

# En analyse av Politihøgskolens læreplan i etterforskningsemnet

Maryam Sarwar



Masteroppgave

Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2012



© Maryam Sarwar

År 2012

En analyse av Politihøgskolens læreplan i etterforskningsemnet

Mayam Sarwar

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<p><b><u>TITTEL:</u></b></p> <p>En analyse av Politihøgskolens læreplan i etterforskningsemnet</p>	
<p><b><u>AV:</u></b></p> <p>Maryam Sarwar</p>	
<p><b><u>EKSAMEN:</u></b></p> <p>Masteroppgave i pedagogikk</p> <p>Studieretning: Kunnskap, utdanning og læring. Spesialisering: Læreplanarbeid, undervisning og vurdering.</p>	<p><b><u>SEMESTER:</u></b></p> <p>Våren 2012</p>
<p><b><u>STIKKORD:</u></b></p> <p>Læreplananalyse, målformuleringer, tverrfaglighet, kompetanse, kunnskapsplattform, dialog, NKR, kunnskap, ferdigheter, generell kompetanse.</p>	



# Sammendrag

## Problemområdet / Problemstilling

Denne oppgaven har som hensikt å se Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) implementert i en læreplan. Av den grunn velges læreplanen ved Politihøgskolen innen etterforskningsemnet, hvor formålet er å analysere dokumentet og intervju lærerne om deres oppfattelse av inndelingen etter NKR og undervisning. Læreplanen innen etterforskningsemnet tar for seg tverrfaglighetsperspektivet som inngår i intervjuene av lærerne og ses i relasjon læreplan – undervisning.

Forskningsspørsmålene for oppgaven er som følger:

1. Hvordan brukes og oppfattes målformuleringene etter inndeling av NKR i læreplanen?
2. Hvordan oppfatter lærerne at undervisningen samsvarer med den nye læreplanen?
3. Hvordan oppfattes tverrfaglighet i etterforskningsemnet av lærerne?

## Metode

Oppgavens empiriske data er samlet gjennom kvalitative intervju av 7 av Politihøgskolens lærere innen etterforskningsemnet. I tillegg brukes dokumentanalyse for å analysere læreplanen gjennom relevant litteratur. Analysekategorier for læreplananalyse har vært: målformuleringer, målnivå og tverrfaglighet, hvor Blooms taksonomi har blitt benyttet til målformuleringenes plassering i målnivå.

## Resultat / Hovedkonklusjoner

Med implementering av Nasjonal kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) endres målformuleringene i læreplaner fra å beskrive *innholdet* i en utdanning til *kompetansen* studentene skal kunne etter endt fag, emne og utdanning. Fra et institusjonsperspektiv tolkes

og oversettes NKR til Politihøgskolens opplæring, som på sin side bærer preg av historie, tradisjoner, kultur og institusjonelle koder. Hvordan ansatte tolker NKR og formulerer kompetansemål avhenger av retningslinjer fra myndighetene og ansattes kompetanse. En av hovedkonklusjonene i prosjektet er at NKR ikke ser på lærerrollen som følge av endringer i oppskrivning av læreplanmål etter gitte rammer. Det påvirker lærernes forståelse og bruk av målformuleringene, som gir gjennomslag på relasjonen læreplan - undervisning.

Ved profesjonsstudier er ferdigheter mer framtrødende enn kunnskap og generell kompetanse i læreplaner. Med holdninger som en sentral plass i politiutdanningen viser en inndeling etter NKR ikke å passe med en profesjonsutdanning som politiutdanningen.

I tillegg har oppgaven vist at et tverrfaglighetsperspektiv i et emne forutsetter at lærerne må ha en felles forståelse av emnets hensikt, fagkunnskap om andre fagområder som inngår i emnet og en plattform hvor dialog og samarbeid fremmes.





# Forkortelser

NKR – Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring

PHS – Politihøgskolen i Oslo

CLEG - Curriculum Studies, Educational Leadership and Governance (forskergruppe ved Universitetet i Oslo)

B1 – Første studieår, bachelor.

B2 – Andre studieår, bachelor.

B3 – Tredje studieår , bachelor.

REL – Rapport – og etterforskningslære

PSY – Psykologi

KRIMTEK – Kriminalteknikk

JUSS - Strafferett og straffeprosess

# Forord

Etter flere år som student ved Universitetet i Oslo har gleden vært stor å utdype seg innenfor feltet pedagogikk, hvor jeg har fått utvikle kunnskaper i samspill mellom teori og praksis. Denne oppgaven er formet gjennom en studietid med mye grubling, søvnløse netter, kaffe, frustrasjoner, refleksjoner og åpenbaringer. Uten tvil har selvrealiseringen vært stor, men størst har erfaringen og gleden av å se pedagogikkens betydning.

Det er mange som fortjener takk for prosessen i oppgaveskrivingen, uten deres hjelp og støtte ville ikke semesteret ha vært fullkommen. Jeg vil først og fremst takke mine praksisveiledere for å ha vekket interessen for NKR og politiutdanningen. Uten deres engasjement, konstruktive tilbakemeldinger og motivasjon for feltet pedagogikk ville jeg ikke funnet min nisje, og begynnelsen på en masteroppgave.

En stor takk til Politihøgskolen som åpnet dørene for en nysgjerrig student. Til de ansatte; takk for gode samtaler, spøk og latter. Til mine informanter; uten dere ville ikke oppgaven ha tatt form, tusen takk for at dere stilte opp.

Hjertelig takk til venner og studiekamerater som har støttet meg gjennom hele prosessen ved å holde motet mitt oppe, tatt glede i mine erfaringer og holdt ut med en nokså pratsom, og til tider en asosial student. Takk til familie for støtte og forståelse gjennom oppgaveskrivingen.

Til min veileder Berit; å holde ut med en utbrent student er ikke lett, men hver gang jeg har gått ut kontoret ditt har det vært med et smil om munnen og en iver etter å skrive oppgaven. Tusen takk for all støtte, motivasjon, konstruktive tilbakemeldinger, oppfinnsomme figurer og mange ”gullegg” gjennom veiledningstimene.

God lesing!

Maryam Sarwar

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Avgrensning.....	2
1.4	Avklaringer.....	3
1.4.1	Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring .....	3
1.4.2	Emneplan og etterforskning .....	3
1.5	Oppgavens oppbygging og innhold.....	3
2	Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring .....	5
2.1	Fra innhold til læringsutbytte .....	6
2.2	Bachelor – nivå 6 i NKR .....	7
3	Politihøgskolen.....	9
3.1	Politiutdanning – hvem styrer innholdet?.....	9
3.2	Formålet med bachelorutdanning .....	10
3.3	Utdanningens hovedområder .....	11
4	Teoretisk innramming .....	12
4.1	Læreplanutforming på institusjonsnivå .....	12
4.1.1	Goodlad .....	13
4.1.2	Instrumentell – og institusjonellperspektiv .....	13
4.1.3	Barnett og Coate.....	15
4.2	Didaktisk relasjonstenkning .....	17
4.3	Hvordan analysere læringsutbyttebeskrivelser (kompetansemål)? .....	18
4.4	Oppsummering .....	20
5	Metode.....	22
5.1	En kvalitativ tilnærming .....	22
5.2	Dokumentanalyse – hvordan analysere læreplanens målformuleringer? .....	23
5.3	Intervju som metode .....	24
5.3.1	Utvikling av intervjuguide .....	24
5.3.2	Utvalg og anonymitet .....	25
5.3.3	Gjennomføring av intervju .....	26
5.3.4	Bearbeiding og presentasjon av data.....	26

5.3.5	Styrker og svakheter ved intervju.....	27
5.4	Spørsmål om validitet og reliabilitet .....	28
6	Analyse.....	30
6.1	Etterforskningsområdet og – emnets hensikt .....	30
6.2	Hvordan analysere læreplanen?.....	31
6.2.1	Kunnskapsmål .....	33
6.2.2	Ferdighetsmål .....	34
6.2.3	Generell kompetansemål .....	35
6.2.4	Oppsummering .....	35
6.3	Hvordan oppfattes læreplanen av lærerne? .....	36
6.3.1	Hvordan kommuniserer læreplanens mål?.....	36
6.4	Undervisning: - med blick på tverrfaglighet og lærernes samarbeid .....	38
6.4.1	Undervisningsopplegg – utfordringer .....	38
6.4.2	Samarbeid mellom lærerne.....	40
6.5	Vurdering.....	41
6.5.1	Arbeidskrav .....	41
6.5.2	Eksamen .....	42
6.5.3	Oppsummering.....	43
7	Læreplan i kontekst .....	44
7.1	Målformuleringer.....	44
7.1.1	Utbytteorientert eller innholdsorientert? .....	44
7.1.2	Hva gjør rammeverket med målformuleringene? .....	45
7.1.3	Kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.....	46
7.1.4	Oppsummering.....	48
7.2	Tverrfaglighet og samarbeid på institusjonsnivå.....	48
7.2.1	Læreplan og undervisning – et samarbeid mellom lærere .....	49
7.2.2	Undervisning og vurdering.....	50
7.2.3	Oppsummering .....	52
8	Oppsummering og konklusjon .....	53
	Litteraturliste .....	57
	Vedlegg .....	59

**No table of figures entries found.**





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Globalisering og internasjonalisering har utfordret nasjoner i å utvikle seg etter bestemte standarder, heve kompetanse og kvalitet, tenke nytt og annerledes, og øke kunnskapens tilgjengelighet. I utdanningspolitikken har resultater fra nasjonale prøver, PISA undersøkelser og OECDs anbefalinger fått stadig større plass, og begreper som kompetanse, teknologi, innovasjon, utdanning og forskning har blitt velkjente ord. Uten tvil har utdanning blitt nøkkelen til å opprettholde samfunnsutviklingen og bidra til internasjonalt samarbeid. En ny trend som følge av utdanningspolitikken er European Qualification Framework for lifelong learning (EQF-LL) og Norges Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR).

Gjennom mine to praksisperioder hos Politihøgskolen i Oslo og Kunnskapsdepartementet ble jeg introdusert for Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) som består av standardiserte læringsutbyttebeskrivelser for norsk utdanning. At staten strukturerer utdanningsløp basert på politiske avgjørelser og globale trender var ikke noe nytt, men hvilke utfordringer et slikt rammeverk ville by på knyttet til kunnskapstradisjoner, profesjonsstudier og målformuleringer ble starten på grublingen av en masteroppgave.

Ideen om et overordnet rammeverk fremstilles som positivt fra regjeringen, men hvordan implementeringen rammer inn utdanninger og målformuleringer i læreplanene er vanskelig å forestille seg. Når lovverk, reformer eller forskrifter implementeres er de framtidsrettede med klare formål. Deres fordeler og ulemper vises etter flere års arbeid på institusjonsnivå. Å tilpasse norsk utdanningspolitikk til internasjonal utdanningspolitikk innebærer klare retningslinjer og begrepsapparater ved innføring av nye forskrifter, reformer og regelverk.

Interessen for hvordan NKR ville bli brukt som styringsverktøy og dens inndeling i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse ved høyere utdanning førte til en masteroppgave basert på Politihøgskolens læreplan i etterforskningsemnet. Politiutdanningen er mangfoldig med flere kunnskapsfelt integrert i profesjonsutdanningen, hvor tverrfaglighet framtrer i læreplanene og undervisningsformen. Masteroppgaven rammer inn lærernes oppfatning av tverrfaglighet, undervisning og læreplanen, samtidig som den belyser essensielle faktorer i implementering av NKR og aktuelle utfordringer knyttet til NKR i praksis.

## 1.2 Problemstilling

Hovedproblematikken i prosjektet knyttes til NKR på en realiseringsarena, hvor formålet er å bidra med en analyse av den sanksjonerte læreplanen, samt trekke fram lærernes oppfatning knyttet til læreplan, undervisning og tverrfaglighet. Politihøgskolens læreplan i emnet etterforskning (ETF350) for tredje året brukes som utgangspunkt, hvor studentene skal kunne se etterforskningsemnet fra et tverrfaglig perspektiv. For å konkretisere oppgaven har jeg valgt å stille følgende forskningsspørsmål:

*A) Hvordan brukes og oppfattes målformuleringene etter inndeling av NKR i læreplanen?*

*B) Hvordan oppfatter lærerne at undervisningen samsvarer med den nye læreplanen?*

*C) Hvordan oppfattes tverrfaglighet i etterforskningsemnet av lærerne?*

For å belyse disse forskningsspørsmålene har jeg valgt dokumentanalyse og intervju av lærerne ved Politihøgskolen som metode. Disse står nærmere beskrevet i kapittel 5.

## 1.3 Avgrensning

Grunnet tidsomfang og en masteroppgave på 30 studiepoeng avgrenses oppgaven til å analysere *ett* av emnene i læreplanen for tredjeåret (B3) ved Politihøgskolen. Den teoretiske rammen legges rundt læreplanformulering (læringsutbyttebeskrivelser), institusjons-, og undervisningsperspektiv. Læreplanperspektivet forstås ut ifra John. I Goodlads substansielle og sosiopolitiske området, og trekker fram NKR implementering. Den didaktiske relasjonsmodellen ligger til grunn for intervju av lærerne, med mål om å løfte fram relasjonen undervisning - læreplan. I tillegg blir Blooms taksonomi benyttet til å belyse verbenes betydning i målformuleringer. Oppgaven avgrensen til lærerne ved Politihøgskolen og deres oppfattelse og bruk av læreplanen.



## 1.4 Avklaringer

De fleste begreper blir avklart underveis i oppgaven, likevel er noen termer viktige å få avklart på forhånd grunnet oppgavens valg og struktur.

### 1.4.1 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring beskriver kvalifikasjonene i form av læringsutbytter, og omfatter alle nivåene i utdanningssystemet. Det er viktig å påpeke at læringsutbyttebeskrivelsene for høyere utdanning ble besluttet i 2009, mens Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) ble fastsatt i 2011. Oppgaven tar for seg kvalifikasjonene for høyere utdanning (nivå 6 for bachelor) og bruker forkortelsen NKR.

### 1.4.2 Emneplan og etterforskning

Politihøgskolen bruker betegnelsen *emneplan* for å beskrive læreplanen for etterforskningsemnet, men jeg velger å bruke begrepet *læreplan* gjennom hele oppgaven. Oppgaven tar utgangspunkt i Politihøgskolens læreplan for tredje året (B3) innen *hovedområdet etterforskning*. Hovedområdet har ett *etterforskningsemnet* på 12 studiepoeng og seks *fordypningsfag* (6 studiepoeng) studentene kan velg i mellom. Oppgaven fokuserer på *etterforskningsemnet*, som igjen omfatter fire *delområder*. Delområdene defineres ikke med klare avgrensninger i læreplanen, men kommer til syne i intervjuene.

## 1.5 Oppgavens oppbygging og innhold

Oppgaven inneholder åtte kapitler. Kapittel 1 gjør rede for oppgavens bakgrunn og forskningsspørsmål, samt hvilke avgrensninger som har blitt gjort og avklaringer i forhold til begreper.

Kapittel 2 presenterer bakgrunnen for Nasjonal kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, for så å redegjøre for rammeverkets formål og aktuelle utfordringer knyttet til utbytteformuleringer. Kapittel 3 redegjør kort for Politihøgskolens historie, hvem som styrer politiutdanningen og dens oppbygging.

Kapittel 4 presenterer de teoretiske og analytiske perspektivene prosjektet forstås ut ifra. Sentralt er Goodlads begrepssystemer, Blooms taksonomi, tverrfaglighet og profesjonsutdanningenes læreplanutforming. Kapittel 5 beskriver metodevalget for oppgaven; hvordan jeg har gått fram for å bruke dokumentanalyse og intervju, samt hvilke analysebriller jeg bruker og hvorfor. Videre går kapitlet inn på min forforståelse som forsker, funnernes validitet og reliabilitet, samt styrker og svakheter ved metodevalget.

Kapittel 6 presenterer datainnsamlingen gjort gjennom dokumentanalyse og intervju. Målformuleringene i etterforskningsemnet framstilles, lærernes meninger om tverrfaglighet, læreplanen og undervisning belyses.

Kapittel 7 bygger videre på analysen og drøfter funnene i lys av teorier beskrevet i kapittel 4. Kapitlet tar først for seg målformuleringer, deretter tverrfaglighet med læreplanarbeid på institusjonsnivå og undervisning.

Kapittel 8 konkluderer og oppsummerer prosjektet.

## 2 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring

Utdanningspolitikkenes rolle er avgjørende for hvordan utdanningsinstitusjonene styres og hvilke innhold og kriterier utdanningene skal følge. Bak kullisene av regjeringens beslutninger finnes en styring basert på demokrati, med innflytelse av internasjonale trender. Norges nasjonale kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) er et eksempel på internasjonal politikk. Ifølge Kunnskapsdepartementets dokument om NKR (fastsatt 15.desember.2011) er NKR en videreføring av to internasjonale prosesser: Bologna-prosessen og EQF-prosessen.

### *Bologna – prosessen*

Bologna-prosessen handler om et samarbeid om høyere utdanning mellom 47 land i Europa. På ministermøtet i Bergen i 2005 ble det vedtatt en overordnet kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. Rammeverket for høyere utdanning bestod av læringsutbyttebeskrivelser for bachelor-, master- og ph.d nivå. Medlemslandene skulle selv sertifisere sine nasjonale kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning opp mot det overordnede europeise rammeverket for høyere utdanning (Bologna-rammeverk). Innføring av rammeverket i Norges høyere utdanning ble vedtatt med universitet – og høyskoleloven 2005, og arbeidet startet et år senere (Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), 15.des.2011 : kap.2).

### *EQF – prosessen*

EU vedtok rekommandasjonen om et europeisk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (European Qualification Framework - EQF) i februar 2008. EQF omfatter allmennutdanning, yrkesopplæring, høyere utdanning og voksenopplæring, og har åtte nivåer som dekker kvalifikasjonene fra grunnskole til doktorgrad. Læringsutbyttebeskrivelsene er beskrevet i form av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Kvalifikasjonsnivåene beskrives på europeisk nivå og er et verktøy for å sammenlikne, forstå og lettere lese ulike lands utdanningssystemer (Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), 15.des.2011 : kap.2).

## 2.1 Fra innhold til læringsutbytte

Det fundamentale i NKR er at kvalifikasjonene beskrives gjennom *læringsutbytter* og ikke innsatsfaktorer. Hensikten er å beskrive læringsutbyttene så en enkelt kan sammenlikne kvalifikasjoner mellom land, og forskjellene i læringsutbyttene mellom nivåene. Formålet med kvalifikasjonsrammeverket beskrives som følgende:

[...] • dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring – fra *innsatsfaktorer* til *læringsutbytte*

- lette planleggingen av utdanningsløp for den enkelte
- beskrive de faktiske forskjellene i læringsutbytte mellom de ulike nivåene
- legge til rette for livslang læring
- gjøre kvalifikasjonene mer forståelige for yrkeslivet og samfunnet generelt, hva slags overordnede kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse har egentlig den enkelte kandidat
- lette godkjenningen av kvalifikasjoner over landegrensene
- sikre bedre utnyttelse av kompetanse til glede for både den enkelte og samfunnet [...]

(Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), 15.des.2011: 9)

EQF utgjør til sammen 8 nivåer mens Norges nasjonale kvalifikasjonsrammeverk (NKR) består av 7 nivåer, hvor nivå 1 står åpent uten noen kvalifikasjoner og er ikke en del av rammeverket. Dette er gjort for å lette forståelsen i forhold til EQF. NKR starter med nivå 2 som er fullført grunnskole. Nivå 3 er fullført grunnkompetanse, nivå 4 er fullført videregående opplæring og nivå 5 er fullført fagskoleutdanning. Nivå 6 utgjør første syklus i høyere utdanning, altså bachelorgrad. Nivå 7 er annen syklus i høyere utdanning – mastergrad, og nivå 8 er doktorgrad (ph.d.) (Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), 15.des.2011: 16, 31, 35).

Nivåbeskrivelsene deles i *kunnskap*, *ferdigheter* og *generell kompetanse*, men på et overordnet nivå for å kunne implementeres i utdanningsinstitusjoners definisjoner for deres respektive utdanninger og fag. Definisjon på hva Kunnskapsdepartementet legger i begrepene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse beskrives som følgende:

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.

(Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), 15.des.2011: 19)

Definisjonene fra Kunnskapsdepartementet viser til en inndeling som bygger på hverandre. Med begrepene i bakgrunn, velger oppgaven å fokusere på nivå 6 i NKR som omfatter bachelorgrad.

## 2.2 Bachelor – nivå 6 i NKR

For hvert nivå i NKR beskrives kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som skal være nådd av kandidaten etter endt utdanning. Bachelornivåets tredeling beskriver læringsutbyttebeskrivelsene som følgende etter Kunnskapsdepartementets skriv:

Kunnskap:

Kandidaten:

- har bred kunnskap om sentrale temaer, teorier, problemstillinger, prosesser, verktøy og metoder innenfor fagområdet
- kjenner til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet
- kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet
- har kunnskap om fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet

Ferdigheter:

Kandidaten:

- kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings – og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnende valg
- kan reflektere over egen faglig utøvelse og justere denne under veiledning
- kan finne, vurdere og henvise til informasjon og fagstoff og framstille dette slik at det belyser en problemstilling
- kan beherske relevante faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer

Generell kompetanse:

Kandidaten:

- har innsikt i relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger
- kan planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid, alene og om deltaker i en gruppe, og i tråd med etiske krav og retningslinjer
- kan formidle sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig, muntlig og gjennom andre relevante uttrykksformer
- kan utveksle synspunkter og erfaringer med andre med bakgrunn innenfor fagområdet og gjennom dette bidra til utvikling av god praksis
- kjenner til nytenkning og innovasjonsprosesser

(Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), 15.des.2011: 26-27)

Inndelingen av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i NKR består ikke av fagspesifikke læringsutbyttebeskrivelser, og er beskrevet som generelle og overordnede for å implementeres i en utdanning, uavhengig av fagområder.

Hvordan NKR vil implementeres og ses i lys av profesjonsutdanninger er et interessant tema. Å vende fra innholdsbeskrivelser til utbyttebeskrivelser, beskrive forskjeller i læringsutbyttebeskrivelser og gjøre kvalifikasjonene mer forståelige er noen av momentene i NKR oppgaven retter oppmerksomhet mot. Spørsmålene er mange; Hvordan vil tredelingen (kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse) komme til syne i læreplaner, og oppfattes av lærere? Finnes det noen klare skiller mellom tredelingen i realiteten? Gjennom oppgaven ønsker jeg å finne svar på spørsmålene og aktualisere utfordringer til et rammeverk basert på utbyttebeskrivelser.

## 3 Politihøgskolen

Politihøgskolen er en utdanningsinstitusjon for politi- og lensmannsetaten. I dag har Politihøgskolen fire studiesteder; Oslo, Bodø, Stavern og Kongsvinger, og tilbyr bachelor-, master-, og etter – og videreutdanning. *Opplæring* har funnet sted helt tilbake til midten av 1700-tallet. Den gang ble lensmenn og politi utdannet til ulike arbeidsoppgaver. I 1920 ble *Statens Politiskole* grunnlagt som etatsskole, underlagt Justisdepartementet og ledet av et styre oppnevnt av departementet (PHS1).

I 1990 ble en prosjektgruppe satt ned for å utarbeide planer fra å være Politiskole til å bli en *Politihøgskole* for politiutdanning. 26.mars 1992 fastsatte Justisdepartementet en studieplan for 3-årig grunnutdanning. Politihøgskolen fikk delvis innlemming i Universitets- og høgskoleloven i 1992, og i 2005 med status som akkreditert høgskole (PHS1.) Det vil si at Politihøgskolen er sidestilt med statlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge, men underlagt Politidirektoratet (St.meld nr.42 (2004-2005) *Politiets rolle og oppgaver*: kap.4.1).

### 3.1 Politiutdanning – hvem styrer innholdet?

Utdanningsinstitusjoners identitet og integritet formes av utdanningstradisjoner, som gir ulik forståelse av institusjoners funksjon og praksis. Politihøgskolen ligger i dag under Politidirektoratet som fastsetter rammeplaner for hvilke emner som det skal undervises i, mens Politihøgskolen har ansvar for hvordan innholdet i undervisningen skal legges opp. Rammeplaner fastsatt av Politidirektoratet godkjennes av Justisdepartementet (NOU 2009: 12 – *Et ansvarlig politi* : kap. 9.12.2). Politistudenter utdannes til *generalister*, hvor utdanningen er yrkesrettet, med retningslinjer, regelverk og føringer for arbeidet innen politi- og lensmannsetaten fastsatt av føringer fra myndighetene. Utdanningen tilpasses etter endringer i etatens arbeidsfelt (NOU 2009: 12 – *Et ansvarlig politi* : kap. 9.12.2) (St.meld nr.42 (2004-2005) *Politiets rolle og oppgaver*: kap. 8.2.1). Oppsummert styres innholdet i politiutdanningen av myndighetene, mens opplæringen overlates til Politihøgskolen. En institusjon forankret i samfunnets endringer, normer, verdier, kultur og generalistens rolle, som igjen former læreplanenes innhold.

## 3.2 Formålet med bachelorutdanning

I læreplanen for bachelorutdanningen skrives formålet med fullført politiutdanning om:

Mål etter endt utdanning:

Studentene skal etter endt utdanning være i stand til å utføre generalistoppgaver i politiet. [...] De skal ha utviklet:

- god forståelse av politiets rolle og funksjon i samfunnet
  
- kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gir godt grunnlag for å forebygge og bekjempe kriminalitet, samt fremme trygghet, orden og rettssikkerhet.
  
- Selvinnsett og bevissthet om egen kompetanse, atferd og sitt personlige ansvar i utførelsen av yrket.
  
- evne til kritisk refleksjon og til å forstå sitt arbeid i en samfunnsmessig sammenheng
  
- kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til nytenkning og utvikling av politi- og lensmannsetaten.
  
- grunnlag for videre læring, utdanning og spesialisering i yrket.

(Emneplaner i bachelorstudiet B3, 2011/2012: 6)

Formålet med bachelorutdanningen er å utdanne yrkesutøvere som ivaretar samfunnets interesser, trygghet og rettssikkerhet. Å forstå politiets rolle i samfunnet fordrer et spekter av fagområder som må ses i en sammenheng. Et komplekst samfunn i stadig utvikling trenger yrkesutøvere med kunnskap tilsvarende samfunnets endringer, og evnen til å oppdatere seg parallelt med et yrkes krav. Politiutdanningen har en tradisjon, og i likhet med andre profesjoner, en egen kultur. I lang tid har holdninger vært essensielt i politiet. NOU 1979: 11 – *Politiutdanning* nevner følgende om holdninger:

[...] I denne sammenheng er det viktig å fremholde at utvalget på alle trinn foreslår gitt undervisning i alminnelig politilære, som bl.a. omfatter politilov, politiinstruks, yrkesetikk, holdninger. På grunnkurset vil dette gi mulighet for direkte holdningsdannede virksomhet: Holdninger til samfunnet, til yrket, til publikum, til kolleger på alle plan. [...] Når utvalget legger så stor vekt på den holdningsdannede opplæring, har det flere årsaker: Dels er dette et bidrag til å gjøre de ansatte sikrere når de utfører sin tjeneste og derved også gjøre sitt til at de føler arbeidet som mer tilfredsstillende. Videre er det vesentlig å bidra til et bedre forhold politi-publikum og til enda bedre kollegiale forhold.

(NOU 1979: 11 – *Politiutdanning*: s. 19)

Som beskrevet over har *holdning* fått plass i Politihøgskolens læreplaner, og er identitetsskapende for politistudentene. Hvordan profesjoners kultur og tradisjoner påvirker institusjoners praksis omtales nærmere i kapittel 4.



### 3.3 Utdanningens hovedområder

Politihøgskolen gav en 3-årig grunnutdanning (GU1, GU2, GU3) fra høsten 1992, med bredere faglig kunnskap enn tidligere opplæring. I tillegg ble det gitt plass til flere fagkunnskaper, blant annet psykologi, sosiologi og kriminalkunnskap med innsikt i samfunnsutvikling og samspill mellom mennesker (St.meld. nr. 42 (2004-2005) *Politiets rolle og oppgaver*: kap.8). Fra våren 2004 gav utdanningen bachelorgrad.

Utdanningen er i dag delt inn i fem hovedområder; politi og samfunn, metode, operative oppgaver, forebyggende oppgaver og etterforskning. Første og tredje studieår i bachelorutdanningen foregår på de respektive studieplassene med teori og praktiske øvelser. Andre året er et praksisår hvor studentene erfarer politiets oppgaver gjennom observasjon og arbeidsoppgaver i utvalgte politidistrikter (PHS2) (PHS3).

Hurtige endringer i samfunnet fører til nye utfordringer for politiet, hvor ny kunnskap og ny tenkning fordrer til utdanningstilbud som gjenspeiler samfunnets endringer og krav. Med regelverk og krav fastsatt av Politidirektoratet, og Justisdepartementets godkjenning, forventes Politihøgskolen å legge til rette for en utdanning som innfrir politioppgaver (generalistoppgaver).

# 4 Teoretisk innramming

Problemstillingen i oppgaven er knyttet til NKR i praksis, og hvordan lærere på en utdanningsinstitusjon oppfatter en ny læreplan med læringsutbyttebeskrivelser. Nevnt i kapittel 2 er hovedanliggende for NKR formulert i dokumenter fra Kunnskapsdepartementet, men hvilke fortolkninger og funksjon NKR får i læreplanutforming må sees ut ifra utdanningsinstitusjoners virksomhet og lærernes bruk av læreplanen. Av den grunn er innfallsvinkelen i oppgaven på institusjonsnivå, konkretisert rundt en læreplananalyse ved hjelp av blant annet Goodlads begrepssystem, Blooms taksonomi, og lærernes oppfatninger ved bruk av didaktiske kategorier.

I dette kapittelet vil jeg ramme inn teoriperspektivene i prosjektet, og vil for det første fokusere på læreplanutforming på institusjonsnivå, en kontekst læreplanen må betraktes i for å forstå dens utforming og innhold. Videre knyttes didaktisk relasjonstenkning opp mot tverrfaglighet, hvor formålet å forstå den sanksjonerte læreplanen i et tverrfagligperspektiv ved bruk av didaktiske kategorier. Deretter presenteres grunnlaget for en læreplananalyse, hvor Blooms taksonomi beskrives og ses i forhold til kompetansemål. Kapittelets hensikt er å fremme perspektiver som ivaretar prosjektets formål og forskningsspørsmålenes innhold.

## 4.1 Læreplanutforming på institusjonsnivå

En læreplan er ment å være et styringsdokument som kommuniserer til leseren; gir retningslinjer og beskriver hva en elev eller en student skal kunne. Læreplanens betydning avgjøres av "leseren"; studenten, lærerne, administrasjonen og andre interesserte, men læreplanens utforming bestemmes ut ifra hvilke rammer som settes, politiske avgjørelser, institusjonenes normer og virksomhet, samfunnets krav og undervisningens innhold. For å få en utvidet forståelse av utfordringer knyttet til læreplanens utvikling, implementering, realisering, samt å kunne analysere den er det essensielt med et system som beskriver og definerer læreplanens områder.

### 4.1.1 Goodlad

For å belyse Politihøgskolens utdanning og analysere læreplanen finner jeg John I. Goodlads inndeling av læreplanen tre områder; *sosiopolitiske*-, *substansielle*- og *teknisk-profesjonelle området* som fruktbare. Disse tre områdene kan ikke sees fra hverandre, men kan brukes som analyseverktøy ved læreplanarbeid hvor fokuset rettes mot læreplanproblematikk i forhold til læreplanutvikling, implementering og læreplanen i praksis (realiseringsarena) (Goodlad 1979 : 17, 27-33) (Gundem, 2008 : 24-25).

Gundem knytter Goodlads tre områder til didaktikk, og omtaler dem som undervisningens hva, hvorfor og hvordan. Undervisningens *hva* kan knyttes opp mot det *substansielle* området som omfatter læreplanens innhold, mål, pensum, læremidler og arbeidsmåter (Goodlad 1979 : 28-30) (Gundem, 2008 : 24-25). Det *sosiopolitiske* området ser læreplanen ut ifra samfunnsmessige sammenhenger og politiske beslutninger. Undervisningens *hvorfor* besvares og omfatter læreplanens intensjon i forhold til læreplanutvikling og endring, og hvilke samfunnskontekst læreplanen står i forhold til (Goodlad 1979 : 30-32) (Gundem, 2008 : 24-25). Det *teknisk-profesjonelle* området knyttes til læreplanens implementering, praksis og realisering, som omfatter rammefaktorer, ressurser, muligheter, lærerrolle og lærerutdanning. Undervisningens *hvordan* besvares (Goodlad 1979 : 32-33) (Gundem, 2008 : 24-25). Prosjektet befinner seg på et institusjonsnivå og forholder seg til Goodlads to førstnevnte begreper; substansielle – og sosiopolitiske området, og didaktikkens hva og hvorfor.

Læreplanens aktivitet endrer karakter på institusjonsnivå ettersom samfunnskonteksten endres. Politidirektoratet bestemmer hvilke emner som skal inngå i politiutdanningen og hvorfor ettersom politiets rolle og oppgaver endres i etatens arbeidsfelt, og aktuell fagkunnskap. Med det settes rammene for Politihøgskolens opplæring, hvor myndighetenes rolle kan plasseres under Goodlads sosiopolitiske og substansielle området.

### 4.1.2 Instrumentell – og institusjonellperspektiv

Olsen skiller mellom et instrumentell - og et institusjonellperspektiv med universiteter som utgangspunkt. Universiteter som instrument er forankret i et sett med forpliktelser i form av regler, lovverk og pengebevilgning, og ses på som et verktøy for implementering av retningslinjer bestemt av regjeringen. Olsen henviser til Wolf og skriver; ”*In other words, the University is "for hire"*.” (Wolf 1969:40 i Olsen, 2007: 31). Universiteter er investeringer

hvor forskning og utdanning er nøkkelen til samfunnets utvikling, og et instrument for nasjonale prioriteringer. Endringer på universiteter er relatert til politiske avgjørelser og endringer (Olsen, 2007: 27, 31).

Universiteter fra et institusjonsperspektiv har strukturer, kulturelle eller institusjonelle koder, og er identitetsskapende med sin praksis og holdninger. De er forankret i sett av tradisjoner, verdier og historie over tid, og av den grunn vanskelige å forandre. I likhet har politiutdanningen en historie med tradisjoner, struktur og et formål som rammes inn av Politidirektoratet. Politihøgskolen som utdanningsinstitusjon er sammensatt av regler og organiseringer, med rotfeste i ressurser, rammer, prinsipper, bestemte formål og prosesser som er av betydning som institusjon. Med det har Politihøgskolen en institusjonell identitet og integritet som følges i deres læreplanutvikling (Olsen, 2007: 27).

Burch og Spillane analyserer bånd mellom retningslinjer og administrasjon på den ene siden, og mellom klasseromsaktivitet på den andre. Båndene defineres som ”coupling” og kan være sterke eller svake (loose coupling) (Burch og Spillane 2006: 87). Retningslinjer eller instruksjoner innen et gitt emne eller fag vil være påvirket av institusjoners miljø. De argumenterer for at instruksjoner ikke er enveisrettede aktiviteter, men involverer fagenes innhold, undervisningsopplegg, gruppeaktiviteter, studentenes arbeid, arbeidsoppgaver og lærestrategier (Burch og Spillane 2006: 87-93). At institusjoners miljø er av betydning for retningslinjer i et emnet eller fag samsvarer med Olsens institusjonelle forståelse av universiteter, hvor avgjørelser ikke kan ses bort ifra normer, verdier og tradisjoner. Sett fra et institusjonsperspektiv tolkes og oversettes NKR av aktører slik at den samsvarer med Politihøgskolens normer. Politiutdanningens tradisjon, formål og innhold endres ikke, men læreplanens komposisjon tilpasses NKR retningslinjer.

### 4.1.3 Barnett og Coate

Barnett og Coate introduserer høyere utdannings læreplanutforming gjennom boken *Engaging the Curriculum in Higher Education*. De reflekterer rundt læreplanens kompleksitet, konsekvenser og utfordringer, og foreslår tre byggeklosser for læreplanens utforming; *knowing*, *acting* og *being*.

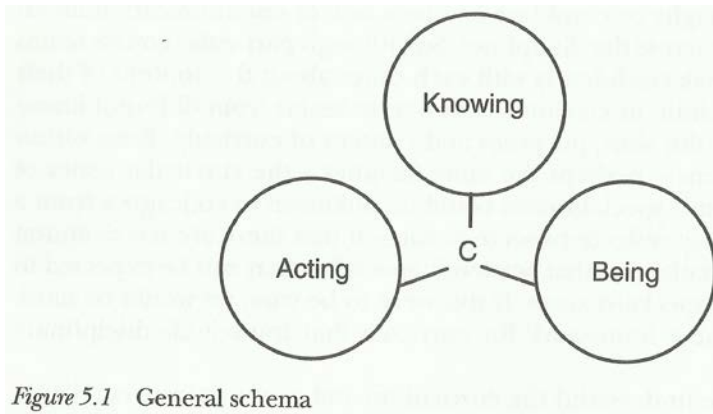


Figure 5.1 General schema

(Barnett og Coate, 2005: 70)

*Knowing* ses på som et personlig forhold mellom den lærende og hans eller hennes fagfelt, og forstås som studentenes egen engasjement i å lære (eller tilegne seg) kunnskap (*knowledge*). *Acting* beskrives som studentenes handlinger, hvor ferdigheter framtrer og blir sett på som kunnskap satt i bruk. Studentenes engasjement og forståelse av handlinger sett i lys av deres utdanning blir det viktige. *Being* er en byggekloss i læreplanen som omfatter studentenes *self, being* og *becoming*, og innebærer begreper som *selvrealisering* og *selvutvikling* (Barnett og Coate, 2005: 48-49, 59-65).

Om forholdet mellom byggeklossene er separerte eller integrerte, og hvor stor plass byggeklossene får i læreplanen blir avgjort av studier og emners innhold. Læreplaner for *kunst, historie* og *studier som omfatter menneskers utvikling*; for eksempler sosiologi og kjønnsstudier beskrives hvor *knowing* utgjør størst plass, godt integrert med *being*, og *acting* utgjør den minste delen. Bakgrunnen for et mønster med kunnskap som framtrede er at studiene legger opp til tilegnelse av kunnskap for å forstå feltet. Kunnskap kan være teoretiserende, omfattende og beskriver store tidsrom. *Being* er godt integrert med *knowing*

fordi studentene utvikler forståelse, selvrealisering og bidrar med refleksjoner gjennom tilegnelse av kunnskap (Barnett og Coate, 2005: 73-75).

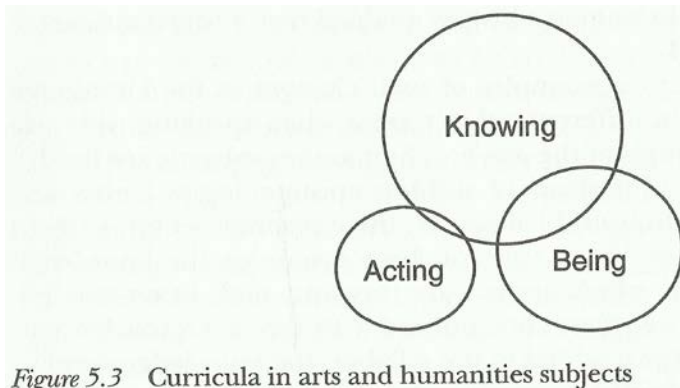


Figure 5.3 Curricula in arts and humanities subjects

(Barnett og Coate, 2005: 73)

Figuren under beskriver byggeklossenes framreden i læreplaner for *teknologiske studier* og *realfag* (kjemi, fysikk, biologi og matematikk). *Knowing* får størst plass fordi studiene er kunnskapsdominerende og fordrer til en forståelse av ulike teorier og metoder som senere skal anvendes. Det viser til en sterk integrasjon mellom *knowing* og *acting* (Barnett og Coate, 2005: 75-77).

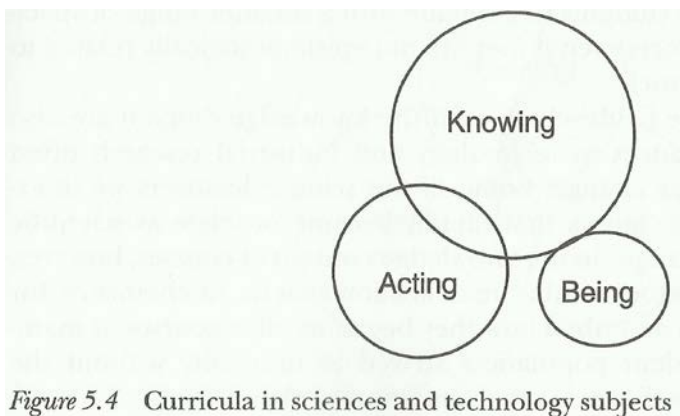


Figure 5.4 Curricula in sciences and technology subjects

(Barnett og Coate, 2005: 75)

*Profesjonsstudier* og deres emner kan ha et læreplanmønster hvor alle tre byggeklossene er godt integrerte, men med *acting* som framtreddende og *knowledge* og *being* som likestilt. Profesjonsutdanninger representerer refleksjoner rundt et framtidig yrke, og ikke akademiske disipliner i studiene. Gjennom erfaringer og ferdighetsdomenet i studiene bygger studentene

opp en profesjonsidentitet og holdning som reflekterer profesjonens praksis (Barnett og Coate, 2005: 77-79).

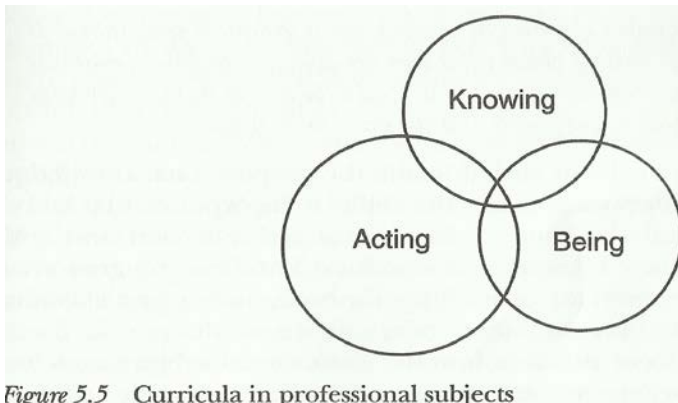


Figure 5.5 Curricula in professional subjects

(Barnett og Coate, 2005: 77)

Barnett og Coates tre byggeklosser kan legge rammer for å forstå læreplaners utforming og hvordan læreplanen framtrer i studier og kurs, og bidra med analysebriller. Prosjektets utgangspunkt er Politihøgskolens læreplan hvor sistnevnte figur om profesjonsstudier vil være relevant for forståelse av læreplanutforming. Byggeklossene passer med inndeling etter NKR; *knowing* kan forstås som kunnskap i læreplanutforming, *acting* som ferdigheter og *being* kan knyttes til generell kompetanse. Men NKR inndeling er spørsmålet om profesjonsutdanningers egenart fanges, hvor *acting* utgjør en større plass enn *knowing* og *being*.

## 4.2 Didaktisk relasjonstenkning

For å belyse lærernes oppfattelse av tverrfaglighet i etterforskningsemnet trengs et teoretisk perspektiv som ivaretar den sanksjonerte læreplanen. Med det substansielle området som innebærer undervisningens *hva* - læreplanens innhold, mål, pensum, læremidler og arbeidsmåter – vil bruk av didaktiske kategorier (mål, innhold, vurdering og arbeidsmåter) besvare hvordan lærerne arbeider med læreplanen på institusjons nivå, og hvordan den sanksjonerte læreplanen forekommer og oppfattes.

Begrepet *tverrfaglighet* brukes i læreplanen for etterforskningsområdet:

I Etterforskning skal studentene tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse slik at de får en helhetlig forståelse av politiets arbeid med etterforskning av straffesaker. De skal ut fra kritisk refleksjon forstå etterforskning i et tverrfaglig perspektiv og kunne benytte kunnskapen i praktisk etterforskning.

(Emneplaner i bachelorstudiet B3, 2011/2012: s. 48 )

Et av forskningsspørsmålene i prosjektet er knyttet til tverrfaglighet: *Hvordan oppfattes tverrfaglighet i etterforskningsemnet av lærerne?*

Politi som yrke krever refleksjoner og kompetanse knyttet til samfunnet, dets utfordringer, utvikling og krav. Med et kunnskapssamfunn i stadig forandring trenger politiutdanningen en tverrfaglig opplæring hvor studentene lærer å se sammenhengen mellom fagmiljøer, og deres evne til å tenke kritisk og reflektert over samfunnets utfordringer. Hvordan lærerne definerer og oppfatter tverrfaglighet setter rammen for undervisningsopplegget. *Hva* som legges i begrepet *tverrfaglighet* avgjør konteksten for videre arbeid i oppgaven. Lars Monsen forstår tverrfaglighet som samarbeid mellom fag, og et forsøk på å systematisere kunnskap om omverdenen. For å dekke tverrfaglighetens omfang, knyttet opp mot etterforskningsemnet, definerer jeg begrepet innenfor følgende rammer: Tverrfaglighet innebærer samarbeid på tvers av fagmiljøer, fag og kunnskapstradisjoner. Det betyr å introdusere kunnskap fra flere hold, mot et felles område eller mål. I tillegg vil tverrfaglighet, innen etterforskningsemnet, innebære å systematisere kunnskap om samfunn og politi, og utvide forståelse om etterforskning (Monsen 1979:5).

## **4.3 Hvordan analysere læringsutbyttebeskrivelser (kompetansemål)?**

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk er delvis blitt til på Benjamin S. Bloom's taksonomi. (Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning - rapport fra arbeidsgruppe. April 2007: kap. 2 ). Av den grunn anser jeg det som legitimt å benytte Blooms taksonomi. Taksonomien deles i tre; kognitive -, affektive - og psykomotoriske domener. Det kognitive domenet innebærer å tenke, vite og løse problemer. Det affektive domenet inkluderer holdninger, verdier, interesser og forståelse. Det sistnevnte, psykomotoriske domenet, dekker objektiver som knyttes til "manual and motor skills"



(Krathwohl, 1988: 259- 262). Denne oppgaven fokuserer på målformuleringer og bruker Blooms taksonomi som omfavner det kognitive området til å belyse verbenes plassering.

Det kognitive domenet omhandler kunnskap og utvikling av ferdigheter, og evnen til å bruke kunnskap. Klassifiseringssystemet er organisert hierarkisk, hvor overliggende kategori er mer kompleks enn den forrige. Kategoriene er ordnet fra lav til stigende grad, fra konkret til abstrakt atferd (Krathwohl, 1988: 259- 262). Selv om kategoriene bygger på hverandre har hver kategori innad flere beskrivelser og underkategorier. Under beskrives de seks kategoriene som utgjør det kognitive domenet og hvilke verb som inngår:

### *Kunnskap*

Kunnskap defineres som å gjenkalle eller huske presise detaljer, gjengi metoder og prosesser, gjengi mønstre, struktur og settinger og psykologiske prosesser som omfavner å huske.

Kunnskap omfatter kunnskap om terminologier, fakta, metoder, trender og sekvenser, klassifiseringer og kategorier, kriterier, metodologi, prinsipper, teorier og strukturer. Verb som kjennetegner kunnskap innebærer å *gjenkjenne* metoder og prosesser, *gjengi* strukturer, settinger og mønstre. Samt å kunne *beskrive*, *referere*, *definere*, *liste opp* og *gjenta* (Krathwohl, 1988: 263-265).

### *Forståelse*

Forståelse beskrives som evnen til å gjengi kunnskap med egne ord. Kategorien anses som den laveste formen for forståelse, hvor individer forstår hva som kommuniseres, og kan brukes uten å se det helhetlige. Det innebærer å forstå metaforer, symboler og ironi, evnen til å ta til seg ulike typer av sosiale data eller koder, og evnen til å håndtere konklusjoner av et arbeid. Verb som kjennetegner forståelse innebærer å kunne *gjengi*, *forklare*, *tolke* og *angi forskjeller og likheter* (Krathwohl, 1988: 262, 265-266).

### *Anvendelse*

Kategorien setter fokus på forståelse som er god nok til å anvendes. Det innebærer ideer, regler av prosedyrer og generaliserte metoder. Kategorien kan også omfatte tekniske prinsipper, ideer og teorier som må huskes og anvendes. Verb som benyttes innen kategorien

er å *fortolke, overføre, bruke, anvende, organisere og konstruere* (Krathwohl, 1988: 266).

### *Analyse*

Analyse innebærer å forstå noe godt nok til å dele opp og fremme relasjonen mellom ideer eksplisitt. Å *analysere, identifisere, sammenlikne, undersøke, finne ut, bekrefte, gjøre rede for* og *klassifisere* utgjør verbene i analyse kategorien (Krathwohl, 1988: 266-267).

### *Syntese*

Syntese forstås som evnen til å trekke konklusjoner og foreslå planer som gjennomføres. Verb som inngår er å *planlegge, foreslå, organisere, formulere, generalisere, trekke konklusjoner* og *presisere* (Krathwohl, 1988: 267).

### *Vurdering*

Med vurdering forstås å kunne dømme verdien av et materiale for det gitte hensikt. Vurdering vil si å kunne *drøfte, kritisere, bedømme, begrunne* og *vurdere* (Krathwohl, 1988: 267-268).

Verbene i Blooms taksonomi brukes til å analysere læringsutbyttmålene i læreplanen for etterforskningsemnet, og kategorisere kompetansemålenes målnivå (lavt-middels-høyt). Det er vel å merke at Blooms taksonomi er skrevet på engelsk. Å oversette disse ordene til norsk og deretter definere begreper innenfor de seks kategoriene er en utfordring språk- og tolkningsmessig.

## **4.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for det teoretiske grunnlaget for videre arbeid.

Utdanningsinstitusjoner analysert som instrumenter viser til institusjoner som verktøy og investering for samfunnsutvikling, men analysert fra et institusjonsperspektiv beskrives institusjoner som vanskelige å forandre på grunn av deres kultur, historie og verdier.

Når nye retningslinjer trer til oversettes og tilpasses institusjoners normer til de nye reglene. Å se læreplan i kontekst vil si å analysere læreplanens mål sett i lys av Politihøgskolens

tradisjoner og politiutdanningens identitet. De didaktiske kategoriene benyttes for å fremme lærernes oppfattelse av tverrfaglighet i etterforskningsemnet og løfte fram den sanksjonerte læreplanen.

En analyse av målformuleringene i læreplanen, basert på Blooms taksonomi, angir målformuleringenes målnivå og hvordan de kan tolkes. Blooms taksonomi har blitt kritisert for å rette oppmerksomheten mot at all læring kan målstyres, og mot atferdsrettede mål hos en elev eller student. En slik tankegang bidrar til en redusert forståelse av hva undervisning er, og en uenighet om hvilke funksjon slike mål skal ha (Engelsen, 2012: 112-115). Jeg er innforstått med kritikken mot Bloom, men anser bruken av Blooms taksonomi som analyseverktøy riktig. Dette fordi NKR for det første retter fokus mot utbyttebeskrivelser, og for det andre er delvis blitt til på Blooms teorier.

# 5 Metode

I dette kapittelet vil jeg for det første gjøre rede for oppgavens metodiske tilnærming og min forforståelse som forsker. For det andre foreta en skissering av dokumentanalysen, datainnsamlingen og behandlingsprosessen. Og for det tredje redegjøre det metodiske valgets validitet og reliabilitet. Med dette kapittelet ønsker jeg å belyse mine valg og gi innblikk i mine refleksjoner gjennom prosjektets gang.

## 5.1 En kvalitativ tilnærming

Kvalitativ forskning innebærer data som tar for seg informanters meninger, erfaringer, holdninger, forståelse og beskrivelse av deres omverden. I tillegg gir en kvalitativ tilnærming rom for personlig valg fra en forskers side, men kan også av den grunn være vanskelig å etterprøve. Med en hermeneutisk forståelse blir meningstolkningene essensielle. Med et spesifikt fokusområde, hvor jeg har et ønske om å samle inn data fra lærerne på Politihøgskolen, blir mine valg for en kvalitativ forskning og intervju som metode avgjort av forskningsspørsmålene i oppgaven (Befring 2007: 29) (Kvale 1997: 39, 40). Det er brukt to metoder for innsamling av data i prosjektet; dokumentanalyse og intervju. Disse er redegjort for og drøftet under de neste underkapitlene.

Min forforståelse som forsker ligger i pedagogikk med diskusjoner, samtaler og deltakelse i forskningsseminarer ved Universitetet i Oslo som gir rom for utprøvelse, spørsmål og dialog på et faglig plan. Jeg vil si jeg har *kjennskap* til Politihøgskolen som utdanningsinstitusjon, både gjennom en praksisperiode og tilgang til sitteplass under masteroppgaven. Dette har gitt meg mulighet til å se nærmere på institusjonens kultur og praksis, som igjen har medført til forståelse og kunnskap om en profesjon utenfor mitt fagfelt. Det har også gitt meg anledning til å stille spørsmål, og få klarhet i faglige begreper innen etterforskningsområdet. Jeg har verken en politiutdannelse eller er ansatt ved Politihøgskolen, for min egen del valgte jeg å lese meg opp om politiets rolle i samfunnet gjennom storingsmeldinger og læreplaner ved Politihøgskolen før prosjektets start. Dette har styrket for det første min kjennskap til Politihøgskolen som institusjon, og for det andre kjennskap til informantenes profesjon og praksis, som har vært fordelsmessig for utvikling av intervjuguide og gjennomførelse av

intervju.

## 5.2 Dokumentanalyse – hvordan analysere læreplanens målformuleringer?

Dokumentanalysen for læreplanen i etterforskningsemnet ved Politihøgskolen tar for seg målformuleringene i læreplanen inndelt etter NKR (kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse), med vekt på målnivå, læringsutbyttebeskrivelser og tverrfaglighet. Gjennom analysen har jeg valgt å referere til Blooms taksonomi ved målnivå for å *belyse* bruken av verb i målformuleringene, og ikke som utgangspunkt for en vurdering. Læreplanen beskrives og analyseres i kapittel 6.

Vedlegg 5 skisserer hvordan jeg har gått fram i analysen. For det første ble målformuleringene i læreplanen satt opp parallelt med rammen for NKR (kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse). Videre ble delområdene tildelt bestemte symboler, dette for å systematisere hvilke delområder som presiseres i målformuleringene. Bakgrunnen for en symbolkodet tilnærming var å se hvordan målformuleringen la til rette for tverrfaglighet, og om delområdene sto for seg selv. For det andre har jeg gått inn i læreplanen og streket under verb. Med bakgrunn i verbene ble det utarbeidet en tabell (kapittel 7, tabell 1) som beskriver hvilke målnivå kunnskaps-, ferdighets-, og kompetansemålene kategoriseres inn under. Deretter har jeg systematisk gått inn på hver enkel målformulering og sett om de er spesifikke eller generelle, hvilke læringsutbytter som beskrives og hvordan, samt hvor de plasseres i henhold til Blooms taksonomi og i NKR.

Inndeling av analysen i tre aspekter (målnivå, formulering og tverrfaglighet) konkretiserer hva jeg ser etter for å besvare forskningsspørsmålene. Likevel er det essensielt å belyse at jeg *analyserer* et dokument og *vurderer* ikke dokumentet som helhet. Bakgrunnen er å se hvordan det nasjonale kvalifikasjonsrammeverkets inndeling forekommer i praksis, og hvordan utbytteorienterte mål oppfattes av lærerne i undervisning og vurdering av etterforskningsemnet. Lærernes meninger vil aktualisere en vurdering gjort av dem gjennom intervju.

## 5.3 Intervju som metode

For å belyse lærernes oppfattelse av læreplanen, deres bruk og meninger om målformuleringene og tverrfaglighet var et kvalitativt forskningsintervju den gunstige metoden for innhenting av data. Som Kvale påpeker gir et kvalitativt intervju som metode rom for åpenhet, frihet til utforming og gjennomføring av intervju (Kvale 1997: 44). Gjennom dette delkapittelet beskrives metodens gang; beslutninger tatt underveis i utvikling av intervjuguide, utvalg, ved gjennomførelse av intervju og bearbeiding av data.

### 5.3.1 Utvikling av intervjuguide

For å belyse oppgavens formål ble det essensielt å konkretisere intervjuets innhold. Et semistrukturert intervju ble utviklet, basert på en intervjuguide med gitte rammer for å utdype læreplanens bruk. Rammene ble bestemt av didaktiske kategorier basert på den didaktiske relasjonsmodellen for å trekke fram relasjonen læreplan – undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen belyser momenter (elev, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering) som inngår i planlegging og gjennomføring av undervisning, samt refleksjonsprosessen etter endt undervisning og vurdering.

Det ble utarbeidet to utkast av intervjuguiden, hvor den første fikk tilbakemeldinger av studenter i forskningsseminaret CLEG (Curriculum Studies, Educational Leadership and Governance). Tilbakemeldingene var på formuleringene av spørsmålene, deres inndeling i temaer og hvorvidt jeg burde inkludere andre spørsmål. Tilbakemeldingene medførte til et bearbeidet utkast som ble ”pilottestet” på en venn med lærerbakgrunn. Etter gjennomføringen ble spørsmålene justert for så å brukes i intervjuene av lærerne innen etterforskningsemnet. Spørsmålene i intervjuguiden er tematisk relatert til didaktiske kategorier og systematiseres i intervjuguiden som:

- 1) Bakgrunnskunnskap: hvilke faggrupper lærerne er knyttet til, utdanningsbakgrunn og erfaring med læreplanarbeid.

- 2) Undervisning: læreplanmålene i undervisningssammenheng, undervisningsopplegg og tilrettelegging av tverrfaglighet (mål, rammer, arbeidsmåter og innhold).
- 3) Tverrfaglighet: hvordan lærerne jobber for å oppnå tverrfaglig undervisning og samarbeid (rammer og arbeidsmåter).
- 4) Arbeidskrav og eksamen: vurderingsformen i emnet; forbedringer og utfordringer (arbeidsmåter, vurdering, innhold og rammer).
- 5) Læreplan; hvordan lærerne oppfatter og bruker læreplanen (mål og innhold).

(Vedlegg 4)

Didaktiske kategorier som utgangspunkt berører, belyser og utdyper lærernes oppfatninger knyttet til deres praksis. Med åpne spørsmål og rom for refleksjon kan informantene bevege seg innenfor rammer bestemt av didaktiske kategorier. Intervjuguiden er delt i fem kategorier, men i analysefremstillingen (kapittel 6) deles disse kategoriene i tre; læreplan, undervisning og vurdering for å gi struktur og sammenheng i framstillingen av dataene.

### **5.3.2 Utvalg og anonymitet**

På grunn av ny læreplan og nye hovedområder hadde etterforskningsemnet gått to ganger; høsten 2011 og våren 2012. Utvalget bestod av lærere innen etterforskningsemnet som hadde undervist i emnet enten vår eller høst, eller begge semestrene. Førstegangskontakt med lærerne ble opprettet gjennom studieleder for tredje klasse. Dette ble gjort gjennom e-mail med informasjonsskriv til alle lærerne innen etterforskningsemnet, og forespørsel om å melde seg opp til intervju innen en gitt frist. Utvalget bestod til sammen av 19 lærere hvor 7 meldte seg til intervju.

Kvale sier:

Konsekvensene av en intervjustudie bør vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres intervjupersonene, så vel som de forventede fordelene personene kan ha av å delta. Forskeren har ansvar

for å tenke gjennom konsekvensene, ikke bare for personene som deltar i studien, men også for den større gruppen de representerer.

(Kvale 1997:69).

Etterforskningsemnet består av 19 lærere, noen ny ansatte, andre med lengre tilhørighet. Politihøgskolen som institusjon er liten, og med lærernes fagtilhørighet er de lett gjenkjennelige ved et intervju. Av den grunn var anonymisering av kjønn, utdanningsbakgrunn og fagmiljøer essensielt.

### **5.3.3 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble gjennomført etter endt modul for etterforskningsemnet. Dette grunnet praktiske årsaker som lærernes arbeidstid, og for å sikre at alle informantene hadde undervist i emnet minst én gang før intervjuet. Dette gav lærerne tid til å reflektere over undervisningsopplegget og vurderingsformene i emnet. Informantene ble i forkant informert om oppgavens hensikt, og intervjuets struktur. I tillegg fikk lærerne samtykkeerklæring før intervjuet, med oppgavens formål og anledning til å stille spørsmål. I forkant av prosjektets start søkte jeg personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste om å gjennomføre prosjektet og innhenting av data. Dette ble innvilget februar 2012 (Vedlegg 1).

Intervjuene ble gjennomført på Politihøgskolens møterom som gav lærerne mulighet til å avtale intervju etter deres arbeidsplaner. Ved begynnelsen av intervjuene ble informantene informert om samtykkeerklæringen, og at de kunne stille spørsmål når som helst under intervjuet. Under intervjuet hadde informantene både læreplanen innen etterforskningsemnet og NKR foran seg. Ved slutten av intervjuet fikk de spørsmål om noe annet de ville fortelle, dette for å sikre at jeg ikke hadde oversett noe under intervjuet som kunne være essensielt. Intervjuene ble tatt opp på diktafon, for senere å bli skrevet et sammendrag av. Lydopptakenes varighet var fra 28 min til 1t og 08 min.

### **5.3.4 Bearbeiding og presentasjon av data**

Prosjektets omfang og tidsbruk fordret en effektiv arbeidsmåte for å bearbeide innsamlet data. Å transkribere intervju er både tidskrevende og omfangsrikt, jeg fant det derfor hensiktsmessig å skrive et sammendrag av intervjuene og transkribere sitater som berørte



forskningsspørsmålene. Dette kan ses som en svakhet hvor jeg som forsker avgjør hva jeg vil skrive i sammendraget, og hvor mye.

Lydopptakene ble gått igjennom tre ganger for å sikre et godt sammendrag. Sammendragene ble først delt inn etter intervjuguidens fem kategorier og omfattet 27 data skrevne sider. Sammendraget ble på nytt bearbeidet og delt inn i tre kategorier; læreplan, undervisning og vurdering, som omfattet 18 data skrevne sider. Under bearbeidelsesprosessen ble informantens navn, utdanningsbakgrunn, fagtilhørighet, kjønn og sitater, som direkte eller indirekte kunne identifisere informantene, tatt vekk for å bevare anonymiteten.

I kapittel 6 fremstilles funnene hvor sitatene er sitert ordrett med unntak av noen få hvor kjønnet på informantene måtte anonymiseres, eller grammatiske feil rettes opp.

### **5.3.5 Styrker og svakheter ved intervju**

En av svakhetene ved et semistrukturert intervju er økende grad av styring fra min side som intervjuer. Rammene som ble lagt til grunn for intervjuguiden var knyttet til forskningsspørsmålene, og med et åpent spørsmål mot slutten av intervjuet ble det åpnet for andre momenter lærerne hadde på hjertet (som refleksjoner rundt undervisningsopplegg og relasjonene læreplan – undervisning). Gjennom intervjuene var ikke alle lærerne bevisst på målformuleringen i læreplanen. Det kan anses som en svakhet da spørsmål direkte knyttet til læreplanens målformuleringer ikke ble besvart, men disse funnene er også representative for etterforskningslærerne.

En anonymisering av informantene har sin styrke i at lærerne kan være åpne og ytre sin mening – en anonymisering som ivaretar informantens arbeidsplass og ikke påvirker deres arbeidsmiljø negativt. Svakheter ved anonymisering er at informantens tilhørighet til sine respektive fagmiljøer anonymiseres, og målformuleringenes som berører deres faggrupper ikke kan trekkes fram direkte, men gjennom et sammendrag. Som forfatter ble utfordringen å skrive et sammendrag og presentere funnene som ivaretok informantens anonymitet, og belyste forskningsspørsmålene.

## 5.4 Spørsmål om validitet og reliabilitet

*Validitet* kan forstås som gyldighet og dreier seg om at man undersøker det man tror man undersøker (Kvale 1997: 165). Å validere vil si å kontrollere og stille spørsmål ved funn. Før gjennomføring av intervjuene ble intervjuguiden diskutert med veileder og lagt fram i forskningsgruppen CLEG for innspill. I tillegg ble intervjuguiden ”pilottestet” på en frivillig med lærerbakgrunn. Dette kan ha bidratt til å øke intervjuenes validitet ved at intervjuguiden rammet inn spørsmål som berørte forskningsspørsmålene, det teoretiske grunnlaget og eventuelle avklaringer i forhold til begrep og spørsmål. Under intervjuene hadde informantene tilgang til både læreplanen i etterforskningsemnet og nivå 6 i NKR. I tillegg kunne de stille spørsmål underveis ved begrepsavklaringer og andre spørsmål knyttet til prosjektet og intervjuet.

Mine tolkninger av funnene forstås ut ifra et pedagogisk ståsted, under bearbeidelsesprosessen ble funnene diskutert med veileder og studiekamerater ved Pedagogisk Forskningsinstitutt (UiO). Ved å kontrollere og stille spørsmål ved funnene kan diskusjoner og kritiske refleksjoner anses å styrke validiteten (Kvale 1997: 167). Underveis i bearbeidelsesprosessen ble det funnet meninger og oppfatninger som gikk utenfor prosjektets rammer, et eksempel på dette er informantens meninger om enkelte personers praksis, eller politiets rolle i samfunnet knyttet opp mot Politihøgskolens utdanningstilbud. Intervjuguiden bygget på didaktiske kategorier, hvor enkelte av spørsmålene samlet funn som ikke fikk like stor plass i analysekapitlet grunnet det teoretiske grunnlaget og forskningsspørsmålene. I slike tilfeller måtte jeg gå tilbake til det teoretiske grunnlaget i prosjektet og vurdere sitater og meninger.

I dokumentanalysen brukte jeg symboler for å se etter delområdene i målformuleringene. Det viste seg å være vanskelig grunnet lite fagkunnskaper om de fire delområdene på detaljnivå, men analysen viste etter hvert at målformuleringene var temabaserte og ikke delområdeorienterte.

Oppgaven min tar utgangspunkt i ett emne og ikke hele bachelorgraden. NKR skal kunne implementeres i fag- og emneplaner, og av den grunn anser jeg det som riktig å analysere læreplanen for ett emne etter NKR inndeling av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

*Reliabilitet* har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre, og hvorvidt prosjektet og dets funn kan rekonstrueres av andre (Kvale 1997: 164). Prosjektet kan rekonstrueres av andre gjennom det teoretiske grunnlaget og spørsmålene i intervjuguiden, men funnene vil være avhengige av hvem som intervjues. Dokumentanalysen kan ses på som et *eksempel* på hvordan Blooms taksonomi kan brukes til analyse av målformuleringer, men funnene vil igjen være avhengige av forskerens problemstilling og analysekategorier.

Mine redegjørelser av avgjørelser, refleksjoner og metodiske valg knyttet til forskningsspørsmålene kan betraktes å styrke reliabiliteten, av den grunn kan kapittel 5 anses som å styrke oppgavens reliabilitet.

# 6 Analyse

I dette kapittelet vil jeg introdusere funn gjennom dokumentanalyse og intervju. Jeg vil først presentere en analyse av kunnskapsmål, ferdighetsmål og generell kompetansemål i læreplanen for etterforskningsemnet. Deretter presenteres sentrale funn ved intervju av lærerne som deles i læreplan, undervisning og vurdering.

## 6.1 Etterforskningsområdet og – emnets hensikt

I læreplanen for tredje året (B3) strekker etterforskningsemnet utover seks sider og gir først en kort introduksjon til *hovedområdet* etterforskning, deretter i *emnet* etterforskning (ETF350) og hvilke delområder som inngår. Videre nevnes mål (kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse), organisering og arbeidsmåter av emnet, vurderingsform (eksamen) og til slutt pensumliste.

Hensikten med etterforskningsområdet er beskrevet på følgende måte i læreplanen:

Hensikten med hovedområdet er at studentene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at de kan avdekke, stanse og forfølge straffbare forhold. De skal være i stand til å planlegge, gjennomføre, dokumentere og evaluere etterforskning på generelt nivå, samt kunne gjennomføre etterforskning i samsvar med lover og forskrifter, menneskerettighetene og sentrale rettssikkerhetsprinsipper. Videre skal studentene kunne basere teknisk og taktisk etterforskning på gyldig kunnskap. Emnet skal omfatte hele straffesakskjeden.

Studentene skal kunne uttrykke seg presist muntlig og skriftlig. De skal videre kunne vurdere metodebruk og egne arbeidsmåter ut fra gjeldende regelverk og yrkesetisk fundament.

(Emneplaner i bachelorstudiet B3, studieår 2011/2012: 47)

Beskrivelsen viser til kunnskap, ferdigheter og holdninger - en inndeling hvor ferdigheter utgjør størst plass med begreper som; planlegge, gjennomføre, dokumentere, evaluere og vurdere, samt kommunikative ferdigheter. Det viser til et hovedområde med både teori, praktisk kunnskap og vurdering av egne erfaringer.

Etterforskningsemnet (ETF350) utgjør 12 studiepoeng og beskrives som:

I Etterforskning skal studentene tilegne seg **kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse** slik at de får **en helhetlig forståelse** av politiets arbeid med etterforskning av straffesaker. De skal ut fra **kritisk refleksjon forstå etterforskning i et tverrfaglig perspektiv** og kunne benytte kunnskapen i praktisk etterforskning.

Følgende inngår i hovedområdet:

- Strafferett og straffeprosess U-STR350: 4 studiepoeng
- Rapport- og etterforskningslære U-REL350: 3 studiepoeng
- Psykologi U-PSY350: 3 studiepoeng
- Kriminalteknikk U-KRI350: 2 studiepoeng

(Emneplaner i bachelorstudiet B3, studieår 2011/2012: 48 – min utheving)

Inndeling etter NKR brukes i innledningen, samt presisering på å se etterforskningsemnet i et tverrfaglig perspektiv. Videre vises det til at emnet består av flere delområder, uten å være delt i spesifikke kategorier. Likevel synliggjør vektleggingen av delområdene hvilke fagområder som utgjør størst plass innen etterforskning; studiepoengfordelingen viser til at psykologi og rapport- og etterforskningslære vektet likt, kriminalteknikk minst, og strafferett og straffeprosess utgjør størst plass. Videre beskrives læringsutbyttmålene etter NKR for nivå 6 som jeg vil gå inn på i detalj og presentere mine analyser for, for så å belyse lærernes oppfatning av målene og tverrfaglighetsperspektivet. Dette kapittelet fokuserer på analysetemaer, mens kapittel 7 bygger videre på en drøfting av funnene.

## 6.2 Hvordan analysere læreplanen?

Når det gjelder læreplananalyse bidrar kategoriseringer til struktur for å systematisere tankegangen, og synliggjøre de essensielle momentene i analysen. I denne analysen velges tre analysekategorier; *målnivå*, *målformulering* og *tverrfaglighet*.

Med *målnivå* systematiseres målformuleringene i tre nivåer; lav, middels og høyt, mens den andre analysekategorien tar for seg *målformuleringenes* rom for tolkning; om de er spesifikke eller generelle (lukkede eller åpne). I oppgaven brukes Blooms taksonomi for å *analysere* målformuleringene. Taksonomien angir verb som kan benyttes til å beskrive læringsutbyttmålene og systematisere dem etter målnivå (verbene og kategoriseringen står beskrevet i kapittel 4). Tabell 1. systematiserer mine analyser i form av hvilke nivå målene under kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse plasseres. Den tredje og siste analysekategorien legger fokus på hvordan *tverrfaglighet* legges opp i målformuleringene.

**Målnivå:**

<b>Blooms kategorier:</b>	<b>Målnivå</b>	<b>Kunnskapsmål</b>	<b>Ferdighetsmål</b>	<b>Generell kompetansemål</b>
Vurdering: (Evaluation)	<i>Høyt</i>		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	3
Syntese: (Synthesis)	<i>Over middels / Under høyt</i>			1
Analyse: (Analysis)	<i>Middels</i>			
Anvendelse: (Application)	<i>Middels</i>		2, 3, 4, 6, 7, 10	1, 2, 3
Forståelse: (Comprehension)	<i>Under middels/ Over lavt</i>			3, 4
Kunnskap: (Knowledge)	<i>Lavt</i>	1, 2, 3, 4, 5, 6		

*Tabell 1Målnivåenes plassering gjennom Blooms taksonomi.*

## 6.2.1 Kunnskapsmål

Kunnskapsmålene innen etterforskningsemnet er beskrevet på følgende måte i læreplanen:

Studentene har etter endt utdanning

- kunnskap om hva som er **formålet** med etterforskningen [1]
- kunnskap om **når etterforskning skal iverksettes** [2]
- kunnskap om **etterforskningsstyring** og **etterforskningsstrategi** [3]
- kunnskap om grunnleggende **psykologiske prosesser** som er relevante for avhør, og psykologiske forhold som kan påvirke vitneutsagn [4]
- kunnskap om **beslutningsprosesser** i etterforskningen [5]
- kunnskap om ulike **etterforskningsmetoder, herunder spaning** [6]

(Emneplaner i bachelorstudiet B3, studieår 2011/2012: 48 – min utheving)

Gjennom utbyttebeskrivelsene vises det til at studentene skal ha kunnskap om hva formålet med etterforskning er, om etterforskningsstyring og –strategi, spaning som etterforskningsmetode, prosesser innen psykologi og beslutningsprosesser innen etterforskning. Kunnskapsmålene fordrer studenten til å kunne huske, definere, beskrive, gjenkalle og gjengi bestemt type kunnskap.

Målene 1 – 6 innebærer en forståelse av teorier, begreper, prinsipper, metoder og fakta. Studentene skal ha *kunnskap om* innholdet i målene, som medfører til et lavt målnivå og viser til at studentene ikke skal kunne så mye av kunnskap i emnet.

Kunnskapsmålenes *formulering* er formulert på et overordnet nivå (med bestemte temaer som: etterforskningsstyring, etterforskningsstrategi, psykologiske prosesser, beslutningsprosesser og etterforskningsmetoder). Formuleringene er åpne og generelle, og begreper som *etterforskningsstyring* og *etterforskningsstrategi* forteller ikke innhold og hvilket nivå kunnskapsnivået er ment å være på. Begrepet *psykologiske prosesser* er ikke en spesifikk definisjon eller teori. Detaljer i *prosessen* og videre definisjon av faglige begreper er fraværende. *Beslutningsprosesser* framhever ikke hvilke type prosesser studentene skal ha kunnskap om i etterforskningsemnet. Mål 6: *kunnskap om ulike etterforskningsmetoder, herunder spaning* er spesifikt, og viser til at studentene skal ha kunnskap om en bestemt etterforskningsmetode i etterforskningsemnet.

Kunnskapsmålene er basert på bestemte temaer hvor *tverrfaglighet* ikke nevnes, men mål 4 kan forstås å legge opp til et tverrfaglig samarbeid mellom faggruppene psykologi og REL og bidra til felles undervisningstimer.

## 6.2.2 Ferdighetsmål

Ferdighetsmål beskrives som følgende i læreplanen:

- **vurdere** vilkårene for å **iverksette**, og **iverksette** etterforskning, herunder straksetterforskning [1]
- **anvende** og **begrunne** utvalgte emner innenfor alminnelig strafferett og utvalgte emner innenfor spesiell strafferett, herunder sentrale seksuallovbrudd og sentrale straffebud innenfor områdene vinning, vold og brann [2]
- **anvende** og **begrunne** relevante rettsregler i straffeprosess, herunder grunnleggende regler for etterforskningen, regler for bruk av tvangsmidler og regler for bruk av bevis [3]
- **anvende** og **begrunne** sentrale taktiske og tekniske etterforskningsmetoder, herunder avhør, elektroniske spor, vitnekonfrontasjoner, tvangsmidler, ulike kriminaltekniske undersøkelser, åstedssystematikk og vurdering av spor [4]
- **evaluere** avhørsprosessen [5]
- **anvende** og **begrunne** andre etterforskningsmetoder, herunder rundspørring, etterretning, kriminalanalyse, rekonstruksjon og registersøk [6]
- **anvende** og **begrunne** intern og ekstern sakkyndig bistand i etterforskningen [7]
- **vurdere** bevisenes verdi i teknisk og taktisk etterforskning opp mot beviskravene i straffeprosessen [8]
- **drøfte** forholdet mellom psykologisk teori og praktisk utførelse av et avhør [9]
- **anvende** forskningsbaserte kommunikasjonsteknikker [10]

(Emneplaner i bachelorstudiet B3, 2011/2012: 48-49 – min utheving)

Ferdighetsmålene utgjør størst plass i læreplanen, hvor gjennomgående verb er; *anvende*, *begrunne* og *vurdere* (Mål 2, 3, 4, 6, 7, 8). Ved å se på verbene plasseres mål 1-9 innen *vurdering* i Blooms taksonomi, og medfører et høyt målnivå. Målene 2-4, 6, 7 og 10 har verbet å *anvende* og går inn under *anvendelse* kategorien med et middels målnivå.

Målnivået, som nevnt over, varierer mellom middels og høyt. *Målformuleringene* er detaljerte og spesifikke, med unntak av mål 9 og 10 hvor det er uklart hva som legges i *psykologisk teori* og *kommunikasjonsteknikker*. Mål 1; *vurdere vilkårene for å iverksette, og iverksette etterforskning, herunder straksetterforskning* er både kunnskaps- og ferdighetsmål. Å *vurdere vilkårene for å iverksette* innebærer å ha kunnskap om vilkår *før* iverksettelse av



straksetterforskning. Begrepet *iverksette* er en ferdighet som plasserer mål 1 under ferdighetsmål. Mål 2, 3, 4, 6 og 7 bruker verbene *anvende* og *begrunne* sammen, noe som plasserer målformuleringene på to målnivå; middels og høyt. I tillegg er mål 2, 4, og 6 omfattende og detaljerte mål, hvor mål 4 og 6 nevner flere etterforskningsmetoder som ikke er skrevet opp under kunnskapsmål. Målformuleringene er delt inn i temaer, hvor delområdene kommer fram. *Tverrfaglighet* nevnes ikke, men med temabaserte målformuleringer kan det legges opp til tverrfaglig undervisning med flere av delområdene.

### 6.2.3 Generell kompetansemål

Generell kompetanse beskrives som følgende i læreplanen:

- ivareta etterforskerrollen på et grunnleggende nivå, herunder; **planlegge, gjennomføre, dokumentere** og **evaluere** etterforskning, samt **behandle** bevis på en nøytral og etterrettelig måte [1]
- **gjennomføre** etterforskning på en slik måte at hensynet til effektivitet og rettssikkerhet ivaretas [2]
- **forstå** etterforskning i et tverrfaglig perspektiv, **benytte** kunnskapen i praktisk etterforskning og **begrunne** handlingsvalget [3]
- **forstå** betydningen av å søke ny kunnskap innen etterforskningsfeltet [4]

(Emneplaner i bachelorstudiet B3, 2011/2012: 49 – min utheving)

Generell kompetansemål varierer mellom under middel – høyt målnivå, med spesifikke målformuleringer. Mål 3 presiserer tverrfaglighet som nevnes innledningsvis i læreplanen for etterforskningsemnet.

### 6.2.4 Oppsummering

I vedlegg 5 vises hvordan jeg har gått fram for å analysere læreplanen. I dokumentet plasseres målene fra læreplanen innen etterforskningsemnet under formuleringen i NKR. Her er det viktig å presisere at NKR nivå 6 gjelder for *hele* bachelorutdanningen, og ikke for hvert enkelt emne. NKR er et verktøy for å formulere kompetansemål, det essensielle er å se hva som legges i begrepene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse for etterforskningsemnet.

Kunnskapsmålene i etterforskningsemnet er på et generelt plan, hvor målnivået er lavt. Ferdighetsmålene dominerer, men det skrives opp flere etterforskningsmetoder som ikke nevnes i kunnskapsmålene. Kan studenten disse metodene fra før av? Eller inngår metodene i

spaning som nevnes i kunnskapsmålene? Når verbene *anvende* og *begrunne* framtrer sammen i en målformulering opererer målformuleringene både på et middels, og et høyt nivå.

Ferdigheter er mest framtrødende i etterforskningsemnet, noe som kan forstås ut ifra polityrkets oppgaver hvor profesjonen bygger på ferdigheter og det som beskrives i kapittel 4 som *acting*.

Tverrfaglighetsperspektivet formuleres ikke i kunnskaps- og ferdighetsmålene, men framtrer i et av målene under generell kompetanse. Med temabaserte mål er det likevel mulig for lærerne å samarbeide mot en tverrfagligundervisning. Spørsmålet blir hvordan, og med hvilke delområder?

## **6.3 Hvordan oppfattes læreplanen av lærerne?**

Hensikten med intervjuene var å belyse lærernes oppfatninger om etterforskningsemnet og målformuleringene. Det medførte både undervisningssituasjon, vurdering (i form av arbeidskrav og eksamen) og lærernes oppfattelse av læreplanen. Med bakgrunn i analysekategoriene beskrevet i kapittel 5 vil jeg presentere de sentrale funnene i intervjuene og mine tolkninger. Den første delen av intervjuet baserte seg på lærernes utdanningsbakgrunn og deres erfaring med læreplanarbeid, dette var for å få innsikt i lærernes erfaringer og vil dermed ikke bli brukt i oppgaven. Tolkningene baserer seg på et sammendrag av intervjuene, med noen sitater.

### **6.3.1 Hvordan kommuniserer læreplanens mål?**

Læreplanen er ment å være et styringsdokument, et dokument som kommuniserer til lærerne, studentene og andre interesserte om hva politistudentene tilegner seg i etterforskningsemnet. Lærernes bruk av læreplanen varierer, og ved spørsmål om hvordan de oppfattet målformuleringene understreket flere av lærerne målformuleringene som overordnede, uklare og uten betydning. Likevel kommer det fram i intervjuene at målene er gode nok til å *forstå og få grep* om det overordnede i etterforskning. Læreplanen setter rammer for hva lærerne må forholde seg til i undervisningstimer og arbeidskrav. En av lærerne kjente ikke igjen målformuleringene som berørte emne og temaer t etterforskning. En annen ytret vanskeligheter for å skille mellom kunnskaps- og ferdighetsmål, fordi politistudentene skal

kunne det meste på ferdighetsnivå i etterforskningsemnet. Noe som samsvarer med funnene presentert ved dokumentanalyse.

Gjennom intervjuene ble det klart skissert at ferdighetsnivået vektlegges, men utfordringene lærerne fremmer er å bedømme ferdighetsnivået. For noen er etterforskning et praktisk fag med øvelser og studentaktive timer. Det medfører uklarheter mellom *hva* læreplanen kommuniserer at studentene skal kunne og *hvordan* undervisningen gjennomføres. Undervisningstimene kommer forskjellig ut sammenliknet med ferdighetsmålene i læreplanen. Samtidig poengteres det at studentene ikke har alle ferdighetene læreplanen skriver opp. En lærer presiserer: [...] *Tror ikke de kan evaluere en straffeprosess, ikke anvende og begrunne etterforskningsmetoder [...] anvende og begrunne – da kan du det ganske godt og klar for å gjøre den jobben ute. Men to timer med et emne fører ikke til ”anvende” og ”begrunne” [...] (Lærer 5).*

Endringene i læreplanen grunnet NKR og justeringer etter endt undervisningsmodul viser å være vanskelig å forholde seg til for noen av lærerne. Flertallet av lærerne leser seg opp på pensum ved planlegging av undervisning, med antagelse om at pensum og målformuleringer komplimenterer hverandre. Fåtallet stiller seg kritisk til pensum, men ytrer at lærerne må forstå *hva* som er det essensielle i pensumet, fordi mye i etterforskningslitteraturen peker seg ut og kan ikke leses i målformuleringene.

Målinndelingen etter NKR ble bevisstgjørende for noen av lærerne under intervjuet, hvor de poengterte nødvendigheten av mer pedagogikk for: 1) å forstå hvordan de kan systematisere målformuleringene i tråd med NKR struktur, og 2) forstå hva formålet med rammeverket er. Andre stilte seg mer tvilende til rammeverkets funksjon i sin helhet. Med fire delområder i etterforskning forekommer noen av målformuleringene som teoretiserende grunnet delområdenes egenart, og vanskelig å plassere i forhold til en inndeling basert på kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Mine tolkninger av intervjuene viser til at etterforskning i praksis er en tverrfaglig øvelse, hvor studentene må kunne se ting i sammenheng på tvers av fagkulturer i likhet med læreplanens utseende; [...] *Emneplanen er skrevet opp på en måte som ikke skiller fagene så godt [...] (Lærer 5). [...] Tror læreplanen kommuniserer at det er uvesentlig å dele inn i fagbolker. Her er det helheten som står i fokus [...] (Lærer 7).* Det synliggjør et helhetlig perspektiv som fordrer til en tverrfaglig opplæring i etterforskningsemnet.

## 6.4 Undervisning: - med blikk på tverrfaglighet og lærernes samarbeid

Et av prosjektets forskningsspørsmål omfatter tverrfaglighetsperspektiv hvor lærernes oppfattelse av tverrfaglighet i etterforskningsemnet prøver å besvares. Informantene ble spurt om hva de legger i tverrfaglighet. Lærernes forståelse av tverrfaglighet var rettet mot å samarbeide, men hvordan de definerte tverrfaglighet varierte.

Lærer 7 forstår tverrfaglighet som: [...] *Mer en flerfaglighet. Ikke nok at fire fag har laget en plan. Når planen i tillegg ikke nevner fagene i sine mål, men hva studentene faktisk skal kunne så mener jeg det er et godt eksempel på hva som ligger i tverrfaglighet. [...]*. En annen lærer fremmet at det må begrunnes for hvorfor flere fag skal ses sammen, og forstår tverrfaglighet som: [...] *at flere emner inngår i en naturlig helhet. Kan alltid oppkonstruere og si at emner holder sammen og si er en helhet. Må ha en forstandig begrunnelse. [...]*. Gjennom intervjuene understrekte flere av informantene at tverrfaglighet var mer enn flerfaglighet, hvor studentene skal lære om flere fag ved siden hverandre og jobbe mot et felles mål – etterforskning. Lærer 6 trekker fram samarbeid med lærere og dens betydning for studentene: [...] *Tverrfaglighet handler om å jobbe i team og med andre som har kompetanse på det som er annerledes enn det en selv har. Samarbeid tilfører studentene den samlede kunnskapen. Samarbeid på tvers er nyttig og verdigfullt – må få det fram. Utfyller hverandre. [...]*

Lærernes oppfattelse om tverrfaglighet bestemmer rammen for hvordan de oppfatter læreplanens målformuleringer og planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg. Videre fremmes tre områder; undervisning, samarbeid og vurdering.

### 6.4.1 Undervisningsopplegg – utfordringer

Lærerne har ulike tilnærminger til undervisningsopplegg for deres respektive timer. Ved spørsmål om hvordan lærerne ivaretar tverrfaglighet i sin undervisning var svarende varierende. Et fåtall deltar (uoppfordret og i tillegg til sine egne arbeidsoppgaver) i andre læreres forelesninger og øvelser for å styrke egen forforståelse av etterforskning i et tverrfaglig perspektiv, samt reflektere over hvordan deres fagfelt kan brukes i undervisningen. Lærerne fremmer at tverrfaglighet fordrer til en felles forståelse hvor lærerne har et visst

kunnskapsgrunnlag i andre fagområder som inngår i emnet. Enkelte av lærerne prøver å trekke inn andre fag i undervisningen basert på egen erfaring. Uten tilstrekkelig nok med kunnskap om innhold, hva studentene har lært tidligere, og diffuse læreplaner blir ikke tverrfagligheten godt nok ivaretatt i undervisningen.

Studentene får gjennom praksisåret (B2) erfaringer knyttet til politiyrket. Utfordringen for lærerne i B3 er erfarings- og kunnskapsgrunnlaget studentene kommer tilbake med. Grunnet utplasseringer på forskjellige steder, stort antall studenter, ulike læreforutsetninger og kunnskapsgrunnlag blir åtte uker med etterforskning ikke tilstrekkelig nok til å se og reflektere for studentene. Å strukturere stoff, forklare begreper, legge opp til studentaktive timer er i følge lærerne utfordrende da kunnskapsgrunnlaget til studentene varierer. En tilpasset opplæring er en utfordring lærerne fremmer gjennom intervjuet.

Lærernes synspunkter rundt litteraturen i etterforskningsemnet var varierende, flertallet snakket utover egen faggruppe og fremmet oppfatninger om pensumet innenfor delområdene:

#### *Juss*

Litteratur innen juss ses på som gammelt grunnet lovendringer, lærerne har innvendinger mot litteraturen og beskriver som; *delvis utdatert, vanskelig tilgjengelig, elendig dekket vitenskapelig arbeid, klipt og limt, ikke forsøkt å sette ting i sammenheng*. En annen lærer fremmer at litteraturen er vanskelig når enkelte av lærerne holder fast ved gamle rammer og litteratur.

#### *Rapport – og etterforskningslære (REL)*

REL har *en* etterforskningsbok som brukes av B1, B2 og B3. En utfordring som fremmes ifølge lærerne er at litteraturen innen etterforskning til dels blir til etter at B1 og B2 har gjennomgått sitt. Inndeling av pensum blir oppstykket og medfører vanskeligheter for lærerne å undervise etter. En annen lærer ytrer at etterforskningsboken tar for seg nye metoder og ny kunnskap, som er positivt, men ikke representativt for politi i hele Norge.

#### *Kriminalteknikk*

Litteratur innen kriminalteknikk er det stor enighet om å være mangelfull, og ønskes mer og oppdatert litteratur.

## *Psykologi*

Psykologi har mye pensum som er bra og oppdateres jevnlig, likevel fremmer noen av informantene at det ikke er *all verdens gode tekster*. I tillegg blir det problematisk å skille mellom hvor psykologipensumet tilhører; B1, B3 eller innen emnet; kommunikasjons og konflikthåndtering. En annen lærer oppfatter psykologipensumet til å bruke mye tekst fra svensk og dansk litteratur.

## *Annet*

En av lærerne trekker fram utfordringer knyttet til kapitler som står skrevet bedre enn andre i samme bok. Forfatterne har et kunnskapsbasert ståsted, hvor enkelte ikke har gått på universitet og baserer litteraturen på erfaringer. Med Politihøgskolen som en relativt ny høyskole har ikke mange forsket på politiet. Politifaglig forskning etterspørres av lærerne.

### **6.4.2 Samarbeid mellom lærerne**

En tverrfaglig undervisning fordrer til et samspill mellom lærerne og fagmiljøene de representerer. Under intervjuene ble det stilt spørsmål om lærernes samarbeid og skiller mellom fagmiljøer. Et av svarene var: *[...] Bør reflektere over; hvordan kan vi jobbe sammen? Hvilke timer kan man ha sammen? Hvordan integrere flere fag i et tema/emne/undervisning?[...]* (Lærer1 .) Andre lærere støtter dette svaret med at lærerne bør gå sammen om å lage felles undervisningsopplegg, få kunnskap om hva som skal undervises i på tvers av fagområdene og planlegge felles oppgaver mot samme mål.

Forslagene var alt fra fagdager med innføring i delområdene for lærerne, sosiale aktiviteter, til samarbeid underveis i modulen med innspill fra andre faglærere angående case, gruppeoppgaver og forelesninger. En felles forståelse for alle syv informantene var å fremme en kunnskapsplattform med innsikt i delområdene, både i forhold til pensum, undervisning og fagdiskusjoner om hva politistudentene skal kunne innen etterforskningsemnet. Ved spørsmål om hvilke skiller lærerne ser i faggruppene fremmer en av lærerne fraværende samarbeid mellom faggrupper. Lærerne har hatt hverandres undervisningsplaner å forholde seg til, og uten dialog på tvers med faglærerne er diskusjoner og samarbeid vanskelig å oppnå.

Tre av informantene fremmer at det finnes skiller grunnet fagenes kultur og tradisjon; Lærer 1 sier: [...] *Friksjon / diskusjoner oppstår som en naturlig del når flere fag jobber sammen, men fagene komplimenterer hverandre. Fagene i seg selv er ikke en utfordring, men det er forskjell på hvilket fagområdet som skal ha størst plass [...]* (Lærer 1). Til å ha fire delområder får enkelte fag og faggrupper mer anerkjennelse av studentene, lærer 6 sier: [...] *Enkelte fag får mer aksept – eksempel politifag..., det er enklere for REL å få anerkjennelse hos studentene fordi REL tilhører den faggruppen studentene ønsker å bli - politi [...]* (Lærer 6). Hvor fire deleområder representerer fire kulturtradisjoner vil fagdiskusjoner være til stedet grunnet fagets natur, men lærernes meninger om hvilke plass delområdene har i etterforskningsemnet forteller om fagenes ståsted ut ifra deres perspektiv.

Et gjennomgående eksempel i intervjuet var REL og jussens betydning. Lærer 1 trekker fram et eksempel på forskjellen delområdene; ”*Fagenes natur fordrer til faglige diskusjoner hele tiden. Ser at en har bruk for hverandre, men hvem skal ha størst plass?*” (Lærer 1). En annen lærer påpekte at REL er et nytt fagfelt, hvor samarbeid mellom psykologi er enklere. Grunnet jussens stabilitet og struktur gjennom årene forekommer kulturelle forskjeller mellom REL og juss. En av lærerne belyser at det hadde vært stor nytte for studentene å lære seg hvordan de i politiyrket samarbeider med jurister. En bekymring flertallet av lærerne påpeker er delområdet KRIMTEK; tiltros for at REL og KRIMTEK henger sammen har de ingen krysningspunkt i undervisningen, og viser til å bli uteglemt.

## 6.5 Vurdering

Etterforskningsemnet har to arbeidskrav og en muntlig eksamen som vurderingsform. Hvert arbeidskrav belyser to av delområdene; arbeidskrav 1: REL og psykologi, og arbeidskrav 2: KRIMTEK og juss. Om arbeidskravene bygger på videre læring, deres hensikt, mål, gjennomføring og eksamensform ble brakt fram i intervjuene.

### 6.5.1 Arbeidskrav

Ved spørsmål om arbeidskravets *hensikt* oppfattes arbeidskravene som en prøve eller en test som kontrollerer at studenten har de nødvendige kunnskapene på det gitte tidspunktet. En annen hensikt var læring; [...] *... læringsprosess der studentene finner status på hvor de selv*

*står og læringsutbytte [...] (Lærer 6). Lærer 2: [...] Studentene blir tvunget til å gjøre et stykke arbeid lærerne mener gir læring. I tillegg gir arbeidskravene en praktisk trening [...].* Flere av informantenes utsagn gir uttrykk til at arbeidskravene gir studenten en praktisk tilnærming av teori, og legger opp til å se ting i sammenheng. Likevel fremmes mangel på tilbakemeldinger ved spørsmål om arbeidskravet brukes som videre læring, og hvordan. For det første kommer arbeidskravene tett etter hverandre, for det andre bygges ikke arbeidskravene på i undervisningen og for det tredje får ikke studentene gode konstruktive tilbakemeldinger på arbeidskravene. Av den grunn legger ikke arbeidskravene opp til progresjon. En lærer fremmer at studentene fikk en kort tilbakemelding, men ingen gjennomgikk arbeidskravene i ettertid. Uten tilbakemeldinger fremmes ikke videre læring. Lærer 2 sier: *[...] Arbeidskravet blir ikke bygget videre på i undervisningen, men bygger videre på metoder og forstår hvordan en bruker ulike metoder[...].*

Gjennom intervjuene ytret flere av lærerne forbedringspotensialer knyttet til arbeidskravene. Et av forslagene var felles arbeidskrav med alle fire emner i stedet for to delemner per arbeidskrav. I tillegg til å legge opp til tilbakemeldinger og la studentene gjennomgå arbeidskrav flere ganger for øvelse og læring. Et annet forslag var å fremme en gruppeprosess med veiledning og tilbakemeldinger av lærerne for bedre samarbeid på tvers av faggrupper og undervisning. Samt mer veiledning av studentene, selvevaluering av lærerne og tverrfaglige evalueringer av arbeidskrav og undervisningsopplegg.

## **6.5.2 Eksamen**

Eksamen i etterforskningsemnet er muntlig hvor studentene får presentert en case de skal løse og legge fram foran tre sensorer. Grunnet vektlegging av delområdene er juss og REL representert til en hver tid, mens psykologi og KRIMTEK alternerer. Sensorene følger en sensorveiledning for casene som presenteres. I følge flere av lærerne er veiledningen kort og generell, hvor det blir opp til den enkelte lærer å bygge på sensorveiledningen. Tiltross for at sensorveiledningen skal være en ramme for eksamensoppgaven fremmer flere av informantene at studentene skal kunne mer enn det sensorveiledningen tilsier.

Enkelte av delområdene legger opp til en teoretisk undervisning, et eksempel som trekkes fram av flere lærere er juss. Fordi eksamensformen er muntlig prøver lærerne i delområdet å justere undervisningen opp mot eksamensformen. Det kommer fram i intervjuene at noen av



eksamensoppgave er veldig lik det som presenteres i klasseromsundervisningen. Lærer 5 presiserer: [...] *De skal se overføringsverdien, spiller ikke rolle om hvilke oppgave de får [...]*

Muntlig eksamen ses på som positivt, og en god form for vurdering hvor det forventes at studenten tenker helhetlig. En av lærerne påpeker at eksamen i tillegg kan brukes til kvalitetssikring av egen undervisning, og mener alle lærere burde være sensor for å kvalitetssikre egne fag i form av undervisningsopplegg og pensum. Det fremmes av noen lærere at noen case er tynne på enkelte områder hvor fag som KRIMTEK har lite rom.

### 6.5.3 Oppsummering

Gjennom intervjuene har lærerne løftet fram utfordringer knyttet til den sanksjonerte læreplanen. Analysen viser at NKR tredeling er vagt for flere av lærerne, og målformuleringenes plassering i etterforskningsemnet. Fellesforståelse av emnet uteblir grunnet mangel på samarbeid, et av hovedtrekkene er ønske om dialog og felles rammer for delemnens betydning i etterforskningsemnet etterspørres. Litteratur innefor delemnene ses å være mangelfull, upresist eller diskuterbar om hvor litteraturens plass er; B1, B2 eller B3.

Lærerne fremmet at mangel på tilbakemeldinger ved arbeidskrav medfører arbeidskrav uten læringsprosess. Ved eksamen trekkes problematikken i forhold til sensorveiledning som plasseres midt på. I sin helhet fremmes forslag til sosiale arenaer eller en kunnskapsplattform for diskusjon, med tverrfaglighetsperspektivet framme; [...] *Vi har felles mål for læringen, men vi må ha forskjellige komponenter i det for å bli fullverdig. Må ha kunnskap om forskjellige fagretninger, ... fagene må jobbe sammen... Gå inn for å nå ett mål – etterforskning. [...]* (lærer 5).

# 7 Læreplan i kontekst

Kvalifikasjonsrammeverkets implementering er tidskrevende, hvorvidt rammeverkets intensjon er hensiktsmessig blir vanskelig å spekulere om, men gjennom presentasjon av analysen i kapittel 6 kan utfordringer knyttet til NKR belyses. Politihøgskolen som statlig høyskole er pålagt å implementere NKR i læreplanen grunnet lovverk. Men hvordan samsvarer politiutdanningen og Politihøgskolens tradisjoner ved bruk av NKR?

Med det teoretiske grunnlaget presentert i kapittel 4 vil jeg i dette kapittelet først drøfte funnene knyttet til målformuleringer, deretter drøfte tverrfaglighet med vekt på samarbeid og undervisning.

## 7.1 Målformuleringer

En inndeling basert på NKR samsvarer ikke med den form for tenkning hvor ferdigheter er framtreddende, og holdninger essensielle i en profesjonsutdanning. Funn presentert gjennom dokumentanalysen viser til en inndeling hvor ferdigheter er mest framtreddende i etterforskningsemnet. Hvordan læreplanens målformuleringer brukes og oppfattes av lærerne drøftes under.

### 7.1.1 Utbytteorientert eller innholdsorientert?

Analysen viser til ulik tilnærming av undervisningsopplegg i etterforskningsemnet. Mange av informantene har ikke en bevisst bruk av målformuleringene, men underviser i bestemte temaer lagt opp i pensum og undervisningsopplegg. En av hensiktene med NKR er å rette oppmerksomhet fra undervisning til læring. Som presentert i analysen bruker ikke flertallet av lærerne læringsutbyttmålene aktivt, lærernes tilnærming til undervisningsopplegg rettes mer mot en *innholdsorientering* enn utbytteorientering. Med Goodlads substansielle området som analysebriller er etterforskningsemnets innhold, pensum og arbeidsmåter framtreddende. Fokuset ligger på *hva* som undervises i og *hva* studentene skal oppnå i undervisningen. Et av utsagnene fra en av informantene var om forholdet mellom mål og pensum i læreplanen, hvor lærerne må forstå hva som er det essensielle i pensum av temaer og teorier for å undervise, fordi målformuleringene alene ikke dekker alle temaene pensum skriver opp.

Hvis målformuleringen er vage gir de ikke grep om etterforskningsemnets utbytte, og med utydelige formuleringer og en ikke aktiv bruk av utbyttmålene dreies ikke oppmerksomheten fra undervisning til læring, men hellet mot pensum og en innholdsorientert tilnærming.

### 7.1.2 Hva gjør rammeverket med målformuleringene?

Med Blooms taksonomi til å kategorisere målformuleringene i etterforskningsemnet ble kunnskapsmål plassert på et lavt målnivå, ferdighetsnivå på middels og høyt nivå og generell kompetansemål fordelt fra over lavt til høyt målnivå. Målformuleringenes bruk av verb viser til deres plassering i målnivåene. Hva tilsier målinndelingen og målformuleringene?

I analysekapittelet presenteres data hvor flertallet av informantene beskriver målformuleringene som *overordnede, uklare og uten betydning*. NKR ”tvinger” fram en inndeling, men målformuleringenes plassering avgjøres av hvor mye studenten skal kunne etter endt emnet av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Barnett og Coates figur for læreplan innen profesjonsstudier viser at *acting* utgjør en større del enn *knowledge* og *being*, men alle tre byggeklossene er godt integrerte i læreplanen (Barnett, 2005: 77-79). Sammenliknet med etterforskningsemnet utgjør ferdigheter størst plass i læreplanen, men studentenes identitetsdannelse gjennom erfaringer bygger også på deres holdninger som politistudenter og framtidige yrkesutøvere. Som beskrevet i kapittel 3 er *holdninger* forankret i Politihøgskolens kultur. To av formålene med politiutdanningen, som listes opp i læreplanen, rammer inn holdningsbegrepet:

[...] ”kunnskaper, ferdigheter og **holdninger** som gir godt grunnlag for å forebygge og bekjempe kriminalitet, samt fremme trygghet, orden og rettssikkerhet.” [...]

[...] ”kunnskaper, ferdigheter og **holdninger** som kan bidra til nytenkning og utvikling av politi- og lensmannsetaten.” [...]

(Emneplaner i bachelorstudiet B3, 2011/2012: 6)

I læreplanen for hovedområdet etterforskning står det innledningsvis: ” *Hensikten med hovedområdet er at studentene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at de kan avdekke, stanse og forfølge straffbare forhold.* [...] ” (Emneplaner i bachelorstudiet B3, 2011/2012: 48 ). Etterforskningsemnets målformuleringer synliggjør ikke holdningene, og en inndeling basert på kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse legger ikke opp til

oppskriving av holdningsmål. Hvordan skal profesjonsutdanninger med holdninger forankret i deres profesjon skrive tidligere holdningsmål, og hvor? I kapittel 4 ble Barnett og Coates tre byggeklosser presentert for å forstå læreplaner i høyere utdanning hvor *being* innebærer studentenes *self, being* og *becoming*. Byggeklossen kan forstås som generell kompetanse i læreplaner og bidra til å skifte fokus fra holdningsmål til studentenes *being*, og hjelpe utdanningsinstitusjoner med å skrive holdningsmål på en ny måte. Begreper som; ansvar, samarbeid, kritisk refleksjon og selvstendighet kan bidra til å vise studentenes *samlede holdninger* i deres utdanning.

Berit Karseth forklarer gjennom sin artikkel *Qualifications framework for the European Higher Education Area: a new instrumentalism or "Much Ado about Nothing?"* utviklingen av NKR og andre aktørers utforming av NKR. Karseth trekker fram en høring av Universitetet i Oslos poengteringer av NKR; på den ene siden kan læringsutbyttebeskrivelsene bli for detaljerte og utelukke studieprogrammets egenart, på den andre siden kan beskrivelsene oppfattes som meningsløse (Karseth 2008: 88-89). Med Politihøgskolens læreplan som utgangspunkt understreker informantene at målformuleringen kan oppfattes som overordende og vage. Nye forskrifter utfordrer institusjoners tradisjonelle ordninger og lærernes tenkemåte. For at NKR formål skal ses må rammeverket bli en del av utdanningsinstitusjoners daglige virkelighet, med andre ord *institusjonalisert* (Dale, Gilje og Sølvi, 2011: 181-182). Med Olsens skiller mellom universiteter som instrument og institusjon som analyse perspektiver er Politihøgskolen, fra et instrumentelt perspektiv, forpliktet gjennom lover og regler til å implementere NKR. Fra institusjonsperspektiv *oversettes* NKR og *tilpasses* Politihøgskolens tradisjoner, kultur og institusjonelle koder. Kan det ha seg slik at målformuleringene oppfattes som vage fordi NKR ikke er et passende verktøy til å beskrive politiutdanningen?

### **7.1.3 Kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse**

Kunnskap definert etter Kunnskapsdepartementets innebærer forståelse av teori, fakta, begreper, prosedyrer og prinsipper innenfor fagområder. Ferdigheter defineres som: *evnen til anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver*. I tillegg klargjøres ulike ferdighetstyper; kognitive, praktiske, kreative og kommunikative. Generell kompetanse tar for seg både kunnskap og ferdigheter og innebærer: *å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner ved å vise til samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til*

*refleksjon og kritisk tenkning* (Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring – fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011: 19).

Etterforskningsemnets inndeling viser til en annen oppbygning for kunnskap og ferdigheter enn det Kunnskapsdepartementet definerer. Om studentene skal kunne det meste på ferdighetsnivå i etterforskningsemnet, skal de ha kunnskap om teorier, metoder, begreper og prinsipper som inngår før de anvendes eller iverksetter. Er det slik at studentene allerede besitter disse kunnskapene fra tidligere emner i politiutdanning? Vil det si at de samme kunnskapsmålene skal føres på nytt i etterforskningsemnet? Eller skal læreplanen skrive at ferdighetene i etterforskningsemnet bygger på tidligere kunnskapsmål i utdanningen?

NKR er tydelig på hva som forventes av kandidater etter endt bachelorutdanning, men retningslinjer for hvordan utbyttmålene i enkeltemner eller fag skal skrives er utelatt.

I virkeligheten vil det ikke finnes skarpe skiller mellom kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse da de bygger på hverandre. Etter analysen å forstå vektlegges ferdighetsnivået i etterforskningsemnet, men hvordan lærerne skal vurdere ferdighetsnivåene forstås å være vanskelig. Et utsagn fra en lærer viser til at studentene ikke har alle ferdighetene læreplanen skriver opp, hvor verb som *anvende* og *begrunne* kan forstås som ambisiøse i forhold til undervisningen. Er det slik at intensjonene i læreplanen er høye i forhold til undervisningen, eller omvendt; er undervisningen lagt opp på et annet nivå enn det læreplanen tilsier at studentene skal kunne etter endt modul? Fra et institusjonsperspektiv må de som utarbeider læreplanene komme til en fellers forståelse av utdanningens innhold og kompetansemål studentene skal besitte; Hva er kunnskap, ferdighet og generell kompetanse i etterforskningsemnet?

Goodlads teknisk-profesjonelle området knyttes til læreplanens implementering, praksis og realisering, hvor lærerrolle og lærerutdanning får en plass. Med teknisk-profesjonelt området som analyseperspektiv kan uklarheter målformuleringer ligge i at ansatte ikke har kompetanse for å formulere målbeskrivelser etter NKR. Kunnskapsdepartementets dokument om NKR skriver følgende:

[...] At man i fag- og studieplaner i varierende grad har beskrevet læringsmålene for et studieprogram, kom inn som et resultat av Kvalitetsreformen i høyere utdanning, men at alle fag- og studieplaner skal beskrives ved hjelp av læringsutbytte, er en pedagogisk endring for universiteter og høyskoler som kom med innføringen av kvalifikasjonsrammeverket.

(Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), 15.des.2011: Kap.2.7)

NKR ser ikke på lærerrollen som følge av en endring om å rette oppmerksomhet mot læring, læringsutbyttebeskrivelser og nye inndelinger i læreplaner. Å skrive målformuleringer etter NKR er en pedagogisk endring for universiteter og høyskoler, noe som viser til viktigheten av kompetanseheving om læreplanutforming parallelt med implementering av NKR.

#### **7.1.4 Oppsummering**

NKR i en institusjon viser til en oppstykket og uklar inndeling av kompetansemålene. Hvordan etterforskningsemnet deler inn og forstår kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse viser til en inndeling med uklarheter om målformuleringenes plassering. Skal kunnskapsmål i første år på en bachelorutdanning gjentas i tredje år? Kan ferdighetsnivåene i tredje år bygge på kunnskapsmålene i første år?

Det kommer fram at læreplanens mål i etterforskningsemnet er vage, overordnede eller ambisiøse. Med pensum som utgangspunkt og uklare målformuleringer har lærerne en innholdsrettet tilnærming, og NKR hensikt om å rette oppmerksomhet mot læring forekommer ikke. En utfordring for universiteter og høyskoler er å skrive opp læringsutbyttmål, men NKR tar ikke lærerrollen i betraktning og lærernes kompetanse om å skrive opp læringsutbyttmål.

Med profesjonsstudier som politiutdanningen har holdninger en viktig plass. Holdningsmålene kommer ikke til uttrykk i læreplanens målformuleringer, fordi NKR ikke legger opp til holdningsorienterte mål. Men Barnett og Coates beskrivelse av *being* kan bidra til å forstå en ny måte å skrive holdningsmål på under generell kompetanse.

## **7.2 Tverrfaglighet og samarbeid på institusjonsnivå**

Politi som yrkesutøvelse medfører et kunnskapsgrunnlag fra flere fagfelt for å utføre bestemte oppgaver. Politiutdanningen består derfor av flere kunnskapsfelt og er mangfoldig, men hvordan forekommer samspill mellom kunnskapsfeltene på institusjonsnivå?

Etterforskningsemnet skal ses ut ifra et tverrfagligperspektiv, det innebærer et samspill mellom delområdene i emnet for å tilby en undersivning hvor studentene kan se betydningen av flere fagfelt. To av forskningsspørsmålene i prosjektet er; ”*Hvordan oppfatter lærerne at*

*undervisningen samsvarer med den nye læreplanen?” Og ”Hvordan oppfattes tverrfaglighet i etterforskningsemnet av lærerne?”*

### **7.2.1 Læreplan og undervisning – et samarbeid mellom lærere**

Politiutdanningen analysert fra det sosiopolitiske området ser læreplanen i samfunnsmessige sammenhenger, og forandrer innhold ettersom samfunnskonteksten forandres, nye regelverk iverksettes og nye utfordringer og kunnskap framtrer. Etterforskningsemnets læreplanutforming må ses fra konteksten den utarbeides i; institusjoners kultur og praksis, og lærernes fagbakgrunn. Politihøgskolen har ansatte med ulike akademiske utdanninger, mangfoldigheten i kunnskap er stor og nødvendig for opplæring av politistudenter.

En utfordring for en institusjon er lærernes profesjon som endres i takt med nye reformer, læreplaner og andre endringer. Gjennom intervjuene påpeker noen av lærerne ved Politihøgskolen at de frivillig deltar i andres undervisninger for å øke sin kunnskap om etterforskningsemnet og andre delområder. Lærernes kompetanse om andre fagområder som inngår i etterforskningsemnet ser ut til å være varierende, som medfører til ulik tilnærming av tverrfaglighet i undervisningen. Gjennom analysen fremmes tverrfaglighetsperspektivet i læreplanen, men med flere fagtradisjoner i ett emne vises samarbeid og dialog å være vanskelig å oppnå. Grimen beskriver tre dimensjoner ved kunnskap for å forstå hvor enhetlig eller mangfoldig en profesjons kunnskapsgrunnlag er. Dimensjonene forklares å være *homogene* eller *heterogene*, *integreerte* eller *fragmenterte*, og *teoretiske* eller *praktiske synteser* (Grimen, 2008: 72). Politiutdanning er en profesjonsutdanning som må anvende kunnskap fra flere fagfelt for å gjennomføre oppgaver knyttet til politiyrket.

Etterforskningsemnet utgjør et *heterogent* kunnskapsfelt fordi det er satt sammen av flere delområder med ulike fagtradisjoner. Grimen fremmer at hvis en kunnskapsbase er heterogen er den i tillegg teoretisk fragmentert, fordi kunnskapsfeltet består av områder med liten eller ingen teoretisk integrasjon. Men også fordi yrkesutøvelsen (her: politiyrket) har en praktisk hensikt (Grimen, 2008: 73-74). En mangfoldig politiutdanning med tverrfaglighetsperspektiv i sine emner forutsetter en felles forståelse av emnets innhold for lærerne. At dialog og samarbeid kan være vanskelig å oppnå, eller ønskes mer av, kan forstås ut ifra emnets oppbygning med flere delområder og kunnskapsfelt som har lite, eller ingen, teoretisk krysningspunkt. Utsagnene fra informantene viser til forslag om en kunnskapsplattform hvor

lærerne kan lære om hverandres delområder og ha en felles forståelse av delområdenes betydning i etterforskningsemnet.

Hvordan en læreplan oppfattes, brukes og konstrueres vil være påvirket av institusjoners miljø. Forskjeller i lærernes oppfattelse av emner og fag påvirker graden av læreplankontroll, den sanksjonerte læreplanen og enighet rundt emnets praksis. Politihøgskolens ansatte tilhører ulike fagfelt, hvor enkelte fagfelt er godt forankret på høyere nivå med akademiske miljøer. Gjennom analysen vises variasjon i lærernes fagkunnskap om etterforskningsemnet, som medfører til: 1) uklarheter i hva studenten skal kunne av de fire delområdene, 2) uenighet om utbyttmålenes formulering i læreplanen, og 3) uklarheter i inndelingen etter kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. For at emnets innhold skal være presist må dialog og samarbeid - en bedre "coupling" - mellom faglærerne framheves.

Fra et institusjonsperspektiv tolkes og oversettes NKR for å samsvare med Politihøgskolens normer. Når reformer og forskrifter implementeres gir veiledning og retningslinjer pekepinn for videre arbeid med implementering. NKR er et styringsverktøy som skal bidra til en sterk "coupling" mellom myndigheter og utdanningsinstitusjoner, men uten gode retningslinjer og manglende kompetanse ved utdanningsinstitusjoner oppstår en "loose coupling". Som nevnt tidligere har ikke NKR tatt lærerrollen i betraktning og deres kompetanse om å skrive opp læringsutbyttmål. Å forstå retningslinjer ved implementering fordrer mer enn en antakelse om at lærerne forstår retningslinjene fra en administrasjon (Burch og Spillane 2006: 95).

## 7.2.2 Undervisning og vurdering

Politi som profesjon stiller et krav om kunnskap fra flere fagfelt for å utøve politioppgaver (generalistoppgaver). Læreplanen i etterforskningsemnet skriver opp at emnet skal ses fra et tverrfaglig perspektiv. I kapittel 4 definerte jeg tverrfaglighet som:

*"Tverrfaglighet innebærer samarbeid på tvers av fagmiljøer, fag og kunnskapssyn. Det betyr å introdusere kunnskap fra flere hold, mot et felles område eller mål. I tillegg vil tverrfaglighet, innen etterforskningsemnet, innebære å kunne systematisere kunnskap om samfunn og politi, og utvide forståelse om etterforskning".*

Målformuleringene i læreplanen for etterforskningsemnet synliggjør temabaserte mål, enkelte



generelle, andre spesifikke, som kan legge opp til tverrfaglig samarbeid mellom delområdene. Lærernes synspunkter rundt undervisning i etterforskningsemnet viser til at enkelte delområder oppnår bedre samarbeid. REL samarbeider bedre med psykologi mens juss og REL ser betydningen av hverandre, men grunnet kulturelle forskjeller oppstår diskusjoner om hvem som skal ha størst plass. REL og KRIMTEK hører sammen, men har ingen krysningspunkt i undervisningen.

Utsagn som kommer fram i analysen viser til et ønske fra lærerne hvor de bør reflektere over hvordan de kan jobbe sammen, og integrere flere fag i et tema og undervisning. For at studentene skal se etterforskningsemnet fra et tverrfaglig perspektiv må kunnskap introduseres fra flere fagområder, fagområder som muligens ikke henger godt teoretisk sammen, men som er nødvendige for å forstå etterforskerrollen. Det vil si at lærerne må planlegge felles undervisningstimer med felles grunnlag for læring. Noe som fører til en tidligere konklusjon om at; lærerne i etterforskningsemnet trenger kunnskap om hverandres delområder for å se en helhetlig sammenheng mellom fagene, de oppførte temaene i læreplanen og utvide sin forståelse om etterforskning.

*Vurderingsformen* i etterforskningsemnet består av to arbeidskrav og en muntlig eksamen. Muntlig eksamen oppfattes som positivt hvor studentene må vise en helhetlig forståelse om etterforskning ved å løse en case. Som beskrevet i analysen består hvert arbeidskrav av to delområder; arbeidskrav 1: REL og psykologi, og arbeidskrav 2: KRIMTEK og juss. Utsagn fra informantene viser at arbeidskravene gir studenten en praktisk tilnærming av teori, og legger opp til å se delområdene fra et tverrfaglig perspektiv. Forbedringspotensialene knyttet til arbeidskravene var: 1) å ha *ett* arbeidskrav, eller flere, med alle delområdene integrert, 2) legge opp til konstruktive tilbakemeldinger, 3) gi mulighet til å gjennomføre flere øvelser og 4) bruke arbeidskravene som videre læring ved å la undervisningen bygge på arbeidskravene og studentenes erfaringer.

REL, KRIMTEK, juss og psykologi er meningsfulle for etterforskning i politiyrket og bidrar til en helhetlig forståelse av etterforskningsemnet. Å legge opp til flere delområder i ett arbeidskrav, med konstruktive tilbakemeldinger, bidrar til å knytte sammen kravene som etterforskerrollen stiller og styrke forståelsen om etterforskning i politiyrket. Barnett og Coate viser til at *acting* utgjør en større plass i læreplaner for profesjonsstudier, og med ferdigheter

framtreddende i læreplanen for etterforskningsemnet viser til at studentene må kunne gjennomføre flere øvelser og bygge på erfaringer for å forstå etterforskerrollen.

### **7.2.3 Oppsummering**

Politiyrkes fordringer bidrar til en mangfoldig opplæring hvor flere fagfelt samarbeider for å tilfredsstille politiyrkets krav. Et tverrfaglig perspektiv forutsetter dialog og samarbeid på tvers av fagmiljøer, både ved læreplanutforming og undervisning.

Etterforskningsemnet består av flere delområder, hvor enkelte delområder ikke har en teoretisk sammenheng, men er meningsfulle for å forstå etterforskerrollen. Tverrfaglighet kommer godt fram i vurderingsformen for etterforskningsemnet, og oppfattes som positivt hvor studentene får en praktisk tilnærming av teori. Ved undervisning ser lærerne betydningen av hverandres delområder, og prøver å jobbe opp mot en tverrfaglig undervisning. Men uten kunnskap om andres delområder, felles forståelse av etterforskningsemnet og refleksjoner rundt felles undervisningstimer medfører utfordringer.

# 8 Oppsummering og konklusjon

## 8.1 Oppsummering

Denne oppgaven har sett nærmere på Politihøgskolens læreplan i etterforskningsemnet, og hvordan NKR inndeling påvirker læreplanens utforming, forståelse og bruk. Oppgaven forholder seg på institusjonsnivå og belyser aktuelle utfordringer knyttet til implementering av standardiserte læringsutbyttebeskrivelser, og lærernes oppfattelse av tverrfaglighet og undervisning i etterforskningsemnet. Forskningsspørsmålene i oppgaven har vært:

- A) Hvordan brukes og oppfattes målformuleringene etter inndeling av NKR i læreplanen?
- B) Hvordan oppfatter lærerne at undervisningen samsvarer med den nye læreplanen?
- C) Hvordan oppfattes tverrfaglighet i etterforskningsemnet av lærerne?

Datagrunnlaget for oppgaven er basert på kvalitative intervju av syv av Politihøgskolens lærere innen etterforskningsemnet, og en analyse av læreplanen. Læreplanen og intervjuene er analysert i lys av teoretiske perspektiver som er relevante for forskningsspørsmålene i oppgaven.

## 8.2 Konklusjon

Ved prosjektets start gikk jeg inn med en åpen tankegang om målformuleringer basert på standardiserte beskrivelser. Interessen for å se hvordan en profesjonsutdanning skriver opp nye mål og utfordringene de møter ble større utover i prosjektet. Tidligere innholdsorienterte læreplaner viste profesjonsutdannings unikhet i sine målformuleringer, men med læringsutbyttebeskrivelser endres tankesettet til hva studentene skal kunne etter et endt emne, fag og en utdanning.

NKR intensjon harmonerer i dokumentene fra regjeringen, men gjennom prosjektet ble utfordringene til et kvalifikasjonsrammeverk synlige. NKR som styringsverktøy har et svakt bånd – *loose coupling* – mellom myndighetene og utdanningsinstitusjoner. Språket i rammeverket må først tolkes og deretter oversettes på de respektive utdanningsinstitusjonene.

Politihøgskolen som institusjon er forankret i kultur, historie, tradisjoner og koder som NKR tilpasses til. Dette prosjektet understreker at implementering av NKR ikke kan ses bort fra utdanningsinstitusjoner praksis. Politihøgskolen med en kultur ulik NKR hensikts og formål gjør det vanskelig å implementere NKR, og fører til en liten grad av samsvar mellom NKR hensikt og institusjonenes normer. En annen utfordring som bidrar til *loose coupling* er kompetanse blant ansatte. NKR tar ikke lærerrollen i betraktning som følge av endringer i læreplanutforming. Uten pedagogisk kompetanse blant ansatte ved utdanningsinstitusjoner mister NKR sin funksjon om å rette oppmerksomhet mot læring.

Prosjektet viser at ferdigheter utgjør en større plass enn kunnskap og generell kompetanse i etterforskningsemnet, noe som samsvarer med Barnett og Coates forståelse av læreplaner ved profesjonsutdanninger. Intervjuene viser at lærerne i etterforskningsemnet oppfatter målformuleringene i læreplanen som overordnende, uklare og ambisiøse. I tillegg finnes det uklarheter om hvordan kompetansemål skal formuleres etter NKR inndeling, og hvor tidligere holdningsmål skal plasseres og formuleres. Politihøgskolens læreplaner viser at *holdninger* er en viktig del av politiutdanningen og utdanningsinstitusjonens identitet. Oppgaven viser at en inndeling basert på NKR ikke samsvarer med en form for tenkning hvor ferdigheter er framtrede, og holdninger essensielle i en profesjonsutdanning.

NKR viser til standardiserte læringsutbyttebeskrivelser som skal kunne implementeres uavhengig av utdanninger. En av hensiktene med NKR er å rette oppmerksomhet mot læring. I oppgaven viser en inndeling etter NKR, og manglende kompetanse om utforming av mål, til uklare læringsutbytttemål hvor enkelte mål er på et høyere nivå enn det undervisningen legger opp til. Med uklare og ambisiøse målformuleringer forholder lærerne i etterforskningsemnet seg til pensum, og har en innholdsorientert tilnærming enn utbytteorientert. Å rette perspektiv fra undervisning til læring, som er en av hensiktene i NKR, fremkommer ikke.

Undervisningen i etterforskningsemnet samsvarer ikke med læreplanens mål og en aktiv bruk av målformuleringene uteblir.

Politiutdanning er en profesjonsutdanning som må anvende kunnskap fra flere fagfelt for å gjennomføre oppgaver knyttet til politiyrket. Etterforskningsemnet er satt sammen av flere fagfelt, noen med lite eller ingen teoretisk integrasjon, men delområdene har en praktisk hensikt for å utøve etterforskerrollen. Prosjektet viser at lærernes fagkunnskap om andre fagområder i etterforskningsemnet varier, noe som medfører til ulik tilnærming av tverrfaglighet i undervisningen. En mangfoldig politiutdanning med tverrfaglighetsperspektiv

i sine emner forutsetter en felles forståelse av emnets innhold for lærerne. Prosjektet viser at lærerne i etterforskningsemnet ser betydningen av hverandres delområder, men understreker en kunnskapsplattform, hvor dialog og samarbeid mellom fagtradisjoner fremmes og bidrar til en felles forståelse av etterforskningsemnet.

Denne oppgaven har vist at en inndeling etter NKR ikke passer med en profesjonsutdanning, som politiutdanningen, hvor holdninger er essensielle og ferdigheter framtrede.

Læreplanutforming kan ikke ses bort ifra utdanningsinstitusjoners kultur og tradisjoner, studieprogrammenes egenart, utdanningens funksjon i samfunnet, og ledelse og lærernes kompetanse om målformuleringer. I tillegg har oppgaven vist at et tverrfaglighetsperspektiv i et etterforskningsemnet forutsetter at lærerne må 1: ha et kunnskapsgrunnlag om andre deleområder som inngår i etterforskningsemnet, med andre ord en kunnskapsplattform, 2: kunne jobbe sammen mot felles mål, og 3: ha en felles forståelse av at studentene utdannes til politi, og hvordan delområdene kan brukes til å styrke morgendagens yrkesutøvere.



# Litteraturliste

Olsen, Johan P. (2007): *The Institutional Dynamics of the European University*. I: Maassen, Petter og Olsen, Johan P. (red.): *University Dynamics and European Integration*. Higher Education Dynamics, Vol.19. Springer.

Barnett, Ronald og Coate, Kelly (2005): *Engaging the Curriculum in Higher Education*.. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Befring, Edvard (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2 utgave. Oslo: Det Norske Samlaget.

Burch, Patricia and Spillane, James (2006): *The Institutional Environment and Instructional Practice: Changing Patterns of Guidance and Control in Public Education*. I: Meyer, Heinz-Dieter and Rowan Brian (red.): *The New Institutionalism in Education* Albany. State University of New York Press.

Dale, Erling Lars. Gilje, Nils. Lillejord, Sølvi (2011): *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Engelsen, Britt Ulstrup (2012): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan hvorfor?* Skrevet opp mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet 6 utgave. Oslo: Gyldendag Akademisk.

Goodlad, John I. (red.) (1979): *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Grimen, Harald (2008): *Profesjon og kunnskap*. I: Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundem, Bjørg Brandtzæg (2008): *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Justis- og beredskapsdepartementet: *Stortingsmelding nr. 42 (2004 - 2005) Politiets rolle og oppgaver*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/20042005/stmeld-nr-42-2004-2005-.html?id=199239>

Justis- og beredskapsdepartementet: *NOU 2009: 12 – Et ansvarlig politi*.

URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/nouer/2009/nou-2009-12.html?id=560793>

Karseth, Berit (2008): *Qualifications framework for the European Higher Education Area: a new instrumentalism or "Much Ado about Nothing?"* Learning and Teaching. Volume 1. Issue 2, Summer 2008. Berghans Journals.

Krathwohl, David R. (1988): *The Taxonomy of Educational Objectives – Its Uses in Curriculum Building*. I: Gress, R. James (red.) og Purpel, E. David (1988): *Curriculum. An Introduction to the Field..* 2 utgave. Berkley: McCutchan Publishing Corporation.

Kunnskapsdepartementet (April 2007): *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning - rapport fra arbeidsgruppe.*

URL:[http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Hoeringsdok/2007/200703620/Rapport\\_Forslag\\_til\\_nasjonalt\\_rammeverk\\_for\\_kvalifikasjoner\\_i\\_hoeyere\\_uttanning.pdf.pdf](http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Hoeringsdok/2007/200703620/Rapport_Forslag_til_nasjonalt_rammeverk_for_kvalifikasjoner_i_hoeyere_uttanning.pdf.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2011): *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring.* Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember.2011.

URL: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Monsen, Lars (1979): *Tverrfaglighet i forskning og undervisning.* Oslo: U-landsseminaret. Universitetet i Oslo.

NOU 1979: 11 – Politiutdanning

Politihøgskolen: *Emneplaner i bachelorstudiet B3, 2011/2012.*

URL: [http://www.phs.no/Documents/2\\_Studietilbud/1\\_Bachelor/B3%20Emneplaner.pdf](http://www.phs.no/Documents/2_Studietilbud/1_Bachelor/B3%20Emneplaner.pdf)

PHS1 : <http://www.phs.no/Om-PHS/Fakta-og-tal/PHS-sin-historie/>

PHS2 <http://www.phs.no/Studietilbud/Bachelor/Innhold-i-utdanningen/>

PHS3: <http://www.phs.no/Studietilbud/Bachelor/Innhold-i-utdanningen/Fem-omrader/>



# Vedlegg

Vedlegg 1: NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Dokumentanalyse

## Vedlegg 1: (Kopi av brev fra NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Berit Karseth  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 21.02.2012

Vår ref:29532 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29532	<i>Implementering av kvalifikasjonsrammeverket i polititidningen - bovedområde "Etterforskning"</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Berit Karseth</i>
Student	<i>Maryam Sarwar</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

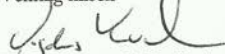
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Maryam Sarwar, Kristoffer Robinsvei 40, 0978 OSLO

Avdelingskontoret / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. [nsd@uiso.no](mailto:nsd@uiso.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. [kynre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kynre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 29532

Prosjektets formål er å se på læreplanarbeid og tverrfaglighet innen politiutdanningen, med avgrensning til hovedområdet etterforskning, tredje år.

Utvalget består av ca 10 lærere ved Politihøgskolen i Oslo som har undervist i faget "Etterforskning (B3)". Rekruttering skjer via epost til studieleder og emnekoordinator, som videreformidler informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse til utvalget.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende, men anbefaler at navn og kontaktinformasjon for veileder også oppgis.

Data innhentes ved personlig intervju. Det gjøres lydopptak som transkriberes til PC. Datamaterialet knyttes til indirekte personopplysninger (arbeidssted, utdanningsbakgrunn og fagområde).

Materialet registreres og oppbevares på privat pc. Det oppgis at datamaskiner beskyttes av brukernavn og passord.

Det forutsettes at behandling av personopplysninger på privat PC er i tråd med Universitetet i Oslo sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Datamaterialet anonymiseres når prosjektet er avsluttet, senest innen 01.07.2012. For at datamaterialet skal være anonymt må navn (på samtykkeerklæringer) slettes. I tillegg må indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres/omskrives, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Lydopptak slettes.

## **Vedlegg 2:**

### **Informasjonsskriv**

Hei!

Jeg heter Maryam Sarwar og er siste års masterstudent ved Universitetet i Oslo.

Masterretningen jeg går på heter ”Kunnskap, utdanning og læring”, hvor jeg har valgt spesialiseringsområdet ”Læreplanarbeid, undervisning og vurdering”. Jeg skriver nå en masteroppgave rettet mot høyere utdanning med fokus på kvalifikasjonsrammeverket og Politihøgskolens læreplan innen *Etterforskning*, hvor tverrfaglighet står sentralt.

For å belyse lærernes perspektiv i møte med læreplanen ønsker jeg å intervju de av dere som har undervist innen *Etterforskning* (B3). Intervjuet vil sentrere rundt lærernes meninger om læreplan, undervisning, arbeidskrav, eksamen og tverrfaglighet.

#### **Metode**

Intervjuene vil være individuelle og finne sted i perioden 24. februar – 9. mars, eventuelt på et senere tidspunkt etter avtale. Derfor er det viktig at dere gir beskjed om når dere har tid til et intervju.

Lydopptak vil benyttes under intervjuet og vil kun være tilgjengelig for meg. All datamaterialet slettes når avhandlingen godkjennes (1. juli. 2012).

#### **Anonymisering**

I masteroppgaven vil jeg bruke et sammendrag av intervjuene jeg foretar, og noen sitater. Navn, kjønn, utdanning, fagfelt etc. anonymiseres. Dere vil få et nummer som; lærer 1, 2, 3 eller lærer A, B, C osv.

Har dere noen spørsmål, send e-mail til [maryamsa@student.uv.uio.no](mailto:maryamsa@student.uv.uio.no)

Håper flest mulig tar seg tid til et intervju.

På forhånd; Takk!

Med vennlig hilsen

Maryam Sarwar

Masterstudent

Pedagogisk forskningsinstitutt

Universitetet i Oslo

## **Vedlegg 3:**

### **Samtykke til masteroppgave i pedagogikk ved UiO**

#### **Informasjon**

Jeg, Maryam Sarwar, skriver en masteroppgave rettet mot høyere utdanning med fokus på nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og Politihøgskolens læreplan innen *Etterforskning*, hvor tverrfaglighetsperspektivet står sentralt. Masteroppgaven tar for seg læringsutbyttebeskrivelser og tematikken rundt tverrfaglighet (undervisning, arbeidskrav, eksamen). I den sammenheng vil jeg løfte fram lærernes oppfatninger og erfaringer med læreplanen i praksis.

#### **Anonymisering**

I masteroppgaven brukes det et sammendrag av intervjuene, og noen sitater. Navn, kjønn, utdanning, fagfelt etc. anonymiseres.

#### **Metode**

Lydopptak benyttes under intervjuet og vil kun være tilgjengelig for meg. All datamaterialet slettes når avhandlingen godkjennes (1. juli 2012).

Intervjuene er frivillige og deltakere kan når som helst trekke seg.

---

**Jeg har gjort meg forstått med masteroppgaven til Maryam Sarwar og gir med dette mitt informerte samtykke til å delta, og la meg intervjuet.**

Dato:

Underskrift:

## Vedlegg 4:

### Intervjuguide

#### Bakgrunnskunnskap:

- 1) Hvilke faggruppe(r) tilhører du? / Hvilke fag underviser du i?
- 2) Hvilke utdanningsbakgrunn har du?
- 3) Hva slags erfaring har du med læreplanarbeid?

Stikkord: Mengde og fag.

#### Undervisning

- a. Mål, innhold og krav til emner:  
Hvordan legger du opp til undervisning basert på læreplanens mål?  
Stikkord: utfordringer  
Hvordan tror du undervisningen gjenspeiler læreplanens mål?  
Hvordan gjenspeiles forholdet mellom fagene?
- b. Hva anser du som kunnskap innen etterforskning?
- c. Hvordan bør undervisningsopplegget legges opp innen etterforskning?  
Stikkord: Tverrfaglighet
- d. Hvordan jobber du for å ivareta tverrfaglighet?
- e. Hvordan kan lærerne jobbe bedre for å oppnå tverrfaglig samarbeid?

#### Tverrfaglighet

- 1) Tverrfaglighet: Hva legger du i begrepet tverrfaglighet?
- 2) Hvilke "fag" / områder er ifølge deg en utfordring og hvorfor?

Stikkord:

- Skiller mellom faggruppene
- Tverrfaglighet

## Arbeidskrav og eksamen

a. Arbeidskrav:

Hvordan er arbeidskravet lagt opp? Hva er hensikten med arbeidskravet?  
Hvordan fremmer arbeidskravet læringsprosessen? Hvordan kan arbeidskravet brukes som videre læring?

Hvordan gjenspeiler arbeidskravet undervisningens innhold (og tverrfaglighet)?

Kunne arbeidskravet bli lagt opp annerledes?

Stikkord: Forbedringer

b. Eksamensordning:

Slik jeg har forstått det har dere en muntlig eksamen i ”etterforskning”.  
Hvordan dekkes fagene?

Stikkord; tverrfaglighet. Ensidig/enfaglig.

c. Hvordan tror du eksamensoppgaven gjenspeiler undervisningens innhold (og tverrfaglighet)?

d. Hvordan går dere frem for å se om målene nåes ved eksamen?

e. Litteratur:

Lærebøker betyr noe for det man underviser i, hva er dine synspunkter rundt litteraturen i ”etterforskning”?

Stikkord: utfordringer. Forbedringspotensial.

## Læreplan

1. Hvordan oppfatter du (læringsutbytte)målene i læreplanen?
2. Hvilke utfordringer møter du som lærer med tanke på læreplanens målformulering (av kunnskap, generell kompetanse, og ferdigheter)?
3. Hvordan ”kommuniserer” læreplanen til deg som lærer?

4. Hvilke fag / området vektlegges og hvorfor?
5. Hva er dine synspunkter rundt den tidligere læreplanen og den nye?  
Stikkord: Fordeler og ulemper
6. Hvordan samsvarer den nåværende læreplanen med det studentene lærer?  
Stikkord: Forbedringspotensial.

Noe annet du har lyst til å fortelle meg?



## Vedlegg 5:

### Dokumentanalyse

Juss –  $\Delta$

REL –  $\square$

Psykologi –  $\circ$

KRIMTEK –  $\bullet$

#### Kunnskap:

NKR	PHS
Kandidaten:  - har bred kunnskap om sentrale temaer, teorier, problemstillinger, prosesser, verktøy og metoder innenfor fagområdet  (Mål: 1-6)	Studentene har etter endt utdanning:  <i>Mål 1:</i> kunnskap om hva som er <b>formålet</b> med etterforskningen  <i>Mål 2:</i> kunnskap om <b>når</b> etterforskning skal <b>iverksettes</b> ( $\Delta\square$ )
- kjenner til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet	<i>Mål 3:</i> kunnskap om etterforskningsstyring og etterforskningsstrategi ( $\square$ )  <i>Mål 4:</i> kunnskap om grunnleggende psykologiske prosesser som er relevante for avhør, og psykologiske forhold som kan påvirke vitneutsagn ( $\circ$ )
- kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet	<i>Mål 5:</i> kunnskap om beslutningsprosesser i etterforskningen  <i>Mål 6:</i> kunnskap om ulike etterforskningsmetoder, herunder spaning
- har kunnskap om fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet	

(Mål: 1)	(□)
----------	-----

**Ferdigheter:**

NKR	PHS
<p>Kandidaten:</p> <p>- kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings – og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnende valg</p> <p>(Mål: 2, 3, 4, 6, 7, 9)</p>	<p>Studentene kan etter endt utdanning</p> <p><i>Mål 1: <b>vurdere</b> vilkårene for å <b>iverksette</b>, og <b>iverksette</b> etterforskning, herunder straksetterforskning</i></p> <p>( □ )</p>
<p>- kan reflektere over egen faglig utøvelse og justere denne under veiledning</p>	<p><i>Mål 2: <b>anvende</b> og <b>begrunne</b> utvalgte emner innenfor alminnelig strafferett og utvalgte emner innenfor spesiell strafferett, herunder sentrale seksuallovbrudd og sentrale straffebud innenfor områdene vinning, vold</i></p>
<p>- kan finne, vurdere og henvise til informasjon og fagstoff og framstille dette slik at det belyser en problemstilling</p> <p>(Mål: 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10)</p>	<p>og brann</p> <p>(Δ )</p> <p><i>Mål 3: <b>anvende</b> og <b>begrunne</b> relevante rettsregler i straffeprosess, herunder grunnleggende regler for etterforskningen, regler for bruk av tvangsmidler og regler for bruk av bevis</i></p>
<p>- kan beherske relevante faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer</p> <p>(Mål: 4, 6, (9) )</p>	<p>(Δ )</p> <p><i>Mål 4: <b>anvende</b> og <b>begrunne</b> sentrale taktiske og tekniske etterforskningsmetoder,</i></p>

	<p>herunder avhør, elektroniske spor, vitnekonfrontasjoner, tvangsmidler, ulike kriminaltekniske undersøkelser, åstedssystematikk og vurdering av spor (<input type="checkbox"/>●)</p> <p><i>Mål 5: <b>evaluere</b> avhørprosessen</i> (<input type="checkbox"/>○)</p> <p><i>Mål 6: <b>anvende</b> og <b>begrunne</b> andre etterforskningsmetoder, herunder rundspørring, etterretning, kriminalanalyse, rekonstruksjon og registersøk</i> (<input type="checkbox"/>●)</p> <p><i>Mål 7: <b>anvende</b> og <b>begrunne</b> intern og ekstern sakkyndig bistand i etterforskningen</i> (<input type="checkbox"/>Δ)</p> <p><i>Mål 8: <b>yurdere</b> bevisenes verdi i teknisk og taktisk etterforskning opp mot beviskravene i straffeprosessen</i> (<input type="checkbox"/>Δ●)</p> <p><i>Mål 9: <b>drøfte</b> forholdet mellom psykologisk teori og praktisk utførelse av et avhør</i></p>
--	--

	<p>( □ ○ )</p> <p><i>Mål 10: <b>anvende</b> forskningsbaserte kommunikasjontechnikker</i></p> <p>(□○)</p>
--	---

**Generell kompetanse:**

NKR	PHS
<p>Kandidaten:</p> <p>- har innsikt i relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger</p> <p><b>(Mål: 1 og 2)</b></p>	<p>Studentene kan etter endt utdanning</p> <p><i>Mål 1: <b>ivareta</b> etterforskerrollen på et grunnleggende nivå, herunder; <b>planlegge, gjennomføre, dokumentere</b> og <b>evaluere</b> etterforskning, samt <b>behandle</b> bevis på en nøytral og etterrettelig måte</i></p>
<p>- kan planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid, alene og om deltaker i en gruppe, og i tråd med etiske krav og retningslinjer</p> <p><b>(Mål: 1-3)</b></p>	<p>(□●)</p> <p><i>Mål 2: <b>gjennomføre</b> etterforskning på en slik måte at hensynet til effektivitet og rettssikkerhet ivaretas</i></p> <p>(Δ)</p>
<p>- kan formidle sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig, muntlig og gjennom andre relevante uttrykksformer</p>	<p><i>Mål 3: <b>forstå</b> etterforskning i et tverrfaglig perspektiv, <b>benytte</b> kunnskapen i praktisk etterforskning og <b>begrunne</b> handlingsvalget</i></p> <p>(Δ□○●)</p>

<b>(Mål: 1)</b>	
<p>- kan utveksle synspunkter og erfaringer med andre med bakgrunn innenfor fagområdet og gjennom dette bidra til utvikling av god praksis</p> <p><b>(Mål 3)</b></p>	<p><i>Mål 4: <u>forstå</u> betydningen av å <u>søke</u> ny kunnskap innen etterforsningsfeltet</i></p> <p>(△□○●)</p>
<p>- kjenner til nytenkning og innovasjonsprosesser</p> <p><b>(Mål: 4)</b></p>	