



Aalborg universitet

Master i Pædagogisk Ledelse (MPL)

Masterprojekt

Vejleder: Ida Spangsberg Hansen

Det handler om didaktik

Anja Dittmann

Studienr. 20221649

Antal tegn: 120.000

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
Specialets indledning og problemstilling	3
State of the art.....	5
Problemfelt og problemfeltsanalyse.	6
Videnskabsteoretiske overvejelser og teori.....	8
Didaktik, dannelse- og kompetencebegrebet	10
Metode	12
Observationer.....	15
Læringssamtaler.....	16
Empiriproduktion.....	18
Etiske overvejelser i metode	18
Analyse.....	19
Analyse del 1 – Observationer af undervisningsgange og læringssamtaler	20
Analyse del 1A – Lærervejledninger og praktikaliteter.	20
Analyse del 1A	20
Analyse del 1B – Anerkendelse og dannelse i læringsintentionen	23
Analyse del 1B.....	23
Analyse del 2A – Mesterlære, didaktik og kompetencer	25
Analyse del 2A	25
Delkonklusion og etisk refleksion	29
Analyse del 2 - Lærings- og refleksionsmøde med underviserne.....	30
Analyse del 2A - Undervisningsmetoder og undervisningsafvikling	30
Analyse del 2A	31
Analyse del 2A - Erfaring, pædagogik, læringsmål og regler.....	34
Delkonklusion og etisk refleksion	38
Diskussion.....	39
Etik og specialets kvalitet.	44
Konklusion	46
Fremtidige perspektiver, etik og refleksioner.	46
Litteraturliste og bilagsliste	49

Abstract

The thesis focuses on didactics and teaching methods at the Police Academy. It investigates the considerations that instructors have regarding their own teaching methods and how these methods are expressed in practice. The thesis aims to enhance the quality of education and instruction at the Police Academy, based on the students' development, formation, and learning.

Observations of the teaching at the Police Academy were conducted for the thesis. The observations took place on March 18 and 19 2024, with two different classes. The observations were divided into interdisciplinary teaching, including both theoretical and practical exercises. One location focusing on theory and chalkboard instruction, while the other location focused on practical exercises in crime scene investigation. The overall topic of the instruction was criminalistics. Learning conversations with the instructors were also conducted as part of the data generation for the thesis. These conversations were only conducted if the instructors initiated them. The purpose of the learning conversations was to collect empirical data in a more dialogic, open, and curious manner, as opposed to interviews that can be more directive and insistent.

With a social constructivist approach, the focus was on linguistic interpretations and speech acts concerning the specific culture that constituted the specific teaching context.

After the observations and learning conversations, a learning and reflection meeting was held with the instructors. The purpose of the meeting was to share the observations from the instruction on March 18 and 19 and provide the instructors an opportunity to discuss their reflections on the observations. It was clarified that the thesis was a descriptive study, where the author had attempted to be open and nuanced in their observations. Therefore, the presentation would consist only of descriptions, and the instructors' thoughts and reflections were encouraged.

The thesis focused on analyzing the didactic and pedagogical considerations that the instructors at the Police Academy had regarding their teaching methods and how these considerations and methods were expressed in their instructional practices. The analysis results were presented in relation to the thesis' problem field and research question. The results included relevant and descriptive observations, as well as reflections and statements from the instructors during the instructional activities. It can be concluded that the analysis of the empirical data in the thesis, using concepts such as didactics, formation, and competence, has revealed that the lack of consideration, particularly regarding didactics at the Police Academy, indicates a knowledge problem and a leadership problem.

Specialets indledning og problemstilling

Specialet handler om didaktik. Politiskolen er en uddannelsesinstitution lige som alle andre *almindelige* uddannelsesinstitutioner, med undervisning og studerende, men jeg undrer mig over at de didaktiske rammer og undervisningsmetoder for underviserne og udførslen af kerneopgaven på Politiskolen, som er undervisning, udvikling og dannelse af politistuderende, afvikles uden pædagogisk ledelse, som det oplevedes at gøre på mange andre uddannelsesinstitutioner. Manglende pædagogisk ledelse kan afstedføre en indvirkning på didaktikken og de undervisningsmetodiske overvejelser, som underviserne praktiserer i undervisningen. Når underviserne ikke har en klar overordnet didaktisk ramme påvirkes de politistuderendes læring, dannelse og kompetencer, da underviserne derfor privatpraktiserer deres undervisning og derved også differentierer konkrete undervisnings- og læringsmål ud fra egne fortolkninger og præferencer af didaktik og undervisningsmetoder (Albrechtsen 2013, Qvortrup & Bengtsen 2019, Bilag 1).

Jeg undrer mig over Politiskolens didaktik og underviserpraksis som den er på nuværende tidspunkt og specialet har til formål at belyse didaktik i politiskolekonteksten. Specialet har ligeledes til formål at der løbende og systematisk skal tales og reflekteres om didaktik og undervisningsmetoder på Politiskolen. Min undring og nysgerrighed tager ligeledes afsæt i, at der aldrig har været nogen ph.d. studerende på Politiskolen, ej heller nogen politiuddannet Ph.d. studerende i politiet, eller noget forskning omkring didaktik, undervisningsmetoder, pædagogisk ledelse, eller lignende forskning omkring uddannelsesmetoder og undervisning i politikonteksten. Endvidere kan specialet give et indblik i, hvordan en belysning af undervisernes didaktik og undervisningsmetoder kan være med til at begrebsliggøre og belyse hvordan underviserne taler og arbejder med måden på, hvordan de politistuderende opnår læring, kompetencer, udvikles, dannes – altså hvorledes de undervises i at bedrive politipraksis (Albrechtsen 2013, Qvortrup & Bengtsen 2019).

Jeg mener, at der er behov for at belyse undervisernes overvejelser om pædagogikken og didaktikken i deres undervisningsmetoder i praksis på Politiskolen, ved at fokusere på de observationer, refleksioner og dialoger, der er mellem underviserne i undervisningspraksis. Dette bidrager til de studerendes læring og kan udvikle undervisningsmetoder og kompetencer, ved at der efterfølgende tales om hvordan der undervises og ud fra hvilke præferencer der tages udgangspunkt i, når den enkelte underviser laver god undervisning. Dette betragtes endvidere som et organisationsudviklende tiltag.

Didaktik er den del af pædagogikken der omhandler undervisning og specialet skal medvirke til at didaktik anerkendes som et vigtigt element i undervisningsmetoderne på Politiskolen (Albrechtsen 2013). Et fokus på didaktik og undervisningsmetoder kan bidrage til et konstruktivt udbytte i de studerendes læring, udvikling, dannelse og kompetenceudvikling (Qvortrup & Bengtsen 2019). I tilfælde af, at Politiskolens ledelse tager et aktivt pædagogisk valg om, at der i udviklingen af underviserne tages et blik på undervisernes didaktik og undervisningsmetoder, understøtter og kvalitetssikrer ledelsen ligeledes, den pædagogiske påstand som fremgår på Politiskolens hjemmeside: ”Politiskolen har en vision om at være en tidssvarende uddannelsesinstitution, som gør brug af moderne uddannelsesmetoder, der sætter de studerendes læring og udvikling i centrum” (Politi.dk).

Specialet kan give et teoretisk og praksis dokumenteret indblik i, hvorledes et fokus på didaktik og undervisningsmetoder kan udlicitere overgangen fra en privatpraktiserende tilgang til didaktik og undervisningsmetoder på Politiskolen, til dialogbaseret, fælles og konstant udviklende undervisningsmetodiske overvejelser, hvor der med en større forståelse for didaktik skaber mest mulig læring og de bedste uddannelsesbetingelser for studerende på Politiskolen (Qvortrup & Bengtsen 2019, Albrechtsen 2013).

Det er min påstand, at Politiskolen ved at få en pædagogisk ramme ud, som sigter på didaktik og undervisningsmetoder med kontinuerlige dialoger mellem underviserne, kan forbedre undervisnings- og uddannelseskulturen på Politiskolen. Specialet kan være løftestang for implementering af pædagogisk ledelse, som et nyt værdigrundlag til Politiskolen og et organisationsudviklende tiltag og anses som en kvalitetssikrende og didaktisk overbygning til Politiskolens som uddannelsesinstitution.

Diskrepansen mellem hvordan Politiskolen som uddannelsesinstitution udadtil omtaler undervisning, uddannelsesformat, visioner og didaktik på, til hvordan dette i praksis praktiseres af underviserne, både på individniveau og i underviserteams holder ikke vand, da Politiskolens hjemmeside siger, at ”Politiskolen har en vision om at være en tidssvarende uddannelsesinstitution, som gør brug af moderne uddannelsesmetoder, der sætter de studerendes læring og udvikling i centrum (Politi.dk).

Ved at der ikke er en klar pædagogisk ledelsesretning på Politiskolen, hverken officielt udadtil og hos underviserne er det min påstand, jævnfør undersøgelser og analyser gennem de sidste 5 år, at undervisningen og undervisningsmetoderne, som omhandler læring, didaktik, pædagogik og dannelse privatpraktiseres ud fra implicitte forståelser af begreberne hos den enkelte underviser og der opstår

usikkerhed. Begreberne bliver ikke skelnet fra hinanden og der er ingen organisatoriske retningslinjer for, hvordan begreberne i en politiskolekontekst skal defineres, forstås og praktiseres. Der fremgår ingen retningslinjer for, hvilke pædagogiske eller didaktiske principper Politiskolen arbejder ud fra, hverken i medarbejdergrundlaget, i Studieordningen, eller på Politiskolens hjemmeside (Politi.dk). Specialet skal handle om didaktik og undersøge, hvilke undervisningsmetodiske overvejelser der kommer til udtryk hos underviserne og i undervisningen. Dette leder mig frem til nedenstående problemformulering:

- *Hvilke didaktiske og pædagogiske overvejelser har Politiskolens undervisere over egen undervisning og undervisningsmetode, og hvordan kommer de til udtryk i deres praksis?*

Af lignende forskning på en uddannelsesinstitution, i kultursociologisk kontekst er Randers Social- og Sundhedsskole og Ph.d. afhandlingen *Et aktionsforskningsstudie af implementeringen af observationer og feedback* fra 2021, som forskede i et problemfelt sidestillet med dette. Hensigten med afhandlingen på Randers Social- og Sundhedsskole var at forbedre undervisningskvaliteten og fremme elevernes læring. Den viden Ph.d. afhandlingen blandt andet producerede var, at ”der var mange processer i spil når pædagogisk ledelse skulle implementeres og at processerne konstant er omskiftelige” (Rohwedder 2021, s. 235). Den afhandling har været løftestang til mine refleksioner omkring dette speciales problemstilling.

State of the art

Jeg har i undersøgelsens state of the art søgt efter litteratur ved Aalborgs universitets søgemaskiner og databaser med hensigten om at belyse, om der tidligere har været undersøgt en lignende problemstilling i politiskolen og hvilke metoder der er benyttet til at undersøge dette og hvad anden forskning fortæller om problemstillingen.

I min søgning har jeg benyttet termene ‘politiskolen’, ‘politi’, ‘politi forskning’ i kombination med ord som ‘didaktik’, undervisning, på kryds og på tværs. I mine søgninger var der ingen hits, hvorfor det kom frem, at der ikke er lavet forskning på Politiskolens didaktik, pædagogik eller undervisningsmetoder. Jeg afgrænsede den første periode til 2014-2024. Dernæst udvidede jeg perioden til 2000-2024. Der fremgik tydeligt i søgningen, at der ikke er lavet forskning på Politiskolens didaktik, pædagogik eller undervisningsmetoder. Der er i politiregi forsket i blandt andet mental parathed (Obekjer 2017), gerningsmandsprofilering (Rathkovic 2009) og ungdomskriminalitetens tendenser (Medum, Skoda & Gültekin, 2022), hvor psykologi-, eller

kriminologistuderende har perspektiveret disse emner, men det er ikke det mit speciales omhandler, hvorfor jeg med eksemplerne vil belyse, at der ingen forskning er i feltet for specialets problemstilling. For at finde noget tilsvarende forskning, i en tilsvarende uddannelseskontekst skiftede jeg Politiskolen ud med ungdomsuddannelser, hvor Randers Social- og Sundhedsskole kom frem med en Ph.d.-afhandling fra 2021, som var et aktionsforskningsstudie, der omhandlede observationer og feedback (Rohwedder 2021). Endvidere blev der søgt på videregående uddannelser, hvor der kom et projekt fra Bygningskonstruktøruddannelsen, hvor læring og kompetence indgik i projekterne (Andersen 2008). Politiskolen er dog ikke i samme kontekst som det fundne, da politiet omhandler myndighed, magt, legitimitet og hvor dialogen og pædagogikken også anses som et magtmiddel. Med dette in mente er det interessant, at der ikke tidligere er lavet forskning i politiet om pædagogik, didaktik, eller dialog.

Problemfelt og problemfeltsanalyse.

Specialet skal belyse didaktikken og hvilke undervisningsmetoder underviserne mener styrker læringen hos de studerende. Den skal endvidere belyse hvilke metoder, der bremser læringen utilsigtet. Grundtanken med dette speciale er, at det kan styrke kvaliteten af underviseren, undervisningen og uddannelsen, med udgangspunkt i de studerendes dannelse og kompetencer, med et større fokus på didaktik og undervisningsmetoder og dialog om, hvorledes de kommer til udtryk. Det skal belyses en måde, hvorledes Politiuddannelsens kan øge fokus på *hvordan* der læres, frem for *hvad* der læres, som er den mest fremtræden pointe, der skal trækkes ud af specialets problemstilling (Albrechtsen 2013, Qvortrup & Bengtsen 2019, Bilag 4,5,6)

Pædagogisk ledelse er ikke nævnt på Politiskolens hjemmeside, Politiuddannelsens studieordning, eller Studieweb, hvor de studerende finder litteratur og information, og hvor underviserne finder undervisningsmaterialer (Politi.dk, bilag 1, politi.studieweb.dk).

Specialet skal undersøge, om der er forskel på hvad underviserne siger om læring, didaktik og undervisningsmetodiske overvejelser og hvad de gør i praksis, samt hvilken didaktik og undervisningsmetoder de foretrækker frem for andre. Problemstillingen i specialet tager derfor et deskriptivt, kvalitetssikrende, undersøgende og pædagogisk blik på didaktikken og undervisningsmetoderne der bedrives på Politiskolen.

Forskning handler om at være kritisk over for helhedsbilledet og i en politiskolekontekst omhandler det at være kritisk, nysgerrig og undrende omkring, hvordan Politiskolen som uddannelsesinstitution, gennem deres underviseres undervisningsmetoder definerer og bedriver didaktik og hvorledes de kommer til udtryk i praksis. Det er interessant, om der er et generelt fokus og mønster i undervisningsmetoderne hos de undervisere, der indgår i undersøgelsen, med udgangspunkt i de studerendes dannelse og kompetencer eller om didaktikken og undervisningsmetoderne stikker i forskellige teoretiske og pædagogiske retninger (Qvortrup & Bengtsen 2019).

At praktisere politi kan betragtes som at besidde metakompetencer, som at have viden om viden, eller viden om hvordan man anvender viden (Albrechtsen & Qvortrup m.fl. 2019, s. 92 om Weinert 2001). At have viden om, hvordan man anvender viden i politiskolekonteksten kan rammesættes med didaktik, så det med et teoretisk underbygget fundament kommer til udtryk i de undervisningsmetoder, der praktiseres og skaber mest mulig læring hos de politistuderende og ses i dannelsen og kompetenceudviklingen. Dette kan blandt andet gøres med pædagogiske læringsfællesskaber, så den privatpraktiserende tilgang skiftes ud til fordel for dialoger om undervisningsmetoder, didaktik, læring og læreprocesser. Med læringsfællesskaber skabes der nogle pædagogiske rammer for, hvorved uddannelsen af politistuderende sker under de bedste læringsmæssige og pædagogiske forudsætninger (Albrechtsen 2013). Politiskolen er en uddannelsesinstitution, som samarbejder om at producere politibetjente og den læring dette samarbejde giver, skaber over tid et dybtliggende grundlag af fælles, tænke-, føle- og handlemønstre, som styrer uddannelsesinstitutionen. I det grundlag ligger en ubevidst organisatorisk personlighed, som er roden til den handling, tænkning og kommunikation uddannelsesinstitutionen udviser og som kommer til udtryk i undervisernes grundlæggende antagelser, kultur og derved i undervisernes didaktik og undervisningsmetoder. Dette forbliver uændret, hvis den ikke kontinuerligt forstyrres (Alrø 1997 s. 150).

Politiuddannelsen er politisk initieret. Didaktik og det pædagogiske felt er ikke lige så politisk initieret – det pædagogiske felt er derimod altid til diskussion, særligt emnerne omkring didaktik, undervisningsmetoder, læring, dannelse og kompetenceudvikling (Qvortrup & Bengtsen 2019). Specialet skal forstyrre, undre, skabe nysgerrighed hos undervisere og ledere på Politiskolen. Specialet er med sin socialkonstruktivistiske og deskriptive tilgang med til at rette et blik på, hvad

der i det observerede og kultiverede, strukturerede fællesskab anslås som værende Politiskolens nuværende pædagogik, didaktik og undervisningsmetoder (Egholm 2014, Sunesen 2020).

Videnskabsteoretiske overvejelser og teori

Jeg vil anvende socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk afsæt til at undersøge svaret på specialets problemstilling, da jeg forstår viden, som noget der er socialt konstrueret og ikke direkte observerbart (Egholm 2014). At anvende socialkonstruktivismen i en politiskolekontekst er at foretrække, da specialet omhandler en belysning af undervisernes didaktik og undervisningsmetoder, som kommer til udtryk i undervisningen og i de sproglige udlægninger og talehandlinger omkring den specifikke kultur og den indgår usagt i problemformuleringen (Sunesen 2020).

Med det socialkonstruktivistiske udgangspunkt til specialet kan jeg tilvejebringe en deskriptiv, detaljeret og intensiv analyse af en begrænset mængde underviseres overvejelser over egen didaktik og undervisningsmetoder, med inkludering af undervisernes grundlæggende kommunikation, antagelser og kultur, som Politiskolen som uddannelsesinstitutionen via sine underviserne udtrykker. Med et mål om at der skal tales mere om didaktik og undervisningsmetoder på Politiskolen og derved forbedre undervisningskvaliteten i uddannelsen med dialoger underviserne i mellem, vil jeg med specialet belyse hvilken didaktik og undervisningsmetodiske overvejelser der ligger til grund for, hvorledes Politiskolens undervisere praktiserer undervisningen. Jeg vil med en deskriptiv tilgang reflektere kritisk over empirien, med et fortsæt om at udvikle og forstyrre min egen og medunderviseres handlinger i praksis. Endvidere er det væsentligt at medinddrage betragtningen i undersøgelsen af specialets problemfelt, at det er i dialogen vi forholder os til det vi gør og udfordre vores antagelser om pædagogik, didaktik, undervisning og læring (Brinkmann & Tanggaard 2010).

Med socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk afsæt for besvarelsen af specialets problemstilling er det med den overvejelse, at socialkonstruktivismen anser læring og viden som noget der er social frembragt i bestemte meningsproducerede fællesskaber, hvilket gør sig gældende i en Politiskolekontekst. Socialkonstruktivismen reflekterer kritisk over for den traditionelle, autoritære uddannelsespraksis, med læring forstået som akkumulering af paratviden og gør sig relevant i politiskolekonteksten, da uddannelsens læringsforståelse ikke har sit primære fokus på hvordan der læres, men hvad der skal læres (Brinkmann & Tanggaard 2010, Egholm 2014).

Specialets problemstilling udspringer af min undringer omkring Politiskolens manglende pædagogiske ledelse, herunder hvilket pædagogisk og didaktisk undervisningsmetodisk greb

Politiskolens undervisning skal tage sit udgangspunkt i. Det er kommet til udtryk i mine tidligere undersøgelser, som jeg har foretaget med lignende problemstillinger - at undervisningen og undervisningsmetoderne praktiseres privat. Her ses det bl.a. at komme til udtryk i observationer og læringssamtaler, at undervisernes didaktik og undervisningsmetoder bliver dannet ud fra, hvad der kan accepteres som gyldig viden i fællesskabet og blev udviklet og anset som legitimt gennem fællesskabets sociale forhandlinger (Bilag 4, 5 og 6, Frimann & Hersted 2023). Den sociale virkelighed består af samfundsskabte fortolkninger og fortolkningsmønstre, der udvikles, overføres og vedligeholdes i sociale sammenhænge (Berger & Luckmann 1965). I det almen pædagogiske og didaktiske perspektiv i afgrænsningen af, hvordan undervisning skal betragtes, så kan undervisning betragtes som den praktiske balanceakt mellem de almen pædagogiske problemstillinger baseret på viden herom og indsigten i de betingelser og udfordringer, herunder også sociale og kulturelle problemstillinger, som den konkrete kontekst og praksis byder (Timberly 2018).

Socialkonstruktivismens ben i didaktikken, herunder også dannelse- og kompetencebegrebet gør sig gældende i politiskolekonteksten, da socialkonstruktivismen er optaget af den virkelighed og de selvfølgeligheder, der opstår mellem mennesker i den sociale konstruktion de sammen skaber i konteksten (Egholm 2014). Virkeligheden defineres af de sproglige former og det praktiske hverdagsliv vi befinder os i. For det enkelte individ er den objektive realitet skabt af oplevede tilbagevendende handlingsmønstre og betydninger, som er skabt af hverdagens rutiner og forståelser af individets egne og andres handlingsmønstre, vaner og fortolkninger af specifikke sociale sammenhænge, som de oplevedes i den kulturelle kontekst (Egholm 2014, s. 153).

I en politiskolekontekst kommer dette bl.a. til udtryk i didaktikken der anvendes i undervisningen, hvor undervisningsmetoderne i tidligere undersøgelser er set at tage sit afsæt i erfaringerne hos den enkelte underviser, frem for et ledelsesmæssigt velfunderet og pædagogisk fastlagt, overordnet didaktisk ramme (Bilag 4, 5 og 6). Som henvist til tidligere i specialet er dette set praktiseret på andre formålsdrevet uddannelser og eksemplificeret i specialet ved Randers Social- og Sundhedsskole (Rohwedder 2021).

Nedenstående teori som omhandler didaktik, dannelse- og kompetencebegrebet beskriver hvad disse tre begreber har af betydning sammen, særligt i uddannelsesregi og hvorfor de gør sig anvendelige for undersøgelse af politiskolekonteksten (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn 2018 og Qvortrup & Bengtsen 2019).

Didaktik, dannelse- og kompetencebegrebet

Didaktik betyder undervisningslære, eller undervisningskunst og kan betegnes som en videnskab for hvorledes undervisning og læring skal være, hvor pædagogikken også indgår. I didaktik menes der ligeledes refleksioner omkring planlægningen af undervisning, samt perspektiv og vurdering af gennemført undervisning. Didaktik defineres endvidere som: ”Videnskab der udforsker og strukturerer forudsætninger, muligheder, konsekvenser og grænser for læring og undervisning på en måde, der er teoretisk sammenhængende og anvendelig for praksis” (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018, s. 164).

Ifølge Ane Qvortrup (2019) skal der, når der tales om didaktik på en formålsdrevet uddannelse, som Politiuddannelsen kan betegnes som, og når der undersøges omkring at tænke og reflektere om didaktik, pædagogik og undervisningsmetoder skal der ligeledes tales om dannelsesbegrebet i læringsintentionen. Det er centralt og relevant at inddrage i undersøgelsen af specialets problemstilling, da dannelse i en læringsintention handler om mere end udviklingen af færdigheder og kompetencer hos en elev og om mere end at vide noget og at kunne noget. Det handler om udviklingen af et lærende individs individualitet og socialitet, og opstår i mødet mellem eleven og læringsindholdet- og intention. Grundet dette er det væsentligt, at vægte didaktikken og de undervisningsmetodiske overvejelser Politiskolens undervisere har omkring undervisningen og hvordan disse overvejelser og metoder kommer til udtryk i deres underviserpraksis, lige så højt som målbeskrivelsen for undervisningen vægtes, altså hvad der skal læres, som i politiskolekonteksten udpringer af et samfundsbehov og en politisk beslutning (Qvortrup om Hopmann 2019, s. 19).

Endvidere skal kompetencebegrebet indtænkes i specialets problemstilling og har til formål at supplere dannelsesbegrebet. Dannelse i den politikulturelle forstand udliciteres til fordel for kompetencebegrebet, som er et mere generaliserende begreb, der modsat dannelsesbegrebet ikke skifter sin betydning efter hvilket uddannelse og kultur det ses i kontekst med; ”dannelse må ses som styrken og evnen til kritisk at kunne tilegne sig og formidle viden og mening i en poststrukturalistisk horisont og virkelighed (Qvortrup & Bengtsen 2019, s. 88). Qvortrup beskriver hvordan dannelses- og kompetencebegrebet forholder sig til, hvordan mennesker kan klare sig og agere i blandt andet komplekse samfund, idet det komplementerende handler om, at dannelsesbegrebet tilføres en brugsdimension og skal derfor kunne bruges til noget, hvor kompetencebegrebet tilføres en værdidimension, da kompetencer ikke kun skal være instrumentelle (Qvortrup & Bengtsen 2019).

Dannelse skal sammenholdes med kompetence- og færdighedsbegrebet, men til dels også adskilles, og i stedet ses som et overlap til de to andre begreber. Samlet set kan alle tre begreber ses som samlede kundskaber for individet og professionelle at besidde for at kunne klare sig i samfundet, særligt hentydet til uddannelseskonteksten og i dette speciale i politiskolekonteksten (Qvortrup & Bengtsen 2019, s. 88). De tre begrebers betydning i uddannelseskonteksten udvikler sig og forandres kontinuerligt som samfundet udvikler sig, ligesom begrebet tilpasses alt efter sammenhængen og konteksten individet og dialogen er i (Qvortrup & Bengtsen 2019).

Dannelsesbegrebet skal ses sammenholdt med kompetence- og færdighedsbegrebet som en komplementær semantik for at fange den gensidige og indbyrdes udvikling og dialog med henblik på at sikre den studerendes udvikling, i denne kontekst den politistuderende, til at kunne klare sig i det samfund de som myndighedspersoner skal leve op til og hvori de skal arbejde (Qvortrup & Bengtsen 2019, s. 88).

Politiskolen er en uddannelsesinstitution med en kultur, hvor fællesskab og gamle traditioner er omdrejningspunktet, en dannelseskultur som blandt andet kommer til udtryk i beklædningsreglementerne, både når der bæres uniform, men også med regler omkring hvilke beklædningsgenstande der er tilladt for de ansatte, når de møder i civilt tøj. ”Samfundets traditioner og kulturarven tillægges stor værdi på uddannelser, der har en stærk traditionsbunden kultur. Det er dét der binder mennesker sammen. Målet er at eleverne via øget kulturel forståelse opnår øget selvforståelse, som igen resulterer i ansvarlige handlinger i det pågældende kulturfællesskab” (Hiim og Hippe 1993, s. 50). I politiskolekonteksten kan dette eksempelvis oversættes til, at når politistuderende respekterer reglerne omkring påklædning, ved at være påklædt efter uniformsreglementet og de gamle traditioner udviser de en forståelse for kulturen på uddannelsen. Det udviser endvidere en indforstået respekt for fællesskabets retningslinjer og en øget selvforståelse af den identitetsændring de studerende accepterer ved at være en del af politikulturen og dannelsen. Dette gør sig tillige gældende ved at de studerende kopierer og agerer som deres respektive undervisere og de uddannelses- og undervisningskulturelle værdier som de som individer bliver dannet ind i. Ved dette anerkendes underviserens didaktiske metoder og sociale virkelighed, også i tilfælde af at der er uklare og modsatrettede forventninger til, hvad der bør læres og hvordan (Qvortrup & Bengtsen 2019).

Med ovenstående forståelse af kultur- og dannelsesperspektiv i undersøgelsens kontekst, vil jeg inddrage didaktik og undervisningsmetoder i et analyseperspektiv ifølge Klafki (1962) og understøttet af Krogh, Qvortrup & Christensen (2016). Analyseperspektivet orienterer sig mod fem

grundspørgsmål knyttet til nutidig betydning, fremtidig betydning, struktur, eksemplarisk betydning og tilgængelighed som underviseren må besvare, for at stadfæste undervisningen og sin værdi, rolle og betydning som underviser i den givne kontekst: Hvilken betydning har den planlagte undervisning her og nu? Hvilken betydning har undervisningen for elevernes fremtidige liv? Hvordan er indholdets struktur? Hvilke eksemplariske nøglepersoner peger undervisningen imod? Hvordan gøres undervisningen og dens eksemplariske værdi tilgængelig for eleverne? (Qvortrup & Bengtsen 2019).

Metode

I afsnittet vil jeg redegøre for mit metodevalg til undersøgelsen af specialets problemformulering, som er en kvalitativ undersøgelsesmetode, der forholder sig deskriptivt til, hvilken didaktik og pædagogiske overvejelser Politiskolens undervisere har over egne undervisningsmetoder, og hvordan disse overvejelser og metoder kommer til udtryk i deres underviserpraksis. Der inddrages relevante refleksioner om, om Politiskolens didaktik, undervisnings- og uddannelsesmetoder stemmer overens med ”studerendes læring og udvikling sættes i centrum” (Politi.dk, Mottelson & Muschinsky 2017).

Problemformuleringen undersøges i tæt kontakt med underviserne, som er praktikerne i konteksten. Praktikerne bidrager selv til løsningen og skaber indsigt i problematikken ved observationer og dialoger i et lærings- og refleksionsmøde (Brinkmann og Tangaard 2010). Det er en deltagerorienteret og demokratisk forskningsproces, der både søger viden om det undersøgte genstandsfelt og har til hensigt at ville forandre (Mottelson & Muschinsky 2017, s. 104). Der er primo februar 2024 indgået informeret, mundtligt samtykke med A, B, C og D omkring deres medvirken i specialet.

Problemformuleringen undersøges ved observationer af undervisningen og mellemliggende læringssamtaler med underviserne, som alle er erfarne undervisere og vil i opgaven fremgå som A, B, C og D. I udvælgelsen af deltagerne har jeg søgt efter en vis spredning, med det formål at vise en spredning i undervisningstraditionen. Deltagerne har derfor en underviserbaggrund med erfaring der spænder fra 3 års undervisererfaring til 18 år som underviser på Politiskolen. De er alle politiuddannede. Endvidere er deltagerne valgt ud fra, at de uddannelsesmæssigt ligeledes differentierer, idet én af deltagerne har 1 diplomfag inden for pædagogik og didaktik, som er den med de uddannelsesmæssige svageste faglige forudsætninger inden for undervisning, hvor den med mest har en Master i Politivirksomhed (Mottelson & Muschinsky 2017). Der er taget stilling til at der skal være en bred aldersspredning, som spænder over en deltageralder på 42-60 år. Endvidere er der en ligelig fordeling af kvinder og mænd, 2 af hver.

For at undersøgelsen kunne være udelukkende deskriptiv skulle min rolle som observatør være at jeg som observatør var ikke-deltagende, hvilket vil sige at jeg ikke-deltog i de undervisningsaktiviteter som der skulle observeres. Problematikken heri er, at jeg som observatør og forsker i en kontekst har en udfordring i, at jeg set med socialkonstruktivistiske briller ikke kan være ikke-deltagende i observationerne, da jeg naturligt har en forud indtægt om hvordan deltagernes undervisningsmetoder kommer til udtryk (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018). Det etiske aspekt i dette gør, at jeg skal forholde mig meget mere undersøgende i observationerne, end hvis det var i en anden kontekst end min egen. Grundet dette er jeg uanset den status jeg tildeler observationerne i projektet opmærksom på vigtigheden i at reflektere kritisk over min egen rolle i feltet og hvad deltagelsen i konteksten har af betydning for undersøgelsen (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018, s. 132). Endvidere vil jeg formentlig have en uundgåelig indvirkning på, hvordan virkeligheden forstås af underviserne og de undervisningsmetoder og fortolkninger de praktiserer i den specifikke sociale sammenhæng, som den oplevedes i politiskolekonteksten (Egholm 2014).

Ovenstående metode kvalificerer sig til at undersøge specialets problemformulering, da metoden med at undersøge i tæt kontakt med kontekstens praktikere, hvor de via lærings- og refleksionsmøder og via dialogen, er en eneste mulighed for mig at undersøge kontekstens problemfelt. Den empiriske viden der dannes sigter på narrativer og helheder, som fremkommer ud fra de beskrivelser og fortolkninger fra observationer og læringssamtaler om informanternes forestillingsverden, som tager form fra feltnoter og citater (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018, s. 128).

Dialogerne jeg har med underviserne i observationerne vil jeg betragte som læringssamtaler og for at der er tale om læringssamtaler skal dialogerne være læringsåbne. Dialogerne er læringsåbne ved at deltagerne som er underviserne og mig, har som deltagerne i læringssamtalerne alle noget at bidrage med i dialogen, som kan underbygge de synspunkter som indgår heri. Udbyttet af læringssamtalen skal omhandle en gensidig følelse af respekt, et fagligt fokus og et samarbejde mellem deltagerne (Olsen 2022). De planlagte observationer kan betegnes som læringssamtaler, da den er socialt performative og at jeg efter endte observationer vil analysere ud fra indholdet i samtalerne (Olsen 2022, Brinkmann og Tanggaard 2010). I observationerne og læringssamtalerne vil jeg endvidere

”trække på mine erfaringer på en kontrolleret og reflekteret måde, ved at objektivere min egen sociale viden på samme måde som jeg behandler informanternes sociale viden” (Wilken 2003, s. 123).

Det er klart, at der med en kvalitativ metodetilgang, med deskriptive observationer hvor udtryk og handlinger danner grundlaget for den empiriske data og i en forskerrollen, som er præget af en høj grad af nærhed skal medregnes det etiske perspektiv, hvor der er fare for en høj grad af subjektivitet i undersøgelsesarbejdet og outputtet herfra. Den viden som skabes kan betegnes som en subjektiv konstruktion baseret på en menneskelig interaktion (Thisted 2009, s. 65)

Med specialet håber jeg at plante en forståelse og en opmærksomhed hos underviserne og andre interessenter på Politiskolen, omkring behovet for dialogen, for at tale om didaktik og undervisningsmetoder (Brinkmann og Tangaard 2010).

Den data og viden som bliver produceret vil være med udgangspunkt i planlagte aktiviteter jævnfør nedenstående aktivitetsskema (Figur 1). Endvidere vil der være mellemliggende og forholdsvis impulsive læringssamtaler (Figur 1, Mottelson & Muschinsky 2017).

I de kommende aktiviteter gør jeg mig faglige overvejelser omkring den position og rolle jeg som observatør indtager i den sociale kontekst og hvordan min tilstedeværelse påvirker observationerne, de mellemliggende læringssamtaler og lærings- og refleksionsmødet. Jeg gør mig etiske overvejelser omkring undervisernes passive accept af mit faglige initiativ til, at de skal i gang med at tale om didaktik, pædagogik, undervisning og hinandens undervisningsmetoder. I disse overvejelser er jeg endvidere bevidst om, at forskning handler om at være kritisk over for helhedsbilledet (Qvortrup om Hopmann 2019, Mottelson & Muschinsky 2017).

Specialet udarbejdes med en deduktiv tilgang, men med et induktivt blik (Sunesen 2020).

Specialets deduktive tilgang er ved at jeg med den socialkonstruktivistiske tilgang uundgåeligt allerede er forudindtaget omkring, hvilke og hvorledes den data som produceres kan deles op og tematiseres i bestemte teoretiske antagelser om didaktik, undervisningspraksis og undervisningsmetoder (Qvortrup om Hopmann 2019, Egholm 2014).

Det induktive blik er for at respektere datamaterialet som det er, dokumenterer med åbenhed og undersøge med et deskriptivt, objektivt blik for at se en ny teoretisk vinkel opstår i empirien. Jeg

forsøger så vidt muligt at være empiriker og ikke lede efter teorien på forhånd, men lader empirien fortælle mig, hvad jeg teoretisk skal gribe fat i (Sunesen 2020).

Observationer

Jeg vil anvende observationer til indsamling af specialets empiri, da jeg ønsker et førstehåndsindtryk af hvilke overvejelser underviserne i den sociale kontekst som jeg undersøger har over didaktik og egne undervisningsmetoder og hvorledes de kommer til udtryk i praksis i politiskolekonteksten. Observationer gør sig gældende at anvende som undersøgelsesmetode til besvarelse af specialets problemstilling, da observationer giver mulighed for at ”besvare beskrivelsesorienterede spørgsmål om, hvad der foregår af aktiviteter i den underøgende felt, hvem og hvad der er involveret, samt hvor, hvornår og hvordan aktiviteterne foregår. I samtlige af observationerne vil jeg være *deltagende* observatør, frem for *ikke-deltagende*, da jeg som en del af den undersøgende kontekst uundgåeligt kan være *ikke-deltagende*, da jeg alene ved min tilstedeværelse påvirker det undersøgende felt (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018).

De observationer jeg gør mig tager udgangspunkt i at beskrive, hvilket greb af didaktik som kommer til udtryk i undervisningen, undervisningsmetoderne og i læringssamtalerne, med et fokus på at være så deskriptiv som muligt og iagttage, hvordan underviserne agerer og hvordan de studerende reagerer på didaktikken i undervisningen og undervisningsmetoderne. Nedskrivningerne tager primært form af feltnoter og citater fra de implicerede undervisere og de studerende (Sunesen 2020).

Observationernes fokus er at undersøge didaktik og at der er tale om en deskriptiv undersøgelse, hvor jeg forholder mig åbent og nuanceret til det jeg ser i observationerne. Jeg er opmærksom på mine refleksioner under observationerne, herunder om jeg føler at min tilstedeværelse påvirker didaktikken og undervisningsmetoderne i observationerne, eller om tilstedeværelsen bliver italesat undervejs (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018).

Observationen af A foregik d. 18. marts 2024 og var en observation af A og B, sammen med As klasse. Observationen forløb over 3 timer og bestod af undervisning, med teori og praksisøvelser, fordelt på 2 lokationer, med 12 studerende på hver lokation. Observationen af A var med praktiske sporskringsøvelser. Observationen af B var teori- og tavleundervisning. Det overordnede emne var kriminalteknik.

Observationen af C foregik d. 19. marts 2024 og var en observation af C og D, sammen med Cs klasse. Observationen forløb over 3 timer og bestod af undervisning, med teori og praksisøvelser, fordelt på 2 lokationer, med 12 studerende på hver lokation. Observationen af D var med praktiske sporsikringsøvelser. Observationen af C var teori- og tavleundervisning. Det overordnede emne var kriminalteknik.

Læringssamtaler

I metoden for indsamling af empiri til at besvare specialets problemstilling vil jeg anvende læringssamtaler med underviserne, hvor udgangspunktet for læringssamtalerne er, at de udelukkende skal foregå, hvis der opstår et initiativ til samtalen fra underviseren. Der anvendes læringssamtaler for at indsamlingen af empirien skal være mere dialogisk, åben og nysgerrig, frem for at anvende eksempelvis interview, som kan have en mere anvisende, insisterende og spørgende tilgang i metoden ved, at initiativet er på interviewerens tiltag og spørgsmålene allerede er konstrueret forud for interviewet (Sunesen 2020, Olsen 2022, Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018).

Forud for at læringssamtalerne og lærings- og refleksionsmødet med underviserne skal jeg sammen med informanterne, gennem de observationer jeg gør mig i undervisningerne reflektere og konstruere, hvilke fokusområder som underviserne skal diskutere og reflektere over (Olsen 2022). For at dialogen kan betegnes som en læringssamtale skal dialogen være læringsåben, hvilket den er hvis alle implicerede i samtalen har noget at bidrage med, som kan underbygge deres synspunkter. Hensigten med udbyttet af en læringssamtale er, at der er en oplevelse en gensidig forpligtelse, en følelse af respekt, et fagligt fokus og et samarbejde i dialogen i læringssamtalen (Olsen 2022).

Der blev afholdt læringssamtaler med A d. 18. marts 2024 og med C d. 19. marts 2024.

Lærings- og refleksionsmødet blev afholdt d. 29. april alle 4 undervisere A, B, C og D.

Med læringssamtalerne og med observationen af lærings- og refleksionsmødet er jeg interesseret i hvilke didaktiske og pædagogiske overvejelser underviserne har over egen undervisning og undervisningsmetoder i de observationer jeg har foretaget i undervisningerne d. 18. og 19. marts. På lærings- og refleksionsmødet observerer jeg ud over den enkelte undervisers refleksioner endvidere også samspillet mellem underviserne. Med det socialkonstruktivistiske udgangspunkt til undersøgelsen er jeg optaget af, hvordan de sociale processer, der er på spil i dialogen i drøftelserne

af didaktik og undervisningsmetoder kommer til udtryk, da socialkonstruktivismen belyser de sproglige udlægninger og talehandlinger omkring den specifikke kultur, som udgør den specifikke kontekst (Sunesen 2020 og Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn 2018).

Lærings- og refleksionsmødet blev indledt med, at jeg sagde tak for at jeg måtte observere, hvorefter jeg gav en kort introduktion til mødet, hvor jeg forklarede, at jeg vil dele observationerne fra undervisningerne d. 18. og 19. marts med henblik på at underviserne skulle drøfte deres refleksioner omkring mine observationer. Jeg forklarede endvidere underviserne, at der er tale om en deskriptiv undersøgelse, hvor jeg så vidt muligt har forholdt mig åbent og nuanceret til det observerede, hvorfor jeg udelukkende vil præsentere beskrivelser og høre undervisernes tanker og refleksioner herom (Sunesen 2020). Til mødet vil jeg supplere observationerne med åbne spørgsmål omhandlende didaktik og undervisningsmetoder (Sunesen 2020, Qvortrup om Hopmann 2019).

Som deltagende observatør i undervisningerne, læringssamtalerne, samt i lærings- og refleksionsmødet vil jeg kontinuerligt reflektere kritisk over min egen rolle i feltet og hvad deltagelsen i de forskellige observationer betyder for indhentningen af empirien. Jeg vil forholde mig nysgerrigt, nuanceret og undersøgende i min rolle og forsøge ikke at stille domme, når jeg spørger ind til specialets problemstilling (Sunesen 2020 og Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn 2018).

Empiriproduktion

Nedenstående er et aktivitetsskema med empiriproduktion, som er en oversigt over planlagte aktiviteter (Figur 1).

Aktion	Aktivitet
1	Observationer af 2 undervisningsgange • Del 1 a-b: A og B d. 18. marts 2024 • Del 2 a-b: C og D d. 19. marts 2024 I observationerne af hvilke didaktiske og pædagogiske overvejelser politiskolens undervisere over egen undervisning og undervisningsmetode, og hvordan de kommer til udtryk i deres praksis indgår en klasse med politistuderende som går på 3. semester. I hver klasse er der 24 politistuderende, hvor 6 er kvinder og 18 er mænd.
	Impulsive mellemliggende læringssamtaler på observationsdagene. • A d. 18. marts 2024 • C d. 19. marts 2024
2	Lærings- og reflektionsmøde med underviserne i 3. semester teamet om hvordan observationer er forløbet. • A, B, C og D d. 29. april 2024

Figur 1 – Aktivitetsskema, med planlagte aktiviteter

Etiske overvejelser i metode

Jeg gør mig refleksioner omkring det etiske og demokratiske perspektiv i specialet, ved at jeg allerede forinden observationerne med 3. semesterteamet er forudindtaget om, at teamet formentlig vil medgive, at der skal ske en didaktisk fornyelse af undervisningen på Politiskolen, da jeg har talt om dette udviklingsprojekt i de seneste måneder. Jeg er forudindtaget om, at underviserene vil give udtryk for, at de anser projektet som et positivt og organisationsudviklende tiltag, da de indtil nu har tilkendegivet dette ved at udvise engagement i dialogerne omkring tilblivelsen af mit speciale (Egholm 2014) Endvidere er jeg bevidst om, at underviserne, som er mine gode kollegaer gerne vil hjælpe mig med at bidrage til udarbejdelsen af mit speciale og at det også kan være en grund til deres engagement i projektet, frem for et engagement om at ville udvikle didaktikken på Politiskolen. Jeg har en kontant bevidsthed om, ikke at pårøbe mig neutralitet, men forholde mig reflektivt til den rolle

jeg har spillet i frembringelsen af den empiriske data (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018, 145).

Af forskningsetiske overvejelser i metodetilgangen har jeg indhentet et obligatorisk informeret samtykke fra samtlige deltagere. Endvidere er jeg meget opmærksom på, hvis deltagerne udviser en opførsel i enten observationerne af de tværfaglige undervisningsgange, i de mellemliggende læringssamtaler, eller ved det opfølgende lærings- og refleksionsmøde, som bærer præg af utilpashed, eller utryghed. I tilfælde af dette, vil jeg spørge ind til, hvad jeg oplevede og spørge hvad de tænker og uden at være dømmende. Dette med fokus på den deskriptive metodetilgang og i rollen som undersøger en bevidst om balancen mellem, at tilstræbe både nærhed til deltagerne og at sikre distance til dem for at bevare en deskriptiv tilgang (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018). Det kan anses som en metodesvagthed set i det etiske perspektiv, men jeg anser det som et vigtigt omdrejningspunkt for undersøgelsesfeltet og konteksten, at interaktionen mellem deltagerne forbliver intakt. Det er dialogen, der siger noget om samspillet mellem mennesker og de sociale processer der er på spil, når undervisere skal drøfte didaktik og undervisningsmetoder (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018).

Analyse

Fremstillingen af analysens resultater tager udgangspunkt i specialets problemfelt og problemformulering. I resultatet af specialets analyse af hvilke didaktiske og pædagogiske overvejelser Politiskolens undervisere har over egne undervisningsmetoder, og hvordan disse overvejelser og metoder kommer til udtryk i deres underviserpraksis, vil jeg opdele den således:

Jeg vil inddrage og redegøre for relevante og deskriptive observationer, samt refleksioner og ytringer fra underviserne, fra undervisningsaktiviteterne. Endvidere vil de mellemliggende læringssamtaler blive inddraget, tillige med det efterfølgende lærings- og refleksionsmøde med underviserne d. 29. april. Jeg vil med et afsæt i problemformuleringen sammenholde og gøre rede for de forskellige afsnit og analysere og forklare resultaterne af det undersøgte, herunder generelle refleksioner omkring det etiske perspektiv på undersøgelsen og den rolle jeg har haft i frembringelsen af de empiriske data (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018). Slutteligt vil jeg med et afsæt i didaktik, dannelse- og kompetencebegrebet analysere og forklare resultaterne af det undersøgte problemfelt (Qvortrup, Bengtson m.fl. 2019, Hiim og Hippe 1993).

Der er i metoden for analysetilgangen tale om en analyse af didaktik, da denne analysemetode er relevant i uddannelsessammenhæng som en institutionel kontekst, hvor der undersøges omkring læring. ”Didaktik betyder i udgangspunktet undervisningslære eller undervisningskunst og har udviklet sig til at være en videnskab for undervisning og læring” (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018, s. 164).

Analyse del 1 – Observationer af undervisningsgange og læringssamtaler

I afsnittet vil jeg inddrage empiriske eksempler, som er feltnoter fra mine observationer fra undervisningsgangene med A, B, C og D og læringssamtalerne med underviser A og C, hvortil jeg vil analysere observationerne med et socialkonstruktivistisk udgangspunkt og med didaktik-, dannelse- og kompetencebegreberne (Qvortrup & Christensen 2016).

Analyse del 1A – Lærervejledninger og praktikaliteter.

I analysens del 1A vil jeg belyse de fremtrædende pointer, som viser at underviseren gerne vil have, at det står tydeligt i lærervejledningen, hvad de skal undervisningsmetodisk og hvad der konkret skal undervises i. Analysen vil vise en mangelfuld dialog om didaktik og undervisningsmetoder underviserne imellem. Den vil ligeledes vise at underviserne vægter praktikaliteterne og udtrykker frustration over manglende didaktiske rammer for undervisningen. Dette kommer empirisk til udtryk i citater og viser sig undervisningsmetodisk.

Analyse del 1A

Under observationen af A, som forestod de praktiske kriminaltekniske øvelser rettede A henvendelse til mig og sagde:

”De har svært ved at finde tingene på Studieweb, altså lektierne – du har også haft det sådan ikke? Jeg vil bare gerne vide om dét er en del af læringen, at de selv skal finde tingene på Studieweb, for hvis de selv skal finde det i stedet for at jeg siger at de har lektier for og hvor det er, så skal de jo bruge 15-20 minutter på at finde lektierne og så laver de dem jo ikke. Jeg siger jo at de selv skal finde dem, men jeg aner ikke om det er en del af læringen, ved du det”? (A).

Her udtrykker A frustration over en mangelfuld læringsintention og en undring over hans egen rolle og strukturen i undervisningen, da A italesætter at det synes uklart for ham, hvori læringen for de

studerende ligger. Når der opstår tvivl hos underviseren om, hvorvidt det er en del af læringsindholdet og intentionen, at den studerende selv skal finde lektierne på Studieweb har det en negativ indvirkning på undervisningen og undervisningsmetoderne, som påvirker strukturen. Når der er manglende struktur og der opstår tvivl hos underviseren omkring læringsindholdet og intentionen påvirker det udviklingen af de studerende, det lærende individs individualitet og sociale udvikling i den kulturelle kontekst, politiskolekonteksten. De studerende kopierer og agerer som deres respektive undervisere og udviser underviseren tvivl om kompetencemålet overføres tvivlen til de studerende (Qvortrup & Christensen 2016).

Når A spørger ind til mine erfaringer omkring didaktikken viser det mig, at han reflekterer og har didaktik i overvejelserne, samt en bevidsthed omkring, at didaktik er en væsentlighed i planlægningen og udførsel af undervisning. Når A udtrykker uklarhed og frustration omkring de studerende og i undervisningen, kan det komme til udtryk i dannelsen af de studerende, da udviklingen af et lærende individs individualitet og socialitet og opstår i mødet mellem eleven og læringsindholdet- og intention, som faciliteres af underviseren (Klafki 1962 og Krogh, Qvortrup & Christensen 2016).

Efter at undervisningen med A og B var afsluttet havde jeg en læringssamtale med A, hvor A udtrykte frustration over manglende undervisnermetodisk tydelighed i lærervejledningen:

A: ”Der står jo ikke nogen steder i lærevejledningen hvad jeg skal. Det er ikke ens nogen som helst steder. Hvor står der, hvad jeg skal? (A)”

A italesætter, at det er uklart i lærervejledningerne, hvad læringsintentionerne er og hvad han som underviser skal. A søger en struktur i lærervejledningerne, både for ham selv som underviser og den generelle didaktik og undervisningsmetoderne. Struktur er et pædagogisk nøgleord og manglen af struktur kommer sig til udtryk i indsigten i det helt fundamentale i lærervejledningerne, hvorved det gør det sværere at forstå lærestoffet, når strukturen ikke findes. Når der findes struktur i bl.a. en lærervejledning, så letter det hukommelsen og overførslen af læring (Hiim & Hippe om Bruner 1993). Endvidere viste observationen at A's didaktik og undervisningsmetoder danner sit grundlag ud fra at observere sine medundervisere, for at finde rammerne for undervisningsmetoderne. A observerer udelukkende og har ingen dialog med B efterfølgende om didaktikken eller undervisningen. Ved manglende færdigheder om didaktik udløser det et behov for mere metakommunikerende lærevejledninger. Efterfølgende i læringssamtalen udtalte A:

”Den opgave der står til de studerende, er ikke den samme som der står i lærevejledningen. Der står i lærevejledningen, at hvis jeg har overskud kan jeg gøre det sådan og sådan. Jeg har overskud” (A).

Her giver A udtryk for, at han har overskud, men forstår ordet overskud i lærervejledningen, som mentalt overskud frem for tid. Det er en udfordring, at underviseren udviser tvivl omkring lærervejledningen og læringsintentionen, da forståelsen af disse elementer er vigtige i planlægningen og organiseringen af undervisningsforløbet og dermed også i refleksion og vurderingen om hvordan det konkrete læringsmål nås (Qvortrup & Christensen 2016).

I observationen af hele klassen, hvor A og B skulle lave opsamling sagde A til B:

”Den tager du og så står jeg hernede og suger til mig – jeg har jo ikke haft det før, så jeg er med på en kigger” (B).

Som beskrevet i teori afsnittet om didaktik- dannelses- og kompetencebegrebet er det i dialogen underviserne imellem, at undervisere og undervisningsudviklere forholder sig til deres undervisningsmetoder og udfordrer deres antagelser om pædagogik, didaktik, undervisning og læring ved at vende deres respektive pædagogiske metoder i en diskussion (Qvortrup & Christensen 2016). I tilfældet fra observationen som fremgår af empirien med A og B er dialogen mellem dem ikke til stede, hvorfor det kan antages at A ikke vil forholde sig til egne undervisningsmetoder eller udtrykker at hans undervisningsmetodiske overvejelser dannes og praktiseres ved at se på andre undervisere. Dette er pædagogisk og didaktisk teoretiseret ved lærings- og dannelsesbegrebet ”mesterlære”, som bl.a. set hos Nielsen og Kvale (1999). Der er tale om et specifikt indhold som læres, og at denne læring er situeret i konkrete kontekster, som igen er indlejret i en materiel social og historisk praksis. (Nielsen og Kvale, 1999, s. 10).

A sagde til B at hun skulle tage undervisningen, dernæst gik A fra tavleområdet, observerede undervisningen samtlige 30 minutter og forlod undervisningen da den var slut. Da A sagde til B, at hun skulle tage undervisningen svarede B:

”Okay? Det er da hans klasse, jeg er jo bare med for at hjælpe”.

Denne observation viser at den måde som undervisningen blev håndteret på giver indtryk af, at der ikke havde været nogen foregående dialog omkring undervisningen, didaktikken, eller den undervisningsmetodiske håndtering. Endvidere blev der ikke stillet spørgsmål omkring det faglige indhold i opfølgningen, hvilket giver udtryk for et omdrejningspunkt for undervisningen, som er på *hvad* der undervises i. Underviserne udtrykker ved dette, at *hvad* skal der ikke stilles spørgsmål ved, hvorfor det formentlig afføder at der heller ikke stilles spørgsmål til undervisningens *hvordan*, som er didaktikken og undervisningsmetoderne. Dette eksemplificerer hvordan undervisningen, didaktikken og undervisningsmetoderne dannes og praktiseres ved at observere hinanden, men der er ingen dialog efterfølgende omkring handlingerne og hvad der blev sagt, gjort og observeret (Qvortrup & Christensen 2016).

I analysens blev det belyst at de fremtrædende pointer var, at underviserne gav udtryk for, at de gerne ville have en struktur og en metakommunikerende undervisningsmetodisk tydelighed i lærervejledningerne. Endvidere blev det analyseret frem at fremgangsmåden er at observere sine medundervisere, for at finde rammerne for undervisningsmetoderne og at praktikaliteterne i undervisningen vægtes, til fordel for en dialog om didaktikken forud for undervisningen og efter undervisningens afvikling, hvilket empirisk kom til udtryk i citaterne, samt i observationerne.

Analyse del 1B – Anerkendelse og dannelse i læringsintentionen

I del 1B vil analysens fremtrædende pointer være at underviseren har en anerkendende tilgang til de studerende. Der inddrages empiriske eksempler på undervisningsmetoder, hvor kompetencemålet *viden og færdigheder* for de studerende sætter den konkrete didaktiske ramme for undervisningen ved inddragelse af de studerendes viden og erfaringer fra praksis. Det vil endvidere være belyst, at underviserne bruger rammerne fra lærervejledningen for at de studerende skal opnå kompetencemålet og de studerende udviser dannelse i læringsintentionen.

Analyse del 1B.

Af feltnoterne i empirien fremgår det, at B spurgte de studerende ind til deres viden og erfaringer omkring et spor og sikring heraf (B). B var dernæst anerkendende over for den studerendes oplevelse med sin didaktik og sit kropssprog, ved at hun nikkede og sagde ja og var lyttende. På den måde anerkendte og inddrog B den studerendes og dennes viden og erfaringer i sin undervisningsmetoder. Den studerende bidrog med sin oplevelse, med viden og erfaring fra praktikperioden og omsatte sammen med underviseren den teoretiske viden til praksis viden. Underviseren udviste med sin anerkendende undervisningsmetoder som kompetenceperson i konteksten over for den studerende, at

den studerendes viden og erfaringer er relevante byggesten i opbyggelsen af viden i politikonteksten. Dette sammenholdt med dannelsesbegrebet, som er orienteret mod at være noget i den kulturelle og sociale kontekst, man befinder sig i udgjorde at studerende føler anerkendelsen som et ledemotiv i forandringen af individualiteten og dannelsen til politibetjent. Underviseren skaber endvidere med en anerkendende undervisningsmetodisk tilgang et rum for tillid, undervisning og læring (Hiim og Hippe 1993, Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018, Qvortrup & Christensen 2016).

I empirien fremgik det ligeledes, at den studerende indlod med at sige, at han havde sikret sporet forkert i sit praktikophold. Med dette udviser den studerende en øget kulturel forståelse og ansvarlighed i det pågældende kulturfællesskab, ved udvise en respekt for kriminalteknik og politifaget og en øget selvforståelse for politiidentiteten, da han delte sin viden og erfaringer fra oplevelsen fra praksis, selvom han dengang havde lavet en fejl. For at tage sigte på dette eksempel med didaktikken briller, så har B i sin undervisningsmetodiske overvejelser ”udforsket muligheder og konsekvenser for læringen” ved at underviseren vælger at praktisere sin undervisning og læring med en anerkendende tilgang (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018, s. 162, Hiim og Hippe 1993).

Med udgangspunkt i spørgsmålet om, hvorledes underviseren anser hendes værdi, rolle og betydning i sin didaktik og undervisningsmetodiske overvejelser, så kommer det i eksemplet til udtryk i praksis, ved at hun anerkender gestikulerende med sit kropssprog udviser, at hun har en undervisningsmetodisk tilgang der udløser tillid, ved at inddrage den studerendes eksempel i undervisningen, selvom den studerende havde lavet en fejl. Betydningen for undervisningen for de studerendes fremtidige arbejdsliv er den dannelse der sker i læringsintentionen, ved at de studerende kopiere og agere ud fra de uddannelses- og undervisningskulturelle værdier som deres respektive undervisere udviser, hvorved de tilegner sig kompetencer i deres handlemåder og arbejdsmetoder som afspejler anerkendelse, inddragelse og at medbestemme i læringsindholdet- og intention (Qvortrup om Hopmann 2019).

Analysens fremtrædende pointer var at underviseren anvendte en anerkendende undervisningsmetodisk tilgang over for de studerende, ved at inddrage de studerendes *viden og færdigheder* i undervisningen, med udgangspunkt i kompetencemålet. Det blev med udgangspunkt i empiriens citater og observationerne, at underviseren brugte rammerne fra lærervejledningen til at sætte den konkrete didaktiske ramme for undervisningen. Slutteligt blev det i analysen belyst, at den

dannelse der sker i læringsintentionen har en indvirkning på de studerendes fremtidige arbejdsliv, ved at de studerende kopiere og agere ud fra de anerkendende uddannelses- og undervisningskulturelle positive værdier som B, som deres underviser udviste (Qvortrup om Hopmann 2019).

Analyse del 2A – Mesterlære, didaktik og kompetencer

I denne del af analysen vil den fremtrædende pointe være, at *mesterlære* metoden anvendes som udgangspunkter for, hvorledes didaktik defineres i politiskolekonteksten og at denne metode i politiskolekonteksten anses for at være en metode for dannelse af *praktikere* (Nielsen og Kvale 1999). Analysen vil endvidere vise, at der på trods af dette udgangspunkt kommer til udtryk i praksis, at der undervises forskelligt.

I dette afsnit vil det endvidere blive belyst, at dialogen om didaktik og undervisningsmetoder oplevedes uvant for underviserne, hvilket er kommet til udtryk i empirien. Her er der både tale om anvendelsen i praksis, men også i forhold til at omsætte begreber som bl.a. *didaktik* og *kompetencer* fra en lærervejledning og til hvorledes det anvendes i undervisningspraksis (Qvortrup & Bengtsen 2019).

Analyse del 2A

I observationen af D spurgte D mig om, hvad mit speciale omhandlede, hvortil jeg svarede didaktik. Til det svaret sagde D:

”Det er jo bare den erfarne, der viser hvordan man skal, når vi har undervisning sammen med andre”.

D giver her udtryk for, at når der tales om didaktik i politiskolekonteksten så er der tale om, at den erfarne underviser viser, hvordan man underviser. Det henviser igen til lærings- og dannelsesbegrebet ”mesterlære”, som er et specifikt indhold der læres, hvor læringen er situeret i den konkrete kontekst og hvor læringen er indlejret i en materiel social og historisk praksis (Nielsen og Kvale, 1999).

I eksemplet er der endvidere tale om det socialkonstruktivistiske udgangspunkt, hvor individets virkelighed og konstruktion af viden skabes i det sociale samspil og i de sociale konstruktioner. D eksemplificerer ved at ”didaktik bare er den erfarne der viser hvordan man skal” (D), at der ikke er tale om handlingerne ud fra egne undervisningsmetodiske refleksioner og intentioner, men ud fra etablerede positioner og allerede fastlagte strukturer. Viden kan anses som viden på baggrund af, hvad den specifikke kontekst anser som viden, i dette tilfælde politiskolekonteksten (Sunesen 2020, Egholm 2014).

Da jeg forklarede, at specialet omhandlede didaktik forklarede D:

D: ”Er det ikke okay at vi underviser forskelligt, eller jeg mener, at de jo alligevel til at have så mange forskellige undervisere, så det er jo okay. Pt. så skal de jo bare være praktikere”.

Med dette efterlader D et indtryk af, at de politistuderende ”bare” skal være praktikere, men ikke hvad der præcist ligger i betydningen heraf. Refleksionen fra D kan forveksles til tænkning, hvor undervisergerningen ligeledes anses af nogle af underviserne som ”bare” at være en praktiker opgave, hvor undervisningen ”bare” skal overstås. Med dette kan man antage, at mesterlære-metoden vil være den underviserpraksis, som læres til nye undervisere, fra gamle undervisere og uden en dialog om den undervisning, didaktik og pædagogik der praktiseres, ligesom det antydes i observationerne (Nielsen og Kvale 1999).

Under observationen af Cs forklarede C:

”Anja er med for at notere ned hvordan jeg underviser. Jeg er godt nok godt spændt på hvordan jeg klarer mig” (C).

Mens C gav kommunikativt udtryk for at være anspændt, ved at han smågrinte og virkede sarkastisk i udtrykke kiggede han rundt på de studerende og på mig samtidig, hvorved det gav et indtryk, at C var usikker omkring min tilstedeværelse. Dette giver også et billede af, at dialogen omkring didaktik og undervisningsmetoder underviserne imellem ikke anses som værende en potentiel læringssituation, hvor der er i deltagelsen er mulighed for udvikling af underviserfærdigheder og kompetencer og derved forbedre didaktik og undervisningsmetodiske overvejelser i egen underviserpraksis (Qvortrup om Hopmann 2019, Wilson & Berne 1999).

Efter gennemgangen af undervisningen sagde C i plenum til klassen, at de skulle huske at sige til, hvis der er nogen uklarheder omkring gårsdagens undervisningen. Med dette anvender C en åben dialogisk tilgang, hvor han spørger ind til uklarheder fra tidligere undervisning og giver over for de studerende udtryk for, at der er et uddannelses- og undervisningskulturel værdikompas, som peger hen på en undervisning, med dialog og refleksion om undervisningen og udbyttet af den. Endvidere

er denne forespørgsel fra underviseren til de studerende med til at anerkende underviserens didaktiske metoder og sociale virkelighed, ved at underviseren imødekommer studerende, som føler en uklar og modsatrettet forventning til, hvad der bør læres og hvordan (Qvortrup & Bengtsen 2019).

I den efterfølgende opsamling underviste C og D sammen. C og D havde ingen dialog om undervisningen efter opsamlingen. Her var det tydeligt at den manglende dialog mellem C og D efter undervisningen synes at tage sit udgangspunkt i den tidligere ”bare” tilgang, hvor de studerende får faciliteret undervisningen, hvorefter underviserne ingen dialog har omkring didaktikken og undervisningsmetoderne. Dette giver en bekræftelse af C’s refleksioner og påstand i læringssamtalen bagefter om, at underviserne læser om de forskellige begreber som bl.a. *didaktik* og *kompetencer* fra en lærervejledning, men ikke kender til anvendelsen eller betydningen af begreberne i undervisningspraksis (Qvortrup & Bengtsen 2019).

I D’s refleksion om, at de studerende ”bare skulle være praktikere” (D) kommer i konteksten til udtryk som, at de studerende blot skal udføre en opgave, ligesom hun, underviseren, blot skal udføre en given opgave, som udspringer af et samfundsbehov og en politisk beslutning, hvorfor dialogen om udførelsen af denne opgaver ikke prioriteres (Qvortrup om Hopmann 2019, s. 19). Den manglende dialog efterfølgende omkring undervisning belyser endvidere de sproglige udlægninger og talehandlinger omkring den specifikke kultur, som udgør den specifikke kontekst. Kulturen om hvordan undervisningen praktiseres, hvilke undervisningsmetoder der anvendes og didaktikken der reflekteres over er usagt, da den ligger indlejret i undervisningskulturen, som værende noget der ikke praktiseres, men blot læses om i en lærervejledning, eller ved mesterlæring (Nielsen og Kvale 1999, Sunesen 2020).

Efter opsamlingen med C og D rettede C henvendelse til mig og spurgte mig om jeg fik skrevet noget godt ned og hvad jeg helt konkret skriver om i specialet, hvortil jeg svarede at det handler om didaktik og at jeg skriver om didaktik og undervisningsmetoder. Til det kommenterede C:

C: ”*Kompetence, læringsmål og metoder* står der i alle lærevejledninger, men det er bare en masse fine ord, men hvad ligger vi i *kompetence* og i *færdigheder*, det er der jo ingen af underviserne herude der ved. Der er undervisnings- og metodefrihed, så lærevejledningerne kan man jo bruge som inspiration, men det er jo i virkeligheden bare tomme ord” (C).

I dette empiriske eksempel giver C udtryk for at blandt andet ”kompetence, læringsmål og metoder” i lærervejledningerne er en formalitet som skal være på plads, fordi den *skal* være der når det har med en uddannelse at gøre. Det viser at begreberne for underviserne er overflødige, da ordenes betydning og hvordan de omsættes i praksis ikke er noget underviserne på Politiskolen ved.

C perspektiverer her, at de underviserne som kender betydningen af de forskellige begreber, som eksempelvis *viden* og *færdigheder* kun anvender dem som inspiration i deres didaktik og undervisningsmetoder, ved at dække sig ind under lærervejledningen, som anviser at der er ”undervisnings- og metodefrihed”. Ved at fortælle at de anses som ”tomme ord” beskriver C, at underviserne kender betydningen af begreberne og aktivt tager stilling til at privatpraktisere undervisningen i stedet, eller at der er tale om mangel på viden i begrebernes betydning og praksisanvendelse, hvorfor underviserne aktivt tager stilling til at ignorere dem, da de ikke ved hvad de betyder (Qvortrup om Hopmann 2019, Timberley 2018).

Didaktik og undervisningskompetencernes dybe fundament af viden skabes ved at forstå denne viden både teoretisk og i praksissituationer, ligesom undervisningen ud fra lærervejledningerne praktiseres i grove træk i politiskolekonteksten (Bilag lærervejledning ex.). For at skabe rammerne uddannelsesorganisatorisk, således at underviseren kan praktisere god undervisning, didaktik, dannelse, og udvikle de studerendes kompetencer skal underviserne bl.a. kunne forstå og omsætte pædagogiske og didaktiske begreber fra en lærervejledning, hvorfor underviseren forudsætning for dette er uddannelse og viden i dette felt til (Qvortrup om Hopmann 2019, Timberley 2018).

Qvortrup skriver at det er væsentligt, at vægte didaktikken og de undervisningsmetodiske overvejelser undervisere har og hvordan de kommer til udtryk i underviserpraksissen, lige så højt som målbeskrivelsen for undervisningen vægtes, hvilket C giver udtryk for i empirien, ved at han anfægter at underviserne bør have didaktiske overvejelser med i planlægningen af undervisningen. I empirieksemplet er det tydeligt, at C reflekterer over væsentligheden i, at vægte didaktikken og de undervisningsmetodiske overvejelser højt, da han i empirien i analysen forklarer, at underviserne ikke kender betydningen af begreberne, eller anvendelsen (Qvortrup om Hopmann 2019).

Empirien giver ydermere et indtryk af, at Politiskolen, som stærk traditionsbunden uddannelsesinstitution, har en kultur, hvor samfundets traditioner og kulturarven tillægges stor værdi, hvorfor de didaktiske og undervisningsmetodiske overvejelser, som kommer til udtryk hos underviserne i politiskolekonteksten, er uden forudgående refleksive dialoger mellem underviserne, men i stedet kommer til anvendelse i undervisningen, som underviseren selv har lært af den erfarne

underviser med udgangspunkt i *mesterlæring* (Hiim og Hippe 1993, Qvortrup & Bengtsen om Klafki 2019).

Denne del af analysen viste, at underviserne praktiserer undervisning på forskellige måder og at didaktikken og undervisningsmetoderne ligger indlejret i lærervejledningerne, men forbliver usagt (Sunesen 2020). Den viste, at dét at have en dialog om didaktik og undervisningsmetoder fremstår uvant for underviserne, både når det omtales i en faglig dialog, men også at omsætte begreber fra lærervejledningen og til anvendelse i undervisningspraksis (Qvortrup & Bengtsen 2019). *Didaktik* fremstod i begrebets betydning i empirieksemplerne som værende lig med *mesterlære* metoden og at metoden anses for at være en dannelse af *praktikere* (Nielsen og Kvale 1999).

Delkonklusion og etisk refleksion

Didaktikken tager udgangspunkt i underviserens subjektive behov og ikke i de studerendes læring og udvikling. Blandt andet blev der udtrykt frustration over hvori læringsintentionen lå, hvilket oplevedes at gå ud over planlægningen og strukturen i undervisningen. I denne frustration var der refleksioner om at have didaktik i undervisningsmetodiske overvejelser, hvorved underviseren udtrykte en bevidsthed om at manglende didaktik påvirker dannelsen af de studerende, da denne faciliteres af underviseren (Klafki 1962 og Krogh, Qvortrup & Christensen 2016).

I en anden observation sås der bevidste undervisningsmetodiske overvejelser, hvor de studerendes viden og erfaring blev inddraget i undervisningen og faciliteret af underviseren fra teoretisk viden til praksis viden. Der sås en anerkendelse hos de studerende, ved at de bidrog til undervisningen og læringen. Der var dog forskellige tilgange og en uenighed når underviserne skulle undervise sammen og hvorledes undervisningen skulle afvikles. Den uerfarne underviser ville have den erfarne underviser til at stå for hele undervisningen uden deltagelse heri. Den erfarne underviser ville have den uerfarne undervise til at afvikle undervisningen, da det var den uerfarnes klasse de underviste. Endvidere udtalte en underviser, at didaktik ”bare” betyder at det er den erfarne der viser hvordan man skal undervise, når der er to undervisere der har undervisning sammen. I praksis modbeviste vedkommende det dog, da hun i en undervisning senere på dagen delte undervisningen fuldstændig ligeligt sammen med sin uerfarne medunderviser. En underviser udtalte også, at der i lærervejledningerne står ord som kompetence, læringsmål og metoder, men at betydningen af ordene er der ingen på Politiskolen der ved.

Dialog forud for undervisningen, i afvikling af undervisningen, eller efter undervisningen oplevede jeg ikke i nogen af observationerne. Usikkerheden omkring det pædagogiske og didaktiske sigte i Politiskolen uddannelsesrammer fornemmes implicit hos underviserne i dialogen, da de har en klar forskellig opfattelse af, hvad der ligger i ordet didaktik og hvorledes det kan anvendes i undervisningsmetoderne (Qvortrup om Hopmann 2019, Albrechtsen 2013).

Af kritiske refleksioner omkring metodetilgangen er min betydning relevant at inddrage i analysearbejdet, da det bringer den kritiske dimension ind i analysen, for at belyse den fortolkning jeg på sin vis bevidst bragte med mig ind i observationerne. Dette var med til at styre og give bestemte situationer og undervisere mere eller mindre opmærksomhed. Det gælder tillige også den fortolkning jeg efterfølgende har foretaget i det mere strukturerede analysearbejde, efter endt datagenerering, hvilket skal inddrages i det etiske perspektiv af specialets tilblivelse og i det generelle kvalitetskriterie (Kvale og Brinkmann 2010 og Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn 2018).

Socialkonstruktivismen danner videnskabsteoretisk udgangspunktet og kvalitetskriterie for undersøgelsen, hvor opmærksomheden er på det sociale som sker i den kontekst der undersøges.

Didaktikken er objektiviseret på Politiskolens hjemmeside ud fra en påstand om, at Politiskolen gør brug af tidssvarende uddannelsesmetoder (Politi.dk). Underviserne dannes og påvirker konstruktionen af den sociale virkelighed og den subjektive oplevelse af den sociale virkelighed de befinder sig i. Didaktikken og betydningen heraf er internaliseret i politiskolekonteksten som ikke eksisterende, hvorved ingen af underviserne stiller spørgsmål, om de anvender didaktik i undervisningsmetoderne, eller ej (Egholm 2014).

Analyse del 2 - Lærings- og refleksionsmøde med underviserne

I analysens 2. del, som er Lærings- og refleksionsmødet med underviserne vil jeg opdele det i to afsnit. I afsnittene vil jeg inddrage feltnoter med empiriske eksempler fra mine observationer fra lærings- og refleksionsmødet med A, B, C og D, hvortil jeg vil analysere observationerne med et socialkonstruktivistisk udgangspunkt og med didaktik- dannelse- og kompetencebegreberne (Qvortrup & Christensen 2016).

Analyse del 2A - Undervisningsmetoder og undervisningsafvikling

Pointerne i denne analysedel som jeg vil redegøre for er, at underviserne virker uinteresserede i didaktik og ikke anser det som en betydelig del af deres undervisningsmetodiske overvejelser. I

empirieksemplerne vægter underviserne kompetencer som tillid i form af engagement i lektielæsningen og at det er et tillidsbrud, når de studerende ikke engagerer sig.

I denne her del af analysen vil analysens empiri endvidere vise, hvorledes kompetencemålene synes ligegyldige i politiskolekonteksten og at underviserne giver et billede af, at de generelt er forudindtaget om hvordan undervisningen skal afvikles, uagtet hvordan de studerende medvirker og udviser engagement undervejs i undervisningen (Wilson & Berne 1999). Slutteligt giver analysen et billedet af at underviserne generelt har en mangelfuld dialog om didaktik og undervisningsmetoder.

Analyse del 2A

I observation i lærings- og refleksionsmødet med underviserne forklarede underviserne, at der var uklarheder og ingen rød tråd i forhold til, om det er en del af læringen at de studerende selv skal finde efter lektierne på Politiskolens studieportal Studieweb:

D: ”Jeg tror at det er tanken at det skal være en del af læringen, men det bringer for meget frustration. De er vant til 1. semester, hvor de får det hele serveret og tanken er jo at nu har de ansvar for egen læring”.

D udviser tvivl om dét at finde lektierne selv er en del af ansvar for egen læring og om der er tale om en del af læringsintentionen. Endvidere giver han udtryk for, at der opstår tvivl hos de studerende omkring lektierne og om det er en del af læringsintention, hvilket har en negativ indvirkning på de studerendes læring, da det skaber frustration hos dem og påvirker strukturen. Uddannelses- og underviserstrukturen kan synes mangelfuld for de studerende, når der ligeledes opstår tvivl hos underviseren omkring lektierne og hvad læringsintentionen er. De studerende kopierer og agerer tvivlen som udvises fra deres respektive underviser, hvilket påvirker læringen og udviklingen af de studerende og deres individualitet og sociale udvikling i den kulturelle kontekst, i politiskolekonteksten (Qvortrup & Christensen 2016).

D beskriver ved lærings- og refleksionsmødet, at det ikke gør noget ved hans undervisning og undervisningsmetoder, om hvorvidt de studerende læser lektierne, hvortil han uddyber.

D: ”De finder jo ud af at de godt kan komme igennem uddannelsen alligevel”.

I empirieksemplet affejer underviserne didaktikken som vigtig del af undervisningen, da dialogens fokus på didaktik hurtigt drejer pilen over på perspektiver omkring kravene til politiuuddannelsen (Bilag 1). Undervejs i dialogen nævner underviserne også, at de anser manglende lektielæsning som et tillidsbrud. Ifølge Suzanne Wilson og Jennifer Berne (1999) har didaktik og undervisningsmetoder til formål at udforme undervisningen på en måde der imødekommer de studerendes læringsbehov og øger de studerendes motivation, engagement og derved læringen. Det omhandler for underviseren at udvise en forståelse af, hvor de studerende befinder sig i forhold til læringsmålene og hvad de har brug for at gøre, for at opnå målene. I empirien fra undersøgelsens kontekst anser underviserne ikke deres respektive undervisning som en potentiel læringssituation, hvor underviseren som lærende individer også kan få et udbytte heraf og lære og ændre deres undervisningsmetoder og underviserpraksis, som resultat af deltagelsen i undervisningen med henblik på at forbedre denne (Wilson & Berne 1999).

C og B nævner samstemmigt ordet tillidsbrud, når de studerende ikke har læst lektier (bilag). B giver udtryk for at han tillægger ansvarsbevidsthed som en kompetence hos de studerende, samt at udvise underviseren tillid stor værdi. Dette eksemplificerer hvorledes undervisernes manglende dialog om didaktik og undervisningsmetoder afsted fører at underviserne privatpraktiser og tolker undervisnings- og metodefriheden i forståelsen af hvilke kompetencer de studerende skal besidde. Empirieksemplet med B omhandler dannelsen i en læringsintentionen og udviklingen af den studerendes sociale færdigheder og kompetencer i politiskolekonteksten, i mødet mellem den studerende og læringsindholdet og intention. Når de studerende ikke har læst, anser underviseren det som et tillidsbrud og en manglende respekt for fællesskabets retningslinjer. Endvidere kan underviseren anse det som at den studerende har en manglende selvforståelse i lyset af den identitetsændring de studerende processere og udvikler, som en del af den kulturelle kontekst og i dannelsen i politiskolekonteksten. Det udløser ligeledes en manglende anerkendelse af underviserens didaktik og uddannelses- og undervisningskulturelle værdier, når de studerende ikke engagerer sig i undervisningen ved ikke at have læst (Qvortrup & Bengtsen 2019).

I empirien fremgår det, at det er et tillidsbrud, når de studerende ikke har læst lektier og ifølge underviserne derved ikke tager ansvar for egen læring (B). Ydermere siger B:

B: ” Der står at de selv skal søge viden på 3. semester. Der er måske 10% af de studerende der er ansvarsbevidste, men de ved at de ikke bliver holdt oppe på lektierne, men jeg trykprøver dem på lektierne” (B).

Kompetencebegrebet er ifølge Qvortrup (2019) i ordets betydning i en uddannelseskontekst forbundet med engagement, praksis og refleksion. Hvorimod det i en generel dansk kontekst er forbundet med ordet 'dannelse' og ansvar, ret og myndighed. 'Kompetence' giver bemyndigelse til at handle, træffe afgørelse og løse opgaver inden for et afgrænset område (Qvortrup 2019). I empirieksemplet giver B udtryk for, at han forud for undervisningen har en plan for hvordan undervisningen skal afvikles, uagtet om de studerende har læst. B insinuerer at han går ind til undervisningen velvidende om, at de studerende opnår kompetencerne til gennemførsel af uddannelsen uden engagement. D's fokus hviler på det kvantitative *hvad* der skal undervises i og ikke på undervisningens kvalitative *hvordan* fokus, med engagement, refleksivitet, dialog og udvikling (Qvortrup 2019 og Wilson & Berne 1999).

Omkring lærervejledningerne og hvorledes der forberedes inden der skal undervises svarede A, at han ikke gider at undervise ud fra 45 powerpoints:

A: "Det gider de ikke glo på, så hvis jeg skal det, så starter jeg med at se hvor mange powerpoints jeg kan slette (A)".

Det kommer til udtryk at undervisningens faglige indhold bliver selekteret ud fra, hvad den enkelte underviser subjektivt mener er relevant, men ikke ud fra hvad der fremgår af det tiltænkte undervisningsmateriale. Det viser sig ydermere ved, at A udtrykker at de studerende ikke gider at se på powerpoints og forklarer i et andet empirieksempel, at en egentlig tilstedeværelse er nok for at opnå lærings- og kompetencemålet. D forklarer:

D: "Som der blev sagt, så kan de på 3. semester godt bare komme og være her og stadig bestå. De behøver ikke læse lektier og de er ikke gamle nok i tjenesten til at vide at de skal bruge det hele (D)".

D insinuerer, at undervisningen skal afvikles og overstås, og at de politistuderende med deres blotte tilstedeværelse kan komme igennem uddannelsen, og derved opnå lærings- og kompetencemålene (Bilag 1). De udtrykker endvidere at erfaring og anciennitet er en væsentligste faktor i tilegnelsen af politividen, hvorved D med egne ord belyser, at viden om politividen ikke er noget der kan læres, men erfares. Ikke desto mindre, så vil jeg i tilegnelsesprocessen af viden argumenteres for, at der er

brug for underviseren som leder af læring sætter en ramme ud fra et teoretisk underbygget fundament, med didaktik og pædagogik, som skaber de bedste forudsætninger og skaber mest mulig læring og udvikling af kompetencer (Albrechtsen & Qvortrup m.fl. 2019, s. 92 om Weinert 2001).

Pointerne i denne analysedel omhandlede undervisningsmetoder og der blev i analysen redegjort for, at underviserne virker uinteresserede og uoplyste i didaktik. I empirieksemplerne forklarede underviserne at de anser det som et tillidsbrud, når de studerende ikke engagerer sig i undervisningen, hvorved det efterlader et indtryk af, at underviserne anser dette som en manglende respekt og manglende kulturel forståelse for politiskolekonteksten (Qvortrup & Bengtsen 2019).

Det blev endvidere analyseret frem, at underviserne ikke anser kompetencemålene som noget de studerende nødvendigvis skal opfylde, da undervisningen uagtet de studerendes medvirken og engagement bliver afviklet monotomt, hvorved de studerende ikke desto mindre opnår kompetencemålene (Wilson & Berne 1999). Med dette en mente giver analysen et billede af at underviserne generelt har en manglende dialog om didaktik og undervisningsmetoder.

Analyse del 2A - Erfaring, pædagogik, læringsmål og regler

I 2. del af lærings- og refleksionsmødet med underviserne vil analysen belyse, hvorledes underviserne udtrykker differentierende undervisningsmetoder med afsæt i en pædagogisk tilgang til at individet lære på forskellig vis, som værende overflødigt. Empirieksemplerne belyser at underviserne anser erfaring som en vigtig kompetence. I denne del af analyse vil endvidere vise, at lærervejledningerne er lavet ud fra Rigspolitiets angivne læringsmål, men at undervisningen privatpraktiseret ud fra underviserens egen meningsskabelse. Endvidere vil jeg i denne del redegøre for, at undervisernes tilgang til at følge reglerne i praksis anses som *bøvlet*. Slutteligt giver analysen fortsat et billede af at underviserne generelt har en manglende dialog om didaktik (Qvortrup om Hopmann 2019, Wilson & Berne 1999).

I spørgsmålet om det er underviseren med mest undervisningserfaringen, eller om det er underviseren med mest praksiserfaringen der har teten i en to-lærer undervisning, svarede underviserne samstemmigt, at det giver mening at det er den erfarne der er primus motor på to-lærer undervisningen, med mindre at den anden har arbejdet rigtig meget med det der skal undervises i i praksis.

C: Ellers tager man ved lære af den anden og supplerer”.

I eksemplet vejer undervisererfaring tungt hos underviserne på Politiskolen, som en videnkompetence og C insinuerer at udgangspunktet er at det er den erfarne underviser, som besidder mest viden om undervisning. Det fremgik dog også i lærings- og refleksionsmødet, at der hos underviserne opleves differentierende regler omkring, hvem står for afvikling af undervisningen. De praktiske rammer i undervisningen ses derfor at veje lige så meget, som hvilken viden og udbytte der skal komme ud af undervisningen. Underviserne udtrykker at *viden og erfaring* tilegnes ud fra den respektive undervisning de deltager i, ved at se hvordan den erfarne underviser gør. De udtrykker og normaliserer, at det der vægtes er undervisererfaring, eller praksiserfaring. De taler ikke om didaktik og undervisningsmetoder, eller nævner *hvordan* undervisningen forløber, men udelukkende *hvad* der formidles og hvem der gør det (Qvortrup om Hopmann 2019).

Undervisningen er en potentiel læringssituation, hvor underviseren har mulighed for at udvikle sine færdigheder og kompetencer og forbedre didaktik, undervisningsmetoder og underviserpraksis ved sin deltagelse i undervisningen. Hvis undervisningens fokus er underviseren, frem for på de studerende, som er selve kerneopgaven for undervisningen så kan det antages at nye undervisere vægter selvsamme underviserkompetencer højt og praktiserer didaktik og undervisningsmetoder på tilsvarende måde, hvor det er underviseren og afvikling af undervisningen der er fokuspunktet, frem for de studerende og deres læring (Qvortrup om Hopmann 2019, Wilson & Berne 1999).

Det handler om at være kritisk over for helhedsbilledet og det er dialogen der siger noget om underviserne samspil og de sociale processer i undersøgelsesfeltet og konteksten. Derfor er det væsentligt at interaktionen mellem deltagerne forbliver intakt, når de drøfter didaktik og undervisningsmetoder. Grundet dette drejede jeg ikke spørgsmålene mere hen på didaktik i undervisningen, men lyttede blot til underviserne refleksioner (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018, Mottelson & Muschinsky 2017). Dannelse kan ikke styres af undervisningen, men undervisningen kan organiseres på en måde, så den åbner op for den dannelsesmæssige udvikling, ved at de uddannelses- og undervisningskulturelle værdier som underviserne bliver dannet ind i er med fokus på underviseren, frem for de studerende, hvorved underviserens didaktiske metoder og sociale virkelighed anerkendes (Mottelson & Muschinsky 2017, Qvortrup & Bengtsen 2019).

I overvejelserne forud for undervisningen forklarede A, at man bare skal formidle undervisningen som Rigspolitiet vil have det og at det skal være på den korrekte og etisk rigtige måde.

A: ”Vi skal følge lærervejledningerne, som er skrevet ud fra Rigspolitiets læringsmål”. De nye undervisere og de studerende siger, at sådan der gør vi ikke ude på stationerne, når vi underviser og kommer med praksiseksempler”.

”Formidling” er det første underviserne nævner, hvilket gentager forgående fokuspunkt omkring afvikling - og give udtryk for at den korrekte måde, som er ”efter bogen” endvidere også er etisk korrekt. Underviserne forklarer at lærervejledningerne skal følges og læringsmålene opfyldes. Didaktik bliver ikke nævnt. Hvad *etisk korrekt* betyder i politikolek konteksten er uklart, men jeg fornemmede en sarkasme hos A, ved at han smågrinte. Hertil forklarede D at reglerne ikke bliver fulgt i praksis i politikredsene, da det ville være ”bøvlet”, hvis man skulle følge reglerne (D). Når underviserne anerkender, at det er ”bøvlet” at følge reglerne i praksis så vil de studerende som en del af den demokratiske deltagelse i den sociale sammenhæng og for at indgå i fællesskabet acceptere denne tilgang fra underviserne og dermed tilegne sig de politikulturelle værdier som de dannes ind i, herunder læringen er politikulturens normer og kerneværdier (Klafki 2005, Mottelson & Muschinsky 2017, Qvortrup & Bengtsen 2019).

I observationen til refleksions- og læringsmødet med underviserne giver A udtryk for, at undervisningen bliver gjort efter bogen på Politiskolen, men i praksis ville tingene blive bøvlet hvis vi (red. Politiet) skulle følge reglerne hele tiden (A).

A: ”Jeg springer det over der giver mening at springe over”.

D: ”Der er for mange gentagelser i undervisningen om det samme, så man tror nærmest at de studerende er lidt tungnemme. Det behøver ikke at være så pædagogisk og med så mange forskellige ting om det samme. De synes jo at det er træls nok at sidde her i forvejen, så hvorfor trække det ud?”.

Kommentarerne besvarer samstemmigt spørgsmålet om, hvorvidt underviserne har nogle overvejelser om didaktik forud for deres undervisning og giver et billede af, at didaktikken ikke er noget der prioriteres, eller er med i de undervisningsmetodiske overvejelser. Det giver et billede af, at underviserne er i tvivl om begrebets betydning, hvilket kan ligge til grund for den manglende

inddragelse af didaktikken. Refleksioner hos den enkelte underviser omkring hvilke undervisningsmetoder der anvendes bliver ikke italesat som værende en væsentlig del af undervisningen. Undervisningsmetoden er at gennemgå litteraturen én gang for de studerende. At anvende pædagogik i undervisningen, ved at gennemgå litteraturen på flere måder er at ”trække det ud” (D) og anses som unødvendigt, da underviserne fortæller at de studerende alligevel ikke gider at være der. Det empiriske uddrag er et eksempel på underviserens manglende didaktiske færdigheder og metoder og den sociale virkelighed. Det kan afsted føre uklare og modsatrettede forventninger hos de studerende omkring, hvad der bør læres og hvordan. De studerende kan måske i uklarheden og i de modsatrettede forventninger til undervisningen ligne nogen som udtrykker at de ikke vil være der (Qvortrup & Bengtsen 2019).

B: ”De læser og vi gennemgår. De kan jo ikke læse sig til det alene, så forstår de det jo ikke”.

De didaktiske- og undervisningsmetodiske overvejelser, som kommer til udtryk hos underviserne i politiskolekonteksten, i et dannelses-, et kompetence- og et færdighedsbegreb er, at når der ikke indgår medinddragelse af studerende og refleksive dialoger i undervisningen, så kan en praksistilgang hos de studerende forudsiges, som heller ikke er refleksiv, medinddragende og tilpasset konteksten, men udelukkende baseret på en formidlende tilgang til praksis, som de har lært af den erfarne underviser (Qvortrup & Bengtsen om Klafki 2019). Underviseren gennemgår litteraturen for de studerende, frem for at de udelukkende læser og de studerende kan ligesom underviserene diskuterede tidligere i analysen lære og tilegne sig kompetencer ved at se på den erfarne underviser (Qvortrup & Bengtsen 2019). Bemærkningen fra B med at de studerende ikke kan læse sig til det alene, for så forstår de det ikke efterlader et indtryk af, at underviserne anser den værdi de har som underviser i den givne kontekst, som væsentlig i forhold til de studerendes læring og de studerendes dannelse ind i de politikulturelle normer og kerneværdier, således at underviseren kan formidle dem på den måde som han mener at de skal faciliteres (Klafki 2005, Mottelson & Muschinsky 2017, Qvortrup & Bengtsen 2019).

I 2. del af lærings- og refleksionsmøde belyste analysen, at underviserne anser pædagogik som overflødig i politiskolekonteksten at der i lærervejledningerne er differentierende undervisningsmetoder og tilgange til hvorledes den studerende skal lære til tiltænkte faglige indhold. Endvidere

gives der udtryk for at lærervejledningerne er *for* tilpassede den enkelte ved at D udtrykker, at han læser det som gentagelser og at lærervejledningerne vejleder på en måde, der anser at de politistuderende er ”tungnemme” (D).

Analysen belyste endvidere, at underviserne har en opfattelse af, at lærervejledningerne er udfærdiget af Rigspolitiet og at der undervises ud fra at reglerne følges i praksis, men at det ud fra egen meningsskabelse er *bøvlet* i praksis at følge reglerne, hvorfor reglerne ikke bliver fulgt i praksis. I 2. del af analysen giver analysen et generelt billede af at underviserne har en manglende dialog og viden om didaktik (Qvortrup om Hopmann 2019, Wilson & Berne 1999).

Delkonklusion og etisk refleksion

Analysens resultat viser, at underviserne under lærings- og refleksionsmødet ikke udviser at de tillægger didaktikken forud for undervisningen, samt i undervisningen en særlig stor værdi. I analysen giver underviserne udtryk for at der er et videns problem og at der er i tvivl omkring begrebets faktuelle betydning, hvor det bl.a. tilkendes gives at ”der ingen rød tråd er”. Grundet dette efterlader analysen et indtryk at, at underviserne praktiseres undervisningsmetoder ud fra en privatpraktiserende tilgang, frem for en for underviserne tydelig didaktisk ramme. I refleksionerne i dialogen, som burde have et didaktisk omdrejningspunkt i et didaktisk-, dannelses- og kompetenceperspektiv omhandler perspektiver om tillid fra studerende i stedet de uddannelsesmæssige krav, praktikaliteter omkring selve afvikling af undervisningen, samt det teoretisk-etiske undervisningsperspektiv. Underviserne sigter generelt mod, hvordan undervisningen forløber for underviserne og har fokus på underviserne, men taler ikke så meget om de studerendes læring (Qvortrup om Hopmann 2019, Wilson & Berne 1999).

Et lærings- og refleksionsmøde med underviserne er en ideelt med en socialkonstruktivistiske metodetilgang til undersøgelse af specialets problemstilling, da jeg for at forstå undervisernes didaktik og undervisningsmetoder og hvordan de praktiserer undervisning og handler i politiskolekonteksten må lade dem supplere hinanden (Wilken 2014). Da refleksionerne er socialt performative er analysens resultater ud fra indholdet i samtalerne og undervisernes udlægninger, talehandlinger og interaktionsformerne heri (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn 2018, Sunesen 2020 og Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 122).

Under lærings- og refleksionsmødet med underviserne har jeg forsøgt at gå et skridt tilbage og have en deskriptiv tilgang til observationerne og hvordan tingene forholder sig pt. Dette er dog med en

kritisk bevidsthed om, at jeg forud for analysen resultat, i analysens problemstilling beskriver en allerede kultiveret forforståelse af, hvordan didaktik og undervisningsmetoderne praktiseres tidssvarende og uden en forståelse for begrebernes faktiske betydning (Mottelson & Muschinsky 2017). Denne kritik skal understreges og inddrages i det etiske perspektiv af specialets tilblivelse og i det generelle kvalitetskriterie (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018).

Diskussion

I specialets diskussionsafsnit af hvilke didaktiske og pædagogiske overvejelser Politiskolens undervisere har over egen undervisning og undervisningsmetode, og hvordan de kommer til udtryk i praksis, som er specialets problemstilling vil jeg diskutere analysens resultater, som er analyseret frem i analyseafsnittene ud fra empiriske data, som er feltnoter fra observationer, refleksioner og læringssamtaler med underviserne A, B, C og D. I diskussionsafsnittet vil jeg have et socialkonstruktivistisk udgangspunkt og have kritisk blik på det fremanalyserede.

Didaktik er en konstruktion af undervisningsvirkeligheden og er et af de fænomener, der opleves og erfares i arbejdet som underviser. Med teori og didaktikken som værktøj kan underviserne både på egen hånd og i dialogen sammen med medundervisere og andre fagfæller reflektere over, hvad der *gøres* i undervisningen, er *blevet gjort* i undervisningen og *bør gøres* fremtidigt i undervisningen, så det bedst muligt understøtter de studerendes læring, dannelse og kompetencer i politiskolekonteksten som uddannelsesinstitution (Albrechtsen 2019). Dannelse betyder opnåelse og beherskelse af tænkemåder, følelser, værdier og metoder, hvortil individet kan tilegne sig mængden af dette, når livssituationer kræver det (Klafki 1983, Mottelson & Muschinsky 2017, Qvortrup & Bengtsen 2019).

Dannelse tager i stedet fokus i undervisningen i politiskolekonteksten og dannelsesidealet er den adfærd, som kan siges at være ansvarlig ud fra de menneskelige motiver og de politikontekstuelle værdier. Kultur og værdier betragtes som en vigtig kompetence i politiskolekonteksten, hvor det at have tillid til hinanden fremgår som en væsentlig del af det værdisæt de studerende skal besidde. Tillid fremgår i de empiriske data som noget der fylder meget i undervisningen og hos underviseren, særligt når underviseren føler en frustration over, at de studerende ikke udviser tilliden til underviseren, ved bl.a. ikke at have læst forud for undervisningen. I den frustration som jeg ansporer hos underviserne, som kommer til udtryk i specialets empiri ser jeg ligeledes en begrænsning og en form for mangel, når det kommer til undervisernes videns kapacitet af didaktik og undervisningsmetoder. Det er et konkret eksempel fra underviserpraksis på, hvorledes én underviser

privatpraktiserer, at *tillid* indgår i begrebet *kompetencer*. Jeg synes at det fremgår tydeligt, at det tolkes, eller privatpraktiseres af underviseren på den måde, fordi underviserne mangler viden omkring, hvad de forskellige begreber i lærervejledningerne betyder, herunder didaktikken. Det er min vurdering, hvilket også fremgår af det fremanalyseret empiri, at underviserne mangler viden omkring pædagogik og didaktik i undervisningen, således at der er en tydelig skelnen mellem didaktik, dannelse- og kompetencebegrebet i politiskolekonteksten, da dannelsen af de studerende og altså hvordan de opfører sig synes at fylde mest i undervisernes forståelse af didaktik (Qvortrup & Bengtsen 2019). Endvidere fremgår det for mig at se, at undervisernes tydelige fokus i undervisningen synes at være på underviserens oplevelser i undervisningen og hvordan undervisningen forløber for underviseren og hvilken følelse underviseren har før, under og efter undervisningen. Underviserne taler udelukkende om, at de studerende er frustrerede over at de ikke kan finde lektierne, men det fremgår senere i empirien, at det er en frustration underviseren også deler, hvorfor jeg oplever at være i tvivl om, om det er underviserne der har den frustration, eller de studerende. Den dannelseseoretiske didaktik der føres af underviserne er optaget af principper for indholdet i undervisningen, som er undervisningens hvad-komponent, frem for undervisningen hvordan-komponent, som sætter fokus på selve udviklingen af læringen i undervisningen (Hiim og Hippe 1993).

De overordnede underviserbetingelser for hvorledes didaktikken anvendes i en underviserpraksis bliver fastsat organisatorisk og ledelsesmæssigt, bl.a. ved at der i den pågældende skole, eller uddannelsesinstitution tages stilling til den overordnede pædagogiske ledelsesramme. Dette kan forstås som en organisations og skoleledelses mulighed for at påvirke de studerende i en given retning. Når den pædagogiske ledelsesramme ikke fastsættes, eller didaktikken prioriteres påvirker det undervisernes videns kapacitet, som kan have en indvirkning på motivationen og derved også have en indvirkning på arbejdsforholdene. Det drypper videre ned på kerneopgaven, som er undervisningen og de studerendes læring og trivsel. Dette mener jeg er kommet til udtryk i analysens empiri, både i de dialoger der fandt sted, men særligt også i de manglende dialoger og gav et samlet billede, hvor der manglende viden, kompetencer og færdigheder inden for didaktik og undervisningsmetoder (Qvortrup & Bengtsen 2019 og Ågård & Keller 2019).

Specialet er vigtigt, fordi det skal forstyrre og kaste et lys over på, hvor der er et udviklingspotentiale for Politiskolen. Det skal belyse de manglende dialoger om kerneopgaven på Politiskolen - det

handler om didaktik og undervisningsmetoder. ”Lærere og undervisere har brug for dialog om deres praksis for at kunne udvikle den” (Ågård 2020, 23).

At uddybe professionel viden og forfine færdigheder er grundlæggende for forandring og forbedring. I undervisningssituationer kræver udvikling af underviserkompetencer, både muligheder for at udvikle det dybe fundament af viden ud over det umiddelbare krav fra praksis og muligheder for at forstå denne viden i praksissituationer. Som underviser at have en forståelse for didaktik og professionel at lede læreprocesser og læring er ikke en proces, hvor underviserne først lærer nye ting og derefter lærer, hvordan de nye ting skal implementeres. Implementeringen af den nye viden, som i problemstillingen omhandler didaktik er en del af den måde, noget læres og forstås dybere på (Qvortrup om Hopmann 2019, Timberley 2018, 62).

Specialet er også vigtigt, fordi at det er analyseret frem i specialet, at undervisnings- og metodefrihed ikke har den store betydning i en lærervejledning, hvis underviserne, der skal anvende lærervejledningen hverken kender begrebet, eller betydningen af didaktik, som skal rammesætte læringsmål som viden, færdigheder og kompetencer i politiskolekonteksten. Endvidere kan en begrebsafklaring og forståelse for lærervejledningerne gøre, at der via en bedre formidling til de studerende giver en større transparens i læringsmålene for de studerende, hvilket er med til at demokratisere uddannelsen, ved at de studerende oplever at tilskrive mening til undervisningen, læringsmålene og uddannelsen, og de overordnede forventninger der er til dem. Det gør at eleverne kan afkode læringsmålene og hvis der er en inkludering af eleverne i læringsmålene kan det anses som medbestemmelse og samarbejdsteknologi (Qvortrup om Hopmann 2019 s. 15).

Specialet belyser at for at en uddannelse anvender tidssvarende pædagogik og undervisningsmetoder, så er det ikke nok kun at ændre på det faglige indhold, fordi at der skal implementeres nye politisk initieret emner, eller at ændre på mængden af undervisningen, men at det er væsentligt ligeledes at rette et blik på dem der facilitere det faglige indhold og mængden af undervisningen, ved at se på undervisernes didaktik og undervisningsmetoder og hvordan de kommer til udtryk i praksis. Det kan gøres ved at trække didaktikken helt op til overfladen og tale om at den flyder rundt som et kæmpe stort skib, som vi for at udvikle kontinuerligt burde tale om, lære at sejle og stige om bord på og sejles i fra start til slut. Dernæst burde vi tale om hvordan sejlturen gik og så stige ombord igen og gør det hele igen, med forbedringer – og én gang til.

For at kunne udvikle og forbedre underviserpraksis på Politiskolen, har underviserne brug for at tale om det som deres kerneopgave omhandler (Ågård 2020). Et bud på et udviklingstiltag kunne være, at Politiskolen får en pædagogisk ledelsesdimension, som omhandler at lede undervisernes læring og udvikling, med henblik på at kunne udvikle de studerendes læring, udvikling, kompetencer og trivsel. Her kunne et teoretisk underbygget, udviklende og pædagogisk tiltag være Thomas Albrechtsens Professionelle læringsfællesskaber, for at lede underviserne mod at tale om og anvende mere didaktik i deres underviserpraksis (Albrechtsen 2019).

I et professionelt læringsfællesskab skabes der sammen et rum, hvor fejl anses som en læringsmulighed og ”hvor forkastelse af ukorrekt viden og forståelse bydes velkommen, og hvor undervisere kan føle sig trygge ved at lære, lære om igen og udforske viden og forståelse”. (Albrechtsen om Hattie 2013, s. 61). Professionelle læringsfællesskaber har et udgangspunkt hvor 5 søjler giver et læringsperspektiv på samarbejde, fælles forståelse for didaktik, planlægning af undervisning. Der kan bl.a. praktiseres med observationer, feedback, didalog og en direkte involvering i undervisningen, undervisningsmetoderne og i didaktikken, hvor en pædagogisk leder som er helt tæt på planlægning og koordinering af didaktikken guider og faciliterer eksempelvis ud fra pædagogiske ledelsesprincipper (Albrechtsen 2013, Ågård & Keller 2013).

Når der skal arbejdet succesfuldt med et pædagogisk læringsfællesskab kræver det pædagogisk ledelse. I uddannelseskonteksten spiller skoleledelsen en central rolle for etablering af dette, for rammesætningen og forankringen af praksis, dette gør sig også gældende i politiskolekonteksten (Dittmann 2022). På Politiskolekonteksten er lederne politiuddannede og har med få undtagelser ingen videreuddannelse inden for hverken pædagogik, didaktik, læreprocesser, eller pædagogisk ledelse. Politiskolens ledere er uddannet på politiets lederuddannelser, som faciliteres af ansatte i politiet og af politiets egne ledere, der har gået på selv samme uddannelse, hvilket drager paralleller til i analysens førmtalte mesterlære metode (Nielsen og Kvale, 1999).

Politiskolens ledere beskæftiger sig med personaleledelse og tidsregistrering af medarbejdere, som er langt fra hvad, der forbindes med pædagogisk ledelse jf. Viviane Robinson såkaldte ledelsesnarrativ, som giver et overblik over, hvad der skal til for at udføre pædagogisk ledelse (Ågård & Keller, s. 33, 2013): Det drejer sig om at sætte klare mål for elevernes læring og at sikre ressourcer til at opnå disse mål. Derudover samarbejder ledelsen tæt med medarbejderne for at sikre, at disse mål nås bl.a. gennem et systematisk arbejde med lærernes læring og udvikling. Endelig skaber skoleledelsen rammerne for et ordentlig og trygt skolemiljø (Dittmann 2022, Ågård & Keller 2013).

Specialet handler om didaktik, som betyder undervisningslære og undervisningskunst og resultaterne for hvorledes undervisningslære og undervisningskunsten bedrives af Politiskolens undervisere i praksis mener jeg bør komme frem i lyset, så der kan blive talt om, hvorledes det kommer til udtryk (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018).

Politifeltet og hvad der skal undervises i, er som nævnt fastsat af politisk initierede emner og disse emner er som tidligere forklaret ikke til diskussion for underviserne. Derimod er alt i det pædagogiske felt som nævnt til diskussion. Problematikkerne heri er, eller rettere sagt er samfundsproblematikkerne heri derfor, at pædagogikken som underviserne udviser i didaktikken og dannelsen af de politistuderende giver et indtryk af, at de politisk initieret og fastsatte regler ikke nødvendigvis skal følges, hvis det bliver for ”bøvlet” (B). Det kommer altså til udtryk at reglerne, ligesom didaktikken og undervisningen, derfor kan tolkes ud fra private præferencer omkring, hvorledes de skal praktiseres. At det er ”bøvlet” at følge reglerne i praksis for politiet, giver samfundsperspektiveret et bekymrende billede. Det er bekymrende fordi, at disse udtagelser fra underviserne tager udgangspunkt i udtagelser fra andre undervisere og fra studerende med politipraksiserfaring. Det er et bekymrende billede, fordi at det fremgår i de empiriske data, at der er en generel accept af at reglerne og at de gerne må fortolkes ud fra egne præferencer og at accepten indgår som en del af de demokratiske deltagelse i den sociale sammenhæng i politiskolekonteksten. Accepten heri kan være for at indgå i fællesskabet, hvor denne holdning og tilgang fra underviserne accepteres af andre undervisere og studerende, som en måde at tilegne sig de politikulturelle værdier, herunder læringen og dannelsen af politikulturens normer og kerneværdier (Klafki 2005, Mottelson & Muschinsky 2017, Qvortrup & Bengtsen 2019).

Specialet viser, at der mangler et design til at forbedre og udvikle undervisernes didaktik og undervisningsmetodiske praksis, hvorved et bud på dette design kunne være en dialog om, hvorledes distribueret ledelse med udgangspunkt i pædagogisk ledelse og professionelle læringsfællesskaber kan indgå som et uddannelses- og organisatorisk løft på Politiskolen (Ågård og Keller 2019). Distribueret ledelse er baseret på demokratiseringsidealet ”Mønstre af indflydelse”, hvor mange personers viden forenes, ligesom vi ser det komme til udtryk i empirien og hvor der lægges vægt på erfaring som den bærende viden (Nielsen og Kvale 1999, 99). Ledelse er sammenknyttet til ekspertise, ideer, personlighed og karaktertræk og sker gennem tillid i hele systemet og kan ligeledes anses som distribueret af magt. I Distribueret ledelse vurderes der på den demokratiske proces og

relationer mellem leder og underviser (Ågård og Keller 2019). Distribueret ledelse er baseret på en teoretisk antagelse om at ledelse har en effekt på de studerendes læring, der er dog intet empirisk belæg herfor. Det er udelukkende en teoretisk antagelse om, at den lærende organisation, som aktivt forsøger at tage ansvar og styring for de studerendes læring, ved bl.a. at fastlægge en pædagogisk ledelses strategi med en pædagogisk ledelsesretning styrker de studerendes læring. Dette kunne gøres i politiskolekonteksten med implementering af pædagogisk ledelse i form af professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen 2013).

Havde der for underviserne været tydelighed og struktur i lærervejledningerne havde den privatpraktiserende tilgang ikke været styrende og kompenserende for det videnshul, som er tydeligt at se hos underviserne i hvorledes didaktik og undervisningsmetoder kommer til udtryk i praksis på Politiskolen. Ud fra empiriens tydelig sprog er det viden om didaktik og undervisningsmetoder der mangler - og en dialog om viden om didaktik og undervisningsmetoder. I praksis kan man kalde det for en dialog om viden om didaktik og om hvordan man anvender sin viden om didaktik (Albrechtsen & Qvortrup m.fl. 2019, s. 92 om Weinert 2001).

Dialogen som kompetenceværktøj mangler som en fastlejret del hos underviserne og kunne via kontinuerlige observationer og feedback underviserne imellem, bl.a. i de forskellige underviserteams udgøre en pædagogisk og kulturel ændring på Politiskolen mod en samlet vej mod en pædagogisk ledelsesretning og ”hvor forkastelse af ukorrekt viden og forståelse bydes velkommen, og hvor undervisere kan føle sig trygge ved at lære, lære om igen og udforske viden og forståelse” (Albrechtsen om Hattie 2013 og Ågård & Keller 2019).

Etik og specialets kvalitet.

Rammen der er blev etableret for undersøgelsen af specialets problemstilling er skabt ud fra et socialkonstruktivistisk udgangspunkt og ud fra, at den viden der skabes fastholdes på forskellige niveauer af den sociale interaktion. Endvidere er min undersøgelses videnskabelige relevanskriterier, at den viden der er blevet skabt udspringer af en undersøgelse af kontekstuelle forhold, som skabes i individets (underviserens) bevidsthed og som er determineret af individets væren, eller placering i den social kontekst som individet befinder sig i (Egholm om Berger & Luckmann 2014, Brinkmann & Tanggaard 2010).

I det etiske og demokratiske perspektiv, forud for undersøgelsen af specialet og i processen af specialets tilblivelse har jeg reflekteret over, at jeg i dialogerne, i observationerne og i læringssamtalerne, samt i lærings- og refleksionsmødet med underviserne ledt efter, hvilket omfang af viden om didaktik underviserne havde. Jeg har endvidere været meget opmærksom på, hvordan

min tilstedeværelse påvirkede dialogerne, i observationerne og i læringssamtalerne, samt i lærings- og refleksionsmødet med underviserne, da jeg i månederne forinden specialets forskellige aktiviteter med empiriindsamling fandt sted, har talt om dette udviklingsprojekt med underviserne.

Jeg har undervejs i processen af specialets tilblivelse haft en kontant bevidsthed om, at jeg som en del af undersøgelsens sociale og kulturelle kontekst ikke kan påstå mig neutralitet, men i stedet bør forholde mig kritisk og refleksivt til den rolle, jeg har spillet i frembringelsen af de empiriske data (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018, 145).

I specialets lys af ovenstående forforståelse er jeg i efterrefleksionen blevet bevidst om, at jeg formidler en bestemt historie, som omhandler en organisation som er blevet præsenteret på en bestemt måde og kan derved få en konsekvens for mig, da jeg i specialet drager kritik af en organisation. Kritikken uddyber jeg yderligere i afsnittet som omhandler *fremtidige perspektiver, etik og refleksioner* (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018).

I de kvalitetskriterier som specialet er båret af, har jeg reflekteret over forskningens nytteværdi i perspektivet af, at specialet er udarbejdet i en kontekst og et fællesskab der ligger uden for forskningsverdenen. Med det perspektiv skal det endvidere overvejes, om hvorvidt specialets indhold, resultater og data, som er kvalitativ forskning influere og udvikler til en forbedring af undersøgelsens kontekst og om der anslås at være en interesse i fællesskabet hos underviserne i at højne deres didaktik og undervisningsmetoder (Brinkmann & Tanggaard om Yvonna Lincoln 2010).

Afslutningsvis er det væsentligt at påpege, at specialet ikke er et feministisk projekt, men at jeg i valget af mine teori har overvejet referencerne og prioriteret at vælge kvindelige teoretikere, frem for mandlige. Dette har jeg haft til hensigt for at demokratisere projektet, fordi jeg undervejs i hverværende uddannelsesforløb fik ny viden fra bl.a. underviserne Ida S. Hansen (2024) og Mira Skadegård (2024) som afsted førte, at jeg føler at der er en ubevidst forfordeling af mandelige teoretikere i teorivalget i størstedelen af litteraturen omhandler videnskabs- og læringsteori, hvorfor valget om at handle modsat faldt mig naturligt. Det gjorde endvidere et udfald, da specialets problemstilling omhandler en uddannelsesinstitution, hvor kun 8% af dem der er ledere organisationens 14000 ansatte er kvinder, hvor der i Sverige, Norge og Tyskland er mellem 20% og 30% kvindelige ledere (politiforbundet.dk).

Konklusion

Det konkluderes at der er affødt ny viden ud fra undersøgelsen af specialets problemstilling om, hvilke overvejelser politiskolens undervisere har over didaktik og pædagogik i egen undervisning og undervisningsmetoder, og hvordan disse overvejelser kommer til udtryk i praksis. Den nye viden er med udgangspunkt i en videnskabsteoretisk bekendelse til socialkonstruktivismen, hvorfor grundantagelsen til undersøgelsens empiriske data og de fremanalyserede resultater derfor er socialt performative og den nye viden er skabt ud fra indholdet og interaktionsformerne heri (Brinkmann og Tanggaard 2010). Det kan konkluderes at der med bl.a. didaktik, dannelse- og kompetencebegreberne i undersøgelsen af specialets empiriske data er blevet analyseret frem, at manglende overvejelser om særligt didaktik på Politiskolen viser et vidensproblem og et ledelsesproblem (Ågård og Keller 2019). Det er et vidensproblem ved, at underviserne som indgår i specialets empiriske data giver udtryk for, at de ikke har viden og kompetencer inden for didaktik, her menes der både en afklarende betydning af begrebets definition, men særligt også anvendelse af didaktikken i undervisningspraksis. Det er endvidere et ledelsesproblem og det er det ved den indirekte påvirkning af de studerendes læring, hvor ledelsen gennem deres undervisere giver et samlet billede af, at de ikke anser didaktik for noget af væsentlig betydning i udførelsen af politiskolens kerneopgave, ved, at didaktik og pædagogik negligeres omkring undervisningen i hvorledes man praktiserer politi (Ågård og Keller 2019). Specialet har belyst, hvorledes didaktikken beskriver det indre samspil mellem undervisernes aktiviteter og de studerendes aktiviteter i relation til hensigten med undervisningen (Dale 1998). Didaktik betyder undervisningskunst og en videnskab for hvorledes undervisning og læring praktiseres. Didaktik er ”Videnskab der udforsker og strukturerer forudsætninger, muligheder, konsekvenser og grænser for læring og undervisning på en måde, der er teoretisk sammenhængende og anvendelig for praksis” (Andreasen, Rasmussen, Jensen, Ydesen og Ravn 2018, s. 164). Heri menes der både refleksioner, perspektiver og vurderinger af både planlægningen, samt den gennemførte undervisning, hvor der med specialet kan konkluderes, at didaktikken kan fylde meget mere end den gør på Politiskolen, som efter eget udsagn ”har en vision om at være en tidssvarende uddannelsesinstitution, som gør brug af moderne uddannelsesmetoder, der sætter de studerendes læring og udvikling i centrum” (Politi.dk, Albrechtsen & Qvortrup m.fl. 2019).

Fremtidige perspektiver, etik og refleksioner.

Specialet viser et videns- og et ledelsesproblem på Politiskolen omkring de overvejelser politiskolens undervisere har over didaktik og pædagogik i undervisningen og i undervisningsmetoderne og hvordan disse overvejelser kommer til udtryk i praksis. Specialet belyser problemstillingens påstand,

undring, hvor Politiskolen som uddannelsesinstitution og lærende organisation er fast besluttet på hvilke tænke og handlemåder underviserne anvender og i hvor høj, eller rette sagt hvor lav grad didaktikken skal medvirke i undervisernes undervisningsmetodiske overvejelser. Undervisningens indhold er bestemt ud fra politisk initieret forhold og problematikker, hvorved didaktik og moderne pædagogik i politiskolekonteksten bliver til en intervention i et politisk felt og ting, som er banale i andre uddannelseskontekster, bliver kontroversielle.

I specialet var der planlagt et lærings- og refleksionsmøde med Politiskolens ledelse, om didaktik og pædagogisk ledelse på Politiskolen med udgangspunkt i specialets problemstilling. Hensigten med mødet var at præsentere analysens resultat, samt at pitche et muligt kommende Ph.d. projekt, i samarbejde med Aalborg Universitet ved Lektor Morten Ziethen. Lærings- og refleksionsmødet med Politiskolens ledelse blev ikke gennemført, da ledelsen på Politiskolen ikke ønskede at samtykke til at deltage i mødet og ej heller ønskede få fremlagt specialets empiriske data. I et uddrag fra en email takkede ledelsen for henvendelserne, men har på nuværende tidspunkt ikke interesse i at deltage i et dialogmøde og oplyste, at de inden for specialets problemstilling har passende kompetencer og ressourcer afsat. En repræsentant for ledelsen forklarede efterfølgende, via et opkald, at ledelsen ikke ønsker yderligere henvendelser herom. Med projektideen var der tale om et inter-organisatorisk samarbejde, med inter-organisatorisk læring, hvor Aalborg Universitet og Politiskolen i samarbejdet kunne være interaktive, ved at uddannelsesinstitutionerne er sammen om tilegnelsen af viden. Med dette menes der, at uddannelsesinstitutionerne skulle samarbejde i en, hvad der kan betegnes som lige lærer-elev relation, hvor begge uddannelser skulle gå ind i projektet med en gensidig tilgang til, at ville lære af den anden uddannelsesinstitution. Der skulle ikke kun være adgang til den direkte observerbare viden, men også til de mere tavse dimensioner af viden. Denne viden ligger mere i det sociale og er mere unik, da det i lyset af analysens resultater er tale om et videns problem på Politiskolen i forhold til implementering af viden om didaktik og undervisningsmetoder, som et obligatorisk kvalitativt fokus (Brinkmann og Tanggaard 2010). Projektideen var tiltænkt som en organisationsudviklende ide for begge institutioner og hvad jeg anser som en gylden mulighed for Politiskolen for et tæt samarbejde med en kompetent, tidssvarende uddannelsesinstitution (Brinkmann og Tanggaard 2010).

Jeg undrer mig over praksis og jeg er undrende og overrasket omkring modstanden til et organisationsudviklende samarbejde. Jeg har med specialet som indgangsvinkel forsøgt at få

Politiskolens ledelse i dialog omkring, at jeg anser didaktik som limen i et uddannelsesmaskineri. Min undring, forstyrren, spørgen og nysgerrighed tager også afsæt i, at der tidligere er forsket i et lignende emne i en tilsvarende kultursociologisk uddannelseskontekst, hvor forskningen viste, at der er mange processer i spil og at dialogen om didaktikken havde en udviklende effekt på læringssynet og læringsintentionen (Rohwedder 2021). Ydermere troede jeg at en inklusion af en lignende uddannelsesinstitution som inspiration til dette speciale ligeledes ville inspirere Politiskolen til et større fokus på didaktik og pædagogik, som ville afsted føre en udvikling af dialogen om undervisningsmetoderne i politiskolekonteksten (Qvortrup & Bengtsen 2019).

Politiskolen har store problemer med at rekruttere studerende til politiuddannelsen og med det perspektiv og med afsæt i specialets problemstilling vil jeg afslutningsvis, ud over allerede at have inddraget Thomas Albrechtsens Professionelle læringsfællesskaber i værktøjskassen for Pædagogisk ledelse, ligeledes inddrage hans fortolkning af begrebet *omlæring* (2019) til samme værktøjskasse. ”Omlæring handler om at lære nyt, selv om noget gammelt allerede er lært og indtil nu, til en vis grad, har virket. Omlærings behovet kommer ofte snigende. I begyndelsen kan det næsten ikke anes, men efterhånden presser problemerne sig på. Det kan ske både i form af, at man gradvist opdager, at det, man har brugt af rutiner til at løse bestemte opgaver, ikke helt slog til, men det kan også opstå ved, at omgivelserne begynder at reagere med nye krav” (Albrechtsen 2019, 34).

Litteraturliste og bilagsliste

- Albrechtsen, Thomas R. S. (2019): *Øvelse i undervisningen*. Akademisk forlag. 1. udg. 1. oplag
- Albrechtsen, Thomas R.S. (2013): *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo.
- Andreasen, Karen & Rasmussen, Palle & Rasmussen, Annette (2018) *At undersøge læring*. Samfundslitteratur. 1. udg. 2. oplag
- Egholm, Liv (2014). *Videnskabsteori. Perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels forlag. 1. udg., 5. oplag.
- Hasse, C. (1999), Klaus Nielsen & Steiner Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. Tidsskriftet Antropologi, (40).
- Hattie, John & Timperley, Helen (2017): *The Power of Feedback*. Review of educational research vol 77 no. 1.
- Hiim, Hilde & Hippe, Else (1993): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. Gyldendal, 9. udg. 1. oplag.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2007): *Evalueringsmodeller*. 2007. Academica. 1. udg. 1. oplag.
- Mottelson, M & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser, Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag. 1. udg., 3. oplag.
- Nyhus Rohwedder, A-B. (2021). *Pædagogisk ledelse - hvad er meningen? Et aktionsforskningsstudie af implementeringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien. <https://doi.org/10.54337/aau459967129>
- Olsen, Henrik S. (2022): *Pejlemærker – en guide til det personlige lederskab*. Dafolo. 1. udg. 1. oplag
- Qvortrup, Ane (red.) & Albrechtsen, Thomas R. S. & Søren, Bengtsen & Graf, Stefan, Lund, Lea & Keiding, Tina B. & Oettingen, V. Alexander & Rasmussen, Hanne F. & Papadopoulos Pantelis M. & Tingholm, Hanne B. (2019): *Formålsdrevet uddannelse og undervisning*. Dafolo. 1. udg. 1. oplag
- Robinson, V. (2018). *Færre forandringer, flere forbedringer*. Frederikshavn: Dafolo. 1. udg. 1. oplag
- Sunesen, Micki S. K. (2022) *Sådan laver du undersøgelser*. Hans Reitzels Forlag. 1. udg. 3. oplag.
- Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2010): *Kvalitative metoder, en grundbog*. Hans Reitzels forlag. 1. udg., 2. oplag.
- Timberly, Helen S. (2018): *Styrken ved professionel læring*. 1. udg. Dafolo
- Ågård, Dorte & Keller, Søren (2019): *Pædagogisk ledelse i teori og praksis. Inspiration til ledere i ungdomsuddannelserne*. Dafolo. 1. udg. 1. oplag

Ågård, Dorte (2020): Klasseledelse i ungdomsuddannelserne. Frydenlund. 1. udg., 3. oplag.

Ågård, Dorte (2020): Motivation. Frydenlund. 1. udg. 4. oplag.

Bilag:

BILAG 1 - Studieordning for politiets basisuddannelse pr. 1. juni 2021

BILAG 2 - Feltnoter

BILAG 3 - Nyhus Rohwedder, A-B. (2021). *Pædagogisk ledelse - hvad er meningen? Et aktionsforskningsstudie af implementeringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien. <https://doi.org/10.54337/aau459967129>

BILAG 4 - Observationer og feedback på Politiskolen

BILAG 5 - Projektrapport om Læring i praksis

BILAG 6 - Opgave i Læringsteori, Videnskabsteori og Metode.