

Instruktøren som veileder – i spennet mellom rollene som pedagog og politi

The instructor as supervisor – in the tension between the roles of educator and police officer

Kjersti Eckblad

Høgskolelektor, Seksjon for ledelse, pedagogikk, forebyggende og mangfold, Avdeling for etter- og videreutdanning, Politihøgskolen

kjeeck@phs.no

Sammendrag

Veiledning som læringsform benyttes både i politiutdanningen og i andre profesjonsutdanninger. Studien denne artikkelen bygger på, undersøker veiledningspraksis blant instruktører for politistudenter på Politihøgskolens øvingscenter. Instruktørens oppgave er å tilrettelegge for læring samtidig som de er faglige rollemodeller; lærings-situasjonene dreier seg om øvelser og arbeid med caser som studentene gjennomfører under veiledning. Datagrunnlaget bygger på observasjon av instruktører og studenter samt analyse av instruktørens undervisningsplaner og refleksjonstekster. Teorier om mesterlære og modellering danner grunnlag for analysen. Funnene viser at instruktørene opplever det vanskelig å håndtere rollene som både politi og pedagog. Artikkelen belyser to spenningsforhold: Det ene dreier seg om forholdet mellom pedagogikk og politifaglig mestring – instruktørene ønsker å stimulere studentenes refleksjon samtidig som de vil at studentene skal mestre praktiske ferdigheter. Det andre spenningsforholdet dreier seg om at instruktørene både er praksisfeltets representanter og Politihøgskolens forlengede arm. Dette innebærer at de må håndtere utdanningsinstitusjonens planer og retningslinjer samtidig som de må forholde seg til den faktiske politihverdagen, og disse kan stå i motstrid. Artikkelen belyser dessuten implikasjoner for politiutdanning og for profesjonsutdanning mer generelt.

Nøkkelord

rollemodell, refleksjon over praksis, mestring, profesjonsstudier

Abstract

Supervision is a form of learning in police education and in other programmes of professional studies. This article is based on a study of instructors' supervision of police students. The instructors' task is to facilitate learning simultaneously with being professional role models; the learning situations are exercises and cases that the students carry out under supervision. The data consists of observation of instructors as well as the instructors' plans and 'reflection notes'. The analysis is based on theories of apprenticeship and modelling. The findings show that the instructors find it difficult to handle the roles of both police officer and pedagogue. The article elucidates two areas of tension: The first revolves around the relationship between pedagogics and mastery of policing. The instructors want to stimulate reflection and mastery by the students of practical skills. The second revolves around the instructors being both representatives of the practice field and the extended arm of the Police University College. They do not formally represent the practice field, but the findings show that loyalty to the police work is strong and can stand in contradiction to the plans of the college. The article elucidates implications for police education and for programmes for professional studies in general.

Keywords

role model, mastery, reflection upon practice, professional studies

Introduksjon

Politiets kompetanse til å handle i akutte situasjoner diskuteres ofte i samfunnsdebatten. Grunnlaget for denne kompetansen legges under utdanning på Politihøgskolen, men det er ulike meninger om hvorvidt den operative delen av politiutdanningen er kvalitativt god og omfattende nok. Diskusjonene dreier seg ofte om forholdet mellom teori og praksis og om styrkeforholdene fagene imellom (Aas, 2014; Hove & Fekjær, 2014). I profesjonsutdanningen på Politihøgskolen vektlegges både undervisning som skal bidra til praktisk mestring og undervisning som skal fremme studentenes refleksjon (Eckblad, 2017). Politietaten er kjennetegnet av en sterk tradisjon for mesterlære og modellæring (Campbell, 2009). De som underviser politistudenter på operative kurs kalles instruktører. Instruktørene arbeider til daglig som politi rundt om i landet. Det kreves ingen pedagogisk kompetanse. Når politibetjentene er instruktører skal de likevel integrere to funksjoner: De skal være pedagoger og legge forholdene best mulig til rette for politistudentenes læring. Samtidig er de politi og underviser i egne arbeidsoppgaver. De er eksperter og rollemodeller både faglig og personlig for studenter som også er blivende kolleger. Som veiledere i lærerutdanningen (Skagen, 2009) kan instruktørene påvirkes av egen yrkesbevissthet mer enn av overordnede planer. Derfor er rollen både som politi og pedagog viktig.

Operativ trening for politistudenter foregår i hovedsak i leir, som er et avgrenset, operativt miljø med klare regler og rutiner. Læringsøktene kalles 'leksjoner'. Læringsprosessen går fra trening på basisferdigheter til casetrening som kan gi læring i samspill med den aktuelle konteksten (Lave & Wenger, 2005). Politistudentene løser etter hvert stadig mer kompliserte oppgaver under veiledning av instruktørene. Leir blir en mellomting mellom skole og praksis og kan sammenlignes med et praksisfelleskap, den tradisjonelle arenaen for mesterlære (Nilsen & Kvale, 1999).

Politi som utdanner politi er ofte dyktige og kompetente i faget, men de vet ikke nødvendigvis hvordan de skal undervise og veilede i det de selv kan (McCoy, 2006). De gjør intuitivt mye riktig og har gjerne en oppfatning av hva som fremmer god læring. Flere studier fremhever behovet for en bedre pedagogisk forankring og en mer prosessorientert og studentaktiv læringsform i alle deler av politiutdanningen (Bergman, 2017; McCoy, 2006; Chan, Devery & Doran, 2003). Dette er formalisert som premiss og forventning i fagplanen for den norske politiutdanningen (Politihøgskolen, 2014), samtidig som det fremdeles er politibetjenter, som oftest uten pedagogisk utdanning, som skal gjennomføre store deler av den operative opplæringen.

Når politietaten og politiutdanningen har valgt å beholde tradisjonelle begrep som instruktører, instruksjoner og leksjoner, er det lett å se for seg en som formidler samt øving og trening under skarpt oppsyn. Dette er kun en liten del av instruktørfunksjonen. En typisk leksjon starter med en kort teoretisk innføring eller en demonstrasjon. Deretter deles politistudentene inn i mindre grupper for praktisk trening mens instruktøren observerer, gir tilbakemelding og veileder. Artikkelens hensikt er ikke å fokusere på øving og trening av ferdigheter i seg selv. Denne studien undersøker hvordan instruktørene tilrettelegger for læring samtidig som de er faglige rollemodeller for politistudenter som snart er ferdige med sin bachelorutdanning.

Problemstillingen som utforskes er: På hvilke måter håndterer politibetjentene rollene som politi og pedagog når de veileder politistudenter i leir? Studien artikkelen bygger på en kvalitativ undersøkelse av politifaglig instruksjon og veiledning. Det empiriske materialet består av observasjoner av leksjoner samt av instruktørens undervisningsplaner og refleksjonsnotater.

I det følgende presenteres først studier av veilederrollen i profesjonsutdanninger og deretter instruktøren som veileder. Dernest introduseres den metodiske tilnærmingen og det empiriske materialet, som blir analysert og drøftet. Studiens sentrale funn presenteres før mulige implikasjoner for politiutdanningen spesielt og profesjonsutdanning generelt belyses avslutningsvis.

Studier av veilederrollen

På tvers av profesjonsutdanninger har studier dokumentert utfordringer knyttet til veilederrollen. I en studie av veiledning i lærerutdanningen (Skagen, 2009), sier veilederne at de oppfatter studentenes praksis som en innvielse til yrket, og at de først og fremst vektlegger praktisk mestring. Veiledere i sykepleierutdanningen rapporterer at de opplever veilederfunksjonen som viktig, og at de er bevisst sin funksjon som rollemodell for studentene (Simonsen & Johansson, 2009). Selv om de veileder i forskrifter og lovverk kan de oppleve at de handler i konflikt med slike retningslinjer dersom erfaring og etablert praksis peker i en annen retning. Svenske politiutdannere oppgir at de er motivert for å veilede politistudenter for å bidra til å endre kulturen i politiet (Bergman, 2016). De opplever at kollegaer i feltet mener at politiutdanningen har et virkelighetsfjernt syn på politiarbeid, noe som medvirker til at de selv opplever at de har liten gjennomslagskraft hos studentene. En studie fra Storbritannia (White & Heslop, 2012) viser at politi som utdanner politi har liten aksept både i praksisfeltet og i utdanningen.

Politiutdannerne selv synes å mene at den akademiske delen av politiutdanningen kun er et tillegg til den praktiske treningen. En norsk studie (Ulvik & Smith, 2016) peker på at veiledere for lærerstudenter både bør ha nærhet til praksisfeltet og teoretisk innsikt. Studien konkluderer med at det først og fremst er veilederens læreridentitet som gir troverdighet overfor studentene. En australsk studie (Campbell, 2009) som utforsket politirekrutters læring i et avsluttende praksisår, fant at det er i denne perioden de særlig utvikler sin profesjonelle identitet. Rekruttene lærer primært av de eldre betjentene ved læringsmetoden «se og lær». Mens «se og lær» som læringsform gjerne er en naturlig konsekvens av politikulturen der erfarne politifolk lærer opp rekrutter, opplever politiutdannere i USA (McCoy, 2006) at de ofte blir tvunget inn i foreleserrollen som gjør at de i mindre grad får mulighet til å benytte studentaktive læringsformer. En studie av australsk politiutdanning (Chan et al., 2003), spør om myndighetene akademiserer opplæringen og bruker utdanningsplaner som et middel til å oppnå økt profesjonalitet.

Samlet sett synes studiene, som alle er fra kortere profesjonsutdanninger, å vise at profesjonsutøvere som veileder studenter møter utfordringer knyttet til forholdet mellom teori og praksis. De opplever spenninger mellom utdanningsinstitusjonenes krav og praksisfeltets forventninger. Veilederne synes å legge stor vekt på praktisk mestring, mens utdanningsinstitusjonene i større grad vektlegger utvikling av studentenes evne til å lære og reflektere.

Instruktøren som veileder

Det finnes flere måter å forstå instruktørrollen og instruktørens oppgaver på og flere teorier som kan belyse dette. Når instruktørene veileder politistudenter i trening på basisferdigheter og gjennomføringer av ulike øvelser, kan undervisningsformen kalles veiledet praksis, en undervisningsform som politiutdanningen deler med andre profesjonsutdan-

ninger. Felles for veiledet praksis i profesjonsutdanninger er at yrkesutøvere er veiledere og rollemodeller for studenter når de skal lære å mestre praktiske ferdigheter, slik situasjonen er i leir. Ferdighetene læres ved at studentene øver og instruktøren observerer og gir tilbakemelding, slik at studentene under kyndig veiledning får utviklet sin kompetanse (Martinsen, 1989). Tilbakemelding og veiledning er avgjørende for å utvikle ferdigheter (Milde, 1988). Teorier som ofte benyttes i studier av læring og mestring av ferdigheter og som også er opptatt av rollemodell-aspektet, er mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999) og modellæring (Bandura, 1977). Mesterlære er en læringsform der den lærende utfører handlinger med stadig høyere vanskelighetsgrad under veiledning av en mester. Læring ved observasjon og imitasjon blir også kalt modellæring, og har mye til felles med mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999, s. 23). I motsetning til mesterlære vektlegger modellæring studentenes perspektiv og hva som avgjør om studentene lærer. Er instruktøren en som studentene oppfatter som ekspert og en kollega å identifisere seg med, øker sjansen for læring (Bandura, 1977, s. 32).

Veiledning kan beskrives som en kombinasjon av tilbakemelding og vurdering (Erlandsen & de Lange, 2017), der begge aspekter er nødvendig i en profesjonsutdanning. Et læringsmiljø som preges av veiledning der studentene blir utfordret til å reflektere over egne handlinger, vil ifølge Lauvås & Handal (2014) bidra til økt læring og mestring. Ved å stille spørsmål, utfordre og skape dialog istedenfor å komme med svaret selv, kan instruktørene invitere studentene til å reflektere over praksis, noe som er vektlagt i politiutdanningen så vel som i andre profesjonsutdanninger. En refleksiv tilnærming til praksis kan hjelpe studenter til å vurdere komplekse handlinger og dermed gjøre veloverveide valg. Refleksjon over praksis kan også hjelpe studentene til å sette ord på taus kunnskap (Polanyi, 1966), fremme bedre praksis (Schön, 1983), og danne et godt grunnlag for fremtidig skjønnsutøvelse (Moxnes, 2017). Kollektiv refleksjon kan bidra til at eksisterende forestillinger blir utfordret og dermed medvirke til en mer profesjonell yrkesutøvelse (Bergman, 2017; Rodgers, 2007).

I profesjonsutdanninger blir studentene sosialisert inn i yrkeskulturer som har særegne omgangsformer og internsjargong. Språket er derfor sentralt både i utdanningen av profesjonsutøvere og i læringsprosesser i ulike praksisfelleskap (Dysthe, 1999). Både i veiledning og tilbakemelding er språket viktig. I tillegg er instruktørene rollemodeller i undervisningen, i kantinen og i andre aktiviteter som er en del av det å være politi, lærer eller sykepleier. Instruktørens vokabular og måte å ordlegge seg på – både i undervisningssituasjoner og ellers – kan påvirke både hva og hvordan studentene lærer. Ved å observere rollemodellene lærer studentene både hva yrket dreier seg om og profesjonens interne begreper (Bjerkholt, Ødegård, Søndena & Hjordemaal, 2014). Dette inkluderer nonverbal kommunikasjon, som ansees som viktig i all kommunikasjon (Nielsen & Kvale, 1999).

Datamaterialet

I januar 2013 ble 30 politibetjenter, hvorav 28 menn, invitert til å delta i studien denne artikkelen bygger på per e-post. Alle var studenter på en instruktørutdanning ved Politihøgskolen. Totalt 14 informanter (47 %) responderte på henvendelsen. Av disse takket åtte ja til å delta, alle menn. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og det er innhentet skriftlig samtykke fra informantene. Da materialet var samlet inn ble det anonymisert og lagret på et privat område på egen pc på Politihøgskolen.

Datamaterialet i studien består av tre kilder som omfatter forskerens observasjonsnotater samt undervisningsplaner og refleksjonsnotater informantene skrev etter gjennomført

leksjon. Samlet sett gir disse tre kildene innblikk i hva informantene planlegger å gjøre i en leksjon, hvordan de utfører det de planla, og hvordan de reflekterer over det de selv planla og gjennomførte. Det empiriske materialet består av åtte undervisningsplaner og åtte refleksjonstekster fra informantene, og 45 minutters deskriptiv observasjon (Jensen & Witsøe, 2015) av hver enkelt informant som i etterkant ble strukturert ved hjelp av analytiske kategorier, totalt 6 timers observasjon. Materialet ble samlet inn da informantene hadde praksis som instruktører for bachelorstudenter i politiutdanningen. Informantene kommer fra forskjellige steder i Norge og de har ulik alder og erfaring. «Åge» har for eksempel tolv års fartstid, mens «Bjørn» ble uteksaminert fra Politihøgskolen tre år før studien fant sted. Fra studiens materiale om og fra de åtte informantene som takket ja til å delta i studien, ble det konstruert tre arketyper, basert på en fortetting av det totale materialet. De refereres til med fiktive navn i denne artikkelen («Bjørn», «Erik» og «Åge»).

Metodiske refleksjoner og analysestrategier

De tre datakildene studien bygger på, ble gjennomgått en rekke ganger før det ble gjennomført en tilnærmet «åpen koding» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209). I første del av kodingsprosessen ble materialet sortert i hvorvidt det ble fortolket til å omhandle *politifaglige* dimensjoner – som for eksempel handlinger og uttrykk som dreier seg om polititaktikk og sikkerhet – eller *pedagogiske* dimensjoner – som for eksempel planer, aktiviteter og refleksjoner knyttet til læring og metoder for å aktivisere studentene. En slik todeling kan, ifølge Widerberg (2001, s.127), karakteriseres som en teorinær tilnæringsmåte. Dernest ble den todelte empirien gruppert ut i fra de sentrale begrepene som fremkom i materialet. Denne kodingsformen kan kalles en empirinær tilnærming. Inndelingen i rollene politi versus pedagog er et analytisk grep basert på en abduktiv tilnærming til materialet. Analysen avdekket at i praksis går rollene til dels over i hverandre da materialet viste at instruktørene selv ønsker å være både pedagog og politi, selv om de erfarer, og analysen støtter, at det kan være vanskelig å håndtere en slik dobbeltrolle i praksis.

Forfatteren av artikkelen, som har designet og gjennomført studien, har selv jobbet lenge som lærer på Politihøgskolen og er ansvarlig for utdanningen informantene tok. Dette har selvsagt påvirket både informantene og forfatteren. Informantene kan ha opplevd det å gi fra seg skriftlig materiale og bli observert som en belastning i utdannings situasjonen. Det kan ha vært en årsak til at relativt få av de forespurte sa seg villig til å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å være ansvarlig lærer for studenter det forskes på kan være en styrke i form av større innsikt i og tilgang til feltet. Samtidig kan det være en større fare for feilslutninger (Simonsen, 2009), som ubevisst å tolke og fremstille personer og funn mer positivt. Forfatteren er et aktivt fortolkende subjekt med en intensjon om en form for intersubjektivitet (Skjervheim, 2000) knyttet til både observasjoner og tolkning av tekster. De parallelle rollene kan være verdifulle, men krever åpenhet om hvilken rolle som er i spill samt sensitivitet som forsker i feltet (Rachlew, 2010, s. 129). Andre studier som har undersøkt praksis i politiet der forskerne selv var ansatt i etaten, rapporterer at politifolk ser på forskerne som «sine egne» (Lagestad, 2015). Det at informantene vet at de blir observert, kan uansett gjøre at de blir mer bevisste på seg selv og ønsker å fremstå positivt. Forskerens tilstedeværelse påvirker, selv om det kan være vanskelig å vite i hvilken grad og på hvilken måte. Utilsiktete konsekvenser av en taus observatør på sidelinjen kan både skape usikkerhet, støy og interesse (Repstad, 2007).

Resultater og diskusjon

Selv om antall informanter er lite og forfatteren kjenner feltet, kan studiens funn være et utgangspunkt for refleksjon som er relevant for utviklingen av Politiutdanningens studieplaner og praksisfeltets behov og erfaringer. Forfatteren av artikkelen fikk for eksempel anledning til å legge frem studiens hovedfunn for erfarne instruktører i 2018. Disse instruktørene gav uttrykk for at studiens funn er interessante, og at de kjenner seg igjen i spenningsforholdene som analysen avdekker. I det følgende blir det empiriske materialet presentert og drøftet i to bolker med hvert sitt beskrivende sitat som overskrift.

«Hvorfor er det viktig å øve på basisferdigheter?» – Refleksjon versus mestring
Timeplanen og undervisningsopplegget for politistudentene i leir er stramt. Forventningene som uttrykkes fra leirledelsen er at instruktørene skal legge vekt på at studentene får mest mulig trening og bruke minst mulig tid på «prat». Instruktørene i studien er enige i at mye trening er viktig. I planene skriver de at de ønsker flest mulig gjennomføringer av øvelsene for å kvalitetssikre studentenes praktiske mestring. Samtidig skriver de at de vil at studentene skal reflektere over praksis, og begrunner dette med at refleksjon kan bidra til bedre læring og forståelse. Planene viser at instruktørene har intensjoner om å invitere til refleksjon slik at studentene ikke bare ukritisk skal ta imot. Innledningsvis i en leksjon der mesteparten av tiden går med til repeterende trening på grunnleggende ferdigheter, spør Åge studentene om hvorfor det er viktig å øve på slike basisferdigheter. Åges spørsmål har potensial til å åpne for felles refleksjon som kan bidra til en forståelse av det de skal lære seg utover ferdighetsaspektet.

Observasjonene av leksjonene viser at instruktørene oftest besvarer et spørsmål fra studentene med et nytt spørsmål; det beskriver også flere av Bergmans (2016, 2017) informanter at de gjør. Erik svarer for eksempel en student som lurer på hvordan han skal bære pistolen: «Hva tenker du selv?» Dette er et åpent og veiledende spørsmål som inviterer til refleksjon og til å sette ord på taus kunnskap (Polanyi, 1966). Den typiske ordvekslingen mellom instruktører og studenter bidrar imidlertid ikke nødvendigvis til refleksjon. Instruktørene stiller ofte ledende og lukkede spørsmål, som når Åge spør: «Hva er det farligste målet, gamlingen med synlige hender eller korthjørnet vi ikke ser?» Ofte kan det synes som om politistudentene svarer det de tror instruktøren vil høre. Erik spør eksempelvis om hvor ofte en bestemt teknikk brukes og får til svar: «Sikkert sjelden, siden du spør». Når Bjørn spør studentene hva de selv mener om egen gjennomføring, avventer studentene gjerne hva «mesteren» sier før de selv sier noe. Et annet eksempel er når Åge blir spurt om hvem som skal bære et verktøy i en øvelse. Han presiserer at det sjelden er fasitløsninger og ber studentene diskutere seg imellom før han svarer. Når Åge etter kort tid legger frem sitt forslag, er han tydelig på hva han mener. Rommet for refleksjon blir dermed raskt lukket.

Det kan også være at direkte tilbakemeldinger både er mer ønsket og mer effektivt enn refleksjon i noen situasjoner. Instruktørene, som for eksempel politilærere i Sverige (Bergman, 2017) og veiledere i sykepleiefaget (Simonsen & Johansson, 2009) etterlyser kompetanse i det å gi vanskelig tilbakemelding. Det kan være lettere å støtte og motivere studentene, fremfor å korrigere dem (Gamlem, 2015). Bjørn skriver at det er vanskelig å gi direkte tilbakemelding på dårlige prestasjoner. Han velger ofte å fokusere på et par punkter i tilbakemeldingen istedenfor å si «alt», slik at studentene ikke skal miste motet. Da kan spørsmålet bli om instruktørene faktisk «kaller en spade for en spade» når det er nødvendig.

Samtidig, et kritisk blikk på veilederrollen i profesjonsutdanninger dreier seg om at veiledere kan stå i fare for å påvirke studenter i den retningen de selv ønsker og står for (Lauvås

& Handal, 2014). Selv om intensjonen er læring og utvikling for studenten, kan resultatet bli imitasjon fordi modellering alltid innebærer en fare for blind kopiering (Nielsen & Kvale, 1999). En erfaren instruktør fungerer gjerne som en sterk rollemodell, enten vedkommende formidler, veileder eller småprater. Det kan bidra til at studentene ukritisk tar til seg instruktørens innspill (Erlandsen & de Lange, 2017). Instruktørene i denne studien reflekterer over ukritisk imitasjon i sine refleksjonsnotater; de skriver at de ønsker at studentene skal bidra med egne refleksjoner. Bjørn presiserer i refleksjonsnotatet at hans forslag «ikke er en fasit», samtidig som han opplever at studentene tar hans forslag som nettopp det. En etisk utfordring kan være at instruktøren i kraft av sin posisjon som mester (Nielsen & Kvale, 1999) og som bærer av politiets kultur og tradisjon, knebler studentene ved at de i liten grad inviteres inn i autentiske diskusjoner som kunne ha bidratt til innsikt utover praktisk mestring (Andersen, 2003).

Når studentene ikke inviteres til å reflektere, eller ikke tar imot invitasjonen til å reflektere, blir deres tanker og meninger mindre synlige (Wang & Odell, 2007). At refleksjonen blant studentene uteblir eller ikke blir etterspurt, kan skyldes instruktørens opplevelser av behovet for praktisk trening. Det kan også skyldes utdanningens rammer og betingelser, som ofte er stramme og tidsavgrensede. McCoy (2006) hevder at politilærere som ønsker en mer prosessorientert pedagogikk, opplever at kulturen og tradisjonen tvinger frem det de opplever som gammeldags og reproduserende undervisning uten rom for studentenes vurderinger. Det kan også være at studentene oppfatter at det ikke er tradisjon og aksept for å stille kritiske spørsmål til hvordan ting blir gjort i politiet (Jonassen, 2010, s. 88; Johannesen, 2013, s. 76–77). Politistudentenes tilsynelatende adopsjon av instruktørens oppgaveløsninger kan også tolkes positivt ettersom læringen fremstår som effektiv kompetanseoverføring og sosialisering inn i eksisterende kultur (Campbell, 2009; Wang & Odell, 2007). Studentene skal mestre arbeidsoppgavene sine, noe som fordrer en viss reproduksjon av politifaglige ferdigheter.

I refleksjonsnotatene skriver instruktørene at de opplever at det ikke er nok tid til å bibringe de kunnskaper og ferdigheter som de mener er nødvendige. Samtidig påpeker de at det kreves egeninnsats og refleksjon hos studentene dersom kunnskap og ferdigheter skal utvikles til politifaglig kompetanse. Materialet indikerer at det oppleves som vanskelig for instruktørene å ivareta både ferdighetsaspektene og refleksjonsaspektene. Et spørsmål er om det er mulig å være refleksive innenfor det kunnskapsparadigmet som synes etablert innenfor den operative opplæringen i leir, hvor instruktørene innenfor stramme rammer bes legge hovedvekt på praktiske gjennomføringer, som de samtidig opplever ikke nødvendigvis gir nok øvelse til å mestre.

«Er dere klare for å dø i tjeneste?» – Utdanningens krav versus etatens behov
Erik peker på alvoret i jobben og betydningen av å øve på spesifikke situasjoner. Det samme gjør Åge, som vektlegger at det å mestre de grunnleggende ferdighetene er avgjørende i tjenesten. Erik poengterer at treningen «kan redde liv der ute» og at han trenger kollegaer han kan stole på «når det brenner». Han krever innsats og poengterer at den ytterste konsekvensen av å jobbe som politi er å ofre livet. Både Åge og Erik bruker egne erfaringer når de veileder studentene, og de fremstår som tydelige rollemodeller og mestere overfor svennene (Nielsen & Kvale, 1999). Instruktørene bruker situasjoner fra praksis som motivasjon for læring. Erik skriver: «Noen ganger kan jeg spørre om de er klare for å dø i tjeneste. Det er et godt triks å snakke om virkelige alvorlige situasjoner – da får jeg alle til å lytte, og da lærer de nok noe også».

Instruktørene viser både i ord og handling at den praktiske treningen er en innvielse til yrket, slik også funn fra studier av australske politilærere (Campbell, 2009) og lærerstudenters øvingslærere (Skagen, 2009) avdekker. Instruktørene er seg bevisst sin faglige legitimitet som mestere samtidig som de er opptatt av at politistudentene skal bli dyktige kollegaer. Sikkerhet er viktig i politiyrket, noe Åge er tydelig på: «Tøm våpen, kontroller og makkersjekk. Husk å sjekke magasinet!» I refleksjonsnotatet skriver Åge at han opplever at han har gjennomslagskraft og at studentene hører på det han sier, noe som er motsatt av hva svenske politiutdannere rapporterte (Bergman, 2016). Til daglig jobber instruktørene som politi «i gata», og det inngir legitimitet og respekt blant studentene – slik lærerstudenter respekterer veiledere med fersk erfaring fra læreryrket (Ulvik & Smith, 2016).

Instruktørene skriver i refleksjonsnotatene at læringsarbeidet kan være utfordrende. Som praksisfeltets representanter mener de at politistudentene må ha mer mengdetrening for å mestre nødvendige ferdigheter. Eriks opplevelse er at studentene får «et uanstendig minimum» av trening. Hvorvidt utdanningen skal levere «ferdigvare» eller «halvfabrikata» er et vesentlig spørsmål (Aas, 2014, s. 20). Instruktørene uttrykker at de ønsker å bidra til «ferdigvare» og begrunner dette med at de trenger kollegaer og «fullverdige makkere vi kan stole på fra dag en», som Åge skriver. Operativt politiarbeid består av en rekke ferdigheter som krever grundig øvelse (Dreyfus & Dreyfus, 1999), noe instruktørene oppgir er krevende å få til innenfor rammene som er gitt i utdanningen. Læringen og treningen må, som Erik skriver, uansett fortsette «når studentene kommer ut i jobb».

Campbell (2009) fremhever at praksisperioder er sentrale for utviklingen av politistudenters senere profesjonelle praksis, og at internsjargongen er et lim i identitetsutviklingen mot profesjonelle yrkesutøvere. Instruktørens tilhørighet i praksisfeltet kommer til uttrykk i væremåte og språkbruk, og de fremstår ofte som personlige rollemodeller for studentene. Gjennom adferd og kommunikasjon bidrar instruktørene til studentenes sosialisering inn i politifelleskapet (McCoy, 2006) – som når Åge inkluderer studentene ved å poengtere: «Nå gjør vi et bedre forsøk». Observasjonene viser også at instruktørene bruker uformell internsjargong, både når de formidler faget og når de småprater med studentene. Studentene plukker dermed opp begreper og uttrykk som er nyttige og viktige når de skal kommunisere i politihverdagen (Ekman, 1999; Nielsen & Kvale, 1999). Videre viser observasjonene også en del uformell prat – som når Bjørn ber studentene «fise tilbake». Ord og uttrykk knyttet til kjønn og maskulinitet har vært, og kanskje til en viss grad er, en del av politikulturen (Finstad, 2000). Forskning på politiutdanning peker på hvordan den uformelle sosialiseringen studentene tar del i ofte trumfer den formelle på sentrale områder (Winnæss, 2017).

Politi og/eller pedagog?

Problemstillingen som ble reist innledningsvis dreier seg om på hvilke måter politibetjenter håndterer rollene som politi og pedagog når de veileder studenter. Funnene viser at instruktørene har som intensjon å fremme refleksjon hos politistudentene, noe som samsvarer med utdanningens styringsdokumenter som vektlegger nettopp det at studenter skal reflektere over og begrunne egen praksis (Skagen, 2009). Samtidig er instruktørene politifaglige mestere og opptatt av ferdighetstrening, mestring av situasjoner og det de mener er praksisfeltets behov. Med dette står instruktørene i et spenningsforhold som dreier seg om hvordan de kan ivareta både pedagogiske og politifaglige hensyn. Funnene i denne studien kan tyde på at det politifaglige hensynet trumfer det pedagogiske hensynet når de står i motstrid; trening i polititaktikk kan dermed komme i konflikt med utdanningens forventninger om god

pedagogisk praksis, som når instruktøren velger flere gjennomføringer på bekostning av tid til veiledning og refleksjon.

Relasjonen mellom instruktører og studenter gir muligheter til å påvirke kulturen og utviklingen i feltet (Bergman, 2016, 2017). Aas' spørsmål (2014) om «halvfabrikata» eller «ferdigvare» peker på dilemmaer instruktørene kan oppleve. Som veilederne i lærerutdanningen (Skagen, 2009) kan instruktørene oppleve en skvis mellom rollen som veileder og rollen som profesjonsutøver, eller i vårt tilfelle mellom pedagogrollen og politirollen. Analysen av datamaterialet viser at instruktørene står i et spenningsforhold mellom praksisfeltets behov og forventninger som ligger i utdanningen. De må forholde seg til utdanningens planer og retningslinjer som vektlegger refleksjon over praksis, samtidig som den faktiske politihverdagen stiller krav til raske beslutninger og ferdigheter. Som sykepleierveilederne (Simonsen & Johansson, 2009), kan instruktørene oppleve at lojaliteten til eget yrke er viktigere enn krav og forventninger fra utdanningsinstitusjonen.

Studier viser at politiutdannere savner pedagogisk kompetanse (Bergman, 2016, 2017; McCoy, 2006). Denne studien indikerer at instruktørene, som selv er i en pedagogisk utdanning, ikke opplever at de har mulighet til å bruke denne kompetansen slik de på forhånd hadde sett for seg. Opplevelsen deres, som kommer frem i refleksjonsnotatene, er at betingelsene for utdanningen hemmer dem i å ivareta både politifaglige og pedagogiske hensyn. De planlegger veiledning og dialog, men erfarer at de ofte gjennomfører formidling og direkte tilbakemelding fordi «tiden tar dem». Når instruktørene må velge, viser funnene at de prioriterer politifaglige, praktiske ferdigheter, selv om de også synes å mene at tiden til å trene på ferdigheter er altfor snau. Prioriteringen kan skyldes at instruktørenes yrkesidentitet og lojalitet til politietaten veier tyngre enn deres pedagogidentitet og lojalitet til utdanningsinstitusjonen.

Ifølge Bergman (2017) har politietaten motstand mot «myke aktiviteter» som refleksjon over praksis. Slike læringsaktiviteter må oppøves på lik linje med politioperative ferdigheter. Å prioritere «langsomme og myke» aktiviteter fremfor «raske og harde» aktiviteter, krever vilje og trening. Varierte metoder kan gi tid og rom til et mer kritisk og undersøkende blikk både på utdanning og praksis, slik samfunnet krever av både lærere og studenter (Wang & Odell, 2007). Reell refleksjon hvor instruktøren bygger på kunnskaper som studentene allerede har, kan bidra til at refleksjonene ikke bare fungerer som en støtte til eksisterende forestillinger, men også fremmer nytenkning og profesjonalisering av yrkesrollen (Schön, 1983). Da må instruktøren ha frihet og mulighet til å kunne utnytte potensialet i det som skjer i leksjonen. Utfordringen er at leiroppholdets timeplan og logistikk i liten grad åpner for denne fleksibiliteten. Et kritisk spørsmål er også om et stort fokus på praktiske gjennomføringer og strengt definerte rammer i utdanningen kan medføre at instruktørene, og dermed også politistudentene, får en mer instrumentell rolle – at de snarere blir funksjonærer fremfor profesjonelle profesjonsutøvere (Dale, 2001; Bjerkholt et al., 2014).

Implikasjoner

Instruktørene trenger verktøy for å håndtere dilemmaer de står overfor i veiledning av politistudenter. En implikasjon dreier seg om utdanningens planer og forventninger, som i større grad enn hva som er tilfellet, kan beskrive hva som er realistisk læringsutbytte samt foreslå metoder for å oppnå dette. Dersom planene er for ambisiøse (Chan et al., 2003), kan avstanden til praksis bli stor. Målet om å utdanne ferdigvaren «Den reflekterte praktiker» (Politihøgskolen, 2014) er prisverdig, samtidig som det kan være en utfordring innenfor

rammene av en bachelorutdanning – enten det nå er politiutdanning, sykepleierutdanning eller lærerutdanning. En konsekvens kan være at det skaper dilemmaer for instruktørene og veilederne, som kan oppleve at de må velge. De må balansere mellom det de opplever som praksisfeltets behov og utdanningsinstitusjonenes krav. Instruktører og veiledere i profesjonsutdanninger har en viktig rolle når det gjelder å bidra til at studentene, fremtidens profesjonsutøvere, blir reflekterte praktikere. Det innebærer å forsøke å legge vekt på både refleksjon og mestring innenfor rammer som kanskje ikke har rom for begge. Å justere planer og praksis i forhold til hverandre kan gi et tydeligere mandat både for lærere, sykepleiere og politi i rollen som veilederne og instruktørene. Det kan bidra til å profesjonalisere den praksisnære delen av alle profesjonsutdanninger. I vårt tilfelle vil det videre kunne høyne kvaliteten på politioperativ instruksjon som utdanningstilbud, og derigjennom politioperativ praksis «på gata».

Selv om refleksjon over praksis kan fremme studentenes evne til resonnering og problemløsning (Bjørkelo, 2016), synes ikke dette å være «godt nok» for politiutdannerne. Årsaken til at den politifaglige mestringslogikken dominerer på bekostning av den pedagogiske, kan ligge både i instruktørens lojalitet til eget yrke og i det at praktisk trening tradisjonelt har stått sterkere enn teoretisk kunnskap i politikulturen (White & Heslop, 2012). Implikasjoner for videre studier kan være å undersøke hva som ligger i pedagogikkens «myke langsomhet» versus politifagets «raske handlingstvang», og hva det måtte bety for profesjonsutdanning mer generelt. I forlengelsen av dette kan det være fruktbart å avdekke tradisjoner og kulturelle trekk som ligger til grunn for instruktørenes holdninger og adferd i veiledning og undervisning. En annen implikasjon dreier seg om formaliserte veilednings- og mentorordninger for nyutdannede politibetjenter (Aas, 2014), slik som i lærerprofesjonen. En bedre utbygd veilederordning kan stimulere en mer refleksiv holdning og praksis, både individuelt og i felleskap under utdanningen og på arbeidsplassen. Dersom både utdanningsinstitusjoner og arbeidsgiver formaliserer, krever og stimulerer studenter og profesjonsutøvere til refleksjon over praksis, kan det bidra til at eksisterende praksis blir utfordret og eventuelt endret (Bergman, 2017; Rodgers, 2007).

Ideelt sett burde praksisopplæringen i profesjonsutdanninger enten tilføres videre rammer og mer ressurser, eller så burde man kanskje erkjenne at i en tidsbegrenset profesjonsutdanning har ferdighetsmestring fokus fremfor refleksjon. Det siste samtidig som at formaliserte veiledningsordninger for profesjonsutøvere i jobb kan løftes frem slik at blant annet eventuell «halvfabrikata» kan foredles til «ferdigvare» (Aas, 2014). Denne studien har vist at opplæringen av instruktører bør ha fokus på å utdanne politifaglige pedagoger som intenderer å balansere handling og mestring med refleksjon over praksis selv om det innebærer utfordringer. Instruktøren som veileder overlever i spennet mellom rollene som pedagog og politi. Han og hun hadde sannsynligvis levd bedre om spennet var mindre, for når vi ikke kan si som Ole Brumm: «Ja, takk, begge deler», blir det som oftest handlingen som kommer først. Erik sier det slik: «Når det brenner på dass – så må vi aksjonere!»

Litteratur

- Aas, G. (2014). Politipraktikere og deres syn på politiutdanningen. *Nordisk Politiforskning*, 2(1), 124–148.
- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Bergman, B. (2016). *Poliser som utbildar poliser. Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling* (Akademisk avhandling). Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Bergman, B. (2017). Reflexivity in Police Education. Voices of Swedish Police Officers on Field Training of Probationers. *Nordisk Politiforskning*, 1(4), 68–88. <https://doi.org/10.18261/issn.1894-8693-2017-01-06>

- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K., & Hjordemaal, F.R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 04(37), 19–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Bjørkelo, B. (2016). Etikk, sosiale medier og lærerutdanning. I I. Helleve, A.G., Almås & B. Bjørkelo (red.), *Den digitale lærergenerasjonen* (s. 218–238). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Campbell, M. (2009). Learning in early-career police: Coming into the workplace. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 10(1), 19–28.
- Chan, J. B., Devery, C., & Doran, S. (2003). *Fair cop: Learning the art of policing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikk og lærerprofesjonalitet. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser* (s. 67 – 82) Oslo: Gyldendal.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og ekspertenes læring. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1999). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Eckblad, K. (2017). *Fra praktisk pedagogikk til pedagogikk i praksis*. Oslo: Politihøgskolen.
- EGge, M., & Ganapathy, J. (2012). Snakk om tillit! I P. Lagestad (Red.), *Kommunikasjon og konflikthåndtering* (s. 52-69). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ekman, G. (1999). *Från text till batong: Om poliser, busar och svennar* (Doktorgradsavhandling). Handelshögskolan i Stockholm, Stockholm.
- Erlandsen, L.H., & de Lange, T. (2017). Studenten som veileder – erfaringer fra Krigsskolens lederutdanning. *Uniped*, 02(40), 109–128. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-02>
- Finstad, L. (2000). *Politiblikket*. Oslo: Pax Forlag.
- Forskrift for NKR og EQF. (2017). *Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring* (FOR-2017-11-08-1846). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-11-08-1846>
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hove, K., & Fekjær, S. (2014). *Klare for virkeligheten?: Delte meninger om utdanningen blant studentene ved PHS*. Oslo: Politihøgskolen.
- Jensen, A.R., & Witsø, H. (2015). *Observasjons- og planleggingsverktøy*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Johannessen, S.O. (2013). *Politikultur: Identitet, makt og forandring i politiet*. Trondheim: Akademia.
- Jonassen, K. (2010). *Evaluering av ekstraordinære hendelser i politiet, som grunnlag for utvikling av ny kunnskap* (Masteroppgave i Politivitenskap). Politihøgskolen, Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2015). Utviklingen av fysiske ferdigheter og arrestasjonsteknikk i det norske politiet. *Nordisk Politiforskning*, 2(02), 128–147.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (2005). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Martinsen, K. (1989). *Omsorg, sykepleie og medisin*. Oslo: Tano.
- McCoy, M. R. (2006). Teaching style and the application of adult learning principles by Police instructors. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 29(1), 77–91. <https://doi.org/10.1108/13639510610648494>
- Milde, F. (1998). The Function of Feedback in Psychomotor-Skill Learning. *Western Journal Of nursing Research*, 10(4), 425–434. <https://doi.org/10.1177/019394598801000406>
- Moxnes, A. R. (2017). Det er alltid ulike perspektiver. En studie av hvordan undervisere i pedagogikk arbeider med refleksjon i høgskoleklasserommet. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 123–140). Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/25>
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære – læring som sosial praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Politihøgskolen. (2014). *Fagplan: Bachelor: Politiutdanningen 2014–2017*. Oslo: Politihøgskolen.

- Rachlew, A. (2010). Å forske på sine egne: Metodiske og etiske utfordringer knyttet til forskning på egen profesjon. I T. Myklebust & G. Thommasen (Red.), *Arbeidsmetoder og metodearbeid i politiet* (s. 127–149). Oslo: Politihøgskolen.
- Repstad, P. (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rodgers, C. (2007). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet (Defining reflection). I C. Brusling & G. Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 49–79). Lund: Studentlitteratur.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Simonsen, B. (2009). Er det ikke egentlig det du mener? Farer som truer den etnografiske forskeren. I H. C. Garmann Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne* (s. 208–213). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Simonsen, S.G., & Johansson, I.S. (2009). *Legemiddelhåndtering og sykepleierstudenter – En beskrivelse av sykepleieres veiledning i praksis* (Høgskolen i Gjøviks rapportserie, 2009 nr. 6). Gjøvik: Høgskolen i Gjøvik.
- Sjöberg, D. (2016). *Simuleringens situerte aktiviteter. Förutsättningar för lärande i polisutbildning* (Doktoravhandling). Umeå Universitet, Umeå.
- Skagen, K. (2009). Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdanning. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 8, 15 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1036>
- Skjervheim, H. (1959/2000). *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise: Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 01(39), 61–77.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Veiledning av nyutdannede*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Wang, J., & Odell, S.J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching & Teacher Education*, 23(4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>
- White, D., & Heslop, R. (2012). Educating, legitimising or accessorising? Alternative conceptions of professional training in UK higher education: A comparative study of teacher, nurse and police officer educators. *Police Practice and Research*, 13(4), 342–356. <https://doi.org/10.1080/15614263.2012.673290>
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsintervju*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winnæss, P. (2017) Profesjonsstudentblikk. Om hvordan politistudentene ser på utdanningen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4, 284–300.