

Profesjonsstudentblikk.

Om hvordan politistudentene ser på utdanningen

Learning to become a cop.

On how police students evaluate the police education program

Pål Winnæss

Høgskolelektor

Politihøgskolen i Oslo

palwin@phs.no

SAMMENDRAG

Artikkelen handler om hvordan politistudenter vurderer politiutdanningen, og spesielt hvordan de relaterer ulike fag til politiarbeid i praksis. På bakgrunn av intervjuer med førsteårsstudenter, undersøker jeg hvordan studentenes oppfatninger om fare og risiko og iver etter å erverve en profesjonell identitet bidrar til å svekke interessen for akademisk kunnskap, som de oppfatter å ha begrenset relevans for praktisk politiarbeid. Jeg undersøker om sammenhengen mellom sosial posisjon, forhold til lærere og medstudenter og oppfatninger om politiarbeid, leder dem til å omfavne de mer praktiske fagene på bekostning av spesielt de samfunnsvitenskapelige fagene. Avslutningsvis diskuterer jeg relevansbegrepet de opererer med.

Nøkkelord:

politi, politistudenter, politistudier, profesjon, profesjonsstudenter

ABSTRACT

This article addresses questions about how police students evaluate police education, particularly how they relate various topics to actual police work. Drawing on in-depth interviews of first year students, I explore how the students' anticipation of danger and risk in policing and their eagerness to acquire a professional identity, contribute to their dismissal of academically based knowledge as partly irrelevant to actual policing. I investigate how their social position and relations to the teachers and fellow students, and their perception of police work lead them to embrace the more practical and tactical curriculum at the expense of, especially, the social sciences. Furthermore, I discuss their understanding and concept of relevance.

Keywords:

police, police students, police studies, profession, profession students

INNLEDNING

Denne artikkelen handler om politistudenters blick på utdanningen og om hvordan kommende politibetjenter ser på fagene, på seg selv og på politi og politiarbeid. Finstad (2000) har vist hvordan politiblikket både registrerer og skaper virkelighet – hva man ser og finner, trer frem og gir mening ut fra hvem som ser. Også jeg bruker metaforen blick, men politistudenters blick på utdanningen er noe annet enn politiblikket slik Finstad bruker det. Begge typer blick har sosial opprinnelse. De er blick fra bestemte sosiale posisjoner. Begge er blick for sammenhenger, men der politiblikket handler om konkret mistanke om lovbrudd i en spesiell sosial situasjon, er politistudentenes blick på utdanningen både mer abstrakte og mer generelle. Disse blickene handler om sammenhengen mellom fag og utdanning på den ene siden og utdanning og yrkespraksis på den annen – og både sammenhengene og det som skal henge sammen kan være utydelige. Hva de ser, har imidlertid betydning og får konsekvenser underveis i studieløpet.

Gjennom å studere hvordan førsteårsstudenter¹ rangerer og vurderer politiutdanningens ulike fag og sammenhengen mellom fag og fremtidig yrke, vil jeg gi noen svar både på hvilke blick som møter utdanningen og hvilke blick som formes i dette møtet. Hva forteller vurderingen av fag oss om deres oppfatninger om utdanning og profesjon, og hva forteller den om politistudentene som kommende profesjonsutøvere? I disse vurderingene kommer studentene stadig tilbake til spørsmålet om relevans. Jeg kommer derfor til å diskutere relevansspørsmålet nærmere.

Politiutdanningen har i flere år vært utsatt for kritikk. Kritikken har kommet fra politifolk og politiledere, dels fra politikere, og dels har studentene selv kritisert utdanningen for

1. I denne artikkelen har jeg har bevisst valgt å studere førsteårsstudenter ut fra et ønske om å finne ut hvordan ferske politistudenter tenker om fagene i utdanningen. Det andre studieåret er et rent praksisår, og det er grunn til å tro at erfaringer fra praksis vil ha betydning for spørsmål som reises her.

å være for lite rettet mot konkret, politioperativ ferdighetstrening.² Ofte har den satt manglende operativt fokus opp mot vektleggingen av det vi kan kalle akademiske fag i utdanningen. Jeg har derfor vært spesielt interessert i forskjellene som kommer frem mellom de politioperative og de akademiske fagene.

Norsk politiutdanning skiller seg fra politiutdanninger i de fleste andre land. Opptakskravene til Politihøgskolen er høye, og politiutdanningen gir en akademisk grad. Det er derfor grunn til å tro at hvis noen politistudenter skulle ha interesse for akademisk og teoretisk kunnskap, så skulle det være de norske. Forskning har vist at politifolk med gradsgivende høyere utdanning benytter mindre tvang og vold enn lavere utdannet politi (Paoline & Terrill, 2007, s. 192–193), og flere land ser og har sett til Norge i reformeringen av egen politiutdanning. Hvordan den gradsgivende politiutdanningen i Norge oppfattes av fremtidens politi, vil derfor være interessant for flere.

POLITI- OG PROFESJONSUTDANNINGER

Forskning har i en årrekke vist at det går et skille mellom «teori» og «praksis» innenfor de korte profesjonsutdanningene.³ Fauske, Kollstad, Nilsen, Nygren & Skårderud (2006, s. 173) peker i denne sammenhengen på ulike spenninger i profesjonsutdanningene og hevder at utdanning og praksisfelt, men også utdanningenes innholdskomponenter og studentenes læringstilbøyeligheter, står i et motsetningsforhold, at de er i utakt. Motsetningen mellom teori og praksis varierer fra utdanning til utdanning, men det generelle bildet er at de alle preges av problematiske forhold mellom deler av innholdet i utdanningen og de kunnskaper og ferdigheter som etterspørres av studentene og i praksisfeltet. Det er ikke noe entydig bilde som tegnes, men både profesjonsutøvere og profesjonsstudenter har tidvis hevdet at det man lærer under utdanningen er på siden av det som foregår i praksis (Terum & Smeby, 2014, s. 130).

Høyere utdanning har både en faglig side og en identitetsside. Profesjonsstudentenes hovedmotivasjon er et sterkt ønske om å utøve en profesjon. Deres faglige interesse er rettet mot yrkespraksis, mot de praktiske fagene og mot de lærerne som har yrkeserfaring. Spørsmål om hvordan skape ro i klasserommet, hvordan best mulig møte pasienter og klienter eller hvordan forholde seg til mistenkt, offer eller vitne, er spørsmål som man lett kan tenke seg at erfarne profesjonsutøvere best kan svare på. «Studentene posisjonerer seg og skriver seg inn i fremtidige situasjoner. De utøver faget, eller forestiller seg utøvelsen av det ... [og foregriper] ... å være den de ikke ennå er, men er på vei til å bli» (Havnes, 2014, s. 223). Fag som ikke omhandler den konkrete yrkesutøvelsen og lærere som ikke har yrkeserfaring, vil kunne fremstå som mindre troverdige. Typiske fag i denne sammenhengen er de akademiske fagene – gjerne de samfunnsvitenskapelige fagene, og deres metoder og viten-

2. Se for eksempel <http://universitas.no/nyheter/57419/profesjonsstrid-pa-politihøgskolen>

3. Hva som ligger i begrepene teori og praksis vil variere, men i denne sammenhengen betyr teori det man kan knytte til boklig lærdom og tradisjonell undervisning, mens det med praksis menes kunnskapsformidling der opplegget går ut på å simulere praksissituasjoner og -handlinger.

skapsteori. Idet studentene ikke kan knytte faget praktisk og konkret opp mot yrkesutøvelsen, blir det samtidig vanskelig å se hva nytten av faget skulle være, og det stilles spørsmål ved fagenes relevans (Terum & Smeby, 2014). Dels vil slike fag fremstå som overflødige, og verre, man vil kunne tenke at de står i veien for mer relevante fag. I denne sammenheng har det vært viktig for forskningen å undersøke hva relevans betyr, hvordan man kan gjøre ulike fag relevante, og hvordan man kan skape sammenheng mellom teori og praksis. Grimen skriver at profesjonell kompetanse er sammensatt av flere fag, samt at profesjonsfagene, i motsetning til disiplinifagene, ikke finnes «for sin egen eller for utøvernes skyld. De (...) står i visse verdiers tjeneste» (2008, s. 72). Dette medfører særskilte utfordringer for profesjonsstudenter, og en viktig oppgave for utdanningene er å vise hvordan fagene kan ses i sammenheng med hverandre. Det er i møtet mellom teori og praksis at helheten manifesterer seg – gjennom det Grimen kaller *praktiske synteser*. En beslektet måte å tenke på, er med utgangspunkt i begrepet koherens (Hammerness, 2006). Koherensbegrepet skal gjøre «oss i stand til å sjå etter om det er ein meiningsfull samanheng mellom utdanning og yrke, der fag og emne i utdanninga er retta mot utfordringar i yrkesfeltet og praksisen som profesjonsutøvar» (Heggen & Raaen, 2014, s. 7). Jo større grad av koherens, jo større grad av relevans. Men kunnskap fra én arena (utdanningen) lar seg ikke direkte overføre til en kvalitativt annen arena (praksisfeltet), uten tilpasning, omarbeiding og forhandling. Å skape koherens forutsetter både bevissthet om og vilje til gjennomføring av en rekontekstualisering – altså den prosessen der utdanningsinnholdet (teorien om man vil) omformes til kompetanse i praksisfeltet (Heggen & Raaen, 2014, s. 9). I politiutdanningen, som i andre korte profesjonsutdanninger, er dette forsøkt gjort blant annet gjennom å integrere praksisperioder under utdanningsløpet.

Forskning på politiutdanning har lenge pekt på hvordan den uformelle sosialiseringen studentene tar del i ofte trumfer den formelle på sentrale områder, noe som har betydning for hva slags utbytte studentene har av utdanningen. Politiutdanningenes forsøk på å bringe mer allmenne perspektiver og kritisk og refleksiv kompetanse inn i utdanningene, forpures av kandidatens preferanse for praktiske og tekniske ferdigheter (Lauritz m.fl. 2013, s. 8). Studentene etterspør primært kunnskap om konkrete ferdigheter fra gatenivået, og den vekten som legges på boklig lærdom og særlig på samfunnsvitenskapelige fag, har møtt betydelig motstand blant politistudenter (van Maanen, 1978; Fielding, 1988; Chan, Devery & Doran, 2003; Moskos, 2008; Wolming & Bäck, 2010).

Lagestad (2013) har vist at norske politistudenter er minst fornøyd med de samfunnsvitenskapelige fagene i utdanningen, og bekrefter således de internasjonale funnene. Studentene er kritiske til hvordan de samfunnsvitenskapelige fagene formidles i utdanningen, og ved slutten av studiet var det kun henholdsvis 13 og 3 prosent av studentene som rapporterte at fagene psykologi og sosiologi *i stor grad* kunne relateres til politiarbeid (Lagestad, 2013, s. 214). Studentene begrunnet den lave interessen med fagenes mangel på praktisk anvendelighet. Det finnes altså spenninger mellom teoretiske og praktiske fag i alle profesjonsutdanninger, og særlig i de korte profesjonsutdanningene. Mye tyder likevel på at slike spenninger er *spesielt* sterke i politiutdanningen (Hove, 2012). Mitt bidrag til feltet vil være å bedre forståelsen av hvordan slike spenninger oppstår og vedlikeholdes gjennom utdanningen.

MIN FREMGANGSMÅTE

Jeg har fulgt 30 politistudenter gjennom politiutdanningen, og intervjuet dem fire ganger underveis. Til grunn for denne artikkelen ligger semistrukturerte, kvalitative intervjuer fra de to første fasene av totalt fire faser i en større studie: Fase 1) fra de første ukene i utdanningen (august/september 2012) og fase 2) med nye intervjuer idet det første året nærmet seg slutten (mai 2013). Jeg har benyttet både individuelle og gruppeintervjuer – individuelle fordi jeg ønsket å gå i dybden med livshistorier og personlige oppfatninger, og gruppeintervjuer fordi jeg hadde håp om at gruppeprosessene skulle utløse annen informasjon. Der intervjuene i den første fasen dreide seg om individuelle livs- og oppveksthistorier og motivasjonen for utdanningsvalget, dreide intervjusamtalene i den andre fasen seg om det konkrete utdanningstilbudet, om forholdet mellom studentene og lærerne, og om forholdet studentene imellom. I begge fasene samtalte vi likevel mye om politi og politiarbeid. Det ble brukt lydopptaker under intervjuene, og til sammen foreligger det omkring 90 timer lydopptak. Alle intervjuene er transkribert.

Informantene er rekruttert fra ett av Politihøgskolens fire studiesteder. Det var lett å rekruttere frivillige, særlig kvinner. Likevel består 60 prosent av informantene mine av menn, da jeg ønsket at utvalget skulle være kjønnsmessig representativt for politistudentene. På Politihøgskolen er undervisningen organisert etter klasseprinsippet, der klassestørrelsen varierer fra 24 til 28 studenter per klasse. Informanter av begge kjønn er rekruttert med like mange fra hver klasse. Øvrige representativitetskriterier som alder, bakgrunn, tidligere utdanning osv., inngikk ikke i rekrutteringsgrunnlaget. At alle er rekruttert fra ett og samme studiested svekker utvalsrepresentativiteten, men ble valgt av forskningsetiske grunner; jeg ville ikke på noe tidspunkt i utdanningen deres ha noe med informantene å gjøre som lærer eller sensor. Alle intervjuene er gjennomført i ett av Politihøgskolens stedlige lokaler.

Analyse av datamateriale i intervjustudier starter allerede under intervjuene. Man spør, får svar og følger opp med ytterligere spørsmål for å få utdypet eller klargjort det som blir sagt. Jeg hadde over fem års erfaring som lærer ved Politihøgskolen da undersøkelsen begynte, og kjente derfor utdanningen godt. Denne erfaringen dannet et godt utgangspunkt for å følge opp med kritiske spørsmål – hvilket også ble gjort. I arbeidet med de transkriberte intervjuene har jeg jobbet med koding og kategorisering av datamateriale, men også med det Kvale (2004, s. 135) kaller *ad hoc* meningsgenerering. Først og fremst har jeg villet tydeliggjøre og gjenfortelle det som ligger i empirien selv, men mine funn er selvfølgelig også preget av kjennskapet til forskningsfeltet og lærererfaringen fra politiutdanningen.

«OPERATIVT OG RELEVANT» PÅ TOPP

Få politistudenter hadde på forhånd satt seg inn i emneplaner før de påbegynte studiet. Det var liten begeistring for at studiet skulle vise seg å være så «teoretisk» og så skolebasert, og de hadde forventninger om et langt mer praksisorientert studium: primært med case-basert undervisning, der de skulle øve seg opp i konkrete politiferdigheter – gjerne også under et mer militærliknende disiplinært regime, med stort innslag av fysiske øvelser

i hinderløyper, fingerte pågrepser og spill av ulike scenarier, ispedd en viss «pushing» fra lærerens side.

Studentene ble bedt om å rangere fagene etter interesse og viktighet, både hva de selv mente og hvordan de oppfattet hva studentene generelt mente. Dels var det overlapp i disse rangeringene, men dels kom det også frem interessante forskjeller. Fagene som rangerte høyest var de politioperative fagene: arrestasjonsteknikk, kriminalteknikk, ordenstjeneste og kommunikasjon og konflikthåndtering. Dernest fantes det en gruppe fag «midt på treet»: juridiske fag, rapport- og etterforskningslære, psykologi og yrkesetikk. Den gruppen fag som utgjorde bunnsjiktet var vitenskapsteori- og forskningsmetode og de samfunnsvitenskapelige fagene. Dette skulle vise seg å være gjennomgående da politistudentene vurderte hvordan *den generelle* studenten ville ha rangert fagene. Typisk kunne det se slik ut fra et intervju:

Politistudent: (...) vi snakker om fagene nesten hele tiden. Det går veldig i politi, politi (...)

Forsker: Kan man si at det finnes en rangordning av fag?

Politistudent: (...) sånn som jeg, jeg liker ikke alle faga like bra. Jeg er veldig praktisk, og liker praktiske fag. Selv om mange av de teoretiske faga våre er teoretiske, så er de allikevel veldig praktiske fordi de er knyttet opp til praksis. Og det er fordi vi har flinke lærere som er tidligere politi. Det at det faktisk er tidligere politi som er lærere her (...) det gjør det lettere for oss å forstå det og knytte det opp mot yrket. De fleste som jeg har prata med er enige om at arrestasjonsteknikk og krimteknikk er de to faga som står høyest hos flest.

Samfunnsfagene blir rangert lavt i studentfellesskapet. Samtidig er det flere som fremhever disse i forhold til egen modningsprosess. Men samfunnsfagenes suksess blir på en måte også beviset på deres overflødighet. Flere forteller at samfunnsfagene har betydd mye for dem, men samtidig at tid brukt på slike fag har gått på bekostning av fag de anser som viktigere for å utføre polisiært arbeid. Politistudentene skiller ganske klart mellom fag de mener er nødvendige og fag det kunne ha vært skåret ned på.

I vurderingene både av studieåret under ett og av enkeltfag, kommer studentene stadig tilbake til spørsmålet om relevans, om hvilken nytte fagene har for politiarbeid. Politiets arbeid er mangefasettert, og summen av enkeltoppgaver og enkeltoppgavene selv vil kunne dra nytte av en rekke ulike fag (Grimen, 2008; Diderichsen & Sørensen, 2016, s. 17). Det gjør politiet daglig. Men studentene spisser det veldig til når spørsmålet om relevans blir reist. Ofte er det de skarpeste og farligste situasjonene som legges til grunn når politistudentene tematiserer nytte og relevans helt konkret.

Politistudent: På basisgruppa mi er det ingen som kan stoppe en storblødning. Det er ingen som skjønner mekanismen bak en skuddskade. Og da tenker jeg at ja, vi skal kunne sosiologi, men vi skal også kunne redde makkeren vår hvis han blir knivstukket når vi er på patrulje (...). Og da begynner jeg å tenke at det kunne vi brukt de timene på, blant annet sosiologitimer, som jeg følte var unyttig.

Det kan ikke herske noen tvil om at kompetanse i førstehjelp er avgjørende i livstruende situasjoner, men slike situasjoner er heldigvis ikke dagligdags i norsk politi. Tvert imot. Ikke desto mindre er det slike scenarier som dominerer i mange studenters oppfatninger av relevans: De skarpe, livstruende situasjonene, der eget eller makkers liv står i fare.

OPPLEVELSE AV RISIKO OG FRYKT FOR Å GJØRE FEIL

For mange er praksisåret høydepunktet i utdanningen. Følgelig har de også høye forventninger til hva som kan komme til å skje. Men med høye forventninger kommer også en følelse av at de kanskje ikke er *godt nok* forberedt.

Politistudent: De sier jo hele veien at det kan smelle første dagen.

Forsker: Hvem sier det?

Politistudent: Nei, lærerne og sånne ting. (...) plutselig så kan vi komme over en trafikkulykke eller noe sånt den første dagen. Vi har jo mange historier om folk som kommer ut for tøffe ting.

Det formidles sterke historier fra lærerhold, og det går rykter blant studentene om alt man kan komme ut for i praksisåret. Dette tenker studentene mye på, og de forteller om behovet for å være *klare* for året ute i politiet. Mange frykter at kunnskapsnivået ikke skal strekke til ute i «virkeligheten». Tanken på at det kan «smelle første dagen» og redselen for å gjøre feil, leder til en sterk lengsel etter å være beredt, å ha de rette politipraktiske ferdighetene. Det er ikke vanskelig å forstå dette ønsket. Spesielt er det enkelt å forstå når det er slik at mange oppfatter det norske samfunnet de skal ut i som «hardt» og til dels «farlig».

Politistudent1: (...) det er litt sånn prestasjonsangstopplegg også. (...). De der ute, de ser jo ikke hva som står på skuldra di (...) de ser politi. (...). Og det tror jeg er det største problemet mitt – at jeg er redd for å gjøre feil.

Politistudent2: (...) det er ikke så mye rom for å feile, føler jeg.

Politistudent3: (...) jeg kan stå og snakke med en person som har sett ett eller annet, og plutselig kan en kniv være involvert, og da må jeg være sharp. Det er en del av min sikkerhet og makkerens sikkerhet.

Politistudent2: Jeg tenker at jeg jobber ikke bare for meg selv (...). Hvis jeg skulle drite meg ut, så gjør jeg liksom skam på hele politiet.

Forsker: Hvis du feiler, så er det en ripe i lakken på etaten?

Politistudent2: Det vil jo gå ut over mine kollegaer fordi publikum ser jo på politiet, alle er jo liksom politiet. Politiet har gjort en feil. Det er ikke jeg som har gjort en feil, men politiet (...).

Forsker: Dere legger lista veldig høyt.

Politistudent4: Jeg tror lærerne legger lista så høyt for at vi skal følge med i timene og gjøre det vi lærer i jobben, fordi det er så viktig. Det hører vi til stadighet.

Det finnes altså en frykt for å gjøre feil og dermed også gjøre skam på (hele) Politiet. De har blitt fortalt av lærere at publikum ikke forstår at de kun er studenter, da det utelukkende er distinksjonene som visuelt skiller studenter fra «ekte» politifolk. Forventninger om mulig fare eller risiko og behov for «hands-on» kunnskap og evne til å håndtere det som måtte oppstå, står altså sterkt i studentenes bevissthet.

KOLLEGIALITET OG GRENSEDRAING

Politistudentene beskriver seg selv som utadvendte konkurransemennesker, og fellesskapet som preget av lojalitet, korpsånd og solidaritet overfor de andre studentene. De opplever at de på avgjørende punkter er like; de er ikke redde for å ta i et tak, de liker å trene, og de har etter egen oppfatning god moral og respekt for loven. De betrakter seg som forbilder, noe som resulterer i ønsker om å fremstå som *litt bedre* enn «normalungdommen» – litt bedre trent, litt mer moralske, og vesentlig mer lovlidige. Dette medfører en slags kontrollerende omsorg overfor hverandre. Hvis noen uteblir fra undervisningen, hender det ofte at det ringes eller tekstes for å sjekke at alt står bra til. I motsetning til hvordan man i alminnelighet oppfatter ungdom, forteller informantene om hvordan de selv overoppfyller normene. Forholdet mellom studentene preges altså like mye av kollegialitet som av studievennskap, og de tolerer hverandres rett å passe på og si ifra, da alle er potensielle makkere for hverandre på et senere tidspunkt. På dette punktet kommer det også frem interessante forskjeller på sivile og politifaglige lærere. Studentene skiller systematisk mellom politifaglærere og sivile lærere. Dette danner samtidig grunnlaget for skillet mellom politifag og sivile fag. Politifaglærere er i denne sammenhengen lærere som selv er utdannet politi og som bærer uniform i undervisningen. Flere av politifaglærerne omtaler studentene som kollegaer, hvilket har satt spor i studentene. De nærer dyp respekt for kollegaforholdet, og en del begrunner behovet for å være parat og i god fysisk form med at de ikke vil fremstå som dårlig kollega i pressede situasjoner. De tar ikke bare ansvar for seg selv, men også for kollegaene sine. Den sterke normen om kollegialitet (Finstad, 2000; Granér, 2004) gjør seg altså gjeldende allerede på dette tidspunktet, og det får betydning både for hva de lærer og ønsker å lære seg.

Politistudent1: Vi har lyst til å bli politi, og sosiologer er ikke politifolk. Og jeg har tenkt på det faktisk. Hvis jeg kommer (...) i et dilemma, ikke sant, så ville det være mye mer naturlig for meg å ta kontakt med en politifaglærer. Og det har med å gjøre at med en gang du tar på deg den uniformen, så trekkes du imot den. Vi har lyst til å være en del av den gruppa – politifolk.

Politistudent2: Jeg har ingenting til felles med sosiologi- eller psykologilærerne. De er veldig «tenkemennesker» når det gjelder sånne ting jeg egentlig ikke liker å tenke på. Og jeg skal jo ut i yrket til de andre lærerne. De har masse erfaring og (...) har vært igjennom akkurat det samme selv, og jeg skal ut i yrke (...) da syns vi det er spennende å følge med.

Politistudent3: Jeg har ikke noen problemer med å si at jeg har mye respekt for de lærerne som er politi (...) kontra de sivile lærerne. Jeg har langt mer respekt for de reinspikka politilærerne, hvor det blir brukt eksempler fra virkeligheten. Jeg hadde sosiologi, for eksempel, og da tenkte jeg: Hva vet du om det, har du prøvd det i en politiroлле? Jeg tenkte mye på det. Jeg la mindre vekt

på det de sier fungerer, kontra om en politimann hadde sagt det, for de har i hvert fall prøvd det. Politistudent4: Mitt inntrykk er vel egentlig at det har blitt litt «oss mot dem», oss i uniform, oss politi: Ikke nødvendigvis fordi de lærerne i politiuniform har gjort det, men fordi de andre lærerne skiller: «Vi samfunnsvitere» (...) hvis dere hører litt etter, så er det veldig tydelig.

Politistudent5: En kommentar til den da, er jo at veldig mange av de lærerne i uniform kaller oss studentene for kollegaer, mens de andre blir vi jo ikke kollegaer til.

Politistudent4: Nei, til de andre er vi ikke kollegaer, men bare en student.

Det etableres raskt en sterk inn- og utgruppedynamikk, hvor politifolk og politistudenter utgjør inngruppa og de sivile lærerne utgruppa. Inngruppa er «kollegaer», de er virkelighetsorienterte og besitter adekvat kunnskap, mens de andre er abstrakte og mangler relevant erfaring. Politifolk (og politistudenter) fremstilles som «handlemennesker», mens for eksempel psykologi- og sosiologilærerne fremstilles som «tenkemennesker».

Når de beskriver sin interesse for praktiske fag, er det ikke bare et uttrykk for en forventning til yrket eller en arbitrær preferanse for praktiske gjøremål. Praksisorienteringen tolker politistudentene som et uttrykk for hvem de *er* som personer. I en undersøkelse av politistudentenes motiver for utdanningen, fant Winnæss og Helland (2014) at studentene søkte praktiske og varierte oppgaver, og at yrkesvalget svarte til opplevde egenskaper. Mange er likegyldige til om utdanningen er gradsgivende. De skal først og fremst bli politi, ikke utdanne seg frem til en akademisk grad.

DISKUSJON

Et hovedpoeng i artikkelen er å gripe hvordan politistudenter oppfatter og finner mening i utdanningen slik den er lagt opp med fag, undervisning, lærersammensetning og yrkesforberedende tiltak. Det viser seg at de praktiske politifagene foretrekkes, og gjør det på bekostning av akademiske fag. I så måte bekrefter mine funn tidligere studier (van Maanen, 1978; Fielding, 1988; Chan m.fl., 2003; Moskos, 2008; Wolming & Bäck, 2011; Hove 2012; Lauritz m.fl., 2012; Petersson, 2015; Karp & Stenmark, 2011; Lagestad, 2013). Også andre profesjonsstudenter har de samme tilbøyelighetene til å omfavne de praktiske aspektene ved utdanningen, ofte på bekostning av fag de opplever som for teoretiske (Smeby & Vågan, 2008; Heggen, 2010; Smeby & Mausehagen, 2011; Fosse & Hovdenak, 2014). Hvordan skal vi så forklare at studentene rangerer fagene i den rekkefølgen de gjør? De sier selv at det handler om yrkesrelevans. Det kan imidlertid også finnes *andre* grunner til at bestemte fag *oppleves* mindre relevante enn andre fag. La meg kort peke på hva jeg fant av mulige forklaringer.

Studentenes forventninger til praksisåret, og senere til ordinær polititjeneste, får stor betydning for i hvilken grad pensum og undervisning under det første studieåret fortøner seg som meningsfullt. Dette henger sammen med hvordan de oppfatter politiarbeid, og i hvilken grad de opplever at utdanningen er en god forberedelse til det mange ser som et krevende og risikofylt arbeid. Identitetsarbeidet de bedriver i denne fasen blir særlig knyttet opp mot måter å forstå *seg selv* som kommende politifolk på. Tilegnelse av profesjonell

identitet skjer i friksjonsflaten mellom utdanningens offisielle pensum og studentenes oppfatninger om yrkeskulturens praksis og (uformelle) verdssystem. Dette får betydning for deres faglige interesser. Jeg vil argumentere for at det er en spenning mellom studentenes selvforståelse og utdanningens forventning til dem som kommende politifolk. Til slutt vil jeg diskutere sider ved det relevansbegrepet som legges til grunn i vurderingen av fagene.

BLIKK FOR RISIKO

Praksisåret står på dette tidspunktet i studiet nært, og mye av det de har vært igjennom i det første studieåret betraktes som forberedelse til praksis. Dessuten finnes en forventning til praksisåret om at «alt kan skje», at det kan «smelle første dagen», som flere politistudenter refererte lærere på. Studentene sier typisk at de ikke kan se for seg at de får bruk for samfunnsfagene, verken i praksisåret eller i sitt kommende arbeid. Politifagene derimot, og juss, er fag som opplagt kommer til anvendelse i politiet. Det samme mener de gjelder for fagene kommunikasjon og konflikthåndtering og psykologi, og noen politistudenter trekker frem innsikt i psykiatriske diagnoser og stressmestring som uttrykk for nyttig kunnskap. Mange politistudenter er av den oppfatning at det finnes et hardt samfunn der ute, og at politiet står overfor alvorlige utfordringer i å skulle hantes med dette samfunnet. I denne sammenheng er man avhengig av å ha kunnskaper og ikke minst ferdigheter for å møte denne situasjonen «fra dag én», og tid brukt på samfunnsfagene er tid som heller burde vært brukt på å sette dem i stand til å håndtere vanskelige (og ofte fysisk krevende) politisære inngrep.

Nå er det selvfølgelig slik at politiet tidvis må håndtere alvorlige, og også farlige situasjoner, men generelt opptrer slike situasjoner svært sjelden (Furøy, 2012, s. 35). De alvorligste hendelsene sammenfaller med det man i litteraturen kaller «det egentlige politiarbeidet». Det egentlige politiarbeidet fokuserer på kriminalitetsbekjempelse – altså arrestasjonene, biljaktene, på jaktkulturen i alminnelighet (Finstad, 2000; van Maanen 2005). Det er i denne delen av arbeidet at man tenker seg at man kan få vist, og brukt, sin praktiske erfaring, sine taktiske og fysiske ferdigheter – kort sagt sin «relevante» kunnskap. Og det er kanskje ikke så rart: Det er også i disse sammenhengene at det kreves en kompetanse som ingen andre enn kompetente politifolk innehar.⁴ Dermed fokuserer man mindre på bredden både i det mandatet og den rollen som politiet har. Klassisk politisosiologi (Bittner, 2005; Klockars, 1985) knytter politiets rett og plikt til å gripe inn og bruke fysisk makt til politiets mandat så vel som til dets samfunnsrolle. Men maktbruken gjelder i *alle* situasjoner, ikke bare i de skarpe og krevende oppdragene. Evnen til (tvangs-)maktutøvelse har langt oftere virkning som et potensial enn som realitet. Overdrevent fokus på «det egentlige politiarbeidet» visker ut dette skillet. Dessuten får det de mindre dramatiske hendelsene til å fremstå som *litt på siden* av hva politiet bør bruke tiden sin på. Hellesø-Knutsen har vist hvordan betjenter i ordenspolitiet systematisk leter etter de alvorligste hendelsene og

4. Mye av det arbeidet politifolk gjør kunne i praksis ha vært utført av andre yrkesgrupper, men ikke de *skarpe* og *krevende* oppdragene. Derfor får denne delen av politiarbeidet så sterk symbolsk betydning.

(...) nærmest er upåvirket av hvor stor sannsynlighet de vurderer at det er for at hendelsen skal medføre negative konsekvenser for gjerningsmannen eller andre. Hvor vanlig ulike typer hendelser er, har (...) ikke betydning for hvor viktig tjenestepersonene mener det er å redusere dem (Hellesø-Knutsen, 2013, s. 224).

Betjenters risikopersepsjon bidrar til å prioritere vekk vanlige og hver for seg mindre alvorlige hendelser til fordel for uvanlige, men potensielt mer alvorlige hendelser. Samlet sett har imidlertid de mindre alvorlige hendelsene større samfunnsmessige konsekvenser enn hendelsene betjentene «jakter på». Tilsvarende viser Fahsing og Ask (2016) hvordan drapsetterforskere heller velger å følge «kriminalitetshypoteser» fremfor hypoteser om at intet straffbart har skjedd. Det foretas altså ikke-kunnskapsbaserte valg i politiet som systematisk fordreier tilnærmingen i saker som politiet har ansvaret for.

Dette fenomenet kjenner vi også fra helsefeltet. Sykdommer og medisinske spesialiteter rangeres i et prestisjehierarki. De relativt sjeldne, men alvorlige tilstandene rangeres høyest. Vanlige, kroniske og vanskelig kurerbare tilstander rangeres lavt (Album & Westin, 2008). Man burde kunne forvente at leger ser bort fra ikke-medisinske forhold i sine vurderinger, mens altså visse «legekulturelle» oppfatninger om medisinske prestisjeforskjeller får konkret betydning for prioriteringer i helsevesenet. Johannessen (2014) har studert den mest prestisjefylte spesialiteten, nevrokirurgi, og viser hvordan erfarne nevrokirurgers fortellinger om sykdom og behandling bidrar til å overføre prestisjeforskjeller i sykdomstilstander til kirurger under spesialisering. En sjelden type slag, altså en akutt, dødelig og vanskelig diagnostiserbar sykdom, innehar den høyeste prestisjen blant nevrokirurger. I fortellingene om behandlingen av denne tilstanden, fremsto nevrokirurgene som actionorienterte helter med evne til å utføre medisinske under (Johannessen, 2014, s. 90). Nevrokirurgenes selvforståelse som yrkesutøvere, deres profesjonelle identitet, er til forveksling lik den oppfatningen mange av politistudentene hadde om politifolk: at de i krevende situasjoner utfører action-fylte og heltemodige handlinger (se Winnæss & Helland, 2014, s. 100–102).

IDENTITETSBLIKK

I løpet av det første studieåret står det klart for mange politistudenter at det går et skille mellom politiutdannede og sivile lærere, og dermed også mellom deres respektive fag. Det som formidles i politifagene er erfaringsbasert og oppfattes som relevant, mens det som formidles i de sivile fagene (særlig i samfunnsfagene) ikke svarer til reelle og relevante utfordringer. Mens politiutdannede lærere refererer til konkrete situasjoner og understreker det viktige og sterke kollegafellesskapet i politiet, og som etter studentenes skjønn også inkluderer dem, behandles de utelukkende som «studenter» av de sivile lærerne og gjøres til gjenstand for et kunnskapsinnhold der politiet kun er én av flere aktører eller krefter i samfunnet som har betydning for det arbeidet de skal utdannes til. Kanskje fremstilles heller ikke politiet som den viktigste aktøren? Politifagene legger stor vekt på det kriminalitetsbekjempende aspektet ved politiarbeid mens samfunnsfagene legger mer vekt på forskning, som gjennom en årrekke har vist at kriminalitetsbekjempelse kun utgjør en liten, dog

viktig del av politiets oppdrag og arbeidsmengde (Manning, 2012; Holgersson & Knutsson, 2012; Loader, 2013). Ofte tolkes samfunnsfagsformidlingen også som normative krav til «god oppførsel» og som oppfordring til «myk» polisier praksis. Dette bidrar til å utdype forskjellen mellom «oss i politiet» og «de andre», og det dannes raskt en inn- og utgruppedynamikk. Johannessen (2013) beskriver hvordan ulike og motstridende logikker eller praksiser, som han kaller det, preger politiet. Disse motstridende logikkene gjør seg tidlig også gjeldende for politistudentene. Han skriver:

Spørsmålet er om undervisningen (...) forsterker kløften mellom den akademiske og den operative praksisen for studentene og slik tvinger dem til å velge «side»? I et slikt valg vil studentene gjerne velge den operative praksisen, for det er jo den de skal bli utøvere av. Samtidig gjør de dette valget i kontrast til noe de må være kritiske til, og det blir den akademiske praksisen (s. 157).

Flere studenter peker på en slik type konflikt når de understreker: «Vi skal bli politi. Vi skal ikke bli sosiologer». Forskjellene mellom lærerne løftes opp til en forskjell i hvem disse er som typer: politilærerne har relevante erfaringer og er handlekraftige, «handlemennesker», mens de akademiske lærerne i stedet har boklig lærdom og er «tenkemennesker». Enten er man praktisk og kan handle, eller man er teoretisk og kan tenke. Det bygges opp et skille, en dualisme, mellom teori/tenkning på den ene siden og praksis/handling på den annen, som om de skulle stå i motsetning til hverandre.

Winnæss & Helland (2014, s. 107–109) har argumentert for at det er en sammenheng mellom politistudentenes bakgrunn, selvforståelse og læringspreferanser. Preferansen for praktiske fag og case-basert læring og den relative motstanden mot analytisk, teoribasert kunnskap er ikke vilkårlig. Den er heller ikke kun basert på forestillingen om at politiyrket er «hands-on», fysisk og praktisk og at dette derfor er egenskaper studentene strekker seg mot. Preferansen er også et uttrykk for hvordan de forstår og fremstiller seg selv som mennesker. «Jeg er en praktiker» eller «jeg er ingen teoretiker» er typiske beskrivelser politistudentene gjør av seg selv. Dette var karakteristikkene studentene gjorde av seg selv én til to uker ut i studiet, og var nettopp en selvforståelse som bidro til å danne et viktig utgangspunkt for selve utdanningsvalget. Denne selvforståelsen har ikke blitt svekket i løpet av det første året med politiutdanning. Snarere tvert om har de fått bekreftet dette bildet av seg selv.

Man kan stille spørsmål om studentenes blikk er en *rekrutterings-* eller *sosialiseringseffekt*. Mine funn tyder på at det ikke er et enten/eller, men at begge effektene gjør seg gjeldende. Erfaringer og vaner danner disposisjoner for erkjennelse og handling. De avleires i kropp og sinn, og preger både *hva* og *hvordan* vi oppfatter og forholder oss til verden omkring oss (Merleau-Ponty, 2007). Sansning og persepsjon er to sider av samme sak, og persepsjon er alltid persepsjon av *helheter*. Bourdieu viser hvordan den enkeltes *habitus* danner grunnlag for oppfatninger, vurderinger og handling (Bourdieu, 2007, s. 92; Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 112–113). Det er altså ikke tilfeldig hvordan vi oppfatter, vurderer og handler. Hvorfor distinksjonen mellom tenkefag og tenkemennesker på den ene siden og handlingsfag og handlemennesker på den andre er så virkningsfull for politistudentene, kommer av at mange studenter allerede i utgangspunktet har en *habitus* og en

selvforståelse som ikke-teoretikere, som praktikere og handlingsmennesker. Det oppstår hva Max Weber (1989) kalte en *indre affinitet*, mellom hvem studentene er og deres profesjonsidentitetsbestrebelse, mellom selvforståelsen og «løftene» fra de praktiske, operative politifagene. «Andregjøringen» av samfunnsfagene og samfunnsfaglærerne må ses i dette lyset. Samtidig som denne andregjøringen blir en viktig grensedragning mot det eller den man *ikke* er og ikke *vil* være, så bidrar den til å ramme inn og prege ens egen selvforståelse og identitetsbygging. «Den andre» blir *den konstitutivt andre* – den som tydeliggjør hvem jeg er, gjennom å vise hvem jeg ikke er: Jeg er ikke et tenkemenneske, men et handlingsmenneske. Jeg er ikke abstrakt og uforståelig, men praktisk, sterk og klar. Jeg skal ikke sitte på et kontor, foran en skjerm, opptatt med *tenkte* problemer, men jobbe fysisk på gata med *virkelige* problemer.

AVSLUTNING: SAMFUNNSFAGENE – EN TORN I ØYET?

Diskusjoner om utdanningers relevans foregår kontinuerlig og med varierende styrke. De siste årene har det offentlige ordskiftet vært preget av debatter om overutdanning og «mestersyke». Ett synspunkt er at den generelle akademiseringen har gått for langt. I de korte profesjonsutdanningene har denne debatten pågått i en årrekke, med sterke motsetninger mellom forkjempere og motstandere. «Akademisering», skriver Terum og Smeby, «står i et spenningsfylt forhold til relevans og kvalitet. På den ene siden argumenteres det med at akademisering styrker utdanningenes *kvalitet*, og på den andre siden uttrykkes en frykt for at akademisering skal svekke utdanningens *relevans*» (2014, s. 115). Så også i politiutdanningen.

Til enhver profesjon er det knyttet mål som søkes oppnådd. I tillegg finnes det visse legitime og instituerte midler for å nå disse målene. Og det hele, altså profesjonens målsettinger og midlene som tas i bruk, foregår innenfor bestemte rammer – innenfor en bestemt kontekst. I stort er det det norske samfunnet som er konteksten for politisier virksomhet – både målsettingen med et politi og politiarbeidet i praksis. Mens fag som kriminalteknikk, arrestasjonslære, ordenstjeneste eller rapport- og etterforskningslære henter sin legitimitet og derigjennom relevans ved å fokusere sterkt på kunnskap om virkemidler og ferdigheter og de juridiske fagene samt psykologi, yrkesetikk og kommunikasjons- og konflikthåndtering, fremstår som nyttige og relevante i skjæringspunktet mellom politiets mål og midler, tilhører de samfunnsvitenskapelige fagene en emnegruppe som primært dreier seg om målsettingen med politiet, eller også om den konteksten politisier virksomhet skjer innenfor. De samfunnsvitenskapelige fagene forsøker å stimulere evnen til å spørre hvorfor ting er som de er, få studentene til å interessere seg for hva som ligger *bak* og til å ville finne ut hvordan enkelte situasjoner eller fenomener henger sammen med andre, og til å utvikle evnen til å se seg selv og sin egen praksis fra utsiden. Viktige sider ved samfunnsutviklingen blir drøftet, og man fokuserer på hva politiets samfunnsmandat innebærer, hva slags makt politiet besitter, og på politirollens mer symbolske og mindre åpenbare sider. For samfunnsvitene flest vil dette fremstå som høyst relevant. Hvorfor er ikke det like opplagt for politistudentene?

En måte å klassifisere kunnskap på er den mellom «knowing that», hvilket vil si kunn-

skap om hva skal man gjøre, «knowing how», altså kunnskap om hvordan skal man gjøre det, og «knowing why», som innebærer kunnskap om hvorfor man skal gjøre det (Ryle, 1949). Politistudentene kopler nytte og relevans sterkt til «knowing that», ikke minst til «knowing how», men i mye mindre grad til «knowing why». Tendensen til å ønske seg mer teknisk og ferdighetsbasert kunnskap er imidlertid velkjent for flere av de korte profesjonsutdanningene. Man finner den også blant sykepleierstudenter og lærerstudenter (Fosse & Hovdenak, 2014). For så vidt som disse studentene snart skal ut i arbeidslivet og utøve yrker der de vil komme til å ha betydelig makt og myndighet over andre mennesker, blir det forståelig at de foretrekker et ferdighetsfokus. Ikke desto mindre vil kunnskap om sterke samfunnsmessige krefter som produserer uhelse, sosial uorden, kriminalitet, læringsvansker og marginalitet kunne ha stor betydning for dannelsen av nøkterne oppfatninger om hvilke utfordringer man står overfor, og bidra til at den enkelte profesjonsutøver får et realistisk bilde både av muligheter og begrensninger ved den jobben de skal ut og gjøre.

Slik kunnskap kan imidlertid ikke vurderes etter samme målestokk som den mer ferdighetsorienterte kunnskapen. Maslow skriver: «... it is tempting, if the only tool you have is a hammer, to treat everything as if it were a nail» (Maslow, 1966, s. 15–16). Men den akademiske kunnskapen unndrar seg ofte enkle problembeskrivelser, og enda oftere enkle løsninger. I tillegg pekes det på andre aktører enn politiet for å oppnå resultater. «Godt politiarbeid», skriver Reiner (2010, s. xiv), «kan kanskje bidra til å opprettholde de sosiale strukturene: Det kan ikke produsere dem». De samfunnsvitenskapelige fagene understreker dette poenget, og sånn sett kan de fremstå som *avmaktsfag*. Og som om ikke det var nok; det er også i samfunnsfagene at problematiske sider ved politiarbeidet tas opp. Man kan bli negativ av mindre.

Fagene i politiutdanningen er på ulikt vis knyttet til politisier virksomhet. I emneplanene har man for hvert emne formulert målsettinger til hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse fagene skal gi de studerende (PHS, 2014). Noen emner har primært et praktisk siktemål, mens andre har en sterkere refleksjonsorientering. For studentene handler ikke studiene kun om fag, men også om profesjonell sosialisering, om å gripe en identitet. I deres øyne er de skarpe, risikofylte oppdragene profesjonsdefinerende oppgaver – som det blir sagt: «*Det er politi vi skal bli*». Og nettopp derfor trekkes de så sterkt mot lærere som *er* politi, og mot fagene deres. Det er ikke vanskelig å argumentere for at de samfunnsvitenskapelige fagene har noe å gjøre i politiutdanningen. Men det er et problem hvis studentenes blikk er rettet på en slik måte at det blir vanskelig å se relevansen av dem.

Lagestad (2013) har foreslått at samfunnsfagslærere årlig og obligatorisk skal følge polititipatrukker i tjeneste. Tanken er at erfaringer fra disse observasjonene vil gjøre samfunnsfagundervisningen mer relevant. Det kan ha mye for seg at statsvitere og sosiologer vet hva som konkret foregår i politiets ordenstjeneste, men bør samfunnsfagene bli mer lik de andre fagene i utdanningen? Er de ikke allerede relevante, sett fra et annet synspunkt? Mine funn tyder på at det er noe annet enn *faktisk* mangel på relevans som svekker fagenes *opplevelse* av relevans, nemlig fokus på risiko og bearbeiding av identitet. Alternativt kunne man derfor konsentrere seg om gjøre noe med disse aspektene når målet er å få studentene interessert i *alle* fagene i utdanningen – for eksempel utstyre politistudentene med tyde-

lige tegn på at de er studenter og ikke politi under praksisåret, slik at det blir åpenbart for publikum at studentene ennå ikke er politi og at de ikke kan forventes å mestre fullt ut det politifolk skal mestre. Det kan kanskje bidra til å dempe frykten for ikke å strekke til, selv om det skulle «smelle første dagen».

I svært lite av undervisningen på Politihøgskolen er uniformbruk nødvendig. Samtidig er uniformbruk obligatorisk. Uniformen er et sterkt symbol på enhet og samhold. Den forteller hvem som er innenfor, men også hvem som står utenfor. Kanskje burde verken lærere eller studenter bære uniform med mindre uniformen er et nødvendig virkemiddel for å oppnå et bestemt læringsmessig resultat? Slik kunne man iallfall unngått å forsterke en forskjell som uansett vil gjøre seg gjeldende i forholdet mellom studenter og lærere – en forskjell som ser ut til å ha stor betydning for studentenes vurdering av og interesse for fagene i utdanningen.

REFERANSER

- Album, D., & Westin, S. (2008). Do diseases have a prestige hierarchy? A survey among physicians and medical students. *Social science & medicine*, 66(1), 182–188.
- Bittner, E. (2005). Florence Nightingale in pursuit of Willie Sutton: A theory of the police. I T. Newburn (Red.), *Policing – Key Readings*. Devon: Willan Publishing: 150–173.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. & Wacquant L. J. (1993). *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Chan, J. B. L., Devery, C. & Doran, S. (2003). *Fair Cop: Learning the Art of Policing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Diderichsen, A. & Sørensen A.-S. (red.) (2016). *Den skarpe ende. Grundbog i politiarbejde*. Viborg: Samfundslitteratur.
- Fahsing, I., & Ask, K. (2016). The making of an expert detective: The role of experience in English and Norwegian police officers' investigative decision-making. *Psychology, Crime & Law*, 22(3), 203–223.
- Fauske, H., M. Kollstad, S. Nilsen, P. Nygren & Skårderud F. (2006). *Utakter: Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fielding, N. (1988). *Joining Forces: Police Training, Socialization, and Occupational Competence*. London, New York: Routledge.
- Finstad, L. (2000). *Politiblikket*. Oslo: Pax.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 66–77.
- Furøy, W. (2012). «Orden i gata»: En studie av ordensforstyrrelser i Karl Johans gate 1998–008. *Hva er det, og hva gjøres med det? Et blick på ordenspolitiets hverdag*. Master's thesis. Oslo: Politihøgskolen.
- Granér, R. (2004). *Patrullerande polisens yrkeskultur*. Doctoral dissertation, Socialhögskolan. Lund: Lunds universitet.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget: 71–87.

- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7): 1241–1265.
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Omforholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, Hovdenakk, E. & Terum, L.I. (Red.), *Kvalitet, kapasitet & relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 203–230.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt.
- Heggen, K. & Raaen F. D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(01): 3–13.
- Hellesø-Knutson, K. (2013). *Jakten på risiko: Vurderinger, følelser og valg hos patruljerende politi*. Stavanger: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Stavanger
- Holgersson, S. & Knutsson, J. (2012). *Vad gör egentligen polisen?* Linköping: Institutionen för ekonomisk och industriell utveckling, Linköpings universitet
- Hove, K. (2012). Kompetansebehov hos nytilsatt politi. *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab*, 99(1), 77–96.
- Johannessen, L. E. (2014). The narrative (re)production of prestige: How neurosurgeons teach medical students to valorise diseases. *Social Science & Medicine* 120: 85–91
- Johannessen, S. O. (2013). *Politikultur: Identitet, makt og forandring i politiet*. Trondheim: Akademika
- Karp, S. & Stenmark H. (2011). Learning to be a police officer. Tradition and change in the training and professional lives of police officers. *Police Practice and Research: An International Journal* 12(1): 4–15.
- Klockars, C. B. (1985). *The Idea of Police*. London: Sage.
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lagestad, P. (2013). The importance of relating theory and practice when teaching police students. *Journal of Police Studies/Cahiers Politiestudies* 1(3) 206–224.
- Lauritz, L. E., Åström, E., Nyman, C., & Klingvall, M. (2012). Police students' learning preferences, suitable responses from the learning environment. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 7(2), 195–203.
- Loader, I. (2013). Why do the police matter. I Brown, J. M. (Red.), *The Future of Policing*. London: Routledge: 40–52.
- Manning, P. (2012). Drama, the police and the sacred. I T. Newburn & Peay, J. (Red.), *Policing: Politics, Culture and Control*. Oxford: Hart: 173–193.
- Maslow, A. H. (1966). *The Psychology of Science a Reconnaissance*. New York: Harper & Row.
- Merleau-Ponty, M. (2007). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Moskos, P. (2008). *Cop in the Hood: My Year Policing Baltimore's Eastern District*. Princeton: Princeton University Press.
- Paoline, E. A. & Terrill, W. (2007). Police education, experience, and the use of force. *Criminal Justice and Behavior*, 34(2), 179–196
- Petersson, O. (2015). *Att bli polis: Från utbildningens förväntningar till gatans norm*. Doktoravhandling. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet
- PHS (2014). *Rammeplan for bachelor – politiutdanning*. Oslo: Politihøgskolen
- Reiner, R. (2010). *The Politics of the Police*. Oxford: Oxford University Press
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. New York: Barnes & Noble

- Smeby, J. C. & Mausestaden, S. (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». *Utdanning 2011. Veien til arbeidslivet, Statistiske analyser 124* (s. 149–169). Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Smeby, J. C. & Vågan, A. (2008). Recontextualising professional knowledge – newly qualified nurses and physicians 1. *Journal of Education and work*, 21(2), 159–173.
- Terum, L. I. & Smeby J.-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans. Debatten om utdanning til velferdsstatens profesjoner. I N. Frølich, E. Hovdenakk & Terum, L.I. (Red.), *Kvalitet, kapasitet & relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk: 114–144.
- van Maanen, J. (1978). Observations on the making of policemen. I P. K. Manning & J. van Maanen (red.): *Policing: A View from the Street* (s. 85–86). Chicago: Goodyear
- van Maanen, J. (2005). The asshole. I Newburn, T. (red.): *Policing – Key Readings*. Devon: Willan Publishing
- Weber, M. (1989). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Unwin Hyman.
- Winnæss, P. & Helland H. (2014). Politistudentene: Hvem er de, og hvorfor vil de bli politi? *Nordisk politiforskning* 1(02): 93–123
- Wolming, S. & Bäck T. (2011). Polisstudenters kunnskapssyn i relation till det framtida yrkeslivet. Umeå: Nordic Police Research Seminar, Umeå universitet