

Torseter, M. & Hoel, L. A. (2025). Å lære seg etterforskning: Forenklet jussundervisning eller dybdelæring i anvendt juss? I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 389–413). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa5402019>

Kapittel 19

Å lære seg etterforskning

Forenklet jussundervisning eller dybdelæring i anvendt juss?

Margrete Torseter¹ og Linda Antoniett Hoel¹

¹ Politihøgskolen

Sammendrag: Når politistudenter skal lære seg etterforskning, er kunnskap om juss nødvendig. Men hvilket nivå skal jussundervisningen ligge på? Dette spørsmålet har vært reist siden politiutdanningens oppstart for omtrent 100 år siden. I dette kapitlet ser vi på pedagogiske tilnærminger til undervisning og læring i emnet *Etterforskning B3* ved Politihøgskolens avdeling Bodø. Gjennom pedagogisk utviklingsarbeid har faglærere endret undervisningspraksis fra tradisjonell jussforelesning til omvendt undervisning. Dette innebærer at jussforelesninger er erstattet med kortere videoer og tester i forkant av casebasert, tverrfaglig undervisning. Fokus for undervisning er endret fra å tilegne seg kunnskap om juss til å utvikle en kompetanse om å anvende juss i etterforskning av straffesaker. I dette kapitlet viser vi hvordan utviklingsarbeidet aktualiserer en bredere pedagogisk tilnærming til diskusjonen om jussundervisningens nivå.

Nøkkelord: ikke-jurister, digital teknologi, tverrfaglighet, omvendt undervisning, praksisnær jussundervisning, politistudenter, etterforskning

Abstract: When students at the Norwegian Police University College are to learn investigation, knowledge of law is necessary. But what level should the legal education be at? The question has been raised since the inception of police education in Norway about 100 years ago. In this chapter, we look at pedagogical approaches to teaching and learning in the course *Investigation B3* at the campus in Bodø. Through pedagogical development work, teachers have changed teaching practices from traditional law lectures to flipped classroom approach. This means that lectures in law have been replaced with shorter videos and tests ahead of case-based, interdisciplinary teaching. The focus of teaching has changed from acquiring knowledge of law to developing competence in applying law in the investigation of criminal cases. In this chapter, we show how the development work actualizes a broader pedagogical approach to the discussion about the level of legal education.

Keywords: non-lawyers, digital technology, interdisciplinarity, flipped classroom, practice-oriented legal education, police students, investigation

Kapittelets tema og innhold

Politihøgskolens profesjonsgrunnlag er, som andre profesjonsutdanninger, «bygget opp av mange – ofte ulike elementer» (Grimen, 2008, s. 72). Politikutdanningen skal utdanne politi som kan utføre sin profesjonelle rolle i tråd med samfunnets høye krav til profesjonen, forankret i og begrunnet i profesjonens eget vitenskapsgrunnlag og verdier (se Rammeplan 2018). Rammeplan for bachelorutdanningen (2018) utgjør kunnskapsområder som reflekterer politiets profesjonsfagsøyler, blant annet Etterforskning. Selv om «alle fag er inkorporert i hverandre» i dagens rammeplan (Handegård og Berg, 2021, s. 517), består kunnskapsområdene av ulike fagdisipliner som nødvendigvis ikke har felles vitenskapelig grunnlag.

Utdanningens organisering gjennom profesjonsfagsøyler signaliserer at utdanningen skal ta utgangspunkt i politiets yrkesutøvelse. Nicoline (2012) skriver at yrkesutøvelsen bør utføres på bakgrunn av kunnskapsrike, innsiktsfulle og verdidrevne overveielser. Dette krever evne til å forholde seg til praktiske utfordringer og problemstillinger med en helhetlig og tverrfaglig holdning. Tverrfaglig forståelse skapes ikke direkte gjennom ramme- og programplaner. Dette må faglærere hjelpe studentene med å se gjennom profesjonsorientert pedagogikk (Sylte, 2021).

Dette kapitlet beskriver hvilke pedagogiske tiltak faglærere ved Politihøgskolen avdeling Bodø har tatt for å endre etablert fagorientert undervisningspraksis i *Etterforskning B3*. Målet er å innføre en ny tverrfaglig undervisningspraksis ved å integrere strafferett og straffeprosess på en mer praktisk og anvendbar måte. Formålet er å synliggjøre etterforskningsfagets tverrfaglighet, mening og praktiske relevans for studentene. Målgruppen er politihøgskolestudenter i siste studieår.

I undervisning i juss for ikke-jurister er det viktig hvilken rettsanvendelse som er relevant, slik at undervisningen kan tilpasses. Behovet for juridisk kompetanse vil være noe forskjellig om rettsanvendelsen innebærer å treffe juridiske avgjørelser, enn om den innebærer rettsrelevant faktainnsamling som skal sørge for et godt grunnlag for slike avgjørelser. Det er i hovedsak det siste som er aktuelt for studentene i emnet *Etterforskning B3*.

Først redegjør vi for politiets samfunnsoppgave og krav om etterforskningskompetanse. Deretter presenteres pedagogisk grunnsyn og lærings-teorier som ligger til grunn for ny undervisningspraksis. Dernest beskrives

hvordan undervisningen i emnet ble gjort før og etter omlegging av undervisning, og hvordan faglærere bygger bro mellom teori og praksis. Endelig diskuteres noen utfordringer med den nye tilnærmingen.

Politiets samfunnsoppgave og etterforskerens kompetanse

Politi-loven § 1 beskriver politiets komplekse og vide samfunnsoppdrag. Politiet skal beskytte og trygge sine borgere, respondere på akutte og planlagte hendelser og kriminalitet, etterforske straffbare handlinger, og forebygge kriminalitet og uønskede hendelser. Politihøgskolens bachelorutdanning reflekterer politiets særlige rolle og spesielle oppgaver i samfunnet (Rammeplan, 2018, s. 3).

Juridisk kunnskap har siden politiutdanningen ble opprettet i 1899 vært en sentral del av utdanningen. Strafferett og straffeprosess har inntil nylig vært «separate fag på timeplanen og adskilt fra etterforskningslæren» (Fredriksen, 2021, s. 398). Fredriksen (2021, s. 399) påpeker at den viktigste begrunnelsen for at strafferett og straffeprosess skal være en del av programplanen, er hensynet til borgernes rettssikkerhet.

Imidlertid er jusskunnskap alene ikke tilstrekkelig for å imøtekomme kompetansen som samfunnet forventer av dagens politietterforskere. Jusskunnskap må settes i sammenheng med politiets etterforskningspraksis. Man blir ikke en god etterforsker av å kunne mye juss, men heller ikke av å være god til å pensle fingeravtrykk. En kjernekompetanse man søker å utvikle hos politigeneralisten er å omsette teori fra etterforskningsfagets mange fagdisipliner til praktisk handling. Denne handlingen kjennetegnes av kunnskapsbasert forståelse og verdibaserte og rettslig forankrede overveielser.

Etterforskning er en formåls- og kunnskapsstyrt virksomhet innenfor rettslige rammer (Straffeprosessloven § 226; Riksadvokaten, 1999; Politihøgskolen, 2023a). Den ledes av påtalemyndigheten, og hovedsakelig jurister fatter de juridiske avgjørelsene, som for eksempel beslutning om tiltale eller bruk av tvangsmidler. Etterforskere må ha god rettslig innsikt, i tillegg til taktisk og teknisk etterforskningskompetanse (Riksadvokaten, 2018), for

å være i stand til å løse sitt samfunnsoppdrag på en betryggende måte. Det er bare rettsrelevante fakta som er av interesse i faktainnsamlingen som gjøres gjennom etterforskningsskritt (Riksadvokaten, 1999). Jussen definerer hvilke rettsrelevante tema som skal belyses gjennom etterforskningsskritt, samtidig som den setter skranke for på hvilken måte det kan gjøres.

Med hensyn til jussundervisning av politistudenter problematiserer Fredriksen (2021) nivåforskjellene mellom jurister og ikke-jurister. Han peker på «forenklet jussundervisning» og utfordringen med hensyn til hva en slik undervisning skal bestå av, uten å presentere noen løsning. Det er neppe uenighet om at politibetjenters jusskunnskaper ikke trenger å være på nivå med jurister. Men hvilket nivå er nødvendig, og hvordan bør undervisningen tilrettelegges for å støtte opp om oppnåelse av etterforskningskompetanse? Det er denne utfordringen faglærerne har grepet tak i ved å utvikle ny undervisningspraksis i *Etterforskning B3*.

Pedagogiske grunnsyn og læringsteorier

Pedagogiske utviklingsprosjekter bør være forankret i relevante grunnsyn og læringsteorier. Pedagogisk grunnsyn handler om å ha bevissthet omkring hvilke sosiale prosesser man ønsker at opplæringen skal basere seg på, og hvordan man kan best legge til rette for disse prosessene (Sylte, 2021, s. 148). Læringsteori handler om hvordan studenter lærer. Pedagogisk grunnsyn og læringsteorier må henge sammen for å oppnå best mulig læringstrykk og læringsresultat (Sylte, 2021, s. 149). Dette kapitlet knyttes først og fremst til Deweys (Dewey, 2005) pragmatiske læringsteori om læring gjennom kontekstuelle og sosiale erfaringer.

Den pragmatiske pedagogikken vokste frem som et motsvar til instrumentelle læringsformer som var «overdrevent didaktiske, lærerkontrollerte, og [innebar] en disiplinbegrenset overføring av kunnskap» (Andresen *et al.*, 2000, s. 225). Deweys prosessorienterte læringsteori vektla tre sentrale faktorer for læring: At individet engasjeres intellektuelt, emosjonelt og sanselig, at læring tar utgangspunkt i personlig erfaring, samt at undervisningen legger til rette for at relasjonen mellom det studenten gjorde og resultatet av det, stimuleres

gjennom refleksjon (se Dewey, 2005). Ivaretagelse av disse faktorene bidrar til at studenten ser sammenhengen mellom det som ble gjort og resultatet av det, og danner innsiktsfulle og meningsfulle erfaringer. Læring og erfaring blir to sider av samme sak hos Dewey (Hiim og Hippe, 1998).

Dewey plasseres innenfor kognitiv-konstruktivistisk læringsteori (Sylte, 2021), hvor læring forstås som en aktiv konstruksjonsprosess. Dette skjer gjennom å tolke kunnskaper og informasjon i lys av det de vet og kan fra før. For Dewey innebærer konstruksjonsprosessen en refleksjon som ivaretar fire distinktive kriterier (Rodgers, 2002, s. 845):

- En prosess hvor studenten søker mening i det han/hun gjør, og som tar den lærende fra én erfaring til den neste med en større forståelse for sammenhengen mellom disse.
- En systematisk, disiplinert måte å tenke på, forankret i vitenskapelig undersøkelsesmetodikk.
- Refleksjon må skje i fagfellesskap og sammen med andre.
- En refleksiv holdning til egen læring innebærer å anerkjenne personlig utvikling hos en selv og andre.

Læring er dermed et resultat av individuelle og sosiale prosesser, hvor målet er at studenten ser helhet, sammenhenger og mening i det han eller hun gjør.

Hos Dewey står studentaktivitet i fokus. Studenten er ansvarlig for å definere aktuelle problemer, mens faglæreren skal veilede studenten i problemløsning og mestre å se sammenhenger i læringen. Når det gjelder faglærers rolle som veileder, er Bruners metafor om læreren som «stillasbygger» illustrerende for hvordan veilederrollen bør utformes med dette som formål. Å se sammenhenger er en ferdighet som ikke direkte kan overføres fra lærer til student. Ferdigheten kan heller ikke avledes av teori, men teori kan forbedre ferdigheten (Bruner, 1996).

Forutsetningen er interaksjon mellom faglærer og student hvor faglærers rolle blir å «strukturere, gi hjelp og støtte og 'strekke' [studenten] mot dens potensielle utviklingsnivå» (Sylte, 2021, s. 168). For faglærer handler det om å finne studentens «nærmeste utviklingszone», det vil si gapet mellom hva studenten kan gjøre alene i dag og hva studenten har mulighet til å håndtere i fremtiden (Bruner, 1996, s. 171).

Utfordringen for faglærere i *Etterforskning B3* er å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning som ivaretar læringens forutsetninger som beskrevet overfor. De må også skape støttende læringsmiljøer som anerkjenner at studenter har ulike preferanser og behov når det kommer til læring.

I det som følger, beskrives hvordan undervisningen ble gjennomført. Noen faglærere valgte å bryte en tradisjonell undervisningspraksis ved å ta et pedagogisk grep om undervisningen for å imøtekomme kompetansekravene til dagens politibetjenter. Den største didaktiske endringen innebærer å integrere juss gjennom elementer fra omvendt undervisningstilnærming. Faglærere fra ulike fagdisipliner gjennomfører i fellesskap fysisk undervisning og bruker praksisnære caser og øvelser. Jusslærerne er nå engasjert i gjennomføringen av de fleste læringsaktivitetene. Disse pedagogiske grepene og begrunnelsen for dem beskrives før det avsluttes med en diskusjon om den pedagogiske utviklingen av emnet.

Beskrivelse av emnet Etterforskning B3

Politihøgskolen er en treårig bachelorutdanning og utdanner politigeneralister. Første og tredje studieår gjennomføres på campus, mens andre studieår gjennomføres i praksis ved landets politidistrikter. Politihøgskolens bacheloravdelinger i Bodø, Oslo og Stavern har de samme styringsdokumenter, programplan og antall undervisningstimer. Det kan være lokale forskjeller med hensyn til gjennomføring av undervisning, og det gjorde det mulig for faglærerne ved avdelingen i Bodø å endre undervisningspraksisen.

Avdeling Bodø har ca. 140 studenter i hvert kull, fordelt på 6 klasser av inntil 24 studenter. Hver klasse utgjør fire faste basisgrupper.

Kunnskapsområdet Etterforskning er i første studieår inndelt i emner etter fagdisiplin. I praksisåret får studentene varierende erfaring med etterforskning av reelle straffesaker. Tredje studieår samler fagdisiplinene juss, psykologi, kriminalteknikk, digitalt politiarbeid og taktisk etterforskning i et stort emne på 17 studiepoeng som gjennomføres fra august til desember; *Etterforskning B3*.

Tidligere undervisningstilnærming

Emnet har i mange år hatt faglærere fra flere fagdisipliner. Frem til og med studieåret 2020/2021 var undervisningen i emnet fagorientert. Læringsutbyttene var fagorienterte, som for eksempel denne: «Studenten har etter endt emne kunnskap om utvalgte straffebestemmelser, ...» (Politihøgskolen, 2017). Juss hadde egne undervisningstimer som hovedsakelig ble gjennomført som forelesning for større grupper, egen litteratur, egen modul i Canvas og eget arbeidskrav. Den fagorienterte inndelingen var tydelig ved at alle fagdisiplinene hadde egne studiepoeng. Emnet ble avsluttet med en muntlig eksamen hvor juss, faget med flest studiepoeng, ble mest vektlagt i vurderingen.

Bakgrunnen for endring

De juridiske og de politifaglige lærerne har lang erfaring fra etterforskning i politietaten. Flere hospiterer jevnlig i politiet og hos samarbeidspartnere for å holde seg oppdaterte på etterforskningspraksis. Disse erfaringene viste at praksisstudenter og nyutdannede politibetjenter ofte ikke så sammenhengen mellom jussen og de etterforskningsskrittene de foretok. Etterforsknings-skrittene var i flere tilfeller ikke tilstrekkelig formålsstyrt. I tillegg har flere granskingsrapporter kritisert politiets etterforskning¹. Følgelig har Riksadvokaten (2018) satt fokus på kvalitet i etterforskning og den sammensatte kompetanse en etterforsker bør inneha. Kompetanse til å se sammenhenger mellom fagdisiplinene og hvilken betydning det har for god kvalitet i etterforskning, bør politistudentene tilegne seg i løpet av politiutdanningen.

Emnet har i dag ingen læringsutbyttebeskrivelser som er direkte knyttet til juridisk kunnskap. Å tilegne seg strafferett og straffeprosess er ikke et mål i seg selv. Økt pedagogisk kompetanse i faglærergruppen² har medvirket til bevissthet rundt hvilken betydning det bør ha for undervisningen at det er å *anvende* jussen i etterforskning som er det sentrale. Læringsutbyttebeskrivelsene legger opp til at etterforskerrollen er det pedagogiske utgangspunktet i emnet.

1 Politiets etterforskning har særlig blitt kritisert i forbindelse med Monica-saken, Frits Moen-saken og Bergwall-sakene.

2 To faglærere deltok på studiet «Nettpedagogikk og fleksibel utdanning» ved Høgskolen i Østfold studieåret 2021/2022. En faglærer, politioverbetjent Nils Petter Michaelsen, ble merittert underviser i 2023.

Dette innebærer at studenten må tenke og handle som en etterforsker med tanke på rettsrelevante etterforskningsskritt. Dette er nødvendig for at påtalemyndigheten og domstolen kan ta riktige avgjørelser med hensyn til om det er begått noe straffbart, hva det eventuelt er en overtredelse av, hvem som har gjort det, og om alle vilkår for straff er oppfylt. Videre er fokus hvordan etterforskningsskrittene må og kan gjennomføres både for at de skal være i tråd med lovens krav og for at bevisverdien skal bli høyest mulig.

Ny tverrfaglig tilnærming

Omvendt undervisning

Faglærerne endret tilnærming fra tradisjonelle jussforelesninger til tverrfaglig trening på anvendelse av relevant juss i praksisnære caser. Faginndelte litteraturlister, Canvas-moduler og undervisningsplaner ble også forlatt. Ved å benytte omvendt undervisningstilnærming ble det mer tid til læringsfremmende undervisning og fleksible læringsressurser som vil imøtegå flere læringsstiler.

Omvendt undervisningstilnærming kjennetegnes ved at formidling av lærestoff skjer før fysisk undervisning, mens den fysiske undervisningstiden brukes til mer aktiv bearbeiding av lærestoffet sammen med medstudenter og faglærere. Etter fysisk undervisning utvider og konsoliderer studentene sin læring ved å jobbe videre med fagstoffet (Abesekera & Dawson, 2014). Hovedfokuset er likevel aktiviteten i fysisk undervisning.

Studentarbeid i forkant av fysisk undervisning

I *Etterforskning B3* tilegner studentene seg juridisk kunnskap gjennom kortere videoer og flervalgstester i forkant av fysisk undervisning. Videoene som har erstattet forelesning om juss, er produsert av juridiske faglærere ved Politihøgskolen og er tilpasset studentgruppen. I forlengelsen av videoene har faglærere utarbeidet flervalgstester som studentene skal gjennomføre før de møter til undervisning.

Figur 19.1

Eksempel på publisering av forarbeid på Canvas til leksjon L7A

L7A Mishandling i nære – etterforskning

For undervisning (publisert 24. juni 2024)

I forkant av fysisk undervisning på campus fra 28. og 29. august, forutsetter vi at du har sett gjennom følgende videoer på totalt ca. 1 time, eller at du har lest tilsvarende litteratu. I tillegg forventer vi at du har gjennomført Multiple Choice-testen som ligger her på siden.

Den enkelte video	Powerpoint
1: Introduksjon (03:53) I denne videoen gis det litt overblikk og statistikk som er viktig å ha med seg inn i etterforskning av slike saker.	Introduksjon – PP
2: Normen (17:11) Her gjennomgås de objektive vilkårene i normen – hva selve de straffbare handlingene i hovedbestem- melsen i strl § 282 består i.	Normen – PP
3: Personkrets (08:10) Denne videoen gjennomgår hva som menes med «nær relasjon» i mishandlingsbestemmelsen.	Personkrets – PP
4: Skyldkravet (01:53) Det subjektive vilkåret om skyld i strl § 282 er tema her.	Skyldkravet – PP
5: Grov overtredelse (07:57) Her er det grov mishandling i nære relasjoner, strl § 283, som er tema.	Grov overtredelse – PP
6: Etterforskning (10:29) Denne videoen går det inn på særlige momenter ved etterforskning av mulige mishandlingssaker.	Etterforskning – PP
7: Medvirkning (09:02) Den andre forelders medvirkning til mishandling, har det blitt mer og mer fokus på de siste årene. Ansvarer når langt, noe du får et lite innblikk i her.	Medvirkning – PP
8: Avvergeplikt (07:02) Medvirkningsansvaret er til en viss grad beslektet med avvergeplikten, strl § 196. Der er fortsatt den andre forelders ansvar som er i fokus i denne videoen.	Avvergeplikt – PP

Hvordan skape motivasjon blant studentene til forarbeidet

Motivasjonsarbeidet foregår på kull- og individnivå. I første møte med studentene ved semesterstart forklares undervisningsopplegget og at det forventes at studentene møter forberedte til undervisning. Det informeres om at forarbeidet publiseres på Canvas i god tid, gjerne allerede ved semesterstart.

Når emnet er kommet i gang, følges studentenes aktivitet i Canvas og i videoprogrammet som benyttes på Politihøgskolen. Canvas viser statistikk over studentenes gjennomføring av tester, mens videoprogrammet viser statistikk over videoavspillinger. Dersom faglærerne ser at studentene ikke i tilstrekkelig grad ser på videoer og/eller gjør testene, vil faglærer komme med påminnelser på kullnivå.

Til slutt gjennomfører faglærerne undervisning som om studentene møter forberedte. Lærereambisjonene reduseres ikke selv om noen studenter møter uforberedt. På denne måten vil studenten på et individnivå erfare at faglærere stiller krav til han eller henne. Dette kan fremme indre motivasjon hos studenten, som er helt sentral for studentenes læring.

Fysisk undervisning

Faglærernes erfaringer viser at det er behov for en overgang mellom forarbeid og aktiv jobbing i undervisningen for å legge bedre til rette for læring. Fysisk undervisning starter derfor med avklaring av juridiske spørsmål. Her fungerer resultatene fra testene som et naturlig utgangspunkt, hvor spørsmål med større andel feilsvar gjennomgås nøyere. På den måten øker sannsynligheten for at studentene som skal jobbe sammen har en felles juridisk grunnmur å jobbe ut fra.

På grunn av begrenset gjennomføringsløp i et stort emne, prioriteres etterforskning av en kriminalitetstype for flere gjennomgående læringsaktiviteter; mishandling i nære relasjoner³. Mishandling i nære relasjoner er en sakstype som er løftet frem som et av satsingsområdene i politiet (se bl.a. Riksadvokatens Rundskriv nr. 2/2023 og nr. 1/2024). Fenomenet har høy grad av alvorlighet, er svært komplekst, og sakstypen er vanskelig å etterfor-

3 For andre kriminalitetstyper i emnet er det valgt andre tverrfaglige tilnærminger. f.eks. er etterforskning av vinningskriminalitet i hovedsak samlet til en tverrfaglig øvelse på 10 timer over 3 dager. På den måten blir det variasjon i undervisningstilbudet.

ske (Politiet, 2022). De etterforskningsmessige utfordringene reflekteres også i Stene (2020) og Politiet (2023), som viser lav oppklaringsprosent. Etterforskning av mishandling i nære relasjoner er derfor svært relevant kompetanse for fremtidige politibetjenter.

Trude-saken

En undervisningsmetode som benyttes for å støtte studentenes måloppnåelse av etterforskningskompetanse er casemetoden. Videre beskrives hvordan læringsutbyttet «gjennomføre og kritisk vurdere en formålsstyrt og hypotesedrevet etterforskning» (Politihøgskolen, 2023a) blir ivaretatt gjennom undervisningen.

Faglærerne har utarbeidet et fiktivt case som handler om en mulig mishandlingssak, «Trude-saken». Caset fungerer som et gjennomgående utgangspunkt for flere læringsaktiviteter i perioden fra august til november.

Beskrivelse av caset: Politiet får melding om en mulig voldshendelse på en adresse, som er Trudes bolig. Politipatruljen rykker ut og møter Trude hjemme. Hun forklarer kort at hennes tidligere samboer har oppsøkt henne og utøvd vold mot henne. Politipatruljen får vage opplysninger om et tidvis voldelig samboerskap.

I forkant av undervisning skal studentene gjennom videoer og tester om relevant juss.

I den første fysiske undervisningen skal studentene starte etterforskning av Trude-saken i basisgruppene. Sammen skal de definere hvilke temaer som er rettsrelevante å få belyst, og hvordan de kan gjøre det gjennom etterforskningskritt. Et typisk rettsrelevant tema er relasjonen mellom Trude og den mulige gjerningspersonen, siden straffebestemmelsene om mishandling i nære relasjoner omhandler nærmere definerte familierelasjoner. Videre problemstillinger studentene skal løse kan være: Hvilke etterforskningskritt kan belyse hva som har skjedd i denne saken, hvorfor det har skjedd, når, hvor og hvordan? Hvordan må disse etterforskningskrittene gjennomføres for å ivareta kravene knyttet til kvalitet, objektivitet og rettssikkerhet? Mulig bruk av tvangsmidler er også tema. Både faglærere i juss og i taktisk etterforskning veileder studentene i problemløsningen.

Politihøgskolen har en øvingsleilighet hvor studentene trener på realistiske hendelser. Den blir rigget til å være Trudes leilighet. Her skal studentene

foreta åstedsundersøkelse der de sikrer spor for å belyse rettsrelevante temaer som en slik undersøkelse kan gi svar på i denne saken. Både jusslærere og faglærere fra kriminalteknikk er involvert i arbeidet.

I tilknytning til Politihøgskolens flere avhørsrom er det bakrom hvor medstudenter og faglærere kan observere det som skjer via video. Et par uker etter åstedsundersøkelsen gjennomfører studentene avhør av fornærmede Trude i avhørsrom. Fokus for avhøret skal være de definerte rettsrelevante temaene og funnene fra åstedsundersøkelsen.

Hver basisgruppe planlegger og gjennomfører et avhør. En student fra en annen basisgruppe spiller Trude. En student er avhører, men resten av basisgruppa er engasjert på bakrommet. Alle involverte kan initiere pauser i avhøret. Samtidig legges det opp til jevnlige pauser slik at gruppa på bakrommet kan gi tilbakemeldinger til avhører og diskutere veien videre i avhøret.

Cirka en måned etter avhøret av Trude gjennomføres siktedeavhør av Trudes tidligere samboer. Øvelsen foregår på samme måte som avhør av Trude. Faglærere fra juss, psykologi og taktisk etterforskning veileder studentene i avhørsøvelsene.

Studentenes etterarbeid

Ved at studentene jobber med Trude-saken over flere måneder, legges det til rette for repetisjon og refleksjon omkring blant annet sammenhengen mellom jussen og de etterforskningsskritt studentene foretar, og på hvilken måte de foretar dem. På den måten får studentene mulighet til å konsolidere og utvide sin kunnskap og sine ferdigheter i anvendelse av juss. I tillegg viser studentevalueringene og statistikk at studentene bruker jussvideoene gjennom hele perioden, og som repetisjon før eksamen.

Vurdering

To av tre arbeidskrav omfatter basisgruppepresentasjoner av gruppens etterforskningsarbeid. Det ene har hovedsakelig fokus på kriminalteknisk sporsikring (åstedsundersøkelsen i Trude-saken). Det andre er relatert til gruppens digitale sporsikring i et større sakskompleks om mulige seksuelle overgrep. Jusslærere er med på begge presentasjonene og har hovedfokus på rettsrele-

vans i det arbeidet basisgruppene har gjort, og gir tilbakemelding knyttet til blant annet mulig vitneprov for retten.

Eksamen er praksisorientert med en case som utgangspunkt for skriftlig redegjørelse og drøfting knyttet opp mot etterforskningsoppgaver.

Didaktisk begrunnelse

I fortsettelsen presenteres det vitenskapelige grunnlaget for valg av didaktisk tilnærming.

Det er lite forskning på læringseffektiviteten av omvendt undervisning, selv om det har kommet mer de siste årene (Li, Lund & Nordsteien, 2021). En meta-analyse (Låg & Sæle, 2019) tilsier en viss positiv effekt i forhold til tradisjonell undervisning. Derimot er det omfattende forskning som indirekte støtter en omvendt undervisningstilnærming. For eksempel viser Deweys læringsteori til betydningen av at studenten er aktiv i sin egen læringsprosess. Forskning viser at omvendt undervisning gir større muligheter til å styre den kognitive belastningen i sin tilegnelse av kunnskap og fremme læring gjennom større autonomi og motivasjon (Abeysekera & Dawson, 2014).

Forkunnskaper om juss og evne til å tilegne seg nytt lærestoff er ofte ulik hos studentene. Videoer gir studenten mulighet til å styre læringsprosessen ut fra sitt eget nivå og behov ved å stoppe, spole og spille av videoen flere ganger. Innføring av flervalgstester baserer seg på forskning (Låg & Sæle, 2019) som har pekt på dette som et suksesskriterium ved omvendt undervisningstilnærming. Beerepoots (2022) studie viser at gjenhenting fra hukommelsen gjennom testing fremheves generelt som en særlig effektiv læringsstrategi. Testene er formative gjennom automatiserte tilbakemeldinger på svarene og kan gjennomføres flere ganger. Testene synliggjør for studenten og faglærerne hva studentene kan og ikke kan. Studentene får dermed hurtigere og bedre kontroll over egen læring, og faglærere får mulighet til å oppklare tvilsspørsmål. Ved å anvende en omvendt undervisningstilnærming, hvor tilegnelse av jusskunnskap skjer i forkant av fysisk undervisning, frigjøres tid til undervisning der samspill og lærerstøtte brukes aktivt og målrettet mot oppnåelse av anvendelseskompetanse som er vanskelig å tilegne seg alene som student (Pettersen, 2017).

Omvendt undervisning starter i teorien. Diskusjonen om profesjonspedagogikken skal ta utgangspunkt i teori eller praksis, kan relateres til begrepene deduktiv og induktiv tilnærming. Sylte (2021, s. 74) skriver at induktiv læring

innebærer at man lærer å praktisere først, dernest lærer teorien som praksis bygger på. Deduktiv læring vil være å tilegne seg teori først, for så å anvende den på praktiske caser. Juss i etterforskning starter som et deduktivt opplegg, hvor studenten må tilegne seg jusskunnskap i forkant av praktiske oppgaver og blir testet på kunnskapen. Å introdusere det rettslige kunnskapsgrunnlaget som etterforskningen må bygge på, er en viktig veiviser for overveielser og beslutninger som studentene må gjøre utover i undervisningsperioden med hensyn til etterforskningsskrittene. En slik tilnærming vil være i tråd med pedagogisk forskning (Dreyfus, 2004) på utvikling av profesjonspraksis.

Flobakk-Sitter og Fossums (2023) kunnskapsoppsummering av bruk av digital teknologi i høyere utdanning tilsier at digital teknologi og video er vel-egnet til å gi oversikt og fremstille faglige sammenhenger. Faglærerne som produserer videoer i emnet *Etterforskning B3* er opptatte av at videoene gir en noe annen tilnærming enn litteraturen, blant annet ved å benytte visualisering og illustrasjoner. Man lærer bedre ved at ord presenteres sammen med bilder eller illustrasjoner enn man gjør av ord alene (Mayer, 2021). Videoene skal ikke erstatte litteraturen. Det forventes at litteraturen benyttes til fordypning.

Om casearbeid og kollektiv refleksjon

Casearbeid innebærer at studentene går inn i kollektive prosesser som skal løse oppgaver gjennom språk og samhandling. Det kollektive er også viktig under avhørsøvelsene. Basisgruppene skal fungere som et etterforskerteam som skal støtte studenten som avhører. Basisgruppen sitter på bakrommet, observerer avhøret, og diskuterer hvordan medstudenten/avhøreren løser oppgaven, samt hva som eventuelt bør gjøres annerledes. Diskusjonen på bakrommet kan føre til at basisgruppen beslutter å «fryse» avhørssituasjonen. Avhøret stoppes, og basisgruppen går i dialog med avhører om eventuelle korrigeringer. På denne måten blir caset bindeleddet mellom teori og praksis (Krogh *et al.*, 2020, s. 203), og en læringsform hvor mestring av sammenhenger står sentralt. Det vil si studentenes evne til å bruke jusskunnskap i en ny, praktisk sammenheng. Dette er kjernen i læring og utvikling (Säljö, 2001).

Gjennomføringen av avhøret støttes av faglærere fra juss, taktisk etterforskning og psykologi. De overværer både avhør og pause-diskusjoner og gir veiledning og tilbakemelding (se Bruner, 1996). For juss-faglærer vil et typisk fokus være i hvilken grad tema og spørsmål i avhøret er rettsrelevante. De

vurderer også om det er ytterligere temaer som må belyses i henhold til rettsreglens innhold og kravene til objektivitet og hypotesetenkning. Faglærerne har stort fokus på å skape et trygt læringsmiljø gjennom avklaringer i forkant og ved å bygge opp en god tilbakemeldingskultur.

Den omvendte undervisningen legger til rette for studentenes forståelse av sakens problemstillinger og sammenheng mellom teori og praksis. Refleksjoner over hva de gjør og resultatene av dette er under stadig rekonstruksjon, da saken utvikler seg fortløpende. Alle studenter engasjeres i saken. Også de som observerer avhøret på bakrommet må ta aktivt stilling til det som skjer i avhørsrommet. På denne måten vil hver student bli aktivert gjennom persepsjon, intellektuelt og et personlig engasjement (Dewey, 2005).

Hvordan studentene opplever dette

Studenter har en forventning om at profesjonsutdannelse balanserer mellom teori og praksis. De blir ofte skuffet over å erfare at teori og praksis ikke nødvendigvis henger tett sammen (Haastrup *et al.*, 2013, s. 10). Studentstemmen er viktig for forbedring av undervisningen. Det er derfor gjennomført flere lokale studentevalueringer med hensyn til opplevelse og tilfredshet med den omvendte undervisningstilnærmingen for å kunne foreta justeringer underveis. I tillegg er det gjennomført felles midtveis- og sluttevalueringer for alle tre studiesteder. Verken læringseffekten eller -effektiviteten av den nye pedagogiske tilnærmingen er evaluert.

Alle evalueringene er gjennomført i fysisk undervisningstid. Det har vært brukt spørreskjema med ulik spørsmålsutforming: svaralternativer, skalering og åpne spørsmål. De siste årene har Microsoft Forms vært brukt. I sluttevalueringen i Bodø (Politihøgskolen, 2022) svarte 80 % (71 av 89 svar) av studentene at de hadde vært fornøyde⁴ med at det var video og tester om juss som forarbeid, og studentaktivitet i undervisningstiden.

4 Svaralternativene var «Jeg ville heller brukt undervisningstimene til forelesning», «Ingen formening» og «Jeg har vært fornøyd med dette opplegget».

På spørsmål om i hvilken grad faglærerne motiverer studentene til å jobbe aktivt med oppgaver og diskusjoner, var gjennomsnittlig svar i Sluttevaluering 2023 (Politihøgskolen, 2023b) 4,24, hvor 1 er «I liten grad» og 5 er «I stor grad». Med henblikk på studentenes opplevelse av læringstrykk, ble det spurt om studentene opplevde at faglærerne forventer at studentene stiller forberedt til undervisning. Her var gjennomsnittlig svar 4,47. Dette tyder på at de i stor grad erfarte et læringstrykk. Sluttevalueringen hadde også åpne spørsmål. På spørsmål om studentene hadde noen konstruktive tilbakemeldinger angående emnet eller forslag til noe som burde forbedres, svarte for eksempel en student slik om casearbeidet:

Måten Trude Nilsen-saken er lagt opp i Bodø er positiv. Det bidrar til mange oppmøter og at den som skal være avhører får stort utbytte, men også en aktiv gruppe bak gir god læring.

En annen skrev følgende om øvelsene:

Veldig fine øvelser. Meget relevante og engasjerende som student å delta i. Veldig god læring i å få praktisert det vi har lært teoretisk.

Mens en tredje student oppsummerte erfaringene fra undervisningen slik:

Øvelsene og den praktiske undervisningen gir best utbytte da man ser hvordan forskjellige etterforskningsskritt faktisk fungerer i praksis og ikke bare i teori.

Resultatene viser at læringsaktivitetene samlet sett har bidratt til at studentene har opplevd innfridde forventninger om praksisnær og kontekstuell undervisning og læring. De opplever at sammenhengen mellom jussteori og etterforskningspraksis har blitt synliggjort for dem. Dette kan i tillegg være et uttrykk for opplevelse av progresjon, noe studentene også bekrefter gjennom følgende sitater fra midtveisevaluering høsten 2023 (Politihøgskolen, 2023c) på spørsmål om de følte at emnet hadde en «rød tråd»:

- Leksjonene bygger godt opp på kvarandre, og det er god sammenheng mellom teori og praksis utføring for å forstå teorien.

- Blir mer helhetlig og forståelig i løpet av emnet. Ting henger sammen, og etterforskning består av mange ulike deler.

Hele 82 % (62 av 75 svar) svarte «ja» på spørsmål om de følte at undervisningen i emnet hadde en rød tråd. Når det gjelder studentenes opplevelse av læringstrykk, som bl.a. handler om forventning om å møte forberedt til undervisning, problematiserte en student dette slik på spørsmål om hva som kunne vært annerledes for å gjøre undervisningstilbudet bedre:

Mindre «trussel» om at vi må gjøre forarbeid for å få møte opp i forelesning når høyskole handler om ansvar for egen læring. Tror det er mange [studenter] som henger seg opp i at om man ikke forbereder seg, kan man ikke komme.

Studentsitatet overfor kan tolkes dithen at læringstrykket er tydelig. Omvendt undervisning i etterforskning forutsetter at studenter møter forberedt, og lærerne er tydelige på at forberedelser bør være gjort. Studenter kan også komme uten å være grundig forberedt. Sitatet overfor berører en generell problemstilling knyttet til læring i høyere utdanning. Den omvendte undervisningens grunnprinsipp handler nettopp om å skape et læringstrykk hos studenten med hensyn til læringsutbyttet av den *fysiske* undervisningen. På generelt grunnlag kan dette læringstrykket utfordre studentens forståelse av konseptet om «ansvar for egen læring»⁵. Dette gjelder spesielt for de studenter som tenker at ansvar for egen læring handler om at de selv avgjør hvordan og når læringen skal skje, slik studenten i sitatet overfor gir uttrykk for. Læringstrykket skal sørge for at studenter tar ansvar, ikke bare for egen, men også for den kollektive læringen, slik det forventes av dem som profesjonsutøvere. Som profesjonsutdannere tilrettelegger og fasiliterer man for kollektive læringsprosesser, hvor studenter også har ansvar for medstudenters læring. Slik har basisgruppearbeidet også overføringsverdi til etterforskning i praksis. Studentene skal lære seg å samarbeide slik det forventes av et etterforskningsteam i praksis. Dette innebærer at omvendt undervisning også forbereder studentene på livslang læring.

5 Dette ville vært et interessant tema å drøfte videre, men det ligger utenfor tekstens tematikk.

Forenklet jussundervisning?

Fredriksens historiske gjennomgang av hvordan spenning rundt nivået mellom jussundervisning på universitetene og politiutdanningen har vært håndtert, viser at «forenklet jussundervisning» har handlet om hva som skal formidles i juridiske lærebøker. For ikke-jurister har det handlet om juss som faktakunnskap fremfor anvendelse av juss.

Å betegne jussundervisning som «forenklet» universitetsundervisning kan gi inntrykk av at man senker både kvaliteten og ambisjonene for undervisningen. En annen, mer implisitt side ved Fredriksens gjennomgang viser at jussundervisning har blitt forstått som *formidling av kunnskap*. At kunnskap er noe som kan overføres fra lærebøker eller lærere til studentene, er en snever forståelse for læring, hvor studentene passiviseres. Innlæring av faktakunnskap uten at den settes i sammenheng med noe, er overflatelæring (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 33). Dette står i motsetning til den pedagogiske forankringen til omvendt undervisning som benytter varierte læringsaktiviteter og studentengasjement. Dette gir læringsprosesser som fremmer dybdelæring. Tilrettelegging for dybdelæring vil både dreie seg «om kvaliteten på læringsprosessen og om [studentens] læringsutbytte» (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 33). Dybdelæring oppnås gjennom læringsaktiviteter som går over tid. Studentene får fordype seg i fagstoffet, de får samarbeide med medstudenter, og de får tilbakemelding på studiearbeidet. I tillegg må faglærere hjelpe studentene til å se sammenhenger mellom fag og praksis (Sylte, 2021). Det er grunn til å tro at det er «nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse» (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 33). Når det gjelder *Etterforskning B3*, kan man se resultatet av studentenes dybdelæring bl.a. under avhørsøvelsene. Her skal de anvende det de har lært fra en situasjon til en annen. De skal bruke kunnskap om juss, psykologi og avhørsmetodikk til en konkret, kommunikativ situasjon med et bestemt formål. Ved å integrere undervisning og læringsaktiviteter som har pågått over tid, engasjeres studenten til å nå kompetansemålene (se Biggs & Tang, 2011). Derfor er det mye som tyder på at omlegging til ny undervisning i *Etterforskning B3* fremmer juridisk dybdeforståelse som «setter politiet i stand til å utføre tjenesten i samsvar med rettsstatens krav» (Fredriksens, 2021, s. 401). En jussundervisning som er praksisnær og kontekstuell, vil i større grad fremme etterforskningskompetanse som varer over tid og ivaretar borgernes rettssikkerhet.

Omvendt undervisning innebærer at studentene i dag tilbys færre fysiske undervisningstimer med ren juss i emnet. Når undervisningen i tillegg forstås som «forenklet», kan det fremstå som om jussens plass i emnet er svekket. Jussen er i dag en integrert del av det meste av emnets undervisning, noe som må anses å være mer i tråd med jussens funksjon i etterforskningsfaget. At emnet nå heller har tema som for eksempel mishandling i nære relasjoner som utgangspunkt for undervisningen, og har en tverrfaglig tilnærming til temaene, viser at jussens betydning i emnet er styrket.

I stedet for *tilbud* om forelesning i juss, stilles det nå *krav* til studenten om å se jussvideoer og ta flervalgstester før de møter til fysisk undervisning. Videoene kan ikke behandle de juridiske temaene like grundig og omfattende som en fysisk forelesning vil kunne gjøre. Det er derfor betimelig å stille spørsmål om innføring av video innebærer at det legges opp til overflatelæring om juss – at jussen studentene lærer blir forenklet og skjematisk.

Dette må imidlertid sees i lys av at videoene ikke alene erstatter tidligere jussforelesninger. Antall fysiske undervisningstimer er som tidligere, men de er fylt med et annet pedagogisk innhold.

Noen studenter vil velge å hovedsakelig se videoene, og lese mindre i jusslitteraturen på litteraturlista. Vil videoene på den måten innby til overfladisk læring? Her kan man se en utvikling i den juridiske litteraturens rolle som læringsressurs gjennom Fredriksen (2021) sine beskrivelser av pensumlitteraturen som svært sentral for politistudentenes læring. Litteratur i dagens digitale samfunn vil utgjøre en av flere læringsressurser for å oppnå et profesjonsorientert læringsutbytte. Det er ikke et mål at studentene skal lese jusslitteraturen fra perm til perm. Om studentene oppnår den forventede forståelsen gjennom å se videoene for deretter å lese mer målrettet i litteraturen eller ved å benytte andre kilder, er ikke det vesentligste. Det sentrale er det forventede læringsutbyttet. Her viser forskning (Flobakk-Sitter & Fossum, 2023) at bruk av video vil kunne hjelpe studentene i læringsprosessen.

Diskusjonen rundt forholdet mellom teori og praksis i profesjonsutdanning har vært mange (se f.eks. Grimen, 2008; Josefson, 1998; Haastrup *et al.*, 2013). Også Politihøgskolen har hatt sine diskusjoner omkring dette forholdet (Lagestad, 2014; Aas, 2014, 2019; Hoel *et al.*, 2009; Birkeland, 2007; Winnæss, 2023). Studier (Lagestad, 2014; Aas, 2014; Winnæss, 2023) viser at politistu-

denter ikke nødvendigvis ser sammenheng mellom teori presentert på campus og det de erfarte i praksisperioden i politiet. De opplever at faglærere i for liten grad evnet å relatere teorien til praksis. Et nærliggende spørsmål som har ligget til grunn for faglærerne, er hvordan undervisningen gjennom læringsaktiviteter kan bygge bro mellom juridisk teori og etterforskningspraksis.

Casemetoden kan være et svar på dette, men metoden har noen utfordringer (Krogh *et al.*, 2020). Blant annet kan utformingen av selve caset være en utfordring (Krogh *et al.*, 2020, s. 205). Hoel *et al.* (2009) sin studie viser at fiktive caser som beskriver en praktisk situasjon, utarbeidet av faglærerne, ikke nødvendigvis oppleves som praksisnære *nok* til at det skaper relevans og mening for studentene. Casene kan bli for fiktive og vil da ikke treffe praksiserfaringene som studentene har med seg fra praksisåret (andre studieår) (Hoel *et al.*, 2009).

En måte å imøtekomme dette på er å hospitere jevnlig, slik også de juridiske faglærerne i *Etterforskning B3* gjør. Dette gir dem en nærhet til praksis som setter dem i stand til å utarbeide praksisrelevante caser med utgangspunkt i nye, reelle straffesaker. Å holde seg faglig oppdatert innenfor etterforskning, gjennom blant annet å gjennomføre relevante videreutdanninger og kompetansehevingstiltak innenfor etterforskning i politietaten, har vært nødvendig for å sikre at etterforskningsmetodikken som undervises på Politihøgskolen er faglig fundert og oppdatert.

Dette poenget bringer oss inn på et annet bærende element som har vært viktig for politiutdanningens jussundervisning. Fredriksen (2021, s. 402) skriver at det alltid har vært viktig at jussfaglærere har hatt tilknytning til praksisfeltet, spesielt når det gjelder undervisning i etterforskning. I tillegg til kjennskap til reelle straffesaker, og autoritet og troverdighet som faglærer, som Fredriksen (2021, s. 405) nevner som verdifullt ved å ha påtaleerfaring, vil kapittelforfatterne hevde at påtaleerfaring vil øke jusslærernes evne til å se viktigheten av det tverrfaglige i *Etterforskning B3*.

Det stilles større forventninger til studentenes forberedelse ved dagens tilnærming enn det ble gjort ved den tidligere forelesningsundervisningen. Det har internt på Politihøgskolen vært stilt spørsmål om den omvendte undervisningen fører til en for stor arbeidsbelastning for studentene. Faglærerne er opptatt av at forarbeidet ikke skal bli for omfattende, for det kan i seg selv virke demotiverende. Det sentrale må være studentenes totalbelastning

i emnet. Faglærernes vurdering er at totalbelastningen ikke øker ved at en del av arbeidet flyttes til en tidligere fase av gjennomføringsløpet.

For å skape forutsigbarhet i studentarbeidet, er det viktig med tidlig publisering av video og flervalgstester slik at studentene får gode muligheter til å planlegge. Videoene gir oversikt og danner sammen med testene et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag til å starte casearbeidet. Dette gir også et bedre grunnlag for mer målrettet og effektiv lesing av litteratur. For studenter med lese- og skriveutfordringer vil video være et mer fleksibelt tilbud og kunne medføre mindre arbeidsbelastning enn forelesning og litteratur.

Avslutning

På bakgrunn av Fredriksens historiske gjennomgang av jussundervisningen på Politihøgskolen, reiser vi innledningsvis spørsmål om hvilket nivå av juskunnskap som er nødvendig for politigeneralisten innenfor etterforskning. Ved å ta et pedagogisk perspektiv på beskrivelsen av Fredriksens gjennomgang, ser vi at spørsmål om nivå på juskunnskap ikke er et hensiktsmessig spørsmål. Det må i større grad handle om *hva* studenten skal lære og *hvordan*, for å utvikle en etterforskningskompetanse som holder seg over tid. Det bør være fokus på læringsutbyttet fremfor kunnskap (Biggs & Tang, 2011).

Den omvendte undervisningen og de tverrfaglige læringsaktivitetene fremmer studentens etterforskningskompetanse basert på et juridisk kunnskapsgrunnlag og politiprofesjonens verdier som bl.a. å ivareta borgernes rettsikkerhet. Denne kompetansen kan vanskelig oppnås gjennom den tidligere fagorienterte undervisningen i emnet. I tråd med pedagogisk læringsteori viser faglærerne en prosessorientert tilnærming til læring hvor læringsaktivitetene i sum engasjerer hele studenten (både intellektuelt, emosjonelt og sanselig). Gjennom dette blir de i stand til å se sammenheng og helhet i etterforskningen.

Å fremme en helhetlig profesjonskompetanse kan ikke alene være et spørsmål om kunnskapsnivå. Løsningen kan ikke være en «forenklet undervisning». Dette kapitlet har vist at undervisningen i etterforskning er basert på et utvidet kunnskapsyn. Den er sammensatt og krevende, men studentene rapporterer om læring og mestringsopplevelse i emnet.

Vi har overfor beskrevet og diskutert endringene i undervisningsmetodene. I fremtiden ser vi behov for å kartlegge utviklingen gjennom systematiske evalueringer, for å se om læringen forbedres gjennom endringene. Formålet med omleggingen er imidlertid å få bedre etterforskere i praksis. Det innebærer å se sammenhenger, tenke tverrfaglig og helhetlig. Dette kan best måles gjennom en relevansundersøkelse når studentene har vært i jobb som politi en stund.

Takksigelser: Vi ønsker å takke Anne Margrete Torseter for språkvask og Thomas Dillern for konstruktive tilbakemeldinger på deler av teksten.

Referanser

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Andresen, L., Boud, D. & Cohen, R. (2000). Experiential based learning. Allen & Unwin.
- Beerepoot, M. (2022). Effektive læringsstrategier – innsikter, implementering og tverrfaglig erfaringsutveksling. *Læring om Læring*, 9(2). <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/lol/article/view/5020>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. utg.). Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Birkeland, Å. (2007). Politigeneralisten, den moderne staten og politiets legitimitet – noen refleksjoner omkring generalistens plass i politiet. *Polisiær virksomhet, PHS Forskning*, 2007(7), 31–48.
- Bruner, J. (1996). *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.
- Dreyfus, E. S. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 177–181. <https://doi.org/10.1177/02704676042649>
- Flobakk-Sitter, F. & Fossum, L. W. (2023). Bruk av digital teknologi i høyere utdanning – en kunnskapsoppsummering. *NIFU-Innsikt*, 2023(2).
- Fredriksen, S. (2021). “Ikke noen universitetsundervisning”. Om de juridiske fagene i politiutdanningens historie. I B. Ellefsen, V. Særli & M. Egge (Red.), *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning* (s. 397–416). Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. *Profesjonsstudier*, 71–86. Universitetsforlaget.
- Handegård, T. & Berg, R. C. (2021). Kunnskapssyn og kunnskapsutvikling i politiutdanningen. I B. Ellefsen, V. Særli & M. Egge (Red.), *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning* (s. 397–416). Cappelen Damm Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Universitetsforlaget.
- Hoel, L., Selboe, T. & Lindset, A. (2009). ... “ting må henge sammen”. Om å arbeide tverrfaglig og praksisnært i politiutdanningen. *Uniped*, 32(2), 5–15. <https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/174602/ting%20maa%20henge%20sammen.pdf?sequence=1>
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, P. T., Knudsen, D. E. L., Laursen, P. F. & Nielsen, K. T. (2013). *Brobygging mellom teori og praksis i professionsbachelorutdannelserne. Sammenfattende rapport*. Professionshøyskolen UCC. Aarhus Universitet.
- Josefson, I. (1998). *Läkarens yrkeskunnande*. Studentlitteratur.
- Krogh, L., Stentoft, D., Emmersen, J. & Musaeus, P. (2020). Casebaseret undervisning. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (s. 201–228). Samfundslitteratur.
- Lagestad, P. (2014). The importance of relating theory and practice when teaching police students. *European Journal of Police Studies*, 1(3), 206–224.
- Li, R., Lund, A. & Nordsteien, A. (2021). The link between flipped and active learning: A scoping review. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1993–2027. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1943655>

- Låg, T. & Sæle, R. G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis. *AERA Open*, 5(3), 1–17.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3. utg.). Cambridge University Press.
- McLellan, J. A. & Dewey, J. (2007/1889). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Kessinger Pub.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work & organization: An introduction*. Oxford.
- Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Politiet. (2022). *Politiets straffesaksbehandling 2022*. <https://www.riksadvokaten.no/document/rapport-om-straffesaksbehandlingen-2022/>
- Politiet. (2023). *Straffesaksbehandlingen i politiet 2023*. <https://www.riksadvokaten.no/document/rapport-om-straffesaksbehandlingen-i-2023/>
- Politihøgskolen. (2017). *Fagplan Bachelor – politiutdanning 2017–2020*.
- Politihøgskolen. (2018). *Rammeplan for Bachelor – politiutdanning*.
- Politihøgskolen. (2022). *Sluttevaluering Etterforskning B3 Bodø, 2022*.
- Politihøgskolen. (2023a). *Programplan Bachelor – politiutdanning 2023–2026*.
- Politihøgskolen. (2023b). *Sluttevaluering Etterforskning B3 Bodø, 2023*.
- Politihøgskolen. (2023c). *Midtveisevaluering Etterforskning B3 Bodø, 2023*.
- Riksadvokaten. (1999). *Etterforskning* (Rundskriv Del II – nr. 3/1999).
- Riksadvokaten. (2015). *Monica-saken – læringsperspektiver* (Riksadvokatens publikasjoner nr. 1/2015).
- Riksadvokaten. (2015). *Norsk politi og påtalemyndighets behandling av straffesakene mot Sture Bergwall – Hva kan vi lære?* (Riksadvokatens publikasjoner nr. 3/2015).
- Riksadvokaten. (2018). *Kvalitetskrav til straffesaksbehandlingen i politiet og ved statsadvokatembetene mv.* (Kvalitetsrundskrivet, Rundskriv 3/2018).
- Riksadvokaten. (2023). *Rundskriv om vold i nære relasjoner*. Rundskriv 2/2023.
- Riksadvokaten. (2024). *Mål og prioriteringer for straffesaksbehandlingen i 2024*. Rundskriv 1/2024.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Stene, R. (2020). *Fra overgrep til straff: Statistikk om familievold og lovbrudd mot barn i straffesakskjeden 2010–2017* (Rapport 2020/22). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/_attachment/422695?_ts=1736c11aec8
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk. Relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Winnæss, P. (2023). Fra praktiske ferskinger til ferske praktikere: Om kunnskap, kultur og identitet i politiutdanningen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 64(3), 230–248.
- Aas, G. (2016). Theory or practice? Perspectives on police education and police work. *European Journal of Police Studies*. <https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/handle/11250/2417396>
- Aas, G. (2019). Kampen om norsk politiutdanning. *Tidsskrift for profesjonsstudier*, 15(28), 26–34.

