolen vil gjennom instruktørutdanningen bidra til dette» (Politihøgskolen, 2012a, s. 1).

Dette er et uttrykk for ideen bak læreplanen, studiets ideologiske ansikt. Samtidig dreier dette seg også om læreplanens sosiopolitiske område. I følge Goodlad (1979) omfatter det læreplanens intensjon i forhold til læreplanutvikling og endring, og hvilken samfunnskontekst læreplanen står i forhold til. Instruktørutdanningen skal være et av mange bidrag til å oppnå Politihøgskolens visjon. Utdannende instruktører skal sørge for at kompetansen i politi-Norge er enhetlig og av høy kvalitet, i tråd med gjeldene kunnskap og nye krav til yrkesutøvelsen. Min tolkning og oppsummering av dette er at:

- Godkjente instruktører må ha god kvalitet og riktig kompetanse, være lojale mot gjeldene kunnskap samtidig som de skal bidra til å videreutvikle faget.
- Målet er enhetlig praksis av god kvalitet som bidrar til et tryggere samfunn.

Også andre aktører i politi-Norge er opptatt av dette. Et prosjekt i endringsprogrammet iverksatt av Politidirektoratet, så på hvordan innsatspersonellets kompetanse kan heves. Prosjektgruppen oppsummerer i sin rapport (Politiet Endringsprogrammet, 2013, s. 69):

Opplevelsen av kvaliteten på dagens instruktører varierer noe blant distriktene og det stilles ingen sentrale krav til at instruktørene må ha instruktørutdanning fra Politihøgskolen. For å sørge for god nok kvalitet på instruktørene, bør man få på plass en ordning med kvalitetssikring.

Blant de konkrete forslagene prosjektgruppen foreslår, kan nevnes en veilednings- og oppfølgingstjeneste overfor instruktørene, samt å øke antall instruktører. Ut fra dette synes det som om instruktørutdanningen og utdannede instruktører oppfattes i henhold til intensjonen – som et viktig bidrag til kunnskap for et tryggere samfunn.

Det er også naturlig å se på den overordnede pedagogiske ide i det ideologiske aspektet. Kurt Lewins (1951, s. 169) kjente ord: «Intet er så praktisk som en god teori», kan beskrive den overordnede tankegangen i utdanningen. Pedagogikken skal bidra til at instruktørstudentene blir bedre praktikere! Instruktørutdanningen er en praktisk rettet pedagogisk utdanning. Målet er ikke å utdanne akademikere. Målet er å utdanne praktiske pedagoger. Dette har vært viktig helt fra starten. Det ble forsterket i den siste studieplanrevideringen: «Innholdsmessig ble det lagt ytterligere vekt på at praksis skal være utdanningens ”røde tråd”» (Politihøgskolen, 2012b, s. 2).

Utdanningens metodiske tilnærming om tydelig forankring i praksis, blir utfordret av akademia. Krav fra NOKUT og universitets- og høgskolemiljøet har medført andre perspektiv på vår virksomhet. En utdanning med vekttall og etter hvert studiepoeng, må innfri krav om, for eksempel, pensum, arbeidskrav og eksamen. Dette er spørsmål knyttet, først og fremst, til det substansielle området (Goodlad, 1979).

Dette samtidig som praksisfeltet også uttrykker forventninger til både utdanningen og resultatet av denne. En forventning kan være ønsket om anvendbar kompetanse. En annen kan være at Politihøgskolen tilpasser studiene til politidistriktenes praktiske behov. For samtidig med at instruktørstudentene er studenter, så er de også viktige ansatte i et politidistrikt, der leder sannsynligvis sliter med å få fylt opp vaktlistene. Det er forhold innen det teknisk-profesjonelle området (Goodlad, 1979) som omhandler læreplanens implementering, praksis og realisering. Det dreier seg om konkrete forhold som rammefaktorer, ressurser, muligheter, lærerrolle og lærerutdanning. De ulike interessentenes krav og forventninger kan – som beskrevet i kapittel 2.5 – gi mulighet for konflikter. Innledningsvis i studieplanen for instruktørutdanningen (Politihøgskolen, 2012a, s. 1) vektlegges utdanningens betydning og mulige bidrag:

Endring og utvikling preger politiet som andre offentlige etater og livslang læring er vektlagt. For å kunne håndtere den økende mengde opplæring samfunnet og politietaten krever, er godkjente

instruktører viktig. Dette gjelder på bachelorutdanningen, og i undervisning og instruksjon i regi av lokale politidistrikt. Politihøgskolen vurderer instruktørutdanningene som et av høgskolens viktigste bidrag til kompetanseheving i etaten.

Operativ polititjeneste kan innebære svært krevende oppdrag, der sikkerheten til publikum, gjerningsmenn og tjenestepersoner må ivaretas. For å kunne opprettholde trygghet, ro og orden, samt løse oppdrag av enhver art, må politiet ha operative mannskaper og ledere med god og oppdatert kompetanse.

Ut fra dette tolker jeg at en viktig intensjon med utdanningen er å bidra til nødvendig kompetanseutvikling og kompetanseheving i politietaten. Det krever at utdanningen holder høy kvalitet slik at instruktørene igjen kan bidra til høy kvalitet gjennom sin instruksjon. Sentrale begrep i sitatet og tolkningen er 'oppdatert kompetanse' samt 'høy kvalitet'. Disse vil jeg gå nærmere inn på og drøfte i forhold til instruktørutdanningens intensjon i de neste kapitlene.

#### **4.1.1 Kompetanse**

Kompetanse kan inkludere kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I tillegg kan man også legge inn motiver og standarder. I Politianalysen (NOU 2013:9, s. 207) står det:

Kompetanse kan defineres som en persons eller en organisasjons samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver for å nå definerte krav og mål. Det er de ansatte i organisasjonen som besitter denne kompetansen.

Kompetansebegrepet brukes i mange sammenhenger og på ulike måter. Det er relevant, slik det gjøres i Politianalysen, å koble begrepet til oppgaven og konteksten. En annen relevant og relativt enkel definisjon fra det svenske forsvaret er: «Vi definerar kompetens som en individs förmåga i relation til en viss uppgift eller situation» (Yden et al., 2006, s. 127). De skriver videre:

At vara kompetent, kvalificerad eller yrkeskunnig innebär at man är kompetent etc. för en viss uppgift. Varje försök att definera dessa begrepp förutsätter därför, åtminstone implicit, en viss uppgift, situation eller kontext.

Dette presiseres også av Ann Lisa Sylte (2013, s. 36-37) i presentasjonen og drøftingen av begrepet 'profesjons- og yrkeskompetanse'. Hun skriver at begrepet:

(...) innebærer at aktøren har evne til å utføre fagarbeid i en profesjon /et yrke og kan løse sammensatte utfordringer knyttet til enkelte arbeidsoppgaver eller til profesjons-/yrkesutøvelsen som helhet. Profesjons-/yrkeskompetansen omfatter dessuten forståelse for hvordan profesjonen/yrket utføres, for dets funksjon i samfunnet, for dets kultur, tradisjon og utvikling. (...) Profesjons-/yrkeskompetanse er kontekstavhengig.

Disse definisjonene kobler kompetansebegrepet til politifaget. Det er sentralt i instruktørutdanning, selv om vi definerer studiet som en pedagogisk utdanning. Intensjonen er at instruktørene får den nødvendige kompetanse for å bidra til å utføre aktuelle oppgaver for å nå definerte krav og mål, slik det står skrevet i Politianalysen. I tillegg trekkes også *forståelsen* for faget og dets plassering og funksjon inn. Politihøgskolen ønsker å utdanne den komplette instruktør. Det vil si at vi ønsker en instruktør som har mer enn bare kunnskaper og ferdigheter. Vi ønsker å påvirke personen slik at instruktørens «förmäga» (kapasitet/evne) etter endt utdanning inkluderer også det som Sylte (2013) definerer inn i begrepet 'profesjons- og yrkeskompetanse'.

Instruktørutdanningens politifaglige kontekst er fagfeltet «politioperative disipliner». Ovennevnte sitater er også gode argumenter for økt fokus på fagdidaktikken, noe som var sentralt i den siste studieplanrevideringen (Politihøgskolen, 2012b, s. 2).

#### **4.1.2 Kvalitet**

En intensjon med instruktørutdanningen er at den holder høy kvalitet for igjen å bidra til høy kvalitet i politietaten. I Politihøgskolens kvalitetshåndbok (Politihøgskolen, 2012a, s. 4) beskrives hva som er nødvendig for å sikre høy kvalitet:

Politihøgskolens kvalitetsarbeid skal sikre at utdanningene holder høy kvalitet, slik at studentene oppnår et godt læringsutbytte. I dette arbeidet skal det:

- legges til rette for kontinuerlig kvalitetsforbedring i alle ledd av virksomheten
- stimuleres til et studiemiljø der studenter og medarbeidere bidrar aktivt til kvalitet i læring og utvikling
- dokumenteres og formidles god kvalitet og avdekkes sviktende kvalitet i utdanningene
- legges vekt på utdanningenes profesjonsforankring og relevans for yrkesfeltet.

Instruktørutdanningens vektlegging og kobling opp mot fagfeltet skal sikre profesjonsforankringen. Studentene er i sin vurdering enige i at studiet er relevant for yrkesutøvelsen. Vektlegging av et godt miljø for læring er i tråd med innholdet i selve utdanningen og det legges stor vekt på dette også i praksis. I avsluttende evalueringer synes studentene enige i det, hvilket presenteres og drøftes senere i rapporten – i kapittel 4.4. og 4.5.

Når det gjelder det å avdekke eventuell sviktende kvalitet samt kontinuerlig kvalitetsforbedring, så gjennomføres alle formelle skritt, i hvert fall på papiret. Så om instruktørutdanningen betraktes i lys av disse kravene, kan det sies at vi innfrir.

### 4.1.3 Instruktørutdanningens intensjon

Ut fra foregående presentasjon og tolkning av deler av strategiske planer og visjoner, inkludert de sentrale begrepene 'kompetanse' og 'kvalitet', kan intensjonen med instruktørutdanningen utledes.

Instruktørutdanningen skal:

- bidra til generell kompetanseheving i etaten.
- bidra spesielt til at den politioperative kompetansen i politi- og lensmannsetaten blir tilegnet, vedlikeholdt og utviklet i tråd med gjeldende kunnskap og nye krav til yrkesutøvelsen.
- støtte opp under en enhetlig praksis av god kvalitet som bidrar til et tryggere samfunn.
- bidra til nettverksbygging for blant annet å videreutvikle faget slik at utdanningen er nyskapende og i takt med politiets behov, samfunnsutviklingen og internasjonale trender.

Det krever en profesjonsforankret, praktisk rettet utdanning av god kvalitet som innfrir krav fra både akademia og praksisfeltet. Skal vi få dette til, krever det at vi utdanner reflekterte og handlekraftige instruktører med god faglig og pedagogisk kompetanse. Akkurat det er intensjonen med instruktørutdanningen.

## 4.2 Det politiske aspektet – studieplanen

Goodlad (1979) beskriver det politiske aspektet, den skiftelige studieplanen, som et kompromiss. I motsetning til i det ideologiske, så må gode ideer realitetsbehandles og partene må bli enige (Gundem, 2008). I det politiske aspektet er det altså selve det skriftlige dokumentet som er kjernen. Dokumentet kan blant annet kalles «rammeplan», «fagplan» eller «studieplan». På avdeling for etter- og videreutdanning brukes 'studieplan' om videreutdanninger med studiepoeng. I det følgende vil jeg presentere og drøfte studieplanen som helhet, og jeg vil gå nærmere inn på sentrale momenter.

### 4.2.1 Studieplanen

Studieplanen ble revidert i 2012 og er utarbeidet i henhold til det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Dette gir føringer og konsekvenser. Instruktørutdanningene er videreutdanninger, og det er i følge NOKUT (u.å) studier som gir ny formell kompetanse på universitets- og høyskolenivå (gir studiepoeng/ECTS). Dette ble tatt hensyn til i revideringen (Politihøgskolen, 2012b, s. 5):

Utdanningene ligger over Bachelor-nivå. De fleste av våre studenter har i dag treårig politihøgskole. Det er derfor naturlig å bygge videre på den kompetansen. Der søkere har en politiskoleutdanning, kan formalkompetanse erstattes av realkompetanse. Enkelte av instruktørutdanningene har studenter uten politiutdanning og de samme krav vil gjelde for dem.

Videre sier NOKUT (u.å) at de på tilsyn blant annet er opptatt av at studiet skal ha en tydelig faglig relevans for arbeidsliv og/eller videre studier. Det skal være en tilfredsstillende kobling til forskning og faglig utviklingsarbeid, som er tilpasset nivå, omfang og egenart for studiet. Sagt med andre ord: Studiet skal både ha relevans for yrket, og være koblet opp mot faget og forskningen. Dette er i tråd med intensjonen om en profesjonsforankret utdanningen av god kvalitet som innfrir krav fra både academia og praksisfeltet (se kapittel 4.1.3). Dette er også uttrykt i kompetansebegrepet (se kapittel 4.1.1) og Politihøgskolens beskrivelse av krav til høy kvalitet på utdanningene (se kapittel 4.1.2).

Hvordan kommer dette til uttrykk i det skriftlige dokumentet? Som nevnt i kapittel 4.2.1 er læreplanens substansielle område en vesentlig del av det politiske aspektet. Konkret snakker vi om læringsutbytte, organisering og arbeidsmåter, pensum og vurdering. Jeg vil i det følgende presentere og drøfte dette. Jeg starter imidlertid med det overordnede, velkjente og gjennomgående dilemma: forholdet mellom teori og praksis.

#### **4.2.2 Teori og praksis**

Overordnet kan det sies at essensen i det som beskrives ovenfor dreier seg om forholdet mellom teori og praksis. Dette var sentralt i diskusjonene i revisjonsarbeidet. I rapporten til høgskolestyret om revideringen (Politihøgskolen, 2012b, s. 6) står det om profilen på utdanningen:

Instruktørutdanningene er en praktisk rettet pedagogisk utdanning. I dette ligger at praksis er en sentral komponent i studiet. Reell undervisning og undervisningsøvelser har hatt stor plass i utdanningen helt fra starten. I denne revideringen har veiledet praksis fått enda større plass. Dette kommer blant annet til uttrykk i arbeidskravene.

I tillegg er fagdidaktikken, i enda sterkere grad, løftet frem som bindeleddet mellom fagområdet og pedagogikken.

Studieplanen er inndelt i fire områder som samlet skal fremme studentenes totale læringsutbytte. Det er pedagogikk, fag, fagdidaktikk og praksis. Intensjonene om å bidra til enhetlig praksis og nettverksbygging (se kapittel 4.1.3) er uttrykt som et formål i studieplanen. Det var et hovedargument for å styrke praksis i utdanningen slik at etatens krav og behov imøtekommes. Det å styrke praksis kan også forankres i Politihøgskolens definisjon av høy kvalitet der profesjonsforankring og relevans for yrkesfeltet er et krav. Tidligere evalueringer viser at studentene også vektlegger den praktiske delen av utdanningen. En student skrev:



Teoretisk pensum er noe for vidt. Altfor mange sider. Jeg lærte mest av undervisningen i samling 1 og øvelsene under samling 1. Videre fikk jeg stort læringsutbytte av egen undervisning og som deltager på andres leksjoner og tilbakemeldinger på samling 2. Det var dette som ga meg kunnskap om pedagogikk i tillegg til de praktiske øvelsene på samling 1, 2 og 3.

For å innfri NOKUT (u.å) sine krav må det substansielle området, som arbeidskrav og pensum, sikre de akademiske standarder. Dette samtidig som de skal være relevante. Forholdet mellom teori og praksis er sentralt i instruktørutdanningen, både i teori og praksis. I studieplanen skal begge forhold ivaretas. I det følgende skal jeg presentere studieplanens substansielle område og drøfte utfordringer knyttet til dette. Det er naturlig å starte med læringsutbytte.

#### **4.2.3 Læringsutbytte**

Sentralt i studieplaner er 'læringsutbytte'. Dette erstatter de tidligere kategoriene mål og innhold. Studentens læring er i fokus. Studieplanen beskriver læringsutbytte for generell kompetanse, kunnskaper og ferdigheter. Kunnskapsdepartementet (NKR, 2011, s. 19) definerer begrepene:

**Kunnskaper:** Kunnskaper er forståelse av teori, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker.

**Ferdigheter:** Evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter – kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter.

**Generell kompetanse:** Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng.

Avdeling for etter- og videreutdanning på Politihøgskolen har valgt en felles mal for læringsutbyttebeskrivelsene. Alle studieplaner har generell kompetanse innledningsvis. Kunnskaper og ferdigheter er beskrevet under hvert emne. Kunnskaper beskrives uten verb, mens ferdigheter beskrives med verb som tydeliggjør ambisjonsnivået. Det vil si at studieplanen for instruktørutdanningene innledningsvis har læringsutbyttebeskrivelser for generell kompetanse. Hvert av de fire områdene i studieplanen (pedagogikk, fag, fagdidaktikk og praksis) har egne læringsutbyttebeskrivelser for kunnskaper og ferdigheter. Det er en ryddig inndeling. Det innebærer imidlertid at det totalt sett er mange læringsutbyttebeskrivelser. Det kan igjen være et uttrykk for at det er mange involverte og at det er vanskelig å komme frem til et kompromiss. Det er ofte utfordringen i det politiske aspektet beskrevet innledningsvis i dette kapittelet. De mange læringsutbyttebeskrivelsene kan være uttrykk for kompromisser mellom ulike interesser.

Arbeidsgruppen som reviderte planen representerte politifaglige interesser og pedagogiske interesser. Noen argumenterte for det akademiske perspektiv, mens andre var opptatt av det praktiske perspektiv. Det var også tidvis motstridende interesser mellom ulike faggrupper blant de politifaglige. Pedagogene var heller ikke enige alltid.

For å besvare spørsmålet om i hvilken grad det er sammenheng mellom intensjon og erfaring har jeg valgt å fokusere kun på læringsutbyttet for generell kompetanse. Begrunnelsen for det er at den generelle kompetanse beskriver det overordnede læringsutbyttet. I rapporten fra revideringen (Politihøgskolen, 2012b, s. 6) står det:

Det generelle læringsutbyttet er felles for alle utdanningene og dermed fagovergripende.

Arbeidsgruppens intensjon er at læringsutbyttet som helhet skal beskrive den gode instruktør som ønskes utdannet på alle fagfelt.

Læringsutbytte for generell kompetanse er (Politihøgskolen, 2012a, s.2):

Studentene kan etter gjennomført instruktørutdanning:

- utøve instruktørrollen med økt innsikt og trygghet
- arbeide selvstendig og i samarbeid med andre for å gjennomføre instruksjoner lokalt og sentralt
- identifisere og vurdere etiske dilemma i læringssituasjoner
- vise forståelse for betydningen av både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap
- forstå, formidle og diskutere faglige problemstillinger
- bidra til å utvikle fagområdet.

Instruktørutdanningen kan sammenlignes med lavere profesjonsutdanninger. Innholdet i studieplanen kan derfor uttrykke det Karseth kaller en «(...) yrkesbasert læreplanlogikk med tydelig kobling til praksisfeltet. Utdanningen legitimeres ved å være funksjons- og yrkesorientert» (Karseth sitert i Løkholm, 2013, s. 33). Læringsutbyttene viser tilknytningen til etaten og fagfeltet.

Diskusjonene i arbeidsgruppen om studieplanen handlet mye om funksjons- og yrkesrelevans. Alle var opptatt av tverrfaglighet.

Læringsutbyttebeskrivelsene som omhandler etiske dilemmaer samt forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap, er gjengangere i studieplanene på EVU.<sup>4</sup> Det er fokusområder som flest mulig utdanninger skal ha. Dermed er de uttrykk for det ideologiske, kanskje i politisk form – altså språkmessig tilpasset vår utdanning. Disse læringsutbyttene ble ikke diskutert mye i revideringsarbeidet.

---

<sup>4</sup> Seniorrådgiver Anne Øverbye i samtale høsten 2015.

Det var enighet om at et læringsutbytte skulle være knyttet til det å utøve instruktørrollen på en god måte. Diskusjonen knyttet seg mer til formuleringer. Er det en god formulering å bruke gradsadverbet «økt», for eksempel. Begrunnelsen for å ha det med, var at de fleste som begynner på instruktørutdanningene har erfaring som instruktør i praksis. Noen har lang og bred erfaring. Ingen er uten erfaring som enten deltager eller instruktør. Dette samtidig som formuleringen om «økt innsikt og trygghet» svekker læringsutbyttet ved å gjøre det vanskeligere å evaluere. Det kan også nevnes at denne læringsutbytteformuleringen er tuftet på en formulering som også går igjen i mange av planene på EVU: «Fremstå med innsikt og trygghet i yrkesrollen».

Det var enighet om at «samarbeid» som læringsutbytte er viktig. Dette samtidig som «selvstendighet» også er en viktig kompetanse. Vi berører her det pedagogiske paradokset (Løvlie, 2011, s. 212), og sier som Ole Brumm: «Ja, takk, begge deler». Instruktøren skal være lojal og innordne seg systemet samtidig som vedkommende skal tenke selv.

Det var mer diskusjon i arbeidsgruppen om det at instruktøren skal kunne forstå, formidle og diskutere faglige problemstillinger. Uenigheten gikk ikke på om dette er viktig eller ikke. Snarere var det en diskusjon om det å kunne forstå, formidle og diskutere faglige problemstillinger er generell kompetanse – eller ferdigheter. Begrunnelsen for å ha det som en generell kompetanse er at det er både sentralt og gjennomgående, samtidig som det også dreier seg om instruktørens holdning til faglige møter med studentene/deltagerne.

Fagområdene Politihøgskolen tilbyr instruktørutdanninger i, har alle stor forankring i praksis. Det dreier seg om politipraksis på ulike områder og med ulike kjennetegn. Felles for mange av dem er at faginnholdet kan kalles «ferskvare». Innholdet utvikles i ulik grad rundt om i distriktene. I de senere årene har behovet for enhetlig praksis vært fremtredende. Politihøgskolen har en koordinerende rolle i dette arbeidet.<sup>5</sup> Instruktørutdanningene skal være et bidrag til nettopp enhetlig praksis, slik intensjonen er og som det også står i studieplanen. Instruktørene er, når de er ferdig utdannet, kvalitetssikret både faglig og pedagogisk. Det er derfor viktig at det også fokuseres på de kommende instruktørens funksjon som fagutviklere.

#### **4.2.4 Organisering og arbeidsmåter**

Arbeidsgruppen for revideringen av studieplanen jobbet seg frem til at utdanningen skal ha fire hovedområder: Pedagogikk, fag, fagdidaktikk og praksis. Tidligere var det et område som het «Fag og fagdidaktikk». Dette var en endring fra tre til fire emner, og det var en vesentlig endring fordi det å ha fire emner med eksplisitte navn gir hvert av de enkelte temaene mer tyngde.

---

<sup>5</sup> Politioverbetjent Per-Øyvind Lange i samtale våren 2016.

Begrunnelsen for det er at(...) alle fire er viktige komponenter i utdanningen. Ved at vi setter dem opp som hovedområder med egne læringsutbyttebeskrivelser for kunnskaper og ferdigheter løfter vi dem frem og betoner viktigheten (Politihøgskolen, 2012b, s. 8).

Studieplanen betoner viktigheten av alle fire hovedområdene hver for seg, samtidig som de henger sammen og til sammen utgjør helheten. Som en konsekvens er det for første gang ikke lagt føringer for hva som skal være innholdet på de respektive samlinger. Tidligere sikret vi pedagogikkens plass ved å reservere de to første ukene for det som het «praktisk pedagogikk». Opplevelsen den gang var at pedagogikken sto svakt. I dag oppleves det ikke slik. Det har med andre ord skjedd endringer i det sosiopolitiske området.

Det er også viktig å poengtere at emnene ikke er knyttet til samlinger. Det er mer ønskelig å tenke seg at alle emner er komponenter på alle samlinger, dog med varierende mengde (Politihøgskolen, 2012b, s. 8).

Antall timer i samling er økt. Dette er gjort først og fremst for å legge inn mer praksis. Det gjelder alle instruktørutdanningene. For instruktørutdanningen i politioperative disipliner har dette medført at den tredje og siste samlingen har økt med fem arbeidsdager. Instruktørstudentene deltar som instruktører på et helt bachelorkurs.

Det å vektlegge praksis i så stor grad, skapte diskusjon. Diskusjonen dreide seg i hovedsak om vi ivaretok de akademiske kravene. En konsekvens av omleggingen ble at vi fjernet fagoppgaven som tidligere var det mest omfattende arbeidskravet. Nå er det arbeidskravet som krever mest innsats knyttet til det å planlegge, gjennomføre og vurdere egen undervisning. Begrunnelsen for å gi praksis så stor plass, ligger i overbevisningen om at «øvelse gjør mester» (Løvik, 2010, s. 19) og at instruktørstudentene skal få erfaring. Dette samtidig som det er viktig å presisere at det skal være veiledet praksis, der refleksjon over handlinger og erfaringer spiller en avgjørende rolle. Utdanningen skal ha mye av det Daniel Kahneman (2012) kaller «system 2-tenkning». Denne såkalte sakte tenkningen innebærer refleksjon, begrunnelser, overveielser, prøving og feiling, konsentrasjon og oppmerksomhet. Kahneman mener at disse innsatsfylte og sterkt bevisste mentale aktivitetene gir et godt grunnlag for senere, mer automatiserte handlinger. Under utdanning skal de kommende instruktører bruke mye tid og energi på refleksjon, begrunnelser og valg. Når de senere er instruktører i praksis i en hektisk hverdag, vil dette være et godt grunnlag for raskere valg der og da.

#### 4.2.5 Arbeidskrav

Kristian Firing (2007) fra Luftkrigsskolen spør i en artikkel om praksis i profesjonsutdanninger om en erfaring er det samme som aktivitet. Han poengterer at «Først når vi forbinder den aktive delen, handlingen, med den passive delen, konsekvensen, er kriteriene for erfaringen oppfylt» (Firing, 2007, s. 60). Han presenterer også Luftkrigsskolen svar på dette: «Derfor følges aktiviteten opp av refleksjon som læringsform i erfaringslæringen» (Firing, 2007, s. 60). Dette kan også sikre system 2-tenkning (se kapittel 4.2.4). Da vi reviderte studieplanen konkretiserte vi dette gjennom arbeidskravene:

Reell undervisning og undervisningsøvelser har hatt stor plass i utdanningen helt fra starten. I denne revideringen har veiledet praksis fått enda større plass. Dette kommer blant annet til uttrykk i arbeidskravene (Politiøghskolen, 2012b, s. 7).

For å kvalitetssikre instruktørstudentenes utøvelse av praksis i utdanningen er det å planlegge, begrunne, gjennomføre og evaluere undervisning et arbeidskrav. Studentenes egen undervisning har alltid vært en sentral del av studiet, men det er første gang det er formalisert som et arbeidskrav. I arbeidskravet ligger også det å utarbeide en begrunnet undervisningsplan, samt å skrive et refleksjonsnotat. Det siste skal ivareta nettopp det som ble poengtert i forrige kapittel, det at studentene lærer av egen erfaring.

Ingela Josefson (2001) argumenterer i sin artikkel «Bildning og utbildning» for skiving og refleksjon i høyere utdanning. Hun skriver at «Nyfikenheten är drivkraften när han utforskar sina egna erfarenheter. Skrivande blir en form för reflektion» (Josefson, 2011, s. 360). Hun fokuserer på nysgjerrigheten som motivasjon. Når refleksjonsnotatet er et arbeidskrav og dermed tvang, kan det hende at studentenes motivasjon ikke bidrar til læring. Det er derfor viktig å vektlegge hvorfor studentene har dette arbeidskravet og forsøke å vekke egeninteressen for det å skriftlig reflektere over erfaringer.

Arbeidskravet totalt sett, med planlegging, gjennomføring og refleksjon i etterkant, støtter opp om intensjonen om at instruktørutdanningen er en praktisk rettet pedagogisk utdanning (se kapittel 4.1.3). Studieplanen formaliserer og konkretiserer her intensjonen.

Å utarbeide en utviklingsplan for egen lærerdyktighet er også et arbeidskrav. Denne skal være utgangspunkt for en individuell samtale midtveis i studiet. Dette arbeidskravet er ut fra min erfaring en læringsfremmende aktivitet. Gjennom å jobbe med en egen utviklingsplan skal studentene bli bevisst egen studentrolle i en travel hverdag. Svært mange av dem har mange forpliktelser på hjemmebane og dermed også en hektisk fritid. Jeg er i utgangspunktet glad i mine

studenter og tolker dem ofte positivt. Samtidig har erfaringen, og evalueringene, vist meg at de ikke alltid er like flittige i studentrollen. Utviklingsplanen er derfor et bidrag til å forsøke å tvinge dem til å strukturere hverdagen og studiene. Intensjonen er at denne strukturen åpner øynene for hva som må gjøres. I tillegg har utviklingsplanen en bevisstgjørende funksjon i forhold til læring – slik en av studentene uttrykker det i det avsluttende refleksjonsnotatet:

Det er godt å lese igjennom utviklingsplanen og refleksjonsnotatene og se egenutviklingen i praksis. Ikke bare gjennom et nyutviklet pedagogisk grunnsyn, men også gjennom nye «metoder» og nye «verktøy» i utvikling av undervisningsplan og gjennomføring av undervisning.

En plan for egen undervisning over en lengre periode er også et arbeidskrav. Erfaringene har vist at studentene tidvis blir veldig fokusert på enkeltleksjoner. De ser ikke nødvendigvis helheten, inkludert sammenheng og progresjon. Det kan dels skyldes at fagansvarlige og veiledere har lagt stor vekt på enkelte leksjoner. Det gjelder både undervisningsøvelser og eksamen. Planen for en lengre periode skal tvinge instruktørstudentene til å løfte blikket og se helheten i et kurs eller utdanningsløp. Da kan de identifisere sammenhenger og eventuelle mangler på denne. De får også en oversikt over arbeidsmengden. En beskrev det slik:

For det første var jeg som vanlig veldig skeptisk da det ramlet inn masse nye oppgaver på its learning på toppen av alt det andre. Men faktisk da jeg begynte å jobbe med denne planen ble jeg positivt overrasket. Det var veldig fint og få en slik oversikt og jeg kommer til å benytte denne selv i ukene fremover.

Sees arbeidskravene under ett, mener jeg at de alle er arbeidsfremmende aktiviteter – samt at de er i tråd med studiets intensjon. Arbeidsgruppen mente at «arbeidskravene samsvarer med studiets profil og det forventete læringsutbytte. De er læringsfremmende, om enn krevende, aktiviteter som vil hjelpe studenten på veien mot å bli en bedre instruktør» (Politihøgskolen, 2012b, s. 8).

Studiets intensjon om å utdanne kvalitetssikrede instruktører som kan bidra til enhetlig politioperativ praksis (se kapittel 4.1.3), styrkes også ved hjelp av arbeidskravene. Dette først og fremst fordi disse har sterkt fokus på relevant praksis og refleksjon over denne. Utfordringene er å klare å motivere slik at studentene opplever nytteverdien også.

#### **4.2.6 Pensum**

Pensum skal, i følge § 2.1 i forskriften for akkreditering av studier (Lovdata, 2006), sammen med undervisningen være egnet til å sikre kandidatens kompetanse i relasjon til målene for studiet. I dette ligger at pensum skal bidra til læring og at pensum må være relevant. Det politifaglige

pensumet utgjør ca. halvparten av pensum. Tradisjonelt har det ikke vært mye skriftlig pensum i operative utdanninger ved Politihøgskolen. Dette har endret seg. Det drives mer forskning på aktuelle emner enn tidligere. Det har resultert i relevant litteratur. I det pedagogiske pensum inngår også i all hovedsak det som kan knyttes til fagdidaktikk og praksis. Dette utgjør naturlig nok den resterende halvparten. Det pedagogiske pensum ble revidert grundig i forbindelse med studieplanendringen. Da gjorde arbeidsgruppene noen vesentlige endringer:

Det pedagogiske pensum er revidert. Antall sider om ren didaktikk og undervisningsplanlegging er minnet. Begrunnelsen for dette er at i og med at undervisningsplanlegging og – gjennomføring er hovedfokus på samlingene, er det ikke nødvendig med så mye pensum om dette. Det er isteden tatt inn bøker som gir større bredde og kan bidra til utvidet læring. Det gjelder emner som feedback, motivasjon og vurdering. Det er også tatt inn noen få sider om kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbytte (Politihøgskolen, 2012b, s. 9).

Arbeidsgruppen var ikke enig seg i mellom i valg av pedagogisk hovedbok. Det var naturlig nok pedagogene som ledet an i denne diskusjonen. Ingen er 100 % fornøyd med noen av bøkene som ble diskutert.

Boken til Hiim og Hippe, som har vært benyttet i alle år i ulike utgaver, beholdes. En viktig begrunnelse for dette er at studenter gir tilbakemelding på at det er en bok som fungerer, den er praktisk rettet og er forståelig.(Politihøgskolen, 2012b, s. 9).

En utfordring smale utdanninger – som instruktørutdanningen – kan slite med, er at relevante pedagogikkbøker henter sine eksempler fra andre praksisfelt. Det å koble opp mot egen hverdag er i varierende grad en utfordring for våre studenter.

#### **4.2.7 Vurdering**

I studieplanen står det at studentens lærerdyktighet vil bli vurdert underveis i studiet i henhold til nærmere gitte kriterier. Graden av lærerdyktighet kan si noe om instruktørens kvalitet og kompetanse. Det er en vurdering i tråd med utdanningens intensjon (se kapittel 4.1.3). Per Fibæk Laursen (2004) har kommet frem til syv kompetanser, eller kvaliteter, som han mener definerer gode lærere:

- Den personlige dimensjonen.
- Inkarnasjon av budskapet.
- Respekt for eleven.
- Rammene for arbeidet.
- Samarbeid med kollegene,

- Å kunne hva man vil.
- Å ta vare på egen utvikling.

Laursen var opptatt av læreres adferd mer enn personlighet. I det tolker jeg at de nevnte kvaliteter og kompetanser kan utvikles. Kvalitetene har mye felles med læringsutbyttene for instruktørutdanningen. Lina Johanne Strand (2007, s. 6) referer i sin masteroppgave til Moore som har kommet frem til tre dominerende diskurser: det karismatiske subjekt (the charismatic subject), den kompetente yrkesperson (the competent craftsperson) og den reflekterende praktiker (the reflective practitioner). Intensjonen om å vurdere lærerdyktigheten underveis i instruktørutdanningen er god og i tråd med studiets intensjon om høy kvalitet og god kompetanse både faglig og pedagogisk.

Instruktørutdanningen avsluttes med en praktisk prøve og en muntlig eksamen. Oppgaven er at studentene skal gjennomføre en planlagt undervisning i en autentisk opplærings situasjon med reelle deltagere. Den praktiske prøven etterfølges av en individuell, muntlig eksamen. Det benyttes karakterene bestått / ikke bestått. Begge prøvene må bestås. Eksamensformen har vært tilnærmet lik i mange år. Eksamensformen er, slik jeg oppfatter og erfarer det, i tråd med studiets intensjon. Studentene testes og måles opp mot læringsutbyttet, i hvilken grad de er i stand til å planlegge, begrunne, gjennomføre og evaluere en leksjon – med fokus på både faglige og pedagogiske perspektiver.

#### **4.2.8 Oppsummering av det politiske aspekt – studieplanen**

Studieplanen er skrevet i henhold til de rammer og kriterier Avdeling for etter- og videreutdanning har utarbeidet som mal, basert på Kvalifikasjonsrammeverkets krav. Det substansielle området er i tråd med studiets intensjon om å utdanne praktiske pedagoger med faglig kompetanse.

Vurderingsformene er også tydelig forankret i studiets intensjon om en praktisk rettet utdanning av god kvalitet som innfrir krav fra både academia og praksisfeltet (se kapittel 4.1.3).

### **4.3 Det oppfattede aspektet**

Hvordan oppfatter og tolker sentrale aktører studieplanen? Det er innholdet i det oppfattede aspektet. Jeg velger å presentere min oppfattelse og tolkning. Begrunnelsen for det er først og fremst at min oppfattelse og tolkning legger grunnlaget for operasjonalisering av studieplanen. Goodlad (1979) skriver at lærers oppfattelse av studieplanen er spesielt viktig. Andre aktører er også av interesse. Disse aktørene er for eksempel politiledere, potensielle instruktørstudenter og kollegaer på andre høyskoler. Jeg har intet grunnlag for å uttale meg om disses oppfattelse av studiet. Jeg



velger derfor å fokusere på egen oppfattelse og tolkning av læringsutbyttebeskrivelsene for generell kompetanse.

#### **4.3.1 Læringsutbytte 1: Utøve instruktørrollen med økt innsikt og trygghet**

I dette ligger, blant annet, i hvilken grad og hvordan instruktøren er læringsleder. Det å være læringsleder knyttes ofte til klasseledelse. Selv om mye av forskningen fokuserer på grunnskolen, er det relevant. Et kjennetegn for en læringsleder som driver klasseledelse er at relasjonen med studentene/elevne er asymmetrisk. Det kan selvsagt være både positivt og negativt. Stensmo og Harder (2009) drøfter ulike syn på klasseledelse og relasjoner mellom lærer og elev. De mener relasjonen ikke er likestilt, men den bør være likeverdig. Læreren må utøve en form for myndighet eller ha en viss kontroll samtidig som læreren må være støttende, anerkjennende og nær den enkelte elev. Med andre ord må en leder ha autoritet og legge vekt på gode relasjoner. Thomas Nordahl (2012) peker på fire prinsipper lærere må fokusere på om dette skal lykkes:

- En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev.
- Etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap.
- Etablering av struktur, regler og rutiner.
- Tydelige forventinger og motivering av elevene.

Relasjonen til studentene er viktig. Det å skape det gode og trygge læringsmiljøet likeså. Mange av instruksjonene i det politioperative feltet skjer blant likemenn. Det er instruksjon for kollegaer, som også kan mye om faget. Dette til tross: Instruktøren skal alltid være sjefen, også faglig. Instruktøren er den som styrer og lander en diskusjon, selv om han ikke skal være verdensmester. Det å være klasseleder er i godt samsvar med Laursens kompetanser for den gode lærer (se kapittel 4.2.7).

Videre ligger det i læringsutbyttet at instruktøren er en viktig og sterk rollemodell. Som instruktør på Politihøgskolens kurs er det et poeng, både for læringen og for fremtiden, at instruktøren er seg bevisst hvor lojaliteten ligger. Instruktøren plikter å være lojal mot høgskolen, vite og gi til kjenne budskapet i den form Politihøgskolen har bestemt. Sentrale begrep er derfor 'rollemodell' og 'modellæring'. Det er også naturlig å tenke på 'mesterlære' med de muligheter og utfordringer som den innebærer.

Min oppfattelse av det første læringsutbyttet er altså at utdanningen må legge vekt på instruktøren som person – som skal utvikle lærerdyktighet. Det vil blant annet si at instruktøren må være kompetent, reflekterende og vise respekt for deltagerne (se kapittel 4.2.7). Undervisningen og

læringsaktivitetene må bidra til at instruktørstudenten utvikler seg til å bli en faglig trygg læringsleder med den kvalitet og kompetanse det innebærer. Utdanningen må også legge vekt på det å være rollemodell. Relevant i denne sammenhengen er å jobbe for at de kommende instruktørene er bevisst den sosialiseringssprosessen de er inne i, og dermed i stand til å ta stilling til det som skjer med dem selv.

#### **4.3.2 Læringsutbytte 2: Arbeide selvstendig og i samarbeid med andre for å gjennomføre instruksjoner lokalt og sentralt**

Det er ikke mange (om noen) politioperative leksjoner som bare har en involvert instruktør. Tradisjonen og rammefaktorene medvirker til at det som regel er grupper av instruktører som samarbeider. Således er samarbeidskompetanse viktig for en instruktør. Det å samarbeide med kollegaer er et av suksesskriteriene for den gode lærer, i følge Laursen (2004) (se kapittel 4.2.7). Konsekvensen av det blir at undervisningen må legge vekt på samarbeid i praksis. Jeg opplever at det er viktig, generelt som pedagogisk prinsipp og spesielt i forhold til det å være instruktør i politioperative disipliner. Mye av samarbeidet foregår forut for og i etterkant av en instruksjon. Men det er også viktig at samarbeidet fungerer underveis i en leksjon. Ofte vil det dreie seg om samhandling med hjelpeinstruktører og markører. I tillegg sier læringsutbyttet at den enkelte skal kunne arbeide selvstendig. Utdanningen må altså også legge vekt på å utfordre instruktørstudentens selvstendige tenkning og handling.

Min oppfattelse av kravet om både å arbeide selvstendig samt samarbeide med andre, er at undervisningen og læringsaktivitetene må gi rom for, støtte oppunder og gi tilbakemelding på både individuelt arbeid og samarbeid både i teori og praksis.

#### **4.3.3 Læringsutbytte 3: Identifisere og vurdere etiske dilemma i læringssituasjoner**

Som nevnt tidligere i kapittel 4.2.3 har alle studieplaner læringsutbytte som ivaretar det etiske perspektivet. Men hva er et etisk dilemma? Utdanningsforbundet (2013) gir en definisjon på etiske dilemma i en undervisningssituasjon:

Mange valg er vanskelige fordi det er så mange hensyn å ta og valgene er preget av tvil og usikkerhet.

Når vi blir trukket mellom slike ulike handlingsalternativer, sier vi at vi har et etisk dilemma. Vi kan si at vi har et etisk dilemma når:

- ulike verdier eller normer kommer i konflikt med hverandre
- det som er rett for én, blir feil for en annen
- ingen av løsningene er gode.

Lars Gunnar Lingås (2014a, s. 130) skriver at etiske dilemmaer kan handle om ulike typer etiske handlingsvalg, som verdikollisjoner, prioriteringer og dilemmaer. Det kan innebære lojalitetskonflikter, rollekonflikter og mål-middelkonflikter. Et konkret eksempel på dette kan være bruk av det vi kan kalle «stammespråk» i leksjonene. Språkrådet (2013) skriver om stammespråk at det er internsjargong og omfatter uskrevne regler for hvordan man ordlegger seg. Ord og uttrykk som tradisjonelt har vært brukt internt i politiet, kan virke støtende på enkelte grupper. Dette samtidig som det kan være en del av en (u)kultur på enkelte tjenestesteder. Begrepene lever og blir brukt i varierende grad. De er akseptert, og kanskje til og med likt og applaudert. Både instruktører og studenter kan benytte disse – uten at det nødvendigvis blir gjenstand for debatt i leksjonen. For instruktøren kan det være et etisk dilemma om han skal kommentere, og eventuelt på hvilken måte – eller om han bare skal la det gå. Etisk bevissthet hjelper instruktøren i handlingsvalg der og da i leksjonen. Kompetanseutvikler Liv Stanghelle (u.å) skriver:

Det dreier seg om å ha kompetanse til å oppfatte når et etisk dilemma oppstår – når situasjonen er slik at andres ve og vel står på spill, og det omfatter kompetanse til å vurdere valg av handlinger i et profesjonsetisk perspektiv. Det innebærer evne og mot til å handle i samsvar med allmenne og yrkesetiske kjøreregler.

Lars Gunnar Lingås mener profesjonsetikk er særlig sentralt for alle dem direkte arbeider med mennesker. Han skriver (2014b, s. 74-75) at profesjonsetikken fyller tre viktige funksjoner

1. Å informere.
2. Å skape oppslutning.
3. Å legitimere.

Det vil si at det er etisk riktig at instruktøren skal informere om sin kompetanse i leksjonens tema for at studenter og andre skal vite hva slags kompetanse instruktøren har for å kunne undervise i det aktuelle emnet. Det etiske i dette handler, i følge Lingås (2014b, s. 74) om «å gi et løfte til omgivelsene og å holde det». Det må, i følge Lingås, videre legges vekt på å skape en oppslutning om instruktørfelleskapet. I dette ligger det å stille krav om profesjonalitet og faglig oppdatering. Her er det snakk om felleskap og tilhørighet instruktørene imellom. Instruktørene skal føle tilhørighet til egen gruppe (instruktørfelleskapet) gjennom blant annet et verdifelleskap. Dette assosierer jeg med lojalitet, det å være rollemodell og betydningen av å faktisk ha instruktørutdanning. Ved å på den ene siden kjenne til og erkjenne konkrete normer i form av påbud, forbud og grenser for å hindre misbruk av makt og stilling, og på den andre side skape tillit, legitimerer instruktøren sin tilstedeværelse. Dette har igjen koblinger til rollemodellfunksjonen.

Lingås tre punkter kan konkretiseres ved hjelp av Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) der fire verdier er fremhevet:

- Menneskeverd og menneskerettigheter.
- Respekt og likeverd.
- Profesjonell integritet.
- Personvern.

Dette er relevante verdier å legge vekt på i instruktørutdanningen. Det dreier seg både om instruktøren, og instruktørens interaksjon med studentene.

Min oppfatning av læringsutbyttet som fordrer at instruktøren kan identifisere og vurdere etiske dilemma i læringssituasjonen, er at dette er en viktig, men per i dag implisitt, del av utdanningen.

#### **4.3.4 Læringsutbytte 4: Vise forståelse for betydningen av både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap**

Jeg har tidligere argumentert for at praksis har fått en større plass i utdanningen. Dette til tross: Utdanningens innhold og form er selvsagt både forsknings- og erfaringsbasert. Det er tydelig når det gjelder pedagogikken. I det politifaglige feltet har bildet vært noe mer utydelig til tider. Fagområdet var lenge preget av at lite var nedskrevet. Dette resulterte i ulike praksiser, noe som ikke er ønskelig. Et av formålene med instruktørutdanningen er, som det står i studieplanen, å bidra til enhetlig praksis.

Hensikten med læringsutbyttet er å vektlegge at instruktøren må verdsette – og **vise** at han/hun verdsetter – både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. En måte som instruktørstudentene gjerne, uformelt, skiller på, er at pedagogikken er «tørr teori» og politifaget er «morsom praksis». Det å vise at pedagogikken er nyttig kunnskap i praksis også, blir viktig.

Et annet blikk på de to kunnskapsformene er det mer tradisjonelle – som Goodlad kalte det «funded knowledge and conventional wisdom» (sitert i Gudem, 1986). Betydningen av begge vektlegges. Joseph Schwab skrev i en tidlig artikkel at «Praktiske problemer blir bare ordentlig forstått ved å anvende problematiseringens kunst» (sitert i Gudem, 1986, s. 146). Det er viktig at instruktøren verdsetter både teori og praksis og ser at de utfyller hverandre.

Når det gjelder den politifaglige teorien er det utarbeidet et emnehefte i taktikk som kun er tilgjengelig i låneeksemplarer for instruktørene. Emneheftet presenterer grunnleggende taktikk. Det poengteres i utdanningen at instruktøren skal forankre innholdet i leksjonene og synliggjøre sin kompetanse, slik profesjonsetikken krever. For instruktørene i leir på bachelorutdanningen vil det

være snakk om forankring i emneheftet og undervisningsoppdrag<sup>6</sup>. I tillegg så vil det for enkelte emner også være naturlig å kunne henvisne til og forankre i annen litteratur og forskning. Dette er aktuelt i forhold til for eksempel bruk av våpen. Forankring i loven er også viktig. Instruktøren bør og kan også bruke egen erfaring der det er relevant. Dette kan gjøre leksjonen bedre og læringen lettere. Men han/hun må tydelig formidle at det er egen, eventuelt andres, erfaring.

Min oppfattelse av læringsutbyttet om respekt for både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap, er at det blant annet betyr at vi i utdanningen må legge vekt på sammenhengen mellom teori og praksis. Vi må tydeliggjøre at vår praksispregede utdanning er forsknings- og erfaringsbasert. Vi må oppmuntre og kreve at instruktørstudentene begrunner og forankrer sine leksjoners innhold både politifaglig og pedagogisk. Dette læringsutbytte vektlegger og synliggjør den sentrale plassen sammenhengen mellom teori og praksis må ha.

#### **4.3.5 Læringsutbytte 5: Forstå, formidle og diskutere faglige problemstillinger**

Faglig forståelse hos instruktøren er sentralt og essensielt. I formidlingen av et budskap må instruktøren kunne vise til eksempler og forklare. Spørsmål og innspill fra studentene må håndteres på en læringsfremmende måte. I praksis vil det si at pedagogikken hele veien må knyttes opp mot politifaget. Det innebærer at både pedagogikken og politifaget må være med i hele utdanningen. Lars Qvortrup ved Danmarks Pedagogiske Universitetskole uttalte, i følge Solli (2009), på et seminar der hovedtema var «Læreren som autoritet – fra barnehage til universitet» at:

Jeg for min del vil tilrå å investere i den faglige autoritet; læreren har sin autoritet gjennom faget. Derfor må læreren gjenerobre sitt fag, for faget er identisk med hans kunnskapsbase, faget er grunnlaget for hans kompetanse og kilden til hans profesjonalitet.

Politifaglig kompetanse er viktig for instruktøren. Den skal i henhold til opptakskravene, og dermed studiets intensjon, være på plass før studiet starter. Underveis skal den faglige kompetansen snarere foredles. For å få til dette må faget «leve» under hele utdanningsløpet, også i pedagogikkundervisningen. Dette krever mange eksempler og oppgaver som kobler sammen pedagogikk og politifaget.

Jean Piaget skiller mellom to typer kunnskap: figurativ og operativ (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 58-59). Den figurative kunnskapen er den fysiske læringen. Dette kan beskrives som detaljer og slikt som bare lagres i hukommelsessystemet uten å bli relatert til noen kognitiv struktur. Betegnelsen «pugg» er god for denne type kunnskap. Operativ kunnskap kaller Piaget logisk-

---

<sup>6</sup> Et undervisningsoppdrag er et førende dokument som er utarbeidet for alle leksjoner. Det inneholder mål, innhold, rammefaktorer og noen føringer på metode.

matematisk læring. Denne typen læring registrerer mer enn enkeltfenomener og forekommer som et resultat av assimilasjon og akkomodasjon. Denne er varig og er knyttet til skjema som har sitt utgangspunkt i handling overfor tingene, i motsetning til den figurative som observerer egenskapene.

Intensjonen fra ideenes læreplan – og den formelle læreplanen – er at ferdige instruktører har operativ kunnskap, slik Piaget definerer det, om både det politioperative feltet og pedagogikk. I forhold til ovennevnte læringsutbytte, er det først og fremst den faglige kompetanse som det er tenkt på.

Dersom instruktøren kun har figurativ kunnskap, kan det gi situasjoner der instruktøren ikke håndterer innspill og gir bastante svar uten å kunne begrunne, forklare og eksemplifisere. Min oppfattelse av læringsutbyttet om å forstå, formidle og diskutere faglige problemstillinger er at politifaget er viktig i utdanningen. Politifaget er ryggraden. Faglig forståelse er en forutsetning for en god instruktør. Det gjør fagdidaktikken sentral. Min oppfattelse er videre at selv om opptakskravet er at den politifaglige kompetansen skal være på plass før utdanningen starter, så må det likevel ha stor plass i utdanningen.

#### **4.3.6 Læringsutbytte 6: Bidra til å utvikle fagområdet**

Det er viktig å poengtere at utviklingen av fagområdet ikke skal skje under instruksjonen, som for eksempel i leir for bachelorstudenter. Under leksjoner skal tidligere nevnte lojalitet og forankring være rådende. Samtidig må instruktøren selv ha solid faglig forankring og forståelse, og samtidig være åpen og villig til å reflektere over erfaringer både i egen praksis og under leksjoner. Dette slik at vedkommende kan ta med seg innspill, tanker og ideer til samtale og diskusjon med andre instruktører på møter eller samlinger.

Derfor må politifaglige veiledere og instruktører som bidrar i instruktørutdanningen, ta instruktørstudentene på alvor og være villige til og interesserte i å diskutere fag med dem underveis i utdanningen. For at vi skal få instruktører med forståelse, må vi ha instruktørstudenter som blir utfordret på politifaget underveis i studiet. Dette drøftes videre i kapittel 5.3.

Min oppfattelse av læringsutbyttet om å bidra til å utvikle faget, er at instruktørstudentene må få opplevelsen av at faget er levende og at diskusjoner på rett sted og til rett tid er viktig. De må selv oppleve å kunne utfordre egne instruktører og de må selv oppleve å bli utfordret av dem de underviser.

#### **4.3.7 Oppsummering av det oppfattede aspektet**

Min oppfattelse totalt sett av læringsutbyttene danner utgangspunkt for min operasjonalisering. Oppfattelsen inkluderer min forforståelse og mitt pedagogiske grunnsyn. Det er min praksisteori som begrunner og styrer min praksis. Dette samtidig som jeg må ta hensyn til og tidvis styres av forhold innen det teknisk-profesjonelle området.

Oppsummert er min oppfattelse og tolkning at utdanningen må legge vekt på instruktøren som person, som skal utvikle lærerdyktighet. Undervisningen og læringsaktivitetene må gi rom for, støtte oppunder og gi tilbakemelding på både individuelt arbeid og samarbeid både i teori og praksis. Vi må utfordre instruktørstudentene til å reflektere over egen kompetanse. De må ha kunnskaper om og fokus på relasjonene med deltagerne og eventuelle konsekvenser av disse. Vi må tydeliggjøre at vår praksisrettede utdanning er både forsknings- og erfaringsbasert. Vi må oppmuntre og kreve at studentene begrunner og forankrer sine leksjoners innhold både politifaglig og pedagogisk.

Min oppfattelse er at politifaget er viktig i utdanningen. Faget er ryggraden og må ta plass – dette til tross for at det er en pedagogisk utdanning. Instruktørstudentene må få opplevelsen av at faget er levende og at diskusjoner på rett sted og til rett tid er viktig. De må selv oppleve å kunne utfordre egne instruktører og de må selv oppleve å bli utfordret av dem de underviser.

Verd å nevne er at jeg ikke er ansvarlig for studiet alene. Det er også en politifaglig ansvarlig. I lys av de sosiopolitiske «kreftene», så kan det være interessant å vurdere hvem som har størst gjennomslagskraft. Det vil selvsagt variere. Jeg opplever at pedagogikken gjennom årene har fått større plass og større tyngde. Det innebærer at pedagogene har fått større plass og større tyngde. En årsak til dette kan være at vi i større grad mestrer de akademiske krav og det akademiske språk. Et annet relevant moment er hvordan samarbeidet fungerer og om begge får nødvendig og riktig plass.<sup>7</sup>

#### **4.4 Det operasjonaliserte aspektet**

Jeg vil presentere operasjonaliseringen av studiet med utgangspunkt i hva vi gjorde i studieåret 2012/2013. Samtidig vil jeg drøfte erfaringer vi gjorde oss og nevne noen av de relevante endringer vi har gjort. Studiet jeg skriver om hadde første samling i august og andre samling i oktober 2012. Den tredje og avsluttende samlingen ble gjennomført vårsemesteret 2013. Instruktørstudentene ble delt i to grupper som gjennomførte siste samling som aktive instruktører på bachelorstudentenes operative kurs (B3-leir). Disse instruktørstudentene var de første som gjennomførte etter ny

---

<sup>7</sup> Fagansvarlig for politifag på denne utdanningen var ansvarlig for tilrettelegging og administrering av de to siste samlingene. Vi samarbeidet om den faglige og pedagogiske tilrettelegging og innholdet.

studieplan, godkjent av Politihøgskolens styre i juni 2012.<sup>8</sup> Operasjonaliseringen av studieplanens substansielle område legitimeres i innholdet i planen og benytter seg samtidig av erfaringer med tidligere gjennomføringer etter eldre studieplaner. Operasjonaliseringen påvirkes også av viktige faktorer i det teknisk-profesjonelle området og er avhengig av hva som får gjennomslag innen det sosiopolitiske området. Operasjonaliseringen påvirkes av alle områdene. Jeg vil derfor presentere og drøfte utfordringer jeg ser innenfor alle tre.

#### **4.4.1 Det substansielle området for det operasjonaliserte aspektet**

Det substansielle området omfatter substansen i utdanningen. Det er konkret læringsutbytte (mål og innhold), arbeidsmetoder og evaluering. Jeg vil først komme med noen overordnede beskrivelser av instruktørutdanningens operasjonaliserte substansielle område. Deretter vil jeg konkret koble operasjonaliseringen opp mot læringsutbyttet.

##### *4.4.1.1 Den pedagogiske hovedstrukturen*

I instruktørutdanningen ønsker vi å ivareta alle tre diskursene Moore mener er viktige (se kapittel 4.2.7). Den pedagogiske hovedstrukturen i undervisningen er den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2008; Gudem, 2011) som et analyseverktøy, og ikke minst en praktisk struktur i planlegging, gjennomføring og evalueringer av leksjoner. Betydningen av begrunnet planlegging er også gjennomgående. Gjennom å arbeide mye med planlegging og begrunning, gjennomføring og etterfølgende refleksjon, ønsker vi at instruktøren skal bli en reflekterende praktiker i tråd med intensjonen.

Et annet viktig poeng er instruktørstudentens selvinnsikt. God selvinnsikt er betydningsfullt for å kunne utvikle instruktørkompetanse med utgangspunkt i egne styrker og utfordringer, både politifaglige og pedagogiske. Vektleggingen av individuell kompetanseutvikling som instruktør er i tråd med tolkningen av læringsutbyttet der det legges vekt på instruktøren som person. Det kan bidra til å utvikle Moores karismatiske subjekt (Strand, 2007). Dette er også i tråd med Laursens (2004) ønskede kvaliteter (se kapittel 4.2.7). Studentene blir utfordret til å sette ord på egne styrker i funksjonen som instruktør. Tilsvarende må de må også identifisere sine utfordringer i samme funksjon. De må i tillegg reflektere og konkretisere hvordan de kan forbedre og eventuelt kompensere for disse. Dette gjøres i samtaler på samlinger og i skriftlige arbeidskrav der dette er tema. Instruktørstudentene skriver refleksjonsnotater etter undervisningsøvelser og de utarbeider en utviklingsplan (se kapittel 4.2.5). Et poeng i dette arbeidet er å være personlig – skrive (og eventuelt

---

<sup>8</sup> Studieplanen ble senere revidert og godkjent av rektor i 2014.



snakke) i «jeg-form» – slik Ingela Josefons (2011, s. 361) skriver er av stor betydning når man skriver om erfaringer basert på egen yrkespraksis.

I forlengelsen av fokuset på den enkelte instruktør og dennes utvikling, er det sentralt å vektlegge at pedagogikken gir flere muligheter enn svar. Pedagogikken gir alternativer å velge blant, pedagogikken gir muligheter til variasjon. Variasjon er et av undervisningsprinsippene – det øker sjansen for læring. Det at en leksjon kan gjennomføres på alternative måter, skaper tidvis overraskelse og engasjement. En av studentene skrev i det avsluttende refleksjonsnotatet:

Når vi snakket om undervisningsmetoder noterte jeg meg følgende spørsmål: kan jeg bruke dette under instruksjon i politiet? Dersom man ser helt forenklet på det har det typiske i leksjoner i politioperative disipliner vært at en instruktør formidler en teknikk og taktikk for deretter å la mannskapene øve på dette. Så gis tilbakemeldinger underveis og i etterkant og deltagerne trener på nytt. Det har selvfølgelig vært elementer av andre modeller og metoder, men jeg har ikke tidligere vært så bevisst på valg og hvorfor. Jeg har heller ikke vært bevisst på variasjon av modeller og metoder under samme tema/instruksjon.

Den pedagogiske teorien er hovedinnholdet i den første samlingen. Innholdet presenteres som bidrag til å gjøre den enkelte til en bedre praktiker. Dette, blant annet, gjennom eksempler og koblinger i faget – som en konsekvens av oppfattelsen av læringsutbyttene. Harald Grimen mener i følge Heggen og Raaen (2014) at det faglige innholdet i en profesjonsrettet utdanning må peke mot de praktiske oppgavene som skal utføres i yrket og at det bare på den måten blir en meningsfull sammenheng. Det politifaglige innholdet i studiet formidles i praktiske leksjoner av erfarne faste eller innbeordrede instruktører eller av instruktørstudentene selv. Dette skjer i praktiske leksjoner der instruktørstudentene deltar selv. Gjennom dette ønsker utdanningen å bidra til å utvikle den tredje diskursen hos Moore; den kompetente yrkesperson. I instruktørutdanningen vil dette i praksis si både som instruktør og polititjenesteperson. En av studentene skrev om egen læring og utvikling i det avsluttende refleksjonsnotatet:

Jeg mener jeg helt klart har hatt en stor utvikling her. Dette gjelder ikke bare pedagogikken, men også politifaget. Jeg merker at jeg har blitt mye mer bevisst på den grunnleggende polititaktikken og de enkelte teknikkene. I tillegg har jeg fått sett hvordan teknikkene faktisk fungerer og derigjennom en større forståelse på hvorfor man gjør som man gjør.

Undervisningen i instruktørutdanningen legger vekt på å få til en 'mixed scanning-approach'. Det er et begrep som, i følge Heggen og Raaen (2014, s. 5), brukes av Amitai Etzioni og som kjennetegner en utdanning som stimulerer til refleksjon og kritisk utprøving av praksis, og som gir rom for studentens integrasjon av kunnskap både fra læring på høyskole og praksisfelt.

#### 4.4.1.2 Praksis

I instruktørutdanningen er det mange undervisningsøvelser der veiledning og tilbakemelding er sentralt. På den første samlingen er det to relativt korte undervisningsøvelser, begge med pedagogisk veileder til stede. På den andre samlingen gjennomføres en øvelse der hver student har en 80 minutters leksjon for medstudenter, med en pedagog og en polititjenestemann som observatører og veiledere. På den siste samlingen er det veiledet store mengder praksis. Instruktørstudentene er politifaglig og praktisk ansvarlig for alle taktikk-leksjonene på et operativt kurs for bachelorstudenter i deres siste studieår. Dette gir mengdetrening og god erfaring med drift. Mye veiledet praksis forankres og begrunnes i studieplanen som bygger på intensjonen. Mengdetrening er viktig, men praksisen skal være veiledet og etterfølges av refleksjon. Veiledning i denne sammenheng kan være planlagt og strukturert før- og etterveiledning, supplert med observasjon. Det kan være uformell veiledning der og da under en leksjon, og det kan være at instruktørstudentene veileder hverandre. Veiledning kan også gis skriftlig på planer og refleksjonsnotater.

I en rapport (Hatlevik, Caspersen, Nesje & Vindegg, 2011, s. 5) som sammenligner praksis i fem ulike profesjonsutdanninger, er et av hovedfunnene:

Dette indikerer ikke uventet at det er en sammenheng mellom det å ha et godt samarbeid mellom underviserne i teorifag og praksisveilederne og hvor fornøyd lærerne er med den praksisen studentene får. En mulig forklaring på at lærerne i så stor grad samarbeider med praksisveilederne, kan være at en del av studentenes ”eksterne” praksis faktisk foregår ved Høgskolen, hvor det ofte er høgskolens egne ansatte som veileder studentene.

Selv om undersøkelsen fokuserer på lærere i profesjonsutdanninger, er funnet relevant for instruktørutdanningen. Praksis hos oss foregår i leir, altså internt. Faglærerne er sammen med veilederne og er tidvis veiledere selv. Grunnlaget for samarbeid og derigjennom kobling mellom teori og praksis er til stede. Erfaringene studentene gjør seg i praksis skal foredles.

#### 4.4.1.3 Vurdering av studentene

Før den andre samlingen hadde instruktørstudentene levert første utkast av sin utviklingsplan. Denne var utgangspunkt for en samtale om lærerdyktighet. Både planen og samtalen var nye arbeidskrav i den nye studieplanen. På grunn av ressursituasjonen gjennomførte vi samtalen i grupper. Det var praktisk, men ikke gunstig. Forhold innen det teknisk-profesjonelle området styrte det substansielle. Resultatet ble ikke optimalt. Vi har derfor i ettertid klart å finne tid og rom for individuelle samtaler på den andre samlingen for samtlige instruktørstudenter. Jeg som fagansvarlig opplever dette som positivt i den forstand at samtalen da fungerer etter intensjonen – et møte med

en student der dennes læring og utvikling er i fokus. Samtidig gir ikke individuelle samtaler nødvendigvis et godt grunnlag for å vurdere lærerdyktigheten hos den enkelte. Lærerdyktigheten kommer lettere til uttrykk i praksis, i undervisningsøvelsene. På undervisningsøvelsene under utdanningen bruker vi forskjellige pedagoger. Det gjør vi et positivt poeng ut av. Instruktørstudentene lærer mer av å få veiledning og tilbakemelding fra ulike pedagoger og tjenestepersoner. Ulempen med dette er at vi som fagansvarlige ikke har samme innsikt om alle studenter.

Eksamen er en viktig del av samling 3. Eksamensformen er presentert i kapittel 4.2 om det politiske aspektet. I sensorveiledningen oppfordres både politifaglig og pedagogisk sensor til å bruke spesielt læringsutbyttebeskrivelsene for generell kompetanse aktivt i vurderingen. Under observasjonen kan sensorene for eksempel vurdere hvordan kandidaten fungerer i instruktørrollen, i hvilken grad og på hvilken måte faget diskuteres og formidles og hvordan instruktørene samarbeider. Under den muntlige eksamen etterpå, skal kandidaten utfordres på gjennomføringen og eventuelt andre aktuelle faglige og pedagogiske spørsmål.

Sensorene er gjennom sine rapporter, samt muntlig tilbakemelding, fornøyde med både studentene og eksamensformen. Samsvaret mellom utdanningens ulike komponenter og eksamen oppleves stor, god og riktig. Flere nevner også at utdanningen holder høyt faglig nivå. Dette samtidig som det også nevnes at det faglige nivået spiker stort instruktørstudentene imellom.

#### *4.4.1.4 Operasjonalisering av læringsutbyttebeskrivelsene*

Hva gjøres ellers konkret for å legge forholdene til rette for at studentene får ønsket læringsutbytte? Timeplanene for samlingene er vedlagt rapporten. Nedenfor knytter jeg korte kommentarer til de respektive læringsutbyttebeskrivelser.

##### **A. Utøve instruktørrollen med økt innsikt og trygghet**

I hele utdanningen legger vi vekt på at den enkelte skal utvikle seg mot «en gode lærer». Det gjør vi gjennom diskusjoner og egen refleksjon skriftlig og muntlig. Tilbakemeldinger på egen instruksjon er også viktig. Det gjelder på øvelser på samling 1 og 2. På samling 3 får studentene mye veiledning hele tiden. I disse prosessene benytter vi begreper fra pedagogikken samtidig som vi knytter det opp mot instruktørrollen i politiet.

##### **B. Arbeide selvstendig og i samarbeid med andre for å gjennomføre instruksjoner lokalt og sentralt**

Flere ganger på samlingene må instruktørstudentene samarbeide om å gjennomføre instruksjoner. De må også jobbe selvstendig med det samme, selv om det som nevnt er vanskelig å se for seg leksjoner uten noen form for samarbeid. Det å faktisk gjennomføre

leksjoner – i form av planlegging og praktisk instruksjon – er også sentrale komponenter i studiet. Dette inkluderer det å få erfaring med det Politihøgskolen kaller «drift». I leksjoner i politioperative disipliner er det mange praktiske forhold som spiller inn og god logistikk er avgjørende.

**C. Identifisere og vurdere etiske dilemma i lærings situasjoner**

Det er et perspektiv som først og fremst ivaretas i undervisningsøvelsene og når instruktørstudentene har praksis på bachelorkurset. Det er forskjellige pedagoger og polititjenestepersoner som veileder, så hvordan det etiske perspektivet ivaretas varierer. Ærlighet og legitimering som instruktør i møte med studenter vektlegges i forberedelsene til øvelsene.

**D. Vise forståelse for betydningen av både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap**

Instruktørstudentene møter den pedagogiske teorien i fullt monn på den første samlingen, blant annet i form av pedagogiske teorier og begreper. Kunsten er å vise at det er koherens, sammenhengen mellom teori og praksis, og at teorien oppleves nyttig. Det forsøker vi hele tiden å gjøre gjennom å benytte praktiske eksempler og gjennom praktiske øvelser.

**E. Forstå, formidle og diskutere faglige problemstillinger**

Som begrunnet tidligere, er det viktig at politifaget er levende gjennom hele utdanningen. Det gjelder ikke minst i pedagogikkundervisningen. Selv om instruktørutdanningen ikke er en fagutdanning, så er hele den første uken på den andre samlingen viet politifaget. Da er instruktørstudentene deltagere på leksjoner de selv senere skal instruere i. I den andre uken holder de selv leksjoner. Da er også politifaget sentralt. Det å forstå, formidle og diskutere faglige problemstillinger er også en kjerneoppgave når instruktørstudentene er instruktører i leir for bachelorstudentene.

**F. Bidra til å utvikle fagområdet**

Politifaget er i levende utvikling ute i politidistriktene hele tiden. Politihøgskolen skal koordinere og fastsette og formidle den «rette lære». Instruktørene er viktige i den sammenheng. Instruktørutdanningen er et egnet sted til faglige diskusjoner som kan bidra til faglig utvikling.

#### **4.4.2 Det sosiopolitiske området for det operasjonaliserte aspektet**

Det sosiopolitiske området kan, som nevnt i kapittel 2.1, dreie seg om hvordan samfunnsmessige interesser virker inn på utdanningen og hvordan utdanningen står i forhold til aktuelle kontekster. Et sentralt spørsmål er hvem som utformer læreplanene og hvorfor utformingen blir som den blir. I

dette kapitlet presenteres og drøftes utfordringer ved det operasjonaliserte aspektet. I den sammenheng benytter jeg det sosiopolitiske perspektivet på det dette nivået fordi pedagogisk grunnsyn og innholdet i praksisteorien til vedkommende som operasjonaliserer er interessant. I dette tilfellet er det meg.

Hvordan jeg operasjonaliserer studieplanen er et resultat av min praksisteori, mitt pedagogiske grunnsyn og min oppfattelse av studieplanens rammer og muligheter. Og som drøftet i metodekapitlet er jeg ingen objektiv figur.

'Pedagogisk grunnsyn' blir definert som «den virkelighetsoppfatning, de verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet» (Gunnestad, 2007, s. 35). Mitt pedagogiske grunnsyn henger sammen med min praksisteori. Praksisteorien er enkelt sagt min teori om min praksis og defineres som «En persons private, sammenvevde, stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis» (Handal & Lauvås, 1999, s. 14).

Mitt pedagogiske grunnsyn er dermed en viktig del av min praksisteori og begge deler påvirker min oppfattelse og operasjonalisering av instruktørutdanningen. Innenfor studieplanens rammer operasjonaliserer jeg intensjonene – slik jeg oppfatter dem. Som ansvarlig lærer tar jeg, i følge Goodlad (1979), mine beslutninger på undervisningsnivået. Disse beslutningene er i følge Gudem (1986) er svært viktige (se kapittel 2.2). Jeg kan, som den subjektive personen jeg er, ikke være sikker på at de forholdene i grunnsynet og praksisteorien jeg tror er de viktigste, faktisk er de som påvirker mest. Det at jeg ikke er en objektiv figur, vil også påvirke det jeg her velger å legge frem som viktige bestanddeler i min praksisteori og mitt pedagogiske grunnsyn. Dette er min vurdering av hva jeg mener at jeg legger vekt på. Blant de forholdene som ligger i praksisteori og grunnsyn som jeg mener preger operasjonaliseringen er:

- Grunnleggende tror jeg at studenter er motivert.
- Erfaringer som ligger i praksisteorien har vist meg at studenter kan ha mange agendaer og de er ikke alltid like motiverte i praksis.
- «Ped er gøy» er et enkelt, og kanskje naivt, slagord jeg tror på og som jeg etter beste evne selger inn til studentene. Pedagogikken skal oppleves nyttig og positivt. Dette dreier seg etter min mening om å fremme motivasjon, som jeg mener er det viktigste undervisningsprinsippet, en forutsetning for læring. Assosiasjonene til koherens er tydelige.
- Praksis er viktig og nyttig. Jeg har tro på at reflektert praksis gir bedre instruktører (se kapittel 4.1 og 4.4.1.2). Operasjonaliseringen legger vekt på at å kunne bruke teorien er viktig, også på eksamen. Dette er i tillegg nedskrevet i sensorveiledningen.

- Faguttrykk skal læres og benyttes formålstjenlig. Når nye begrep innføres, skal de tjene en hensikt. For eksempel er det nyttig å få ord på ting man (alltid) har gjort. Da kan vi snakke om det (se kapittel 5.2).
- Politihøgskolen har en praktisk rettet utdanning som skal tilfredsstillende nødvendige akademiske krav. For eksempel er etterrettelighet, muntlig og skriftlig, viktig. Men akademisk skriving er, for eksempel, ikke sentralt i instruktørutdanningen.
- Min primæroppgave er å legge forholdene til rette for læring. Jeg legger vekt på å være mest mulig pedagogisk, selv om studentene er voksne. Jeg mener selv jeg utøver en tradisjonell lærerrolle. Jeg er opptatt av å motivere og etter best mulig evne å legge forholdene til rette for studentene. De skal ta ansvar for egen læring, men jeg skal hjelpe dem. Jeg vil gjerne overbevise og skape engasjement. Jeg legger vekt på å være tydelig. Et eksempel er mottoet: Repetisjon er all lærings mor.

Denne listen er selvsagt ikke utfyllende. Igjen er dette min mening om hvilke subjektive oppfattelser i min praksisteori og mitt grunnsyn som påvirker utdanningen. Uansett: Det jeg vektlegger, det jeg mener er viktig og det jeg tror på vil bevisst og ubevisst prege utdanningens innhold og form.

Refleksjonene og tankene knyttet til egen praksisteori og eget pedagogisk grunnsyn har uansett vært nyttig og interessant for meg. Det har gitt meg en mulighet til å sette ord på egne valg og handlinger – sett i lys av studieplan og andre forhold.

#### **4.4.3 Det teknisk-profesjonelle området for det operasjonaliserte aspektet**

Som nevnt i kapittel 2.1 er det teknisk-profesjonelle området opptatt av læreplanens implementering, praksis og realisering. Dette er undervisningens «hvordan» (Goodlad, 1979; Gudem, 2008).

Instruktørutdanning er en samlingsbasert utdanning. Det er relativt mange døgn i samling, totalt 35 døgn fordelt på tre samlinger. Politihøgskolen legitimerer mange samlingsdøgn med at praksis er en så stor del av utdanningen. Det er to fagansvarlige; en politifaglig og en pedagog. Det er en relativt ressurskrevende utdanning totalt sett. Den første samlingen har hovedvekten på pedagogikk. Undervisningen foregår i klasserom på Politihøgskolen i Oslo. Den andre samlingen har hovedfokus på fag og fagdidaktikk. Den gjennomføres på Sæter gård på Kongsvinger og krever ressurser fra Operativ seksjon, innbeordrede instruktører og egnede øvingsfasiliteter. Den tredje og siste samlingen er først og fremst veiledet praksis og eksamen. Samlingen gjennomføres på Justissektorens kurs- og øvingscenter i Stavern. Bachelorstudentenes avsluttende kurs i polititaktikk har vært øvingsarena og dermed gitt rammene for den siste samlingen på instruktørutdanningen.

Under samlingen er studentene delt inn i grupper som hver har en veileder som følger dem under hele samlingen. Eksamensformen gir ressursmessige utfordringer. Et sensorpar kan observere og eksaminere fire kandidater i løpet av en arbeidsdag. Det medfører et stort behov for sensorer og/eller eksamensdager. For å kvalitetssikre sensorene gjennomførte vi sensorsamling i forkant av eksamen. Der gikk vi gjennom eksamensformen og diskuterte faglige og pedagogiske vinklinger. Vi diskuterte også hva som er et akseptabelt nivå både faglig og pedagogisk for å kunne bestå eksamen. Etter samlingen utarbeidet jeg en skriftlig sensorveiledning. I denne er det vesentligste innen det substansielle området beskrevet, også anvisninger for evalueringen (Gundem, 2008, s. 22).

#### **4.4.4 Oppsummering av det operasjonalisert aspekt**

Operasjonaliseringen av instruktørutdanningens studieplan legger vekt på veiledet praksis under hele utdanningen. Tverrfaglighet er også sentralt. I pedagogikkundervisningen legges det også vekt på politifaget. Tilsvarende løftes pedagogikken frem i politifaget, spesielt i veiledningen og tilbakemeldingen når praksis utøves.

#### **4.5 Det erfarte aspektet**

Det erfarte aspektet er studentenes erfaring med utdanningen og undervisningen (Goodlad, 1979). For å si noe om instruktørstudentenes erfaringer benytter jeg i hovedsak evalueringsrapporten for dette studiet. I tillegg har jeg refleksjonsnotater fra dem som sa seg villig til å delta i mitt prosjekt. Evalueringsrapporten baserer seg mye på studentenes evalueringer. Den er skrevet av de fagansvarlige for utdanningen og inneholder også deres vurderinger og meninger. I tillegg leser og vurderer de fagansvarlige studentenes refleksjonsnotater når rapporten skrives. Sensorrapportene er også en del av grunnlaget. Spørsmålet er i hvilken grad studentenes erfaringer, formidlet gjennom evalueringsrapporten og noen refleksjonsnotater, kan si noe om sammenheng mellom intensjoner og studentenes erfaringer. Både refleksjonsnotatene og evalueringene fra studentene er subjektive utsagn om studentenes personlige vurdering av noe de har opplevd (Handal, 1996, s. 25). Dette er det Goodlad (1979) sier ligger i det erfarte aspektet. Selv om de er subjektive, er utsagnene viktige og et godt grunnlag for undring, utvikling og forbedring i møte med lærers opplevelse og intensjon (Handal, 1996).

Gjennom årene har vi gjennomført mange evalueringer og jeg har lest bunker med refleksjonsnotater. Gjennomgående er studentene fornøyd, selv om enkelte påpeker ting de ikke er helt fornøyd med. I alle år har noen skrevet at det er for mye pensum og for omfattende arbeidskrav, for eksempel. I denne rapporten presenterer og drøfter jeg erfaringene til de studentene som

gjennomførte instruktørutdanningen i 2012/2013. Det generelle inntrykket er at studentene dette året var fornøyd med studiet, spesielt med relevansen og nytteverdien. Dette viser de i evalueringene og de skriftlige notatene. De aller fleste studentene mener at læringsutbyttet er oppnådd i stor grad. Når det gjelder det samlede læringsutbyttet, er dette i hovedsak «godt» – relativt mange opplever det som «meget godt» (Politihøgskolen, 2013, s. 2).

I det følgende vil jeg mer inngående presentere studentenes erfaringer i forhold til de tre læreplanområdene: det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle.

#### **4.5.1 Det substansielle området for det erfarte aspektet**

Et overordnet spørsmål er om utdanningen har koherens; er det en meningsfull sammenheng mellom utdanning og yrke? Heggen og Råen (2014) drøfter dette med utgangspunkt i lærerutdanningen. Instruktørutdanningen er som nevnt hverken en profesjonsutdanning eller en lærerutdanning (se kapittel 1, 4.1.3 og 5.3.). Likevel kan det være relevant og interessant å benytte begrepet 'koherens' også i forhold til å vurdere det erfarte aspektet, altså studentenes erfaringer med instruktørutdanningen. Begrepet 'koherens' er nært knyttet til begrepet 'sammenheng'. Sammenhengen mellom fag og pedagogikk, konkretisert i fagdidaktikken, er en sentral komponent i instruktørutdanningen. På alle nivåer vektlegges koblingen slik det er presentert i de foregående kapitlene. Studentene svarer i evalueringen at relevansen for yrkesutøvelsen er stor.

Dette samtidig som mange av instruktørstudentene poengterer at det å se sammenhengen krever litt tid og jobb. Brikkene faller gjerne på plass litt etter hvert. Er det koherens, en meningsfull sammenheng, for instruktørstudentene mellom utdanning og yrke? Politihøgskolens intensjon er at instruktørutdanningen har fag og emner som er rettet mot utfordringer i yrkesfeltet og praksisen som profesjonsutøver. Mange av studentene har praktisert som instruktør. De gir ofte tilbakemelding på at de ved hjelp av utdanningen får satt egen praksis i system. De får ord til å beskrive egen praksis med, slik en av studentene beskrev undervisningen i tema «Lærerdyktighet»:

Dette var elementer jeg hadde tenkt på tidligere men aldri kunne satt konkrete ord og begreper til.

I evalueringen uttaler studentene seg også om sine erfaringer med konkrete forhold i det substansielle området av utdanningen. Det gjelder organisering og arbeidsmåter, arbeidskrav, veiledning, pensum og eksamen. Jevnt over er det positive avkryssninger, selv om instruktørstudentene i de utfyllende kommentarene tidvis er mer kritiske.

Intensjonen med instruktørutdanningen er en praksisorientert utdanning. Undervisningsøvelser har derfor stor plass i både plan og operasjonalisering. Svarene fra studentene



viser at dette er de enige i. Mellom 80 og 90 % skriver at undervisningsøvelsene er av stor eller meget stor betydning for eget læringsutbytte.

Intensjonen med pensum er relevant og treffende litteratur som vil bidra til bedre praksis slik pensum skal (se kapittel 4.2.6). Ut fra studentenes erfaringer treffer vi ikke 100 % her. Majoriteten av studentene mener likevel at pensum har stor betydning. I kommentarene skriver flere at de opplever pensum som omfattende, og at alt ikke er like relevant. Mange skriver at pensum ga mer mening etter hvert som utdanningen skred frem. Da ble det lettere å koble teori og praksis sammen, slik en av studentene beskrev det:

I løpet av samling 2 fikk jeg en mye sterkere bevissthet og forståelse for hvordan teorien henger sammen med praksis.

De studentene som nevner noen konkrete bøker, mener at boken *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere* (Hiim & Hippe, 2009) er den mest relevante og leservennlige. Denne boken ble diskutert mye i forbindelse med studieplanrevideringen (se kapittel 4.2.6). Når studentene rangerer betydningen av ulike læringsaktiviteter, skårer litteraturstudier lavest. Et lite paradoks er det at mange av instruktørstudentene mener at pensumlitteraturen har hatt stor eller meget stor betydning for eget læringsutbytte, samtidig som like mange mener at litteraturstudier kun har hatt noe betydning for læringsutbyttet. I utgangspunktet kan dette være motstridende svar. En tolkning kan være at instruktørstudentene oppfatter pensumlitteraturen som relevant når den blir formidlet med eksempler og klare koblinger til praksis. Men de oppfatter ikke tilsynelatende selvstendige litteraturstudier som betydningsfullt. En av studentene skrev:

Etter hvert som undervisningen skred frem satt jeg og tenkte på om vi trengte å lære all denne teorien. Jeg fulgte meget nøye med på undervisningen for min erfaring har vist meg at jeg lærer mer av å følge med i timene enn å sitte å lese selv.

En antagelse kan være at lysten til å lære teori i seg selv ikke er stor. Grunnen til å lese er ikke nødvendigvis lysten til å lære.

Blant læringsaktivitetene ellers skårer egen instruksjon og undervisningsøvelser ikke uventet høyst. Forelesninger har også høy skår. Stort sett er studentene fornøyd med veiledningen og vurderingen. Flere nevnte at det var forskjeller på hvordan veilederne veiledet. Noe forskjell vil det alltid være, men instruktørstudentenes erfaringer var at forskjellene var unødvendig store og ga uønskede konsekvenser i blant annet form av misnøye og følelsen av urettferdighet.

Arbeidskravene er studentene ikke så positive til. Utviklingsplanen er den de mener har minst betydning for læring. En plan for egen undervisning for en lengre periode er de noe mer positive til.

De fleste mente at studiet ble organisert greit nok. Dog mener flertallet at det er for mange skriftlige arbeider og oppgaver, samt at pensum er for omfattende. Det som ellers er verd å merke seg er at relativt mange (rundt 15 %) mener at det går for lang tid fra oppstart til eksamen.

Eksamen er de fleste stort sett godt eller meget godt fornøyd med. Til tross for opplæring av sensorer ble gjennomføringene noe ulike. Dette er ikke studentene så fornøyd med. I praksis gir også eksamensformen, i følge studentene, muligheter for ulik gjennomføring. Flere studenter skrev at eksamensformen burde være lik for alle. De mente at noen blir testet mye mens andre opplever å ikke bli stilt ett eneste spørsmål i det hele tatt (Politihøgskolen, 2013).

Dette til tross: Eksamensformen er faktisk den samme for alle. Gjennomføringen og opplevelsen blir ulik av forskjellige årsaker. Når erfaringene er så ulike, er det forhold vi bør jobbe mer med.

#### **4.5.2 Det sosiopolitiske området for det erfarte aspektet**

Det sosiopolitiske området dreier seg om hvordan utdanningens innhold har legitimitet i aktuelle kontekster. I forhold til det erfarte aspektet er det sentralt om studentene erfarer studiets faglige innhold som relevant i forhold til de nevnte kontekster.

Totalt sett oppleves studiet som relevant. Instruktørstudentene erfarer at studiet har forankring både i den politifaglige, den pedagogiske og den akademiske kontekst. Likevel er det nyanser. Det er her relevant å dele opp utdanningen og se på de ulike samlingene hver for seg.

Når det gjelder den første samlingen, så oppleves den som veldig pedagogisk og til dels veldig akademisk for mange av instruktørstudentene. Samling 2 har fokus på fagdidaktikken. Til tross for studieplanens innhold og forsøk på forventningsavklaringer på første samling: Mange hadde forventninger om at andre samling er en fagsamling. Når det er såpass mye vekt på fagdidaktikk og pedagogikk, blir disse skuffet. Heldigvis ser de fleste etter hvert sammenhengen – slik en av dem uttrykte:

Et veldig bra studium. Fin sammenheng mellom samlingene. Har til tider vært mye å gjøre, men når ting har satt seg litt og man har fått litt oversikt ser man nytten av samlingene.

Den siste samlingen er den studentene omtaler mest. Verd å nevne som begrunnelse for det er spesielt to forhold. For det første svarte studentene på evalueringen avslutningsvis på samling 3 og har erfaringene derfra fremst i minne. For det andre er samling 3 den som er endret mest. En student skrev det slik:

Samling 3 bærer preg av at det må ha vært en mangelfull dialog og koordinering mellom de som driver Instruktørutdanningen og de som er satt til å avvikle B3 som kurs.

Denne studenten fokuserer på prosessen frem til ferdig resultat. Hvilke syn er det som får gjennomslag og hvordan er samarbeidet aktørene i mellom? Dette er en interessant observasjon og et sentralt spørsmål å stille i forhold til det sosiopolitiske området.

#### **4.5.3 Det teknisk-profesjonelle området for det erfarte aspektet**

Det teknisk-profesjonelle området har fokus på hvordan læreplanen formes av rammefaktorer, både menneskelige og materielle ressurser. Det inkluderer ressurser, muligheter og lærerrolle.

Mangel på tid til å være student hemmer læringsutbyttet, mener mange. Det samme gjør tilretteleggingen av arbeidssituasjonen og det å være i jobb ved siden av studiet. Majoriteten mener de har brukt mellom 500 og 600 timer på studiet. Dette samtidig som at mange mente at tidsbruken var veldig vanskelig å mene noe om.

Generelt viser evalueringene at studentene er fornøyd. En student skrev:

Samlingene er veldig gode og bør fortsette på samme måte i fremtiden.

Den store majoriteten er svært godt fornøyd med både innhold og form på samling 1. Samling 2 skårer også høyt hva angår fornøydhet. Noen hadde forventninger om mer fag, og noen mener at organiseringen ikke var effektiv nok. Tilbakemeldingen generelt for samling 3, den siste, varierte ganske mye. Det må i noen grad tillegges det faktum at dette var første gjennomføring etter ny modell. Ettersom veien alltid til en viss grad blir til mens vi går, vil det være ting som ikke hadde falt helt på plass. I tillegg krevde vi mer av studentene i samling nå enn tidligere. Det kan også gi motstand. Det gjelder først og fremst på siste samling. Da hadde instruktørstudentene ansvar for flere leksjoner og deltok i enda flere. Mange av instruktørstudentene melder at det de erfarte var at de i for stor grad jobbet som instruktører og ikke fikk tid til å være studenter. Mange mener det ble for mange leksjoner og for lite veiledning. Som en student skrev:

Når det gjelder samling tre savner jeg å ha tid/mulighet til å observere andre medstudenter for å lære av disse. Jeg kunne også ønsket at andre medstudenter så på meg og kunne gi tilbakemeldinger til meg på min instruksjon.

Intensjonen har vært at instruktørstudentene skulle få mengdetrening og erfaring med drift på et reelt kurs. Det har de fått. Til tross for mye planlegging og forsøk på å legge forholdene mest mulig rettferdig til rette, så ble resultatet en skjevfordeling instruktørstudentene i mellom. Det opplevdes urettferdig, noe mange melder tilbake om. Et eksempel:

Tilrettelegging og gjennomføringen av kurset har vært meget godt fram til det siste oppholdet. Her synes jeg det var lite struktur, tilfeldigheter, ujevn fordeling av arbeidsoppgaver, dårlig oppfølging gjennom den siste delen av kurset og gjennomføringen av eksamen var heller ikke lik for alle.

Samtidig som flere forhold innen det teknisk-profesjonelle området opplevdes ikke optimale, så er mange også positive til denne måten å gjøre det på. De oppfordrer oss til å jobbe videre med opplegget slik at arbeidsfordelingen blir jevnere og at tid og rom for ulike former for veiledning blir større.

Studentene erfarer også i praksis at ytre forhold kan påvirke læringsutbyttet. Flere nevner i evalueringen at innkvarteringen og mulighetene for sosialt samvær på kveldstid spiller inn.

#### **4.5.4 Oppsummering av det erfarte aspektet**

Generelt er studentene fornøyd. De opplever stor grad av koherens. De erfarer at studiet i form og innhold er relevant. De erfarer også, etter hvert, at det er sammenheng mellom teori og praksis. Det de erfarer som ikke stemmer med intensjonen, er først og fremst pensum og til dels arbeidskrav. I tillegg er erfaringen med samling 3 ikke i tråd med intensjonen for mange. Det gjelder både selve samlingen og gjennomføringen av eksamen for noen.

## 5. Drøfting av utfordringer og dilemmaer

Ved å presentere og analysere instruktørutdanningen fra intensjon til erfaring, via studieplan, oppfattelse og operasjonalisering, har flere dilemmaer og utfordringer blitt tydelige. Jeg vil i det følgende drøfte disse.

### 5.1 Kvalitet i utdanningen i praksis

Riktig og god kvalitet er en intensjon i utdanningen. Samtidig er kravene fra kvalitetshåndboken (Politihøgskolen, 2014a) en utfordring i den daglige driften. De kan lett bli en salderingspost og oversett eller glemt. Dette spesielt om det meste tilsynelatende går greit. Om kravet til kvalitet er en del av studieplanens sosiopolitiske område, så kan det sies at dette utfordres av det teknisk-profesjonelle, nemlig tidvis trange rammer. Kvalitetshåndboken (Politihøgskolen, 2014a) peker på hvilke prinsipper som må ligge til grunn for kvalitetsarbeidet:

- Evalueringsarbeid er en sentral del av arbeidsoppgavene på alle nivå, med vekt på vurdering av studentenes læringsutbytte.
- Medansvar og medbestemmelse.
- Studentene skal være aktive deltakere i kvalitetsutviklingsarbeidet.
- Arbeidet er integrert i høgskolens plan- og utviklingsarbeid.
- Sentrale resultater fra kvalitetsarbeidet skal være tilgjengelig for involverte parter og offentligheten.
- Eksterne aktører skal involveres i utvalgte deler av kvalitetsarbeidet.

Disse prinsippene er prisverdige. De er en del av «hverdagen» i instruktørutdanningen. Men samtidig er ordene større og finere enn hva som kanskje er realiteten. Det gjelder for eksempel punktet om at studentene skal være aktive deltagere i kvalitetsutviklingsarbeidet. Hva vil det si i praksis?

Studentene bidrar gjennom evalueringene og kanskje gjennom uformelle samtaler. Dette samtidig som mange av forslagene de kommer med kan være gode, men urealistiske av ulike årsaker. Så det vil være høgskolen og oss lærere som må velge å eventuelt ta innspill og forslag videre. Dette støttes av Gunnar Handal (1996, s. 87), som skriver:

Det er læreren/lærerne – og instituttet – som har det pedagogiske meransvaret for undervisningen og kjenner målene og rammene best. Derfor er det også han/hun/de/det som må ta de endelige beslutningene om konsekvensene.

En annen utfordring er i hvilken grad resultatene er tilgjengelige. Og hvem er de involverte parter? Og hva er de sentrale resultatene? Fagansvarlige utarbeider evalueringsrapporter som gjennomgås sammen med avdelingsledelsen. Essensen blir med i avdelingens kvalitetsrapport.

Når det gjelder konsekvenser av evalueringene og tilbakemeldingene, så formidler vi ikke dette tilbake til studentene på annet vis enn at det kan bli endringer i fremtidens utdanninger. Et system for tilbakemelding ville sannsynligvis heve kvaliteten og profesjonaliteten. En slik praksis vil, blant annet, kunne medføre større forståelse for Politihøgskolens prioriteringer og valg. Men det er helt klart ressurskrevende.

## 5.2 Instruktørutdanningens pedagogiske profesjonsforankring

Som nevnt skal Politihøgskolens utdanninger være «profesjonsforankret» – blant annet for å sikre høy kvalitet. Det gjelder også for instruktørutdanningen. Instruktørutdanning kan betraktes som en lærerutdanning, men den er ikke en profesjonsutdanning. Vi kan heller si at vi utdanner til en funksjon i en profesjon. Funksjonen (arbeidsoppgaven) er kompleks i den forstand at den er en kombinasjon av to profesjoner – hvorav den ene står mye sterkere blant studentene og i praksisfeltet. Instruktørstudentene er først og fremst politi, dernest instruktører. Dette til tross for at instruktørutdanningen bør være forankret i begge profesjoner.

Selv om instruktørutdanningen ikke er en profesjonsutdanning, finner jeg det i denne sammenheng meningsfylt å benytte den beskrivelsen Erling Lars Dale (2001, s. 67) gjør av lærerutdanningen som profesjonsutdanning:

En profesjonsrettet utdanning er også orientert mot opplæring i teknisk dyktighet med nyttige ferdigheter, metoder, erfaringsbasert refleksjon og veiledning i og for praktisk yrkest teori. Men i en profesjonsorientert utdanning vil en videre være interessert i at studentene erverver seg strategier for å konstruere ny kunnskap. En del av kvalifiseringen skjer gjennom en teoretisk kunnskapsform som altså ikke vektlegges i en ren yrkesforberedende opplæring. I tillegg til interesse for praktisk erkjennelse utvikles erkjennelsesinteresse for forskning og vitenskap.

Her mener jeg Dale beskriver det vi intenderer at instruktørene skal kunne etter endt utdanning, i tråd med hva vi mener er høy kompetanse. Instruktørene skal være «teknisk dyktige» både faglig og pedagogisk. De skal også være i front av fagfeltet og bidra til å utvikle fagområdet. Vi ønsker at instruktørene skal utføre jobben i henhold til gjeldene lære og samtidig tenke selv og utvikle. Det kommer til uttrykk i læringsutbyttebeskrivelsene (se kapittel 4.2.3). Dette er ikke nødvendigvis enkelt og kan sammenlignes med 'det pedagogiske paradoks' som Lars Løvlie beskriver med det han kaller en kortformel: «Det er paradoksalt å befale eleven med beskjeden 'Vær selvstendig' når hun i utsagnet samtidig oppfordres til å tenke på egne premisser» (2011, s. 735). Sitatet fra Dale synliggjør også hvorfor det er så viktig at instruktørene har faglig forståelse, ikke bare instrumentell kunnskap, både hva angår fag og pedagogikk. Derfor er det Dale skriver interessant for instruktørutdanningen. Politihøgskolen er opptatt av det samme. Dette til tross for at Dale beskriver en treårig

lærerutdanning, mens Politihøgskolens instruktørutdanning er en deltids videreutdanning på 20 studiepoeng. Politihøgskolen ønsker og vil mye, og har som nevnt høye ambisjoner (se kapittel 4.1.1).

Dale (2001) er videre opptatt av at forskning og teori gir selvstendighet og at ren praktisk orientering gir en underordnet funksjon. Dette er et argument for instruktørutdanningens intensjon. Instruktører med instruktørutdanning har per definisjon kompetanse og dermed en mulighet til, ut fra det Dale skriver, å utøve en selvstendig funksjon og ved hjelp av denne bidra til studiets intensjon for politietaten: kompetanseheving som sikrer enhetlig praksis av god kvalitet som igjen bidrar til et tryggere samfunn. Instruktørene skal være Politihøgskolens forlengede arm og ved sin kvalitet og kompetanse sikre enhetlig og riktig utdanning og trening på Politihøgskolens kurs og rundt om i politi-Norge. I realiteten er majoriteten av instruktørene som faktisk underviser for bachelorstudentene uten instruktørutdanning.<sup>9</sup> Mange av de innbeordrede instruktørene har få års erfaring etter endt politiutdanning. Når de møter i leir får de en kort repetisjon av taktikken og en kort innføring i opplegget. De får utarbeidede undervisningsoppdrag og noen ganger ferdige undervisningsplaner. Deretter forventes det at de relativt blindt og lojalt instruerer i henhold til dette. Dette er, slik jeg tolker det, assosiativt med den underordnede funksjonen Dale skriver om. Et relevant spørsmål er om dette er godt nok for politi-Norge og samfunnet for øvrig?

Instruktørstudentene under utdanning er ansvarlig for leksjonene i bachelorstudentens avsluttende leiropphold.<sup>10</sup> Bachelorstudentene er i leir i andre og tredje klasse. Der lærer og trener de på politioperative oppgaver. Leiroppholdene er viktige faktorer i bachelorutdanningen. Det er her fremtidens politi skal tilegne seg grunnleggende kompetanse på viktige områder. I fagplanen for bachelorutdanningen (Politihøgskolen, 2014b, s. 3) vektlegges refleksjonen:

Formålet med studiet er å utdanne reflekterte og handlekraftige polititjenestemenn/-kvinner som kan utføre forebyggende, håndhevende og hjelpende virksomhet på en måte som ivaretar borgernes rettsikkerhet, trygghet, og samfunnets interesser for øvrig.

Skal bachelorstudentene reflektere over egne handlinger underveis i leiroppholdet, er det viktig at instruktøren også er i stand til det. Politihøgskolen har høye ambisjoner for en 20 studiepoengs videreutdanning. Det er ikke nødvendigvis noe galt i å ville mye. Men det er viktig at dette ikke bare blir store ord på et papir.

### 5.3 Politifagets rolle i utdanningen

Politifagets rolle og plass i instruktørutdanningen er viktig og samtidig en utfordring på flere nivåer.

---

<sup>9</sup> Oddgeir Slettli i e-post 16. januar 2014.

<sup>10</sup> Instruktørstudentene er samlet ansvarlige for to av kursene som avholdes i løpet av et studieår. Antallet kurs i tredje klasse for bachelorstudentene er totalt 8 pr. studieår.

Den faglige kompetansen hos de enkelte instruktørene varierer. Politihøgskolens faglige inntakskrav i studieplanen til tross: Den politifaglige kompetansen er, som tidligere nevnt, ikke nødvendigvis på plass hos alle ved studiestart. Studentene utfordres underveis i studiet til å diskutere og formidle faglige problemstillinger, slik at forståelsen sikres og utvikles. Likevel får utøvelsen av politifaget ofte fortrinn fremfor refleksjonen over politifaget og formidlingen av dette. I leksjonene der politifaget er sentralt, er det ment å være tid og rom for refleksjoner og diskusjoner, både politifaglige og pedagogiske. Dette kan noen ganger bli en utfordring da gleden over å trene vinner over lyst til å reflektere. Dette kan gjelde både garvede og kommende instruktører.

Heggen og Raaen (2014) drøfter sammenhengen og utfordringene mellom høgskolebasert og arbeidsplassbasert læring, samt teoretisk og praktisk kunnskap. Læreryrket og lærerprofesjonens spesielle utfordring løftes frem: En lærerstudent må tilegne seg nødvendig faglig kompetanse. I tillegg må den kommende lærer også lære hvordan denne fagkunnskapen best formidles til andre. Dette er det samme for instruktørstudenten, og det er vektlagt i læringsutbyttet for instruktørutdanningen. Utfordringen er å få hver enkelt til å reflektere over og se denne sammenhengen. Refleksjon over egen praksis er viktig i instruktørutdanningen. Det å få nye ord og begreper på «det man gjør» gir muligheter. Gjennom dette kan man diskutere og evaluere, og eventuelt forbedre og utvikle. I en travel hverdag kan det bli en salderingspost, mens i en utdanning kan det være nøkkelen til suksess.

## 5.4 Forankring i praksis

Både den politifaglige og pedagogiske teorien er med i hele utdanningen. Intensjonen er teori som bidrar til at studentene ser sammenhengene og at de opplever at teorien er nyttig. Erfaringen viser likevel at studentene ikke umiddelbart er helt enige i dette. Å se denne sammenhengen synes å kreve tid og praksis. Mange oppdager at teorien kan gjøre praksis bedre etter hvert i studiet:

I løpet av samling 2 fikk jeg en mye sterkere bevissthet og forståelse for hvordan teorien henger sammen med praksis.

I praksis vektlegger (og premierer) instruktørutdanningen at teoriene brukes, mer enn de formidles og snakkes om. Det gjelder spesielt den pedagogiske teorien. Dette også på eksamen. Utfordringen er å være praksisnær, uten å bli instrumentell. I politioperative disipliner kan det være leksjoner der det å innarbeide automatiserte handlinger, er målet. Dette samtidig som det i andre situasjoner og på andre områder, er helt essensielt at forståelsen utvikles sammen med både kunnskaper og eventuelt ferdigheter. Våpenopplæringen kan være et eksempel på begge deler. Automatiserte



ferdigheter er helt nødvendig samtidig som forståelse for hvorfor, hvordan og når, er nødvendig for å kunne håndtere våpen i en reelt skarp situasjon.

Studiets intensjon om å utdanne instruktører med kvalitetssikret kompetanse som kan bidra til enhetlig politioperativ praksis (se kapittel 4.1.3), styrkes ved hjelp av arbeidskravene – kanskje først og fremst fordi disse har sterkt fokus på relevant praksis og refleksjon over denne. Utfordringene er å klare å følge dem opp, samt at studentene opplever nytteverdien også.

## 5.5 Etisk kompetanse

Det å utvikle instruktørstudentens etiske kompetanse gjøres mest implisitt i utdanningen (se kapittel 4.3.3 og 4.4.1.4). Dette til tross for at læringsutbyttet krever etisk kompetanse. Lærerprofesjonens etiske plattform fremhever fire verdier (Utdanningsforbundet, 2012) :

- Menneskeverd og menneskerettigheter.
- Respekt og likeverd.
- Profesjonell integritet.
- Personvern.

Det er relevante verdier å legge vekt på i instruktørutdanningen. Det dreier seg både om instruktøren, og om instruktørens interaksjon med studentene. Dette er ikke temaer det undervises i. Til tross for det svarer 60 % av instruktørstudentene at de etter utdanningen i stor grad kan identifisere og vurdere etiske dilemma i læringssituasjonen. Det er en tilbakemelding til ettertanke for oss som fagansvarlige. Tar studentene i stor grad det implisitte og gjør det eksplisitt, så er det veldig bra. Men kan det også indikere at evalueringene er så pass omfattende at svarene ikke er helt sannferdige?<sup>11</sup>

Slik jeg tenker vi har håndtert dette, er at eventuelle etiske dilemma er fokus i undervisningsøvelsene. Det vil si at dette er hendelsesstyrt. Det gjør temaet reelt, det er motiverende og skaper engasjement. Det krever veiledere som er observante og villige til å ta og skape diskusjon. Det er ikke nødvendigvis enkle situasjoner slik definisjonen på etiske dilemmaer beskriver (kapittel 4.3.3), men de kan gi nyttig og viktig læring og erfaring. Det er viktig å tørre å ta opp det vanskelige og konfliktfylte også, selv om det kan møte motstand. For ofte kan det dreie seg om grunnleggende verdier (se kapittel 4.3.3). Stig Johannessen (2013, s. 49) skriver om den operative praksis:

Mitt inntrykk er at etisk tenkning i den operative politipraksisen ikke koples så tett til demokratiske verdier og menneskerettigheter. Det kan ha sammenheng med at demokrati og menneskerettigheter

---

<sup>11</sup> I den avsluttende evalueringen blir studentene, blant annet, bedt om å vurdere eget nivå i forhold til 48 læringsutbyttebeskrivelser.

ikke nødvendigvis samsvarer med den utbredte taushetsmoral og etikk i den operative politipraksisen, eller med håpet om kulturell orden.

Nå har ikke Stig Johannessen enerett på å beskrive den operative kulturen. Men han peker på noe som kan komme til uttrykk i instruksjoner i bachelorutdanningen: Det å utfordre instruktøren ved å spørre om begrunnelser og diskutere, oppleves ikke nødvendigvis positivt. Dette kan skyldes den asymmetriske relasjonen i instruksjoner i leir, kombinert med politietatens tradisjon for praktisk kunnskapsutvikling og respekt for erfarne tjenestemenn (Jonassen, 2010). Min erfaring er at det ikke skjer ofte at bachelorstudentene stiller kritiske spørsmål til instruktørene. En etisk utfordring med tankevekkende konsekvenser er om instruktørene, i kraft av sin posisjon og som følge av kultur og tradisjon, «knebler» studentene ved ikke reelt å innby til diskusjon. I etterpåklokskapens lys tenker jeg at dette er spørsmål som bør løftes frem under utdanningen i sterkere grad enn det vi hittil har gjort. Et annet forhold å tenke over er at det etiske perspektivet ivaretas i stor grad hendelsesstyrt. Er det tilfredsstillende?

## 5.6 Samling 3

Når det gjelder det valget vi har gjort vedrørende den siste samlingen som vi gjennomfører på bachelorstudentenes operative kurs B3, er det grunn til å stille spørsmål om det er en tilfredsstillende løsning. Dette fordi instruktørutdanningen må tilpasse seg bachelorutdanningen på mange områder. Det innebærer at instruktørstudentene kan få ulikt antall leksjoner, antall leksjoner er skjevfordelt instruktørstudentene imellom og veiledningen må legges der det er rom i timeplanen – for å nevne noe. Vi blir bedre på å tilpasse dette. Likevel, enkelte studenter skriver i evalueringen at de mener at bachelorkurset setter så trange rammer at instruktørutdanningen bør finne en annen arena for den siste samlingen. Jeg er ikke enig i det. Verdien av å være instruktørstudent i praksis på et eksisterende kurs er stor. Ikke minst er alle forhold som er knyttet til drift, viktige å erfare for fremtidens instruktører. Likedan er mengdetrening viktig i politioperative disipliner. Når studentene erfarer at de har mange leksjoner og at tempoet er høyt, så er det i tråd med intensjonen om en profesjonsforankret, praktisk rettet utdanning (se kapittel 4.1.3). Begrunnelsen for å fjerne fagoppgave og heller øke mengden praksis er blant annet tanken om at «øvelse gjør mester» (Politihøgskolen, 2012b; Løvik, 2010). Jeg mener derfor at vi må jobbe mer med de praktiske utfordringene for å bli bedre.

Samtidig må ikke den løsningen vi har valgt for den siste samlingen bli en gjennomføring som kun styres av økonomiske og praktiske hensyn. Valget er pedagogisk og faglig begrunnet. Samtidig er det en realitet at Politihøgskolen sparer penger på ikke å innbeordre instruktører til disse

bachelorkursene. Distriktene sparer ved at de ikke må sende instruktører i den perioden og dermed kan beholde mannskapene i eget distrikt. Det er godt for politi-Norge. Samtidig er det viktig at instruktørutdanningen opprettholder høy kvalitet i tråd med intensjonene. Da må det ikke bare være praksis, men veiledet praksis som gir reflektert læring hos den enkelte instruktørstudent. Dette for å opprettholde intensjonen som krever at utdanningen holder høy kvalitet slik at instruktørene igjen kan bidra til høy kvalitet gjennom sin instruksjon.

Vi arbeider hele tiden med å bedre samarbeidet mellom kursledelsen for bachelorkurset og instruktørutdanningen. Hittil er det vektlagt at instruktørutdanningen må tilpasse seg leiroppholdet som nevnt innledningsvis i dette kapittelet. Dette kan oppfattes og oppleves negativt slik en student beskrev det i kapittel 4.5.2. Kanskje skal vi snu på det og heller sette maksimale ressurser inn på å gjøre instruktørutdanningens siste samling best mulig. Begrunnelsen for en slik tankegang er enkel: Ved økt fokus på og mer veiledning av og med instruktørstudentene, blir de sannsynligvis enda bedre instruktører. En sannsynlig konsekvens av dyktige instruktører, er at bachelorkurset blir enda bedre. Dermed øker sjansen for økt læring og utvikling hos bachelorstudentene også.

## 5.7 Lærerdyktighet

Instruktørutdanningen vektlegger lærerdyktighet i intensjon og operasjonalisering. Kravet til instruktørstudentens lærerdyktighet er nedskrevet i studieplanen. utfordringen er å gjøre vurderingen av lærerdyktighet til en levende vurdering og ikke bare en sovende bestemmelse.

Vi har lagt inn en midtveissamtale der lærerdyktighet er tema. Per i dag har Politihøgskolen ikke utarbeidet kriterier for lærerdyktighet til tross for at dette står i studieplanen. Både Moores og Laursens kategorier (se kapittel 4.2.7) er relevante for å vurdere instruktørene i tråd med utdanningens intensjon. De kan være grunnlag for å utarbeide kriterier for å vurdere lærerdyktighet i instruktørutdanningen. En annen utfordring i forhold til vurdering av lærerdyktighet, er at vi på undervisningsøvelsene på den første og andre samlingen benytter forskjellige pedagogiske og politifaglige veiledere. Dette er ofte styrt av praktiske hensyn, altså forhold innen det teknisk-profesjonelle området. Veilederne blir bedt om å vurdere og å gi tilbakemelding ut fra læringsutbyttebeskrivelsene i tråd med egen kompetanse og ståsted. Tilbakemeldingen og vurderingen gir de der og da. Konsekvensen blir at vurderingen av hver enkelt instruktørstudent er spredt hos flere personer. Vi har ikke et system for å innhente veiledernes erfaringer på individnivå. Dermed får vi som fagansvarlige først et solid inntrykk av lærerdyktigheten til den enkelte på den tredje og siste samlingen. Da er det ofte for sent å veilede i riktig retning. Konsekvensen av at vi hverken har utarbeidet kriterier og/eller et system for å innhente vurderingene, er at den eneste

reelle vurderingen skjer på eksamen. Det er ikke i tråd med intensjonen formulert i studieplanen som inkluderer både det ideologiske og politiske aspektet.

## 5.8 Eksamen

Eksamen og eksamensformen er etter min mening god og i tråd med studiets intensjon om en praktisk rettet utdanning av god kvalitet som innfrir krav fra både academia og praksisfeltet. Eksamen gir gode muligheter til å vurdere om de kommende instruktørene er reflekterte og handlekraftige instruktører med god faglig og pedagogisk kompetanse. Samtidig representerer eksamensformen utfordringer og paradokser. Da denne instruktørutdanningen ble gjennomført, hadde ingen kandidater strøket. Det kan bety at alle instruktørstudentene er gode nok, eller så kan det bety at eksamen ikke skiller godt nok. Eksamensformen, som består av planlegging og gjennomføring av en leksjon samt muntlig eksamen, tester kompetanse som inkluderer fag, pedagogikk og personlighet – hvilket samsvarer med Moores diskurser presentert i kapittel 4.2.7. De politifaglige sensorene uttrykker bekymring for om kandidatene blir testet godt nok politifaglig. Resultatet blir at faglige kunnskaper og faglig forståelse ofte er det mest sentrale på den muntlige eksamen, til tross for at vi vektlegger at det er en pedagogisk utdanning. Den pedagogiske kompetansen vurderes i stor grad i forhold til planlegging, gjennomføring og evaluering av selve leksjonen. Pedagogisk sensor er sjelden den mest aktive utspørter under eksamen (PolitiHøgskolen, 2013). Likevel: «Alle» sier de er fornøyd med eksamen.

Vektlegging av faglig forståelse og utøvelsen av pedagogisk praksis hos instruktørstudentene i eksamenssituasjonen er et resultat av ulike valg og vurderinger gjort gjennom årene. Bekymringen knyttet til faglig forståelse hos enkelte av instruktørstudentene, har vært et gjennomgående tema som mange er opptatt av. Det gjelder spesielt politifaglige veiledere, innbeordrede instruktører og kursledelsen på bachelorkurset. Som nevnt i kapittel 4.4.2 så har jeg som fagansvarlig gjennom mange år medvirket til instruktørutdanningens praktiske profil. Jeg har påvirket studiet og også konkret vurderingskriteriene. Jeg har stor respekt for politifaget. Det har kanskje gitt noen andre konsekvenser enn intendert. Intensjonen har vært å sikre politifaglig forståelse. Har resultatet blitt at pedagogikken måtte vike for politifaget? Kanskje har jeg medvirket til at politifaget har fått større plass enn det burde, i det som tross alt er en pedagogisk utdanning? Eller er det heller slik at utdanningen bør vektlegge politifaget mer enn det utdanningen offisielt gjør i dag?

I praksis ble selve gjennomføringen av eksamen i henhold til intensjonene en utfordring, slik de teknisk-profesjonelle faktorene ofte påvirker det som ville vært ideelt for det substansielle området. Datoene for eksamen ble, for eksempel, klare relativt sent som et resultat av at vi

gjennomførte den siste samlingen på bachelorkurs der vi måtte tilpasse våre behov til bachelorstudentenes timeplan. Kun et fåtall av de potensielle sensorene som deltok på sensorsamlingen kunne stille som sensorer da eksamensdatoene ble bestemt. Det har også vist seg vanskelig å få de samme sensorene tilbake. Det gjelder både pedagoger og polititjenestemenn.



## 6. Fra intensjon til erfaring:

### I hvilken grad er det sammenheng?

Så er spørsmålet:

*I hvilken grad er det sammenheng mellom intensjon og erfaring i instruktørutdanningen?*

Svaret er at sammenhengen er tydelig på mange og viktige områder. Samtidig har vi områder der sammenhengen ikke er så tydelig. Intensjonene er at godkjente instruktører må ha god kvalitet og riktig kompetanse og bidra til å videreutvikle faget. Målet er at disse instruktørene skal bidra til enhetlig praksis av god kvalitet som bidrar til et tryggere samfunn. Generelt og noe overordnet sagt går dette igjen i alle aspektene i det utvidede curriculum (Goodlad, 1979) i instruktørutdanningen. Dette er skrevet i studieplanen og det er gjennomgående prioriteringer i selve utdanningen. Avslutningsvis er instruktørstudentene i evalueringen av studiet selv enige i at de har kompetansen.

Dette til tross: I forrige kapittel drøftet jeg dilemma og utfordringer analysen avdekket. På alle disse områdene er det forhold vi bør jobbe videre med for å styrke sammenhengen mellom det vi ønsker og det studentene erfarer – altså for å sikre at intensjonene erfares.

Når det gjelder kvaliteten i utdanningen oppleves denne som høy, samtidig som alle formelle tiltak ikke gjennomføres slik Politihøgskolen intenderer. Våre studenter involveres ikke i evalueringen og påvirker kun indirekte utdanningens utvikling. Dette til ettertanke. Instruktørutdanningens pedagogiske profesjonsforankring viser at Politihøgskolen legger listen høyt i den forstand at intensjonen og ønsket er å utdanne instruktører av høy kvalitet hva angår både fag og pedagogikk. Intensjonen om profesjonsforankring samt reflekterte og handlekraftige instruktører med god faglig og pedagogisk kompetanse, kan sammenlignes med lærerutdannings intensjoner. Det er ambisiøst for en videreutdanning på 20 studiepoeng. Politifagets rolle i utdanningen oppfattes, operasjonaliseres og erfares sannsynligvis som større enn det intensjonen er. Her bør sammenhengen diskuteres og det bør vurderes om intensjonen skal endres for å gi politifaget større, formell plass. Det bør også vurderes om studiet skal utvides slik at det blir mer plass til begge deler.

Forankring i praksis er både intensjonen og erfaringer studentene gjør seg. Utfordringen her er å tydeliggjøre sammenhengen mellom praksis og teorien, spesielt i operasjonaliseringen. Vi har kanskje en jobb å gjøre med å koble til pensum og å motivere for de såkalte litteraturstudier. Det kan skyldes at pensum ikke alltid oppleves som like relevant. Undervisningen kompenserer noe for det. Men mer relevant pensum kan være en oppgave.

Instruktørstudentenes etiske kompetanse er intensjonalt så viktig at den presenteres som et eget læringsutbytte. Dette samtidig som det ikke er vektlagt eksplisitt i undervisningen. Intensjonen forsvinner på veien mot erfaringen. Dette bør vurderes å gjøres annerledes.

Måten vi arrangerer samling 3 på gir utfordringer som vi må jobbe videre med. Intensjonen er mye veiledet praksis og erfaring med drift. Erfaringen er at det blir mye drift og mindre veiledet praksis. Hvordan kan vi opprettholde mye, lærerik og realistisk praksis samtidig som vi opprettholder kvaliteten og kravene som må stilles til en utdanning?

Vurderingen av studentene både underveis og avslutningsvis oppleves positivt både av studenter og sensorer. Men vi har utfordringer som vi bør arbeide med. For det første krever vurderingen av lærerdyktighet underveis i studiet kriterier og mer direkte kjennskap og interaksjon underveis. Det er viktig at denne vurderingen aktiviseres, slik intensjonen er. For det andre viser erfaringene at eksamen ikke skiller nok og heller ikke oppleves rettferdig. Dette skyldes blant annet at sensorene er mange, jobber ulikt og vurderer forskjellig. Sannsynligvis vil det alltid til en viss grad være slik, men vi bør arbeide for å minimalisere forskjellene og gi sensorene det grunnlaget de trenger for å gjøre en god og rettferdig evaluering. Eksamen har en form der studentene konkret blir testet opp mot læringsutbyttebeskrivelsene. Det er bra. Det må vi jobbe for å beholde.

I februar 2016 ba kunnskapsministeren blant andre Politihøgskolen om innspill i forbindelse med stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning. I brevet<sup>12</sup> skriver han at basert på den informasjonen og kunnskapen som finnes i dag, er det fem faktorer som må være en del av vår felles forståelse av kvalitet i høyere utdanning:

1. Vi må ha høye ambisjoner på studentenes vegne.
2. Vi må tilby aktiviserende og varierte læringsformer.
3. Vi må skape en kvalitetskultur og en tydelig utdanningsledelse.
4. Vi må integrere studentene i det akademiske fellesskapet.
5. Vi må sikre samspill med arbeidslivet.

I utdypingen av punktene synes det som om mye fokus, naturlig nok, er på bachelor- og masterutdanninger. Når jeg leser ministerens punkter, blir jeg likevel inspirert på instruktørutdanningens vegne. Dette er faktorer som på mange måter er i tråd med instruktørutdanningens intensjon, operasjonalisering og erfaring. Samtidig som de på enkelte punkter peker på det vi må jobbe videre med – som beskrevet tidligere i dette kapittelet. Kunnskapsministeren utdyper som nevnt alle punktene og konkretiserer hva han mener. I forhold til det siste punktet som omhandler samspill med arbeidslivet skriver han:

---

<sup>12</sup> DET KONGELIGE KUNNSKAPSDEPARTEMENT, Kunnskapsministeren, Vår ref 16/1927-18.02.2016.



All høyere utdanning er også yrkesutdanning. Kandidatene må ha med seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relevante for arbeidslivets behov og som kan tilføre nye ideer. Utdanningen deres må ha en god kobling til praksisfeltet. Studentene må utvikle de ferdighetene vi ofte tenker på som kjennetegn ved høyskoler og universiteters dannelsesoppdrag: Evne til kritisk tenkning, til kreativ problemløsning, innovasjon, samarbeid og kommunikasjon over grenser, faglige så vel som kulturelle og geografiske, og til etisk refleksjon. Ikke i stedet for solid fagkunnskap, men i samspill med solid fagkunnskap.<sup>13</sup>

I tråd med dette, etter analysen og drøftingene, er det grunnlag for å si at Politihøgskolen legger vekt på å utdanne handlekraftige instruktører som under utdanningen tvinges til å reflektere over egne erfaringer og som avslutningsvis selv mener de reflekterer over egen praksis. Dermed kan vi med en viss tyngde si at vi utdanner de reflekterte praktikerne vi i tråd med intensjonen ønsker.

Politihøgskolen utdanner instruktører i politioperative disipliner som skal være praktiske pedagoger. Det er en del av intensjonen. Det legger vi vekt på i arbeidet og det synes i stor grad å være erfaringen til instruktørstudentene.

Studiets relevans for yrkesutøvelsen er tydelig, graden av koherens synes høy. Studentene mener i all hovedsak at de har oppnådd læringsutbyttet for generell kompetanse. Ved avslutningen av studiet synes majoriteten av studentene å være enige med studiets intensjon. De uttrykker at utdanningen bidrar til det studieplanen (Politihøgskolen 2012a) intenderer:

(...) at den politioperative kompetansen i politi- og lensmannsetaten blir tilegnet, vedlikeholdt og utviklet i tråd med gjeldende kunnskap og nye krav til yrkesutøvelsen. Utdanningen skal støtte opp under en enhetlig praksis samt bidra til nettverksbygging».

Dette krever reflekterte og handlekraftige instruktører med faglig og pedagogisk kompetanse av høy kvalitet som vil og kan være med på å utvikle faget og etaten videre som bidrag til et tryggere samfunn. Det er intensjonen med instruktørutdanningen, og det synes faktisk i all hovedsak å være erfaringen!

---

<sup>13</sup> DET KONGELIGE KUNNSKAPSDEPARTEMENT, Kunnskapsministeren, Vår ref 16/1927-18.02.2016.



## 7. Referanser

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikk og lærerprofesjonalitet. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser*. Oslo: Gyldendal.
- Firing, K. (2007). Praxis i profesjonsutdanning: Å gjøre eller å lære? *FoU i praksis*, (1), 59-72.
- Goodlad, J. I. (Red.) (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. (Red.) (1986). *Om læreplanpraksis og læreplanteori: Kompendium 3*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Gundem, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere: En innføring* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Handal, G. (1996). *Studentevaluering av undervisning: Håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hatlevik, I. K. R., Caspersen, J., Nesje K. & Vindegg, J. (2011). *Praksis og teori: En undersøkelse blant undervisningspersonalet ved fem profesjonsutdanninger*. (SPS arbeidsnotat 1/2011). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3-13.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Læreren verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, S. O. (2013). *Politikultur: Identitet, makt og forandring i politiet*. Trondheim: Akademika.
- Jonassen, K. (2010). *Evaluering av ekstraordinære hendelser i politiet, som grunnlag for utvikling av ny kunnskap*. (Masteroppgave i politivitenskap, Politihøgskolen). Oslo: PHS.
- Josefson, I. (2011). Bildning og utdanning. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. (s. 356-362). Oslo: Dreyers.

- Kahneman, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax.
- Laurson, P. F. (2004). *Den autentiske lærer: Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. København: Gyldendalske boghandel.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Brothers.
- Lingås, L. G. (2014a). *Etikk for pedagoger* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lingås, L. G. (2014b). Med blikk for etikk og danning. I E. K. Høihilder & L. G. Lingås (Red.), *Pedagogikk 8.-13.trinn: Profesjonsutdanning av lærere* (s. 70-86). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovdata (2006, 26. januar). *Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning*. Hentet 6. september 2016 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-01-25-121>.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løkholm, M. (2013). *Læreplanarbeid i lys av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk: En kvalitativ studie av implementeringen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk ved offisersutdanningen på Krigsskolen og grunnskolelærerutdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus*. (Masteroppgave i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt Det utdanningsvitenskapelige fakultet universitetet i Oslo). Hentet 14. juni 2016 fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36804/Lxkholm\\_Master.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36804/Lxkholm_Master.pdf?sequence=1)
- Løvik, K. (2010). *Øvelse gjør mester*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Løvlie, L. (2011). Dannelse og profesjonell tenkning: Utfordringen for lærerutdanningen de neste tiårene. I B. Hagtvatn & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning..* (s. 735-753). Oslo: Dreyers Forlag.NKR (Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring). (2011, 15.desember). *Begreper*. Hentet 9. juni 2016 fra <http://www.nokut.no/no/Fakta/Det-norske-utdanningssystemet/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/Begreper/>.
- Nordahl, T. (2012) *Hva kjennetegner god klasseledelse?* Hentet 4.august 2016 fra [http://www.udir.no/upload/laringsmiljo/konferanser/blm12/blm12\\_thomas\\_nordahl.pdf](http://www.udir.no/upload/laringsmiljo/konferanser/blm12/blm12_thomas_nordahl.pdf)
- NOU 2013:9. (2013). *Ett politi: Rustet til å møte fremtidens utfordringer: Politianalysen*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- NOKUT. (u.å). *Om norsk utdanning*. Hentet 4. oktober 2014 fra <http://www.nokut.no/no/fakta/det-norske-utdanningssystemet/om-norsk-utdanning/>.
- Politiet Endringsprogrammet. (2013). *Kompetanseheving for innsatspersonell: Prosjektutredning*. Versjon: 01. [Oslo].

- Politihøgskolen. (2014a). *Kvalitetsutvikling: Håndbok i kvalitetsutvikling ved Politihøgskolen* (2. utg.). [Oslo]: PHS.
- Politihøgskolen. (2014b). *Fagplan: Bachelor: Politiutdanningen 2014–2017*. [Oslo]: PHS.
- Politihøgskolen. (2012a). *Studieplan instruktørutdanning politioperative disipliner: 20 studiepoeng*. [Oslo]: PHS.
- Politihøgskolen. (2013). *Evalueringsrapport instruktørutdanning politioperative disipliner 2012/2013*. [Oslo]: PHS.
- Politihøgskolen. (2012b). *Rapport om utvikling av studieplaner for instruktørutdanningene*. [Oslo]: PHS.
- Politihøgskolen. (2012c). *Strategisk plan 2012-2016: Kunnskap for et tryggere samfunn*. [Oslo]: PHS.
- Repstad, P. (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simonsen, B. (2009). Er det ikke egentlig det du mener? Farer som truer den etnografiske forskeren. I H.C. Garmann Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne* (s. 208-213). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Solli, A. (2009). *TVIVL 2009 i København: Vårt ambivalente forhold til autoritet*. Hentet 11. februar 2014 fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr%203-09/BS\\_409\\_Solli.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr%203-09/BS_409_Solli.pdf).
- Språkrådet. (2013). *Språkets gyldne middelvei*. Hentet 2. mars 2016 fra <http://www.sprakradet.no/upload/statssprak/Statsspr%C3%A5k%201%202013%20nett.pdf>.
- Stanghelle, L. (u.å.). *Om profesjonsetikk og forum for etisk refleksjon*. Hentet 2.mars 2016 fra <http://www.livstanghelle.no/profesjonsetikk.html>
- Stensmo, C. & Harder, J. (2009). *Lederstil i klasseværelset: Innovation og professionalitet*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Strand, L. J. (2007). *Engasjerende undervisning: En kvalitativ undersøkelse av studenters syn på engasjerende undervisning* (Mastergradsoppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo). Hentet 14.juni 2016 fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31013/STRAND\\_MASTER.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31013/STRAND_MASTER.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal.

Utdanningsforbundet. (2012, 23. mars). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 14. juni 2016 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Utdanningsforbundets-arbeid/Larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Utdanningsforbundet. (2013, 14. august). *Etiske utfordringer*. Hentet 14. juni 2016 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Etiske-ufordringer/>.

Yden, K., Henrikson, C., Ivarsson, J., Lindström, M. & Weibull, A. (2006). Kompetens. I M. Lindholm (Red.), *Pedagogiska grunder* (2006 års utg., s. 127-144). Stockholm: Forsvarsmakten.

---

**Politihøgskolen**

Slemdalsveien 5  
Postboks 5027, Majorstuen  
0301 Oslo  
Tlf: 23 19 99 00  
[www.phs.no](http://www.phs.no)  
E-post: [postmottak@phs.no](mailto:postmottak@phs.no)