



# POLITI HØGSKOLEN

## **Avhør i praksisstudiet**

*En kvalitativ studie om praksisveilederes opplevelse av  
avhørskompetansen til politistudentene*

Tord L. Ellingsen

Erfaringsbasert master i etterforskning

Kull 2020

## Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å utforske hvordan praksisveiledere i politiet opplever politistudentenes kompetanse til å gjennomføre avhør i den ettårige perioden studentene er i praksisstudiet på bachelorutdanningen ved Politihøgskolen. Undersøkelsen er kvalitativ og utforsker tre forskningsspørsmål; «hvordan opplever praksisveiledere at studentene er forberedt til å ta avhør?», «hvordan opplever praksisveiledere politistudentenes evne til å gjennomføre avhør?» og «hva fokuserer praksisveiledere på ved evaluering av avhøret til politistudenter?» Undersøkelsen anvender semistrukturerte intervju med seks praksisveiledere fra et politidistrikt for å utforske forskningstemaet.

Funnene viser at informantene i hovedtrekk beskrev studentenes teoretiske kunnskaper om avhør som gode. Veiledningen som ble gitt til studentene gjennom praksisstudiet ble utført på ulike måter og stadier i avhørsprosessen. Å skape refleksjon hos studentene var en vesentlig del av veiledningen og var viktig for at studentene skulle bli selvstendige i avhørssituasjonen. Det var forskjellige måter å evaluere studentenes avhør; observasjon av avhøret, gjennomgang av lyd- eller lyd- og bildeopptak eller gjennomgang av den skriftlige avhørsrapporten. I veilederens evaluering av studentenes avhør ble det fokusert både på relasjonelle og formelle faktorer, med en vektlegging av sistnevnte.

Et tydelig hovedfunn var at alle informantene uttrykte at det var en fordel med erfaring fra treningsavhør før studentene gjennomførte reelle avhør. Innledningsvis i praksisstudiet opplevde flere informanter at studentene hadde lite kapasitet til å gjennomføre avhør. Det vil si at studentene brukte oppmerksomheten sin på avhørtes rettigheter og avhørdisposisjonene heller enn å lytte til det avhørte fortalte. Praksisstudiet ble beskrevet som en utviklingsprosess i avhør for studentene. I løpet av praksisstudiet fikk studentene mer erfaring og trygghet i rollen som avhører, og dette bidro ifølge informantenes beskrivelser til å øke studentenes kapasitet til å gjennomføre avhør. Erfaring er viktig for å gi et grunnlag for utvikling, mens veiledning og evaluering blir essensielt videre på veien. Funnene blir diskutert med hensyn til relevant forskning.

## Abstract

This master's thesis explores how supervisors in the police perceive the police students' competence to conduct investigative interviews during the one-year internship period of the bachelor's education at the Norwegian Police University College. The study is qualitative and explores three research questions; “how do supervisors experience the students’ readiness to conduct interviews?”, “how do supervisors experience the police students' ability to conduct interviews?” and “what do supervisors emphasize when evaluating the students’ interviews?” The study uses semi-structured interviews to gather data from six student supervisors from a police district to explore the research topic.

The findings show that the informants generally experienced that the student’s theoretical knowledge of investigative interviewing was good. The supervision given to the students throughout the internship period was carried out in different ways and phases. During the process, initiating reflection among the students was an essential part of the supervision, so that they would become sufficiently independent in conducting investigative interviews. There were different ways of evaluating the students' interviews: observation of the interview, review of audio or video recordings, or review of the written interview report. In the supervisor's evaluation of how the students conducted interviews, there was a focus on relational and formal factors, emphasizing the latter.

All the informants emphasized that the students would have benefitted from having experience in training interviews before conducting investigative interviews. At the start of the internship period, several informants described that the students had little capacity to carry out investigative interviews. This means that the students primarily focused on the interviewee's legal rights and the interview dispositions rather than listening to the communication of the interviewee. Thus, the period was signified as a development process in investigative interviews for the students. During this period, the students gained more experience and confidence as interviewers, and according to the informants, this helped to strengthen the students' capacity to conduct interviews. Experience is vital to provide a basis for development, while supervision and evaluation become essential later in the process. The findings are discussed in relation to relevant research in the field.

## Forord

Det er mange som har bidratt til at denne undersøkelsen har blitt gjennomført. Tusen takk til politidistriktet og informantene som deltok i undersøkelsen. En særlig takk til Sør-Vest politidistrikt som la forholdene til rette for at jeg kunne ta en mastergrad i kombinasjon med jobb og som støttet meg økonomisk underveis.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder Patrick Risan v/ Politihøgskolen for meget god veiledning og faglige diskusjoner. Takk til Anders, Martin, Shpetim og Hilde for å ha lest gjennom oppgaven og gitt konstruktive tilbakemeldinger. Fra tidlig barndom var min far en god støtte for meg i forbindelse med lekser og skoleoppgaver. Denne masteroppgaven er ikke noe unntak i så måte. Tusen takk pappa.

Linn, uten deg hadde jeg aldri begynt på dette masterstudiet. Tusen takk for motivasjon, støtte og hjelp underveis.

Til min datter Hedvig. Denne oppgaven er dedikert til deg.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN OG KUNNSKAPSSTATUS.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING.....	12
1.3 AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING.....	13
<b>2 TEORI</b> .....	<b>14</b>
2.1 POLITIAVHØR.....	14
2.2 OPPLÆRING I AVHØR.....	17
2.3 VEILEDNING.....	19
2.4 KOMPETANSE I AVHØR.....	21
2.5 HARDE OG MYKE FERDIGHETER.....	22
<b>3 METODE</b> .....	<b>24</b>
3.1 FORFORSTÅELSE.....	24
3.2 VALG AV METODE.....	25
3.3 UTVALG.....	26
3.4 DATAINNSAMLING.....	27
3.5 ANALYSE.....	30
3.6 FORSKNINGSKVALITET.....	31
3.6.1 <i>Reliabilitet</i> .....	31
3.6.2 <i>Validitet</i> .....	33
3.7 ETIKK.....	34
<b>4 RESULTATER</b> .....	<b>35</b>
4.1 STUDENTENES FORKUNNSKAPER OM AVHØR OG VEILEDERNES ØNSKE OM MER PRAKTISK AVHØRSTRENING.....	35
4.2 VEILEDNINGENS FORM OG INNHOLD FORUT FOR OG UNDERVEIS I AVHØR – VIKTIGHETEN AV Å HA EN PLAN.....	37
4.3 EVALUERING ETTER AVHØR BIDRAR TIL LÆRING GJENNOM TILBAKEMELDINGER.....	40
4.4 TRYGGHET GJENNOM ERFARING.....	43
<b>5 DISKUSJON</b> .....	<b>48</b>
5.1 STUDENTENES AVHØRSKOMPETANSE VED INNGANGEN TIL B2.....	48

5.2	TRYGGHET GJENNOM REFLEKSJON, LÆRING OG UTVIKLING AV KAPASITET .....	50
5.3	LÆRING GJENNOM EVALUERING .....	53
5.4	STUDIENS STYRKER OG SVAKHETER .....	55
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>58</b>
<b>7</b>	<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>60</b>

# 1 Innledning

En politibetjent må ha solide kunnskaper i etterforskning for å kunne utføre patruljetjenesten på en tilfredsstillende måte (Aas, 2019). Å gjennomføre avhør er en essensiell del av etterforskning. Et godt avhør kan resultere i at en sak blir løst og et dårlig avhør kan ende i at saken henlegges eller en uriktig domfellelse (Riksadvokaten, 2016). Med dette som bakteppe er politiets kompetanse til å gjennomføre avhør viktig for rettssikkerheten. Politiets evne til å innhente relevant informasjon fra en fornærmet, vitne eller mistenkt i et politiavhør er en grunnleggende del av etterforskningen og noe som må trenes på (Mount & Mazerolle, 2021b). Hvordan veiledes og opplæres politistudenter i å gjennomføre avhør? Hvordan opplever praksisveiledere i politiet studentenes kompetanse og hva bidrar til deres utvikling? Dette er temaer som masteroppgaven skal se nærmere på.

I 2010 skrev politiinspektør Trond Myklebust ved Politihøgskolen (PHS) at «den pedagogiske utfordringen vi står ovenfor, er den samme som i politidistriktene; trening på omsetting av teori til avhør i praksis» (Myklebust, 2010, s. 88). Politiutdanningen ved PHS er en bachelorgrad som går over tre år. Undervisning i første (B1) og tredje (B3) studieår foregår på PHS. I løpet av første studieår lærer studentene kunnskap og ferdigheter i etterforskning og avhør. Denne kunnskapen skal studentene bruke og utvikle i andre studieår (B2), som er et praksisstudium hvor studentene blir utplassert i et politidistrikt (Politihøgskolen, 2020). Når studentene er i praksis får de veiledning av en politibetjent som er praksisveileder. Etter B2 skal studentene ifølge programplanen ha utviklet ferdigheter til å planlegge, utføre, dokumentere og evaluere ulike avhørstyper.

Avhør er en viktig del av politiutdanningen. Det er flere perspektiv som bidrar til avhørsopplæringen, for eksempel politibetjenter på politipatruljen, etterforskere, etterforskningsledere, praksisveiledere, fagansatte på PHS, psykologer, jurister eller forskere. Imidlertid er det først når politistudentene begynner i praksisstudiet at de faktisk gjennomfører reelle avhør. I den forbindelse står praksisveileder sentralt. Når politistudenter er i praksis påvirkes læringen deres betydelig av holdningene til erfarne politibetjenter om hvordan politiarbeid bør utføres (Karp & Stenmark, 2011). Praksisveileders perspektiv er viktig siden de følger studentene i det daglige (Politihøgskolen, 2020) og er nært på opplæringen i andre studieår. Det gir praksisveileder en spesiell mulighet til å påvirke

studenten. Således er praksisveilederes erfaringer viktig for å bidra til refleksjoner om hvordan de de opplever politistudentenes kompetanse til å gjennomføre avhør.

I undersøkelsen benyttes semistrukturerte intervju av seks praksisveiledere fra et politidistrikt. Oppgaven er eksplorativ og belyses fra et politifaglig perspektiv. Undersøkelsen har et teoretisk tolkende mål hvor teori brukes som grunnlag for å analysere og gi forståelse til fenomenene som studeres (Bukve, 2021). Formålet med undersøkelsen er å utforske hvordan praksisveiledere opplever politistudentenes kompetanse som gruppe til å gjennomføre avhør i praksisstudiet. Først vil jeg gjøre rede for kunnskapsstatusen på forskningsfeltet, teori og forskningsmetode. Deretter vil funnene presenteres. Funnene vil bli diskutert i lys av relevant forskning.

## 1.1 Bakgrunn og kunnskapsstatus

For å finne relevant litteratur til undersøkelsen benyttet jeg flere databaser. Søk i flere databaser gjorde at funnene kunne sammenlignes (Bukve, 2021). Databasene jeg foretok litteratursøk i var «Google Scholar», «Idunn», «Oria» som er politihøgskolens bibliotek og Politihøgskolens åpne institusjonelle arkiv «PIA». Søkeordene jeg opplevde gav mest relevant utslag var blant annet «avhør evaluering», «avhør praksisveileder», «avhør politistudent», «avhør veiledning», «avhør coaching», «avhør opplæring», «avhør utdanning», «avhør myke harde ferdigheter», «avhør veileder», «avhør politihøgskolen» og «avhør kompetanse». Søkeordene ble benyttet på norsk og engelsk. I tillegg leste jeg over referanselisten i relevante artikler, noe som bidro til at jeg fant artikler og bøker som jeg ikke oppdaget i litteratursøket, men som var relevant for undersøkelsen.

I 2013 var forskningen som fantes på norske avhør begrenset (Riksadvokatens arbeidsgruppe, 2013). Mye forskning innen avhør har fokusert på politiets spørsmålsstilling hvor formålet har vært å identifisere hvordan politiet mest effektivt kan innhente fullstendig og nøyaktig informasjon fra den avhørte (Mount, 2017). Oppsummert fant jeg mye forskning som handlet om hvordan politiet skal utføre avhør og stille spørsmål, men jeg fant også relevant forskning på veiledning og evaluering av avhør.

Gjennom litteratursøket fant jeg tre masteroppgaver som setter søkelys på praksisveiledere og politistudenter i Norge. Masteroppgavene fokuserer på kunnskap og veiledning, og er derfor



relevant for min undersøkelse. Kristiansen (2007) undersøker hvordan praksisåret på PHS oppleves som læringsarena for studentene. Resultatene viser at læringen skapes gjennom studentenes deltakelse i praksisfellesskapet, hvor deltakelse i praksisfellesskapet også bidrar til at studentene får en stor grad av motivasjon til læring. Underdal (2019) undersøkte hvordan praksisveiledere forholder seg til forskningsbasert kunnskap. Resultatet viste at flere praksisveiledere leser forskningsbasert litteratur, men det er sjeldent. I stedet ble erfaring ansett som den viktigste kunnskapen for yrkesutøvelsen. Derimot fant hun at flere praksisveiledere mente at forskningsbasert kunnskap kan ha nytteverdi for yrkesutøvelsen og særlig for å være oppdatert på utviklingen innenfor politifaget og for å justere og forbedre praksis.

Dahl (2009) undersøkte i sin masteroppgave hvordan veiledning brukes i politistudentenes andre år av høgskoleutdanningen. Forfatteren forklarer at det er utfordrende å definere veiledningsbegrepet på en slik måte at det omfatter alle former for veiledning. Veiledning for en person kan falle utenfor hva en annen opplever som veiledning. På den måten kan en «veisøker» få veiledning av to ulike veiledere, og ha to forskjellige opplevelser av veiledningen. Funnene viste at majoriteten av studentene fikk mindre formell veiledning enn PHS tilsiktet. I denne sammenheng viste studentene til at den uformelle veiledningen var viktigere for læring og refleksjon enn den formelle veiledningen. I tillegg fant Dahl at det virket som om politistudenter som hadde praksisperioden på et lensmannskontor fikk mer veiledning sammenlignet med politistudenter som hadde praksisperiode på en politistasjon.

I studien til Eckblad (2020) forsket hun på politibetjentes håndtering av rollene som politi og pedagog når de veileder politistudenter i leir i praksisstudiet. Resultatet viser at instruktørene syntes det var vanskelig å ivareta rollene som politi og pedagog samtidig. Et annet relevant funn er at hensynet til det politifaglige overgikk det pedagogiske hensynet dersom de ble satt opp mot hverandre (Eckblad, 2020). Videre undersøkte Hoel (2020) hvordan politistudenter opplever deltakelse og relasjoner i praksisstudiet. Studiens funn viser at politistudenter anså praktiske erfaringer, regelmessige tilbakemeldinger og faglig og emosjonell støtte som vesentlige faktorer for å lære politiarbeid effektivt i praksisstudiet.

Riksadvokatens arbeidsgruppe (2013) mener at politi og påtalemyndigheten ikke har tatt i bruk tilfredsstillende rutiner for støtte, kvalitetssikring, oppfølging og trening på avhørsfeltet. Samtidig har bachelorutdanningen på PHS begrenset med «tid/anledning til å gå i dybden

og/eller drive praktisk ferdighetstrening» (Riksadvokatens arbeidsgruppe, 2013, s. 26). Tilbakemeldingene som gis bør være jevnlig og av en egnet tjenestepersonell. Likevel vurderer arbeidsgruppen det slik at det oppleves som tilfeldig hvorvidt politibetjenter faktisk får tilbakemelding. Det samme gjelder for måten tilbakemeldingen foregår på og av hvilken person en får tilbakemeldingen av. For å oppsummere har undersøkelsen til nå sett på norske studier og videre skal jeg gjøre rede for internasjonal forskning.

Clarke & Milne (2001) skriver at «supervision» i avhør er et sentralt element for overføring av ny kompetanse til arbeidsplassen. Forskning på avhørsopplæring fra Australia indikerer at faktorer som motivasjon, opplevelse av opplæringens relevans og kvalitet påvirker i hvilken grad avhørsferdigheter overføres fra opplæringsmiljøet til arbeidsplassen (Mount & Mazerolle, 2021a). Forskerne fant videre at nylig uteksaminerte politibetjenter ikke var trygge på deres evne til å gjennomføre avhør etter endt utdanning, noe deres nærmeste ledere var enige i. Dette skiller seg fra funnene i Politihøgskolens relevansundersøkelse, hvor resultatet viste at ledere er godt fornøyde med avhørnivået til de uteksaminerte studentene (Dillern, 2021).

Studien til Hill & Moston (2011) utforsker australske politibetjentes oppfatninger av avhørsopplæringen. Et vesentlig funn er mangelen på tilbakemeldinger og evalueringer. Forfatterne skriver at «the data regarding the level of evaluation given by supervisors in relation to participants investigative interviews indicated that the majority never or rarely receive any feedback» (Hill & Moston, 2011, s. 80). I en annen studie fant forskerne også at kanadiske politibetjenter sjeldent fikk oppfølging og tilbakemelding på vitneavhør (Snook et al., 2012). I 2013 påpekte Riksadvokatens arbeidsgruppe at det nesten ikke ble gitt tilbakemeldinger og evalueringer av avhør (Riksadvokatens arbeidsgruppe, 2013). Altså kan vi se at mangel på tilbakemeldinger i avhør er noe som virker å gå igjen i forskningen.

De belgiske forskerne Smets og Pauwels (2010) har forsket på avhøreres oppfatninger av coaching gjennom et coaching prosjekt. Prosjektet la vekt på at avhørerne skulle trene på mellommenneskelig kompetanse gjennom praktisk læring hvor avhører ble veiledet av en coach. Politibetjentene som hadde funksjon som coach var interne eksperter med mye erfaring fra etterforskning. Resultatet viste at nesten alle avhørerne opplevde at de utviklet og optimaliserte avhørsferdighetene sine (Smets & Pauwels, 2010). I den sammenheng er det relevant å trekke frem en annen studie av Smets. I studien sammenlignet Smets (2012)

utvikling av avhørskompetanse ved bruk av individuell coaching og med engangsopplæring i en gruppe bestående av kollegaer og en coach. Den individuelle coachingen ble gjennomført omtrent hver fjerde til sjette uke over en periode på syv måneder. Resultatet viste at begge opplæringsformene forbedret avhørskompetansen til avhørerne.

Når det gjelder tidspunkt for tilbakemeldinger, har Powell et al. (2008) sammenlignet effektiviteten av to former for tilbakemeldinger på avhøreren sin evne til å anvende åpne spørsmål i simulerte avhør av misbrukte barn. Tilbakemeldingene ble enten gitt etter avhøret var ferdig eller fortløpende underveis i avhøret. Forskerne fant at deltakerne stilte flere åpne spørsmål når de fikk tilbakemeldinger underveis i avhøret istedenfor etterpå. Imidlertid klagde deltakere som fikk tilbakemeldinger underveis i avhøret på at instruktørens avbrytelser forstyrret tankene deres, samt at prestasjonsangsten økte. I den sammenheng fremhever Powell et al. (2008) at tilbakemeldingene muligens ville vært bedre dersom instruktøren ga tilbakemelding i etterkant ved gjennomgang av avhøret på lyd eller video. Med andre ord tyder funnene på at tilbakemeldinger etter avhøret kan være å foretrekke.

I en annen studie undersøkte Powell et al. (2014) forholdet mellom erfaring fra barneavhør og evnen til å lære åpne spørsmål gjennom et opplæringsprogram. Et relevant funn var at jo mer avhørserfaring deltakerne hadde før opplæringen, desto færre åpne spørsmål ble anvendt da de ble vurdert etter opplæringen. Avhørsopplæringen bør skje på et tidlig tidspunkt i politikarrieren, og er det viktig at avhørere har løpende praksis og får regelmessige tilbakemeldinger på avhørene deres.

Akca et al. (2021) har gjennomgått og vurdert flere forskningsstudier som har undersøkt effektiviteten av avhørskurs. Overordnet viste studiene at grunnleggende avhørsferdigheter kan utvikles til et bestemt nivå gjennom mindre opplæringskurs. Flertallet av studiene viste at opplæringskursene bidro til at avhørerne innhentet mer informasjon i avhørssituasjonen samtidig som de i større grad benyttet seg av avhørdisposisjoner. Opplæringskursene var derimot mindre effektive til å fremme avhørsferdigheter som kan være kognitivt krevende, herunder spørrestil, evne til å innhente en fri forklaring og kontaktetablering. Samtidig understreker forfatterne at det kan være vanskelig å utvikle avhørsferdigheter innenfor rammen av et bestemt avhørskurs. For å oppnå vedvarende forbedring i krevende avhørsferdigheter som spørsmålsstilling og kontaktetablering kan trening og opplæring over tid være betydningsfullt. I den forbindelse var de ordinære kursene som inkluderte et

oppfølgingskurs, var enten vellykket eller delvis vellykket. Fellesnevneren for mislykkede kurs var nettopp at de manglet oppfølgingskurs etter det ordinære kurset.

Videre har Akca et al. (2022) undersøkt om en kortversjon av opplæringskurset PEACE virket inn på politistudenters evne til å gjennomføre et simulert avhør. Resultatet indikerer at opplæringskurset bidro til en tydelig forbedring i studentenes evne til å gjennomføre avhør til tross for kursets korte varighet på noen timer. Etter fullført opplæringskurs var blant annet den gjennomsnittlige lengden på avhørene nesten doblet samtidig som gjennomsnittlig antall stilte spørsmål gikk noe ned. Som en konsekvens av opplæringen innhentet studentene mer informasjon og flere detaljer i avhørene. Imidlertid hadde ikke opplæringen noen påvirkning på studentenes evne til å stille spørsmål i avhørssituasjonen. For å oppsummere har undersøkelsen sett på norske- og internasjonale studier som handler om veiledning, tilbakemeldinger og avhørsopplæring. Dette er temaer som er relevant for opplæring studentene får i avhør i første studieår og den påfølgende veiledningen de mottar i praksisstudiet.

## 1.2 Problemstilling

Jeg fant lite forskning på hvordan praksisveiledere opplever og vurderer politistudentenes avhørskompetanse. Det finnes forskning som til dels kan relateres til forskningstemaet og den vil det ligge som et bakteppe selv om forskningen ikke er direkte knyttet til praksisveilederes opplevelse av studentenes avhørskompetanse. På bakgrunn av kunnskapsstatusen har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvordan opplever praksisveiledere politistudenters kompetanse til å gjennomføre avhør i praksisstudiet?*

For å undersøke problemstillingen vil jeg utforske tre forskningsspørsmål. Disse er retningsgivende for undersøkelsen. Oppgavens forskningsspørsmål er:

*Hvordan opplever praksisveiledere at studentene er forberedt til å ta avhør?*

*Hvordan opplever praksisveiledere politistudentenes evne til å gjennomføre avhør?*

*Hva fokuserer praksisveiledere på ved evaluering av avhørene til politistudenter?*

### 1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

I praksisstudiet kan studentene utplasseres på en middels/stor politistasjon eller en mindre politistasjon (tidligere omtalt som lensmannskontor). Studentene som er utplassert på en middels/stor politistasjon har en avgrenset etterforskningsperiode på fem uker på en etterforskningsavdeling. I etterforskningsperioden får studentene veiledning fra politibetjenter ved en etterforskningsavdeling. Studenter ved enkelte mindre politistasjoner gjennomfører etterforskningsperioden i den ordinære tjenesten med den vanlige praksisveilederen (Politihøgskolen, 2020). Masteroppgaven avgrenses til politibetjenter som har funksjon som praksisveileder for en politistudent i B2. Oppgaven fokuserer dermed ikke på politibetjenter ved etterforskningsavdelinger som følger opp og veileder politistudenter ved etterforskningsperioden i praksisstudiet. En konsekvens av avgrensningen blir derfor at undersøkelsen ikke kan sammenligne hvordan praksisveiledere og etterforskningspersonellet opplever avhørskompetansen til politistudentene.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i Ellström (1997) sitt perspektiv på yrkeskompetanse. Han definerer kompetanse som forholdet mellom individets potensielle kapasitet og kravene oppgavene stiller. I den sammenheng inngår også kunnskap og intellektuelle ferdigheter. Individets kapasitet knytter seg til perseptuelle ferdigheter, kognitive faktorer, affektive faktorer, personlighetstrekk og sosiale ferdigheter. Definisjonen fremhever altså at kompetanse handler om individuelle faktorer og krav oppgaven stiller. Denne definisjonen vil jeg bruke i oppgaven, siden det tar høyde for at individets kapasitet er potensiell og da forstås det at kapasiteten ikke er konstant i enhver situasjon. Undersøkelsen ser på praksisveiledernes opplevelse av studentenes kompetanse. I forbindelse med avhør handler kompetanse om at studentene klarer å gjøre arbeidsoppgaven til et visst kvalitetsmessig nivå.

## 2 Teori

I dette kapittelet skal jeg ta for meg teori om politiavhøret, opplæring i avhør, veiledning, kompetanse og ferdigheter i avhør.

### 2.1 Politiavhør

Etterforskning handler overordnet om å skape sikkerhet fra usikkerhet. Etterforskningens grunnleggende oppgave er å avdekke hvem gjorde hva med hvem, når, hvor, hvordan og hvorfor (Innes, 2007). Etterforskningens formål finnes i straffeprosessloven § 226, som slår fast at formålet er å skaffe til veie de nødvendige opplysninger for a) å avgjøre spørsmålet om tiltale og b) å tjene som forberedelse for rettens behandling av spørsmålet om straffeskyld og eventuelt spørsmålet om fastsettelse av reaksjon (Straffeprosessloven, 1981, § 226).

Faktainnsamlingen skal danne et grunnlag slik at påtalemyndigheten kan vurdere om de objektive og subjektive vilkårene for straff er oppfylt (Riksadvokaten, 1999). Selve etterforskningen utføres av politiet under ledelse av påtalemyndigheten (Straffeprosessloven, 1981, § 225). Oppgaveløsningen i straffesaksbehandlingen må ha høy kvalitet (Riksadvokaten, 2018).

Sannsynligheten for å oppklare lovbrudd er høyest når etterforskning påbegynnes så raskt som mulig etter den straffbare handlingen har funnet sted (Bjerknes & Fahsing, 2018).

«Politiarbeid på stedet» (PPS) er politipatruljens etterforskningsarbeid på stedet.

Politipatruljens etterforskningsarbeid kan ha stor verdi ved at tekniske bevis sikres før de går tapt (Myhrer, 2018). Patruljen kan i tillegg utføre avhør før den avhørte kan påvirkes fra andre eller hukommelsen svekkes. Handlingsplan for løft av etterforskningsfeltet fremhever at formålet med arbeidsformen «politiarbeid på stedet» er å øke kvalitet og effektivitet i straffesaksbehandlingen (Politidirektoratet, 2016, s. 27).

Etterforskningsmetoden som politiet benytter mest er avhør (Rachlew & Fahsing, 2015).

Politiavhøret er en profesjonell samtale hvor formålet er å skaffe relevant, nøyaktig og pålitelig informasjon. Deretter kan beslutninger tas med utgangspunkt i informasjonen som fremkom under avhøret (Rachlew et al., 2020). I Storbritannia kom det nasjonale opplæringsprogrammet i «investigative interviewing» i 1993. Opplæringsprogrammet ble kalt PEACE (Bjerknes & Fahsing, 2018). Forfatterne forklarer at «overgangen fra erfaringsbaserte og til dels manipulative teknikker, der tilståelsen var målet (interrogation), har gått til

forskningsbaserte, mer undersøkende avhørsmetoder – (investigative interviewing)» (Bjerknes & Fahsing, 2018, s. 193). PEACE er et akronym for fasene i avhøret, planning and preparation, engage and explain, account, closure and evaluation (Rachlew et al., 2020). Ved PEACE er avhørers oppgave å samle inn så mye informasjon som mulig uavhengig om den avhørte har status som mistenkt/siktet, vitne eller fornærmet (Bull, 2014; Bull, 2013).

Det norske opplæringsprogrammet KREATIV er basert på PEACE-modellen (Rachlew & Fahsing, 2015). Formålet med KREATIV «er å løfte opp de etiske spørsmålene slike samtaler reiser, og anvende kunnskap om psykologi og kommunikasjon i en systematisk tilnærming for å skaffe til veie mest mulig relevant og pålitelig informasjon» (Rachlew et al., 2020, s. 19). KREATIV står for Kommunikasjon, Rettssikkerhet, Etikk og Empati, Aktiv bevisstgjøring, Tillit gjennom åpenhet, Informasjon og Vitenskapelig forankring (Bjerknes & Fahsing, 2018). I den sammenheng understreker Riksadvokaten at «norsk avhørsmetodikk baserer seg på vitenskapelig forankrede metoder for pålitelig og objektiv informasjonsinnsamling fra vitner, fornærmede og mistenkte/siktede, og er i stadig utvikling» (Riksadvokaten, 2016, s. 1).

KREATIV bruker en modell over avhørets faser og disse er planlegging, kontaktetablering, fri forklaring, sondering, avslutning og evaluering. Modellen er dynamisk og brukes uavhengig om den avhørte er fornærmet, vitne eller mistenkt/siktet (Rachlew et al., 2020). Bjerknes & Fahsing (2018) forklarer at en likhet mellom moderne avhørsmodeller er at de har en fasetilnærming og vektlegger faktorer som avhører må være bevisst på, som kommunikasjon, hukommelse og påvirkningsfare. Den norske avhørsmodellen har mange likhetstrekk med det som omtales som Méndez-prinsippene for effektive avhør. For eksempel sier prinsipp 1 at forskning, juss og etikk utgjør grunnlaget for effektive avhør, mens prinsipp 4 går ut på at effektive avhør er en profesjonell aktivitet som krever spesifikk opplæring (Méndez, 2021).

Riksadvokaten (2016) understreker at gode forberedelser øker kvaliteten på avhøret og sparer tid. Imidlertid forutsetter det at avhører forut for avhøret har klare tanker om avhørets formål, hva avhører skal belyse og eventuelle konfrontasjoner. Rachlew & Fahsing (2015) forklarer at avhørets første fase, planleggingsfasen, består av både saksrelaterte, fysiske og mentale forberedelser. Saksrelaterte forberedelser innebærer å utarbeide en skriftlig plan for avhøret når det er mulig, identifisere mulige bevis og de aktuelle hypotesene i saken, samt de tema som avhøret bør innhente informasjon om (Rachlew & Fahsing, 2015). Tiden man har til å forberede seg til et avhør varierer og en politipatrulje har for eksempel ofte kort tid til

avhørsforberedelser (Bjerknes & Fahsing, 2018). Når det gjelder planleggingsfasen kan en avhørdisposisjon bidra til å gjøre avhører trygg og forberedt til avhøret.

Formålet med kontaktetableringsfasen er ifølge Bjerknes & Fahsing (2018) at den avhørte skal forstå hvilke regler og rettigheter som gjelder i avhøret, samt å utvikle et godt klima for mellommenneskelig kommunikasjon. Dette kan skje gjennom (meta)kommunikasjon (Bjerknes & Fahsing, 2018). Metakommunikasjon går ut på å kommunisere om kommunikasjon (Rachlew et al., 2020). Det handler om å fortelle om det som kommer til å skje videre i avhøret.

Som hovedregel skal politiet først innhente en fri forklaring (Riksadvokaten, 2016). Her får den avhørte mulighet til å fortelle sin versjon av saken. Den frie forklaringen skal styres mot informasjon som er relevant for saken (Rachlew et al., 2020). I den frie forklaringen skal avhører bruke åpne spørsmål, også omtalt som TED-spørsmål (tell, explain, describe) (Rachlew & Fahsing, 2015).

Etter den frie forklaringen skal politiet sondere omkring relevante temaer (Riksadvokaten, 2016). Formålet med sonderingsfasen er å innhente ytterligere informasjon om tema som er relevant for saken, og dette skjer best når avhører følger opp den avhørtes frie forklaring og innhenter ytterligere informasjon ved bruk av TED-spørsmålene (Rachlew & Fahsing, 2015). Under sonderingen kan det ligge en strategisk presentasjon av kritisk informasjon (Rachlew et al., 2020). Ved avhørets avslutning inngår opplesning eller gjennomlesning og korrigerende avhørsrapporten, samt eventuelle spørsmål fra avhørte (Rachlew & Fahsing, 2015).

Begrepene vurdering og evaluering benyttes om det samme. Med evaluering menes å bedømme verdien av noe (Bjørndal, 2011). Evaluering er avhørets siste fase og fasens formål er læring. Det er to forhold som kan evalueres, informasjonen man fikk i avhøret og den praktiske gjennomføringen av avhøret (Rachlew et al., 2020). Dette finner vi også igjen hos Shepherd & Griffiths (2021), som skiller mellom begrepene «operational evaluation» og «developmental evaluation». Operational evaluation går ut på å vurdere kvaliteten eller verdien av informasjonen som kom frem i avhøret for å komme videre i etterforskningen. Til forskjell handler developmental evaluation om å evaluere ferdighetsnivået til avhører.



Refleksjon er ifølge Handal & Lauvås (2014) en bevisst aktivitet som man engasjerer seg i og som kan gi mening til omverdenen. Rachlew et al. (2020) fremhever at man kan tilstrebe å gi tilbakemelding som en samtale hvor den evaluerte kan reflektere. Dermed kan den evaluerte foreslå gode forslag selv. Dette samsvarer med Shepherd & Griffiths (2021), som påpeker at målet er å veilede avhøreren slik at vedkommende selv kan identifisere styrker og mulige forbedringsområder som krever refleksjon. Forfatterne peker på at det kan være fordelaktig å dele opp tilbakemelding (Rachlew et al., 2020). På den måten trenger man ikke evaluere avhøret som helhet, men heller dele det opp i mindre deler som den evaluerte kan fokusere på. I den sammenheng viser Riksadvokaten (2016) til viktigheten av en kultur og tradisjon for læring og utvikling for at avhør skal bli vellykket.

Det kan skilles mellom evaluering av avhør i en straffesak som beskrevet i avsnittene over og evaluering av studentenes kompetanse som primært tar siktede på opplæring. Evaluering i opplæringsøyemed kan foregå gjennom undervisvurdering. Det går ut på å undersøke og tolke vurderingsuttrykk i det daglige for å kartlegge hva studentene mestrer og forstår, og hvordan studentene kan komme nærmere et konkret mål (Gamlem, 2015). Et sentralt element i undervisvurdering handler om å aktivisere studentene i egen læring samtidig som veileder legger forholdene til rette for læring.

## 2.2 Opplæring i avhør

Politihøgskolen tilbyr en bachelorgrad i politiutdanning og den inneholder 180 studiepoeng. Utdanningen har tre studieår og legger vekt på nærhet mellom profesjonsfag, disiplin fag og praksisfeltet (Politihøgskolen, 2020). Bachelorutdanningen fokuserer på at politiet skal arbeide kunnskapsbasert. Kunnskapsbasert politiarbeid foregår ved en «systematisk og metodisk innhenting av relevant informasjon og kunnskap som analyseres med formålet å kunne treffe strategiske og operative beslutninger om forebyggende og bekjempende tiltak» (NOU 2009: 12, s. 185). Som vi ser av sitatet over går kunnskapsbasert politiarbeid ut på å innhente og anvende relevant kunnskap for å forebygge og bekjempe kriminalitet. Et kunnskapsbasert politi er avhengig av forskning for å kunne styrke politipraksis (Aas, 2019).

Når studenten er i praksis får hun/han en praksisveileder som har ansvaret for oppfølging i hverdagen. Praksisansvarlig har det ledende ansvaret for praksisstudentene i praksisperioden. Formålet med veiledningen er å innføre studenten i praksis og å gjøre studenten kjent med

egne forutsetninger (Politihøgskolen, 2020). Ifølge programplanen skal veiledningen «legge til rette for at studenten reflekterer over teoretisk og erfaringsbasert kunnskap og verdier som yrket hviler på» (Politihøgskolen, 2020, s. 7).

Programplanen deler kunnskapsområdene inn i tre fagområder: etterforskning, forebygging og operativt politiarbeid og beredskap. Fagområdet etterforskning består av 65 studiepoeng. Det fremgår av programplanen at kunnskap om avhørsmetodikk, pålitelig informasjonsinnhenting, rapportskriving og juridiske vilkår for å reise tiltale er en del av fagområdet (Politihøgskolen, 2020).

Tidlig på 2000-tallet begynte bachelorutdanningen å sette søkelys på hvordan avhøret ble utført. Før det var fokuset i større grad regler og rapportskriving (Riksadvokatens arbeidsgruppe, 2013). Avhør inngår i ulike emner på PHS, men det er ikke et selvstendig emne med studiepoeng. Opplæring i avhør starter i B1 i emnet Taktisk etterforskning (7,5 studiepoeng). Ifølge programplanen handler emnet om innsamling, systematisering og vurdering av informasjon i en straffesak. I den sammenheng fremgår det at kunnskap og ferdigheter i etterforskning og avhør, inkludert vitnepsykologi og rapportskriving, er vesentlig i emnet (Politihøgskolen, 2020).

Under kunnskaper i taktisk etterforskning B1 fremgår det at etter fullført emne skal studenten kunne «gjøre rede for avhør, herunder planlegging, gjennomføring og dokumentasjon» (Politihøgskolen, 2020, s. 19). Videre fremgår det under ferdigheter at studenten skal kunne forberede, gjennomføre og dokumentere avhør og kjenne til påvirkningsfaktorer i avhørprosessen (Politihøgskolen, 2020). Emnet er organisert ved bruk av forelesninger, gruppearbeid, egentrening, ferdighetstrening, litteraturstudier, skriftlig oppgaveløsning og veiledning. Emnet avsluttes med en individuell mappevurdering.

Når studentene går ut i praksis skal de ha emnet etterforskning B2 (7,5 studiepoeng). Da skal studenten bruke kunnskap fra B1 og øke kunnskapen ved gjennomføring av arbeidsoppgaver knyttet til etterforskning. Ifølge programplanen skal studentene etter fullført emne kunne forberede, utføre, dokumentere og evaluere ulike avhørstyper. Det er ingen arbeidskrav i etterforskning B2, men emnet avsluttes med en individuell mappevurdering.

Læringsaktivitetene inneholder blant annet egentrening, ferdighetstrening, litteraturstudier, medstudentrespons, praksis og veiledning (Politihøgskolen, 2020). Imidlertid er det et

arbeidskrav å gjennomføre et lydavhør på stedet i B2 i emnet politipatruljen (27,5 studiepoeng). Avhørsopplæringen i KREATIV er integrert i bachelorutdanningen ved Politihøgskolen (Fahsing et al., 2016).

## 2.3 Veiledning

Som tidligere nevnt skal studenten gjennomføre politiarbeid under veiledning i praksisstudiet. Terminologien på veiledningsfeltet er ifølge Handal & Lauvås (2014) uklar. På engelsk brukes begrep som «supervision», «counseling» og «coaching» for ulike typer veiledning. Til forskjell bruker man på norsk begrepet «veiledning» som en samlebetegnelse for forskjellige former for profesjonell hjelp. Yrkesfaglig veiledning skjer ofte gjennom samtaler i et «en-til-en»-forhold og er en del av en profesjonsfokustert utdanning og praksis. I veiledningen vektlegger man forholdet mellom teori og praksis, og man søker å utvikle den praktiske yrkesteorien hos studenten gjennom refleksjon over praksis (Handal & Lauvås, 2014). Tilbakemelding er en viktig faktor som kan påvirke læring og prestasjoner. Tilbakemelding defineres som informasjonen en person gir om forhold knyttet til en annens ytelse eller forståelse (Hattie & Timperley, 2007). Kvaliteten på tilbakemeldingen henger sammen med innholdet i tilbakemeldingen og når tilbakemeldingen blir gitt (Gamlem, 2015).

Handal & Lauvås (2014) viser til at handling og refleksjonsmodellen går ut på å styrke forholdet mellom tenkning og handling ved profesjonelle yrkesutøveres opplæring. Formålet er ifølge Boge et al. (2009) at studenten skal utvikle praksisteorien. Med praksisteori menes personlig opparbeidet kunnskap som innebærer erfaringer, kunnskap, strukturer og verdier. For å utvikle praksisteori kreves det refleksjon om handlingen i yrkesutøvelsen eller planen for handlingen. Bevissthet om praksisteorien påvirker handlingsalternativene, som igjen gjør at det blir flere handlingsalternativer. På den måten knyttes teori og praksis sammen.

Et veiledningsforløp kan innebære flere sekvenser, hvor en fullstendig veiledning omtales som en veiledningssløyfe. Veiledningssløyfen har en fase hvor veiledningsgrunnlaget skrives, førveiledning, gjennomføring av arbeidet og etterveiledning (Handal & Lauvås, 2014). Boge et al. (2009) understreker at veilederen sin oppgave er å stille spørsmål som kan bidra til at veisøkeren reflekterer for å utvikle praksisteori. I den forbindelse kan et skriftlig veiledningsdokument brukes som grunnlag for veiledningen. Veiledningsdokumentet utarbeides av veisøker før veiledningen og omhandler fokuspunkter veisøker ønsker

veiledning på. Ved å skrive ned erfaringer, tanker og teori kan studenten beskrive og dokumentere taus kunnskap (Boge et al., 2009).

Politiarbeid foregår nesten utelukkende i mellommenneskelige kontekster. Dette gjør at oppmerksomhet knyttet til utvikling av avhørskompetanse er vesentlig (De Fruyt et al., 2006). Mellommenneskelig avhørskompetanse innebærer at politibetjenten blir bevisst på egne styrker og svakheter (Smets, 2011). I Riksadvokatens rundskriv (2016) om politiavhør fremgår det at systematiske evalueringer med tilbakemeldinger bør utføres regelmessig. Evaluering er essensielt for å vurdere fremgang mot etterforskningsmål eller personlig utvikling (Shepherd & Griffiths, 2021).

Smets & Rispens (2014) påpeker at utdanning og opplæring i avhør fungerer som grunnlaget for å øke kompetansen til etterforskere. Individuell coaching av politibetjenter i avhør handler ifølge Smets (2011) om utvikling av mellommenneskelig avhørskompetanse gjennom månedlig kontakt mellom coach og politibetjent, hvor individuell tilbakemelding vektlegges. Å evaluere politibetjentens avhørskompetanse og deretter følge opp politibetjenten ved coaching kan bidra til at politibetjenten får innsikt i styrker og svakheter i egen intervjuatferd (Smets & Rispens, 2014). Imidlertid henger verdien av tilbakemeldinger sammen med ferdighetene og kunnskapen til veilederne (Powell et al., 2005). På samme måte fremhever Riksadvokatens arbeidsgruppe (2013) at den politifaglige etterforskningsleder (PEL) bør ha god forståelse for metodene som anvendes hvis hun gir tilbakemelding på et avhør og/eller veileder forut for avhøret.

For å evaluere avhør forutsetter det at avhørere og veilederne regelmessig reflekterer over mulige forbedringsområder (Walsh, 2013). Smets & Rispens (2014) fremhever at det er forskjellige måter å gi politibetjenter coaching i avhør. Felles for alle er at det foregår evaluering og man får tilbakemelding. Tilbakemeldinger er vesentlig for å bidra til utvikling og å optimalisere seg som avhører (Smets & Rispens, 2014). Tilbakemeldinger kan gis gjennom intervision, supervision og gruppe- og individuell coaching.

Supervision i avhør foregår som en læringsprosess hvor avhøreren følges opp av en veileder. Ifølge Smets & Rispens (2014) kan læringsformen føre til at avhører blir bevisst på, og reflekterer rundt ulike forhold i avhøret som kan skape problemer og hvordan dette kan forhindres. Studenten skal oppmuntres til å reflektere omkring læringsprosessen. Den som har

rollen som supervisor kan være en overordnet og er gjerne mer erfaren enn den som får veiledningen (Smets & Rispens, 2014). Coaching er en grundig form for supervision og utføres gjerne midlertidig på individuell basis.

Veiledningen som PHS-studentene får i avhør av praksisveiledere er i tråd med det Smets & Rispens (2014) omtaler som supervision. Evaluering kan skje på flere trinn gjennom avhørsprosessen, både før, underveis og etter avhøret. Evaluering og tilbakemelding kan være på et saks- eller personlig nivå. I den sammenheng kan det gjennomføres «real life coaching», hvor coachen følger med mens avhøret pågår og gir veiledning underveis, for eksempel fra et bakrom. Da er fokuset ofte på innholdet i avhøret. Smets og Rispens (2014) forklarer at «individuell coaching» legger vekt på at coachen veileder avhører i forkant av avhøret eller gir tilbakemelding i etterkant. Fokuset kan både være på et saks- og/eller personlig nivå.

## 2.4 Kompetanse i avhør

Det er essensielt å ha en felles forståelse for avhørere og veiledere av hva som utgjør gode avhørsferdigheter for å kunne evaluere avhør (Walsh, 2013). Powell et al. (2005) poengterer at det er en internasjonal konsensus om hvilke avhørsferdigheter som bidrar til å fremskaffe nøyaktig og omfattende informasjon. Forfatterne argumenterer for at bruk av åpne spørsmål, samt å ikke bruke lukkede/ledende spørsmål er to av de viktigste avhørsferdighetene.

Når det gjelder forholdet mellom avhørsferdigheter og informasjonsinnhenting i avhør understreker Bull (2013) at forskning fremhever at flere ferdigheter er vesentlige. Disse ferdighetene knytter seg blant annet til avhørsplanlegging, kontaktetablering, aktiv lytting, spørsmålsstilling, fleksibilitet og evne til å utfordre på riktig måte (Bull, 2013). Når det gjelder utvikling av avhørskompetanse kan vi se til Bjercknes & Fahsing, som skriver at:

Eksempelvis er det å foreta et profesjonelt politiavhør ikke noe man er født til eller blir godt til ved å lese denne boken eller bestå en politiutdanning. Som mange av de andre ulike teknikkene og ferdighetene i operativt politiarbeid, som for eksempel skyting og bilkjøring, kreves det personlige egenskaper, en vilje til å bli god, de rette verdiene, holdningene og ferdigheter som kun kan utvikles gjennom erfaring, feedback (tilbakemelding) og trening. (Bjercknes & Fahsing, 2018, s. 56)

Med andre ord utvikles kompetansen gjennom et samspill mellom personlige egenskaper, erfaring, tilbakemeldinger og trening. Praktisk erfaring i avhør kan bidra til at avhører får tanker om hva som kan gi relevant informasjon og på hvilken måte man kan innhente informasjonen (Rachlew et al., 2020). Dette kan utdypes videre gjennom Hoel (2019) sitt perspektiv på praktisk kunnskap. Det handler om å forholde seg til den konkrete situasjonen og menneskene som berøres og basert på dette kjenne til hva som bør gjøres og hvordan. Praktisk kunnskap utvikles på bakgrunn av praksiserfaringer og livserfaringer. I dette delkapittelet har oppgaven sett på forståelse av kompetanse som begrep og i neste delkapittel tar oppgaven for seg kompetanse i avhør i praksis.

## 2.5 Harde og myke ferdigheter

I doktorgradsavhandlingen til Mount (2017) deles avhørsferdigheter inn i to kategorier, harde (tekniske og prosedyremessige) og myke (mellommenneskelige). Harde ferdigheter inkluderer avhørsforberedelser i forkant av avhøret med bakgrunn i PEACE-modellen og spørsmålsteknikker i avhøret. Til sammenligning dreier myke ferdigheter seg om evnen til kritisk tenkning, kontaktetablering og aktiv lytting. Aktiv lytting går for eksempel ut på å faktisk lytte til det avhørte forteller og det forutsetter bevissthet og aktiv deltakelse i situasjonen (Bjerknes & Fahsing, 2018). Myke ferdigheter som empati, situasjonsbevissthet, sunn fornuft og diplomati påvirker avhørerens evne til kritisk tenkning, kontaktetablering og aktiv lytting (Mount, 2017). På den måten kan harde avhørsferdigheter som spørsmålsteknikker og forberedelser representere en slags formel eller oppskrift hvor det ikke kreves egen fortolkning av avhører (Mount & Mazerolle, 2021b). For at avhører skal innhente fullstendig og nøyaktig informasjon på en effektiv måte kreves det en kombinasjon av harde prosedyreferdigheter og myke kognitive og sosiale ferdigheter under hele avhøret (Mount, 2017).

I sin forskning fant Mount (2017) at politiet i Queensland i Australia fokuserte på harde avhørsferdigheter under opplæring på bekostning av myke. Ifølge forfatteren handler dette om at de myke avhørsferdighetene er vanskeligere å trene og vurdere. Myke intervjufaktor er vesentlig for at avhører skal ha en informasjonsinnhentende avhørsstil (Smets & Rispens, 2014). I tillegg kan også myke avhørsferdigheter bidra til at avhører unngår uberettiget press i avhørssituasjonen. Her er det for øvrig relevant å se til Smets & Pauwels (2010), som mener at innsikt i personlig fungering er mer lærerikt og trolig mer effektivt sammenlignet med kun

å tilegne seg avhørsmetoder- og teknikker. Avslutningsvis understreker Mount (2017) at avhørsopplæringens form og balansen mellom harde og myke ferdigheter er vesentlig for læring og ytelse i avhør. Kunnskap om harde og myke avhørsferdigheter er relevant for å utforske hvilke avhørsferdigheter praksisveiledere prioriterer når studentene får veiledning i avhør.

## 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for prosjektets fremgangsmåte. Å bruke en metode handler om hvordan forskeren bør gå frem for å finne kunnskap (Dalland, 2020, s. 53). Kvale & Brinkmann (2015, s. 305) fremhever at beskrivelse av metoden bidrar til at leseren kan undersøke forskningsdesignets relevans, pålitelighet og troverdighet til resultatene. I det følgende kommer jeg til å gjøre rede for egen forforståelse. Dernest skal jeg beskrive hvordan jeg gikk frem i undersøkelsen, hvem som deltok og hvordan materialet ble analysert. Til slutt drøfter jeg forskningskvalitet og etikk.

### 3.1 Forforståelse

Forforståelse er kunnskap og oppfatninger som forskeren, gjerne ubevisst, anvender for å tolke omverdenen (Johannessen et al., 2016). Forforståelsen reflekterer forskerens bakgrunn og erfaring, og kan dermed innvirke på prosjektets utforming, metode, teori og analyse (Tjora, 2017). Refleksivitet går ut på å vise hvordan forskeren påvirker tolkninger, funn og konklusjoner gjennom ethvert trinn i forskningsprosessen (Malterud, 2001). Dette gjør at man må være bevisst på hvordan forskerens forutsetninger kan påvirke forskningsprosessen. Refleksivitet begynner når forskeren identifiserer forforståelsen som tas med inn i prosjektet.

I denne oppgaven tar jeg med meg min forforståelse, som jeg har fått gjennom utdanning, yrkesretning og erfaring. Jeg har opplevd at kollegaer har forskjellig syn på hva som er et «godt avhør». Enkelte vurderte kvaliteten basert på selve gjennomføringen av avhøret, mens andre fokuserte på den skriftlige avhørsrapporten. Da jeg var politistudent i B2 ble avhørene jeg tok mer eller mindre utelukkende evaluert på bakgrunn av avhørsrapporten jeg skrev, med unntak av et arbeidskrav hvor jeg tok et avhør på lyd- og bilde. Ved arbeidskravet gjennomgikk jeg og en tjenesteperson videoopptaket, og jeg fikk tilbakemeldinger på kontaktetableringen jeg og den avhørte hadde og hvordan jeg formidlet rettighetene.

Etter hvert begynte jeg å jobbe som etterforsker ved en funksjonell driftsenhet i et politidistrikt. Ved driftsenheten var det mulig å gjennomføre planmessig tjeneste for opprykk i grad fra politibetjent 1 til politibetjent 2 og politibetjent 3. I den sammenheng var ett av arbeidskravene at man skulle evaluere to egne avhør sammen med en erfaren kollega. Dette var første gang jeg opplevde evaluering av avhør etter jeg ble uteksaminert fra PHS. Ved disse evalueringene gikk jeg og min kollega gjennom videoopptaket av avhørene. Den første



evalueringen var rettet inn mot kontaktetableringen jeg hadde med avhørte, mens den andre evalueringen fokuserte på overgangen mellom fasene fri forklaring og sondering. Tilbakemeldinger på avhørsrapporten bidro til at jeg skrev bedre avhørsrapporter. Likevel opplevde jeg ikke at tilbakemeldinger på det skriftlige produktet gjorde meg til en bedre avhører. Ved gjennomgang av videoopptaket kunne jeg følge med på selve måten jeg gjennomførte avhøret på, noe jeg lærte mye av. Jeg erfarte at det var forskjellige innfallsvinkler til evaluering av avhør, hvor tilnærmingen til evalueringen ofte påvirket hvor mye jeg lærte. Etter hvert ble jeg anmodet om å veilede og evaluere avhør som kollegaer gjennomførte. I dag har jeg tatt hundrevis av avhør i forskjellige saker og interessen for faget er årsaken til at jeg skriver masteroppgave om avhør.

Jeg har ikke vært praksisveileder for studenter i praksisstudiet, men det har vært en motivasjon å finne ut mer om hvordan studenter lærer i andre studieår og hvilke tanker praksisveiledere har rundt dette. Jeg var nysgjerrig på om praksisveiledere opplevde at det var lite praktisk trening i avhørsopplæringen i B1 og hadde tanker om at praksisveilederne stort sett fokuserte på det som Mount (2017) omtaler som harde avhørsferdigheter ved evaluering av avhørene til studentene. Utover dette lurte jeg på om studentene, på samme måte som meg, som regel fikk tilbakemelding på avhør på bakgrunn av avhørsrapportene og ikke på lyd/videoopptakene. Dermed har jeg allerede oppfatninger om hva resultatet kan bli. Dette skal jeg prøve å være bevisst på i det videre arbeidet for å unngå at min forforståelse av resultatet blir styrende for masteroppgaven.

### 3.2 Valg av metode

Metoden er forskerens redskap for å samle inn data om det som skal undersøkes (Dalland, 2020). Samfunnsvitenskapelig metode har som mål å skape kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut. Kvalitativ metode undersøker kvalitet eller spesifikke kjennetegn ved et fenomen hvor datainnsamlingen foregår gjennom observasjon, intervjuer eller gruppeintervjuer. Dataanalysen i kvalitativ metode skjer gjennom bearbeidelse av tekst (Johannessen et al., 2016). I den sammenheng påpeker Tjora (2017) at ved bruk av kvalitative metoder stiller forskeren andre spørsmål enn ved bruk av kvantitative metoder. Samtidig er det i kvalitativ metode en nærhet til dem som forskes på, hvor fokuset er på informantenes opplevelse, forståelse og perspektiv.

Da jeg begynte på masteroppgaven, hadde jeg ikke bestemt hvilken metode jeg ønsket å bruke. Temaet kan belyses fra forskjellige perspektiv. Kvantitativ metode kan være en egnet fremgangsmåte, siden jeg kunne tallfestet omfanget av veiledning og evaluering av avhørene som praksisveilederne ga politistudentene (Johannessen et al., 2016). I tillegg kunne oppgaven kartlagt hvordan et større antall praksisveiledere vurderte avhørskompetansen til politistudentene ut ifra en forhåndsdefinert tallrekke fra svært lav til svært høy avhørskompetanse. På denne måten kan resultatet generaliseres og grupper med praksisveiledere kan sammenlignes (Fekjær, 2013). Samtidig var jeg av den oppfatning at kvalitativ metode er godt egnet til å få en større forståelse av hvordan praksisveiledere opplever avhørskompetansen til politistudentene, og valgte derfor denne metoden. Spørsmålene jeg ønsker å besvare handler derfor mer om hvordan istedenfor hvor mye (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fenomenologi er en tolkningstradisjon i kvalitativ forskning. I fenomenologien er forskeren avhengig av informasjon om erfaringer på bakgrunn av måten individet oppfatter og fremstiller det (Skilbrei, 2019). Fenomenologi i kvalitativ forskning viser til betydningen av å forstå sosiale fenomener basert på informantens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det en målsetting å forsøke å få informantenes opplevelser gjennom intervju.

### 3.3 Utvalg

I kvalitative intervjustudier er det vanlig at forskeren benytter informanter som kan bidra med refleksjoner om temaet det forskes på. Det vil være strategiske eller teoretiske utvalg (Tjora, 2017). Det vil si at informantene ikke tilfeldig er trukket ut for å representere en populasjon på samme måte som i kvantitative undersøkelser. Oppgaven er innrettet mot praksisveilederes opplevelse av avhørskompetansen til politistudentene. Dermed ble det aktuelt å rekruttere politibetjenter fra et politidistrikt. Et kriterium for rekrutteringen var at politibetjenten var praksisveileder for minimum en politistudent i B2 på intervjutidspunktet.

For å rekruttere informantene tok jeg først kontakt med Politihøgskolen for å undersøke fremgangsmåten ved intervju av praksisveiledere. Jeg fikk en kontaktperson på Politihøgskolen som etter kort tid henviste meg til praksisansvarlig i B2 i det aktuelle politidistriktet. Deretter sendte jeg en formell henvendelse til politidistriktet om å få gjennomføre datainnsamlingen i deres distrikt og intervju seks politibetjenter. Politidistriktet

godkjente at jeg kunne gjennomføre intervjuer med deres ansatte. Utvelgelsen av informanter foregikk ved at distriktets praksisansvarlige rettet forespørsler til deres praksisveiledere. Deretter fikk jeg kontaktopplysningene til informantene, som på forespørsel, var positive til å la seg intervjuet.

Når man bruker kvalitativ metode går man i dybden på færre strategisk utvalgte enheter enn ved kvantitativ forskning (Tjora, 2017). For å vurdere omfanget av informanter kan det være relevant å se til Kvale & Brinkmann (2015), som poengterer at det ikke eksisterer en gylden standard for antall intervjupersoner i en kvalitativ studie. Jeg intervjuet seks informanter, tre menn og tre kvinner. Da seks intervjuer var utført satt jeg med inntrykket av at jeg fant et metningspunkt, hvor flere intervjuer sannsynligvis ikke ville tilført ytterligere informasjon (Johannessen et al., 2016). På den måten var utvalgets relevans viktigere enn utvalgsstørrelsen.

Informantene har vært praksisveiledere fra ett til fem år. Aldersspennet til informantene var fra 30 til 35 år og det er lik kjønnsfordeling. Tre informanter tjenestegjorde på ordensavdelingen ved en middels til stor politistasjon. De resterende tre informantene tjenestegjorde på en mindre politistasjon (tidligere omtalt som lensmannskontor). Informantene jobber i et annet politidistrikt enn det jeg gjør. Jeg hadde ikke kjennskap til informantene forut for dette masterprosjektet. Ingen av informantene hadde videreutdanning i avhør, men alle hadde gjennomført veiledningspedagogikk modul 1 ved PHS.

### 3.4 Datainnsamling

Intervjuene i datainnsamlingen er semistrukturert og gjennomføres ved hjelp av en intervjuguide (vedlegg 3) som omhandler aktuelle temaer og mulige spørsmål. Intensjonen til semistrukturerte intervju er å fremskaffe beskrivelser av intervjupersonens livsverden og deretter fortolke betydningen av den (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene utviklet jeg en intervjuguide for å forberede intervjuene og for å øke bevisstheten min om hvilken informasjon jeg kunne få (Skilbrei, 2019). Intervjuguiden fungerte som støtte for å huske temaer som jeg ønsket å utforske. Jeg var opptatt av å følge opp svarene jeg fikk ved oppfølgingsspørsmål (Dalland, 2020). Intervjuguiden inneholdt flere overordnede temaer som jeg ønsket å utforske i intervjuet.

Temaene inneholdt både hovedspørsmål og underspørsmål. Intervjuguiden la vekt på korte og enkle spørsmål i deskriptiv form som «hva» og «hvordan». Dette ble gjort for å få informantene til å gi spontane beskrivelser, heller enn forklaringer på hvorfor ting skjedde (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene ble utformet for å få i gang en dialog og stimulere informantene til å snakke.

Før jeg gikk i gang med intervjuene ønsket jeg å teste ut intervjuguiden for å sikre at spørsmålene var formulert slik at de åpnet for at informantene kunne gi relevant informasjon om undersøkelsens tema, samt å evaluere spørsmålsrekkefølgen og omformulering av spørsmål (Skilbrei, 2019). Dette gjorde jeg ved å holde et pilotintervju på en times varighet av en kollega. Kollegaen jeg valgte har flere års erfaring som praksisveileder for politistudenter i B2. I motsetning til intervjuene i undersøkelsen som ble holdt over Teams ble dette intervjuet utført ansikt til ansikt. Fordelen med dette var at etter selve intervjuet, diskuterte vi hvordan intervjuguiden kunne forbedres ytterligere. Pilotintervjuet var nyttig, ettersom jeg satt igjen med et inntrykk av at kollegaen min tolket enkelte spørsmål ulikt fra det som var min intensjon. Dermed fikk jeg mulighet til å korrigere og forbedre intervjuguiden ytterligere.

Det var mest praktisk for meg å gjennomføre intervjuene digitalt. Dette førte til at jeg ikke trengte å reise for å gjennomføre intervjuene. Programmet Microsoft Teams i videofunksjonen ble brukt under intervjuene. Siden jeg ikke møtte informantene fysisk, ble det enklest å signere samtykkeskjemaet (vedlegg 2) i god tid før intervjuet. Etter jeg mottok samtykkeskjemaene fra informantene sendte jeg over hovedspørsmålene i intervjuguiden til dem. Dette for at informantene kunne forberede seg til intervjuet. Etter de to første intervjuene reviderte jeg enkelte deler av spørsmålene i intervjuguiden for å få mer relevant informasjon (Skilbrei, 2019). Blant annet ble spørsmålene «hva tenker du erfaring bidrar med i avhør?», «hvilke sakstyper tenker du er egnet for studentene å ta avhør i?» og «har du og studentene gjennomgått lydopptak/videopptak av avhørene deres sammen?» lagt til i intervjuguiden.

Intervjuet startet med en briefing hvor jeg forklarte informantene de praktiske forhold rundt deltakelse i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebar å gjøre informantene kjent med undersøkelsens formål, frivillig deltakelse og bruk av lydopptak. Utover dette ble informantene informert om anonymisering og taushetsplikten de hadde som følge av deres yrke som politibetjent.

Intervjuguiden ville utforske praksisveiledernes opplevelse av studentenes kunnskapsnivå, praksis, veiledning og evaluering og opplæring. Intervjuene ble strukturert inn i tre faser, oppvarmings spørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundings spørsmål (Tjora, 2017). Ved oppvarmings spørsmålene ble informantene spurt om deres bakgrunn som praksisveileder og erfaring med avhør.

Formålet med temaene kunnskapsnivå og praksis var å undersøke hvilke forkunnskaper praksisveilederne opplevde at politistudentene tok med seg inn i avhørene de gjennomførte, mens praksisystemet også skulle fokusere på studentenes evne til å gjennomføre avhøret. Jeg startet refleksjonsspørsmålene ved å be informantene fortelle meg om en gang de hadde veiledet studenter i avhør. Formålet med spørsmålet var å innhente spontane beskrivelser der informantene kunne fortelle om det de oppfattet som hoveddimensjonene ved fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre ble praksisveilederne spurt under temaene kunnskapsnivå og praksis om «hvordan vurderer du studentenes teoretiske kunnskap om avhør?», «hvordan opplever du at studentene er forberedt på jussen?», «er det faser i avhøret som er mer utfordrende enn andre for studentene?» og «hva tenker du erfaring bidrar med i avhør?»

Hensikten med temaet veiledning og evaluering var å undersøke hvordan studentene ble fulgt opp av praksisveileder i forkant og etterkant av avhør. Ved temaet veiledning og evaluering ble praksisveilederne spurt om «hvordan veileder du før et avhør?» og jeg fulgte opp med spørsmålet «kan du gi et eksempel på hvordan du veileder i forkant av et avhør?» Videre ble praksisveilederne spurt om «hva fokuserer du på ved evaluering av avhørene til politistudentene?» og «hvordan blir studenten inkludert i evalueringen av avhøret?» Under temaet opplæring ble praksisveilederne spurt om «hva tenker du om avhørsopplæringen politistudentene får i B1?» og «hva opplever du som viktig for at politistudenter skal bli gode til å gjennomføre avhør?»

Intervjuene ble som tidligere nevnt gjennomført over Microsoft Teams av praktiske årsaker. Ved telefonintervjuer kan man ikke bruke kroppsspråk og da mister intervjuet deler av samtaleaspektet som intervjuet trenger (Tjora, 2017, s. 169). Selv om intervjuene ble gjennomført med videofunksjon over Microsoft Teams kan utfordringen Tjora fremhever også være aktuelt i dette prosjektet, siden vi ikke hadde samme fysiske plassering. Jeg

opplevde at å intervjuer over Teams stort sett fungerte bra. Intervjuene ble gjennomført og transkribert i første del av 2022. Intervjuenes varighet var fra 43 til 62 minutter.

### 3.5 Analyse

Skilbrei (2019, s. 179) skriver at analyse går ut på å forstå og forklare de fortolkede funnene i forskningen. For å analysere dataene i undersøkelsen ble det anvendt tematisk analyse. Braun & Clarke (2006) fremhever at metoden er fleksibel og anvendes for å identifisere, analysere og rapportere temaer innenfor data. Et tema identifiserer noe betydningsfullt i dataene for problemstillingen og representerer et mønster i datasettet. Tematisk analyse kan tilpasses ulike teoretiske innretninger og blir således fleksibel i analysen. For eksempel kan man kombinere en induktiv/deduktiv metode med en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012), noe som ble gjort i denne undersøkelsen.

En tematisk analyse består av seks faser (Braun & Clarke, 2006). Det første steget i tematisk analyse er å bli kjent med dataene. For å gjøre dette transkriberte jeg lydfilet selv. Selv om dette var tidkrevende fikk jeg ved å lytte samtidig som jeg transkriberte enda bedre kjennskap til dataen fra intervjuene. Etter transkribering av samtlige intervju var utført leste jeg over hvert enkelt og tok notater av inntrykk som var relevant for forskningsspørsmålene. Denne fremgangsmåten bidro til at jeg fikk flere tanker om hva jeg kunne gjøre videre i prosjektet.

Det neste steget var å generere innledende koder (fase 2) på bakgrunn av de transkriberte intervjuene. Braun & Clarke (2006) skriver at koder bidrar til å identifisere trekk ved dataene som fremstår interessante. Forfatterne peker på at kodingen kan gjøres manuelt eller gjennom et dataprogram. Jeg valgte å bruke dataprogrammet NVivo release 1.6.1 (QSR, 2022) for å generere koder. Ved bruk av NVivo fikk jeg identifisert utdrag fra teksten og merket dem i ulike koder. Etter at alle dataene var kodet ble neste fase å søke etter temaer (fase 3). Et tema omhandler noe vesentlig i dataene knyttet til problemstillingen og representerer et mønster i datasettet (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen ble kodene analysert og gruppert inn i mulige temaer. Det neste steget var gjennomgang av temaer (fase 4) for å undersøke om data i temaene gav mening samt for å skille mellom ulike tema. I den sammenheng diskuterte jeg og veileder temaenes innhold og betydning.

Undersøkelsens analyse var induktiv til å begynne med. Det dreier seg om å anta generelle sammenhenger basert på observasjoner av enkelthendelser og det går primært ut på å være eksplorerende og empiridrevet (Tjora, 2017). I de første fasene ble tekstmaterialet fra datainnsamlingen sortert i forskjellige koder. For eksempel sa en informant:

«Vi legger opp til at vi begynner gjerne med lette avhør. Korte vitneavhør, fornærmetavhør og så bygger vi på med mistenkt siktet og større fornærmetavhør etter hvert.» (Informant 5)

Sitatet over la jeg innledningsvis i koden «utviklingen gjennom praksisstudiet». I de siste fasene forsøkte jeg å tolke dataene i lys av forskningsspørsmålene. Analysen gikk da over til å bli mer deduktiv, som betyr å trekke slutninger fra en generell regel for å forklare individuelle hendelser og er da teori- og hypotesedrevet (Tjora, 2017). Sitatet over tolket jeg til å bety at etterforskningsoppgavene studentene fikk i avhør utviklet seg fra mindre avhør av vitner og fornærmede til avhør av mistenkt/siktet og større avhør av fornærmede. Setningen plasserte jeg i hovedtemaet «trygghet gjennom erfaring».

I fase 5 ble temaene definert og gitt navn. Braun & Clarke (2006) fremhever at det går ut på å identifisere kjernen i hvert tema, hvor man skriver en detaljert analyse av historien som temaene forteller. Samtidig vurderte jeg om historien samsvarte med den overordnede historien i datamaterialet og problemstillingen. Siste fase (6) går ut på å utarbeide rapporten, strukturere og skrive resultatene.

## 3.6 Forskningskvalitet

I intervjuforskning brukes det forskjellige begreper for å diskutere resultatenes sannhetsverdi (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er nemlig mange måter å evaluere kvaliteten av en kvalitativ undersøkelse. I den sammenheng er reliabilitet og validitet sentrale kvalitetskriterier i metodelitteraturen (Skilbrei, 2019). I dette delkapittelet skal jeg belyse oppgavens reliabilitet, validitet og muligheter for generalisering.

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet går ut på at forskningen er utarbeidet på en pålitelig måte og hvor leseren kan stole på at funnene ikke skyldes skjevheter (Skilbrei, 2019). Dette handler om at de

forskjellige stegene i forskningsprosessen ikke skal inneholde unøyaktigheter (Dalland, 2020). I en kvalitativ undersøkelse kan gjennomføringen av intervjuene påvirke funnenes pålitelighet. Det kan tenkes at informantene kunne misforstått enkelte spørsmål på samme måte som jeg opplevde at kollegaen min gjorde i pilotintervjuet. Samtidig opplevde jeg at informantene ba meg gjenta spørsmålet dersom de ikke fikk med seg eller forsto spørsmålet. Det kan også hende at informantene ble påvirket av at jeg intervjuet dem. Dette omtales som kontrolleffekten og handler om at de som forskes på forandrer oppførselen ettersom de studeres (Fekjær, 2013).

Spørsmålet om et forskningsresultat kan gjenskapes av forskere senere vil være en måte man kan undersøke oppgavens pålitelighet. På den måten handler reliabilitet i en kvalitativ studie om muligheten for at informanten forandrer på svarene under et intervju med andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av samme spørsmål kan samme tema undersøkes. Imidlertid ble kunnskapen i forskningsintervjuet utviklet som følge av den mellommenneskelige interaksjonen i situasjonen mellom meg og informantene. Dette kan knyttes til refleksivitet (Malterud, 2001), siden min bakgrunn som politibetjent kan ha virket inn på måten jeg gjennomførte intervjuene. Andre forskere kunne utviklet kunnskap om samme temaer, men forskningsresultatet ville vært annerledes (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten vil det ikke være gjennomførbart for andre forskere å gjenskape oppgavens kvalitative forskning (Johannessen et al., 2016). I den forbindelse vil ikke forskjellige tilnærminger til samme tema i kvalitativ forskning medføre svakere reliabilitet, men heller økt forståelse av komplekse fenomen (Malterud, 2001).

Transparens er et vesentlig krav og målsetting i forskning. Det dreier seg om på hvilken måte valg i forskningen formidles i rapporteringen. Hensikten er at leseren gis god innsikt i forskningen slik at leseren kan foreta en selvstendig vurdering av forskningens kvalitet (Tjora, 2017). I denne undersøkelsen tilstreber jeg at fremstillingen av forskningsprosessen er åpen og troverdig, med en målsetting om å være transparent for at leseren selv kan vurdere forskningens kvalitet. Transparens kan også relateres til troverdigheten av forskningen.

Gjennom undersøkelsen anses jeg å være en innside innside forsker. Dette fordi jeg forsker på politiet i sammenheng med min akademiske karriere samtidig som jeg er en politibetjent (Rachlew, 2010). Å forske på egen profesjon medfører både muligheter og utfordringer i forskningsprosessen. En utfordring under datainnsamlingen kan være at innsideforskerens



forforståelse bli så dominerende at kunnskapen hindrer nye synspunkter (Rachlew, 2010). I analysefasen kan også kjennskapen til forskningsfeltet føre til at det er en fare for at forskeren analyserer data i lys av etablerte holdninger. I denne undersøkelsen forsøkte jeg å være bevisst på forforståelsen min ved tolkningen av dataene. Det kan også relateres til det Malterud (2001) omtaler som refleksivitet i forskning.

Underveis i forskningsprosessen ble undersøkelsens reliabilitet evaluert av meg selv og veilederen min. Interrater-reliabilitet går ut på at et fenomen måles av forskjellige personer hvor man undersøker om målingene samsvarer med hverandre (Svartdal, 2020). For å undersøke interrater-reliabilitet leste jeg og veilederen min over utdrag fra transkriberingene og diskuterte innholdet for å se om vi så det samme. Dette ble gjort for å finne konsensus i tolkningen av datamaterialet. I denne sammenhengen innebærer konsensus enighet om koding og meningsinnhold i temaer.

### 3.6.2 Validitet

Validitet handler om metoden er egnet til å undersøke det som er formålet og hvorvidt studien undersøker det studien søker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Undersøkelsens tre forskningsspørsmål reflekterer problemstillingen, hvor målet er å gi kunnskap om praksisveilederes opplevelse av studentenes avhørskompetanse. For å undersøke dette var jeg opptatt av å intervju informanter som har bred kjennskap til politistudentenes avhørskompetanse i praksisstudiet. I den sammenheng står praksisveiledere sentralt, ettersom de veileder studentene i den daglige tjenesten. I oppgaven har informantene som er intervjuet en spesiell posisjon for å uttale seg om hvordan de opplever avhørskompetansen til studentene. Videre kan intervjuene og den tematiske analysen gi et grunnlag for å utforske hvordan praksisveiledere opplever politistudentenes kompetanse til å gjennomføre avhør ved å gi nyanserte beskrivelser om forskningstemaet.

Dalland skriver at «i forskning betyr generalisering at forskningsresultatene gjøres gjeldene for andre situasjoner eller grupper enn dem som var med i undersøkelsen» (Dalland, 2020, s. 246). På bakgrunn av at undersøkelsen kun anvender seks praksisveiledere fra samme politidistrikt reduseres muligheten for å gjøre funnene gjeldende for andre politidistrikt. I mindre utvalg vil det være en mulighet for at informantene representerer unntaket og ikke regelen (Fekjær, 2015). Samtidig var ikke formålet med valg av informanter at de skulle

representere alle praksisveiledere i Norge, men heller å få kunnskap og refleksjoner om temaet (Johannessen et al., 2016; Tjora, 2017). Formålet med oppgaven er fortrinnsvis å være utforskende med hensyn til forskningsspørsmålene.

### 3.7 Etikk

Etikk handler om normene for korrekt livsførsel. Når vi møter på utfordrende valg i livet fungerer etikken som veiledning (Dalland, 2020). Et prosjekt skal forholde seg til forskningsetikk under hele forskningsprosessen, ikke kun i planleggingen eller avslutningen (Skilbrei, 2019). Ved oppstart av prosjektet var jeg bevisst på at jeg skulle forholde meg til forskningsetikk gjennom hele undersøkelsen, slik som Skilbrei skriver. Tidlig våren 2022 fikk jeg avklart med PHS at jeg ikke trengte å søke om Politidirektoratets tillatelse for å gjennomføre undersøkelsen ettersom den ikke skulle inneholde hemmelighetsstemplet eller taushetsbelagt informasjon. Deretter meldte jeg prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som godkjente undersøkelsen (vedlegg 1).

Tjora (2017) poengterer at etikk i intervjuer også dreier seg om presentasjon av data, herunder anonymisering og transparens. Både informantene og politidistriktet er anonymisert. Forut for intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet. Informantene har samtykket skriftlig til deltakelse i prosjektet. I tillegg har informantene fått informasjon om at de kunne trekke samtykket uavhengig av årsak på ethvert trinn av undersøkelsen. I informasjonsskrivet fremgår det også at informantene kan kontakte meg ved behov. Det kunne være spørsmål før eller etter intervjuene, for eksempel knyttet til personvern eller mulighet for å lese oppgaven etter innlevering. I tillegg forsøkte jeg å være transparent på stegene i forskningsprosessen gjennom utviklingen av forskningsspørsmålene, intervjuguiden, datainnsamlingen og tolkningen av dataene (Tjora, 2017).

## 4 Resultater

I dette kapittelet skal jeg presentere undersøkelsens funn gjennom fire hovedtema. Først presenteres hovedtemaet «studentenes forkunnskaper om avhør og veiledernes ønske om mer praktisk avhørstrening». Her beskriver informantene deres opplevelser av studentenes teoretiske kunnskaper om avhøret. Dernest ser oppgaven på hovedtemaet «veiledningens form og innhold forut for og underveis i avhør – viktigheten av å ha en plan», som tar for seg hvordan informantene ga studentene veiledning forut for og underveis i avhør og studentenes bruk av avhørdisposisjoner. I hovedtemaet «evaluering etter avhør bidrar til læring gjennom tilbakemelding» ser undersøkelsen på hvordan informantene evaluerte avhørene til politistudentene og hva informantene fokuserte på ved evalueringen. Til slutt presenteres hovedtemaet «trygghet gjennom erfaring». Temaet setter søkelys på studentenes faglige utvikling gjennom praksisstudiet.

Resultatene i undersøkelsen legges frem med sitater knyttet til hvert hovedtema. Når det står «alle» eller «samtlige» informanter betyr dette seks informanter. «De fleste» og «mange» brukes når det er fire til fem informanter. «Flere» informanter anvendes når det er tre informanter, mens «noen» informanter brukes med to informanter (Sandelowski, 2001).

### 4.1 Studentenes forkunnskaper om avhør og veiledernes ønske om mer praktisk avhørstrening

Hovedtemaet «studentenes forkunnskaper om avhør og veiledernes ønske om mer praktisk avhørstrening» utforsker informantenes inntrykk av studentenes teoretiske forkunnskaper om avhør. De fleste informantene påpekte viktigheten av den teoretiske grunnkunnskapen studentene opparbeidet seg i B1. Flere informanter fortalte at det var teoretisk sterke studenter som begynte på PHS og at det var et høyt karaktersnitt for opptak. Dette bidro til at studentene leste godt på teorien. Mange informanter ga et inntrykk av at studentenes teoretiske kunnskaper om avhør fra B1 generelt var god, slik denne informanten uttrykte:

«Alt i alt så er mitt hovedinntrykk av at den faglige biten den er veldig god. Det er veldig flinke studenter som kommer inn nå og det kan jo henge sammen og med at det er blitt et høyt snitt for å komme inn på Politihøgskolen.» (Informant 2)

De fleste informantene syntes studentenes teoretiske nivå var bra, men det var noe variasjon.

Noen informanter opplevde også at kunnskapen kunne vært bedre. En informant opplevde at mange studenter var dårlig forberedt til å gjennomføre avhør i praksisstudiet:

«BL [datasystemet Basis Løsning] er jo nesten nytt for de når de kommer, så når de skal sitte med BL kunnskapen som er lav og avhørskunnskapen som er ganske skrantende i starten så ja... Noen tar det bedre enn andre, men flesteparten synes jeg ofte er dårlig forberedt.» (Informant 5)

Når det gjelder studentenes forkunnskap i juss fortalte flere informanter at denne var generelt god, dog noe bedre for lovverket for ordenstjeneste enn etterforskning. Som en del av forberedelsene til et avhør nevnte noen informanter at de stilte studentene spørsmål om straffebud før de gikk inn i avhøret. En informant opplevde at straffebudet ikke alltid ble vurdert av studentene like inngående før avhøret og sa det slik:

«Hvis man ikke får forberedt seg til avhøret, som man gjerne ikke får, når man er ute på et oppdrag, så blir det litt sånn at man reflekterer i ettertid over de ulike straffebudene og de subjektive og objektive vilkårene som skal til for at man i det hele tatt kan si at denne personen kan straffes for det [...], så inntrykket mitt er at de har et relativt godt kjennskap til det, men de kan nok ikke sånn på stående fot ute på et oppdrag si den og den paragrafen og det og det er de subjektive og det og det er de objektive vilkårene.» (Informant 3)

En informant hadde inntrykk av at koronapandemien kunne ha påvirket opplæringen studentene fikk i juss i negativ retning. Videre beskrev informanten at juss var et klasseromsfag, hvor man trengte en lærer som var tett på og som studentene kunne stille spørsmål til. Under korona var det mye digital undervisning og informanten hadde inntrykk av at studentene ikke fikk samme mulighet til å diskutere faget med læreren som tidligere.

De fleste informantene fortalte at de ikke hadde inngående kjennskap til opplæringen politistudentene fikk i avhør i B1, men at de kjente til enkelte deler av opplæringen. Videre hadde mange informanter inntrykk av at studentene skulle gjennom mange emner i B1. I forbindelse med oppbygningen av B1 påpekte en informant at etterforskningsfaget i B3 ideelt skulle vært før B2:

«Når de får helt nye saker, for eksempel mishandling i næresaker så har de jo en vei å gå da, for da begynner de å gå inn på straffebud og bevistema spørsmål som kommer mer i B3 da. Så ideelt sett skulle de jo hatt etterforskningsfaget i B3 før de kom ut i B2, men jeg skjønner jo at det ikke er mulig å presse inn i løpet av studieåret.» (Informant 1)

Samtidig etterspurte alle informantene mer praktisk trening i avhør før B2. Den praktiske treningen i avhør kunne da bidra til å øke studentenes kapasitet og trygghet i reelle avhørssituasjoner. På den måten ville studentene få frigjort kapasitet og være mer forberedt før de begynte i B2. En av informantene uttalte følgende:

«Jeg mener at de kunne fått større læringsutbytte ved å ha flere øvelser for da hadde de spart mye tid ute, altså de hadde hevet seg. Du skal ikke ta veldig mange liksomavhør før du er blitt tryggere på alt av formalia og det å skrive og få med det som er relevant.» (Informant 5)

Ut fra informantenes utsagn er det variasjon knyttet til hvordan informantene opplevde studentenes teoretiske forkunnskaper om avhør. Mange informanter beskrev at studentenes kunnskaper om avhør var gode, mens andre uttrykte at den kunne vært bedre. Videre beskrev de fleste informantene at studentene kunne vært bedre forberedt til praksisstudiet dersom studentene hadde hatt mer praktisk trening i avhør før B2.

## 4.2 Veiledningens form og innhold forut for og underveis i avhør – viktigheten av å ha en plan

Hovedtemaet «veiledningens form og innhold forut for og underveis i avhøret – viktigheten av å ha en plan» setter søkelys på veiledningen praksisveilederne gir politistudenter i avhør i løpet av praksisstudiet.

Veiledningen skjer på forskjellige stadier i avhørprosessen. Alle informantene veiledet studentene før, under og etter avhørene. Veiledningen skjer både på forskjellige måter og i ulik grad. Informantene uttrykte at veiledningen før avhør dreide seg om avhørdisposisjonen studentene skrev. Samtlige av informantene la vekt på å skape refleksjon i forhold til arbeidsoppgavene. Måten informantene gjorde dette på var å stille spørsmål til avhørets

formål, aktuelle straffebud og temaer som var viktig å belyse i saken. Dette ble gjort for å få studentene til å reflektere over avhøret slik at de ble mer selvstendige. En informant beskrev:

«Det er på en måte å lese seg opp felles på saken, hente inn lovverket og bruke tid på å finne ut hva vi egentlig vil ha svar på i avhøret. Så lager studenten gjerne en mal selv på forhånd. Også går vi gjennom den disposisjonen eller malen i lag og sparrer med hverandre på ulike punkter som jeg mener kan være relevant og hun eller han mener er relevant.» (Informant 5)

Noen informanter fokuserte på kontaktetableringen politistudentene skulle ha med den avhørte. En informant gjorde dette ved å stille spørsmål til studentene forut for avhøret om hvordan studentene skulle trygge den avhørte. Alle informantene fortalte at de hadde vært til stede i et eller flere av avhørene studentene gjennomførte i praksisstudiet. Underveis i avhøret foregikk veiledningen ved å ta en pause hvor informanten ga studentene innspill eller studenten stilte spørsmål. Veiledningen underveis gjorde at informantene kunne rettlede studentene mot den konkrete arbeidsoppgaven. I tillegg fungerte informantene underveis i avhøret som en trygghetsperson som studenten kunne støtte seg på og hvor veiledning ble gitt etter behov, slik denne informanten sa:

«Jeg prøver egentlig bare å få dem til å bli mest mulig selvstendige og tenke gode tanker og trygge dem i at det her ser veldig bra ut, dette er viktig, det må du bare... ja, at jeg skal være en trygghetsperson og støtteperson da hvis det skulle dukke opp noe.» (Informant 6)

Flere informanter evaluerte avhøret like etter det var gjennomført. Da fikk studentene tilbakemelding på hvordan avhøret gikk. De fleste informantene trakk fram at de leste gjennom avhørsrapporten før avhørets gjennomlesning i tilfelle avhøret manglet noe. Å gå gjennom avhørsrapporten gjorde at informantene kunne kontrollere at studentene innhentet den ønskelige informasjonen. En informant beskrev hva som ble vektlagt ved gjennomgang av avhørsrapportene til studentene forut for gjennomlesningen:

«Hvis du tar en voldssak for eksempel, som det ofte er, så en grundigere beskrivelse av selve hendelsen og hvordan det ble gjennomført. Altså ble det brukt posisjonering,

avstand, flat hånd, knyttet hånd, en mer detaljert beskrivelse rundt selve hendelsen.»  
(Informant 5)

Videre understreket mange informanter at det var viktig at studentene hadde en plan for avhøret. Informantene skilte mellom avhør som gjennomføres inne på politistasjonen og avhørene ute på stedet (PPS). Avhør inne på politistasjonen ble ifølge flere informanter som regel gjort ved å følge en avhørdisposisjon. Ute på stedet var det derimot ikke alltid at studentene hadde mulighet til å lage en disposisjon. På stedet hadde man begrenset med tid til å forberede avhøret. En informant uttalte følgende:

«Hvis de har mulighet til å lage den avhørdisposisjonen så forutsetter jo det at det er et avhør de gjerne forbereder inne.» (Informant 2)

I de tilfellene studentene hadde anledning til å skrive avhørdisposisjoner fortalte de fleste informantene at disposisjonen inneholdt informasjon om den avhørtes rettigheter og spørsmål studentene vurderte som relevante i ulike faser av avhøret. Disposisjonen ble en støtte eller huskeliste over hva studentene skulle spørre om. Flere informanter poengterte at disposisjonene kunne bli for detaljert, slik denne informanten fortalte:

«[Noen avhørdisposisjoner] føler jeg inneholder egentlig ganske detaljerte steg i avhøret, både fra forberedelsen og til slutten. Det er hvert fall min oppfatning. Og ofte veldig detaljerte i forhold til spørsmål som skal stilles. At man nesten har skrevet avhøret på forhånd mange ganger på de avhørdisposisjonene. Opplever hvert fall at det er mye tekst, og spørsmålene er allerede formulert og skrevet inn i rapporten da i forkant» (Informant 3)

Flere informanter uttrykte at studentene noen ganger støttet seg for mye til disposisjonen. Ifølge en informant ønsket studentene å være forberedt på alt, siden de har så lite erfaring. Da ble disposisjonen en form for forsikring for å få med alt. En annen informant fortalte at når studentene fikk mer trening gjennom praksisstudiet benyttes disposisjonen i større grad som en sjekkliste.

Oppsummert ser vi at informantene veiledet studentene ved å få dem til å reflektere over

formålet med avhøret og temaene som var vesentlig å belyse i avhøret. I tillegg beskrev mange informanter at det var viktig at studentene hadde en plan for avhør de skulle ta.

### 4.3 Evaluering etter avhør bidrar til læring gjennom tilbakemeldinger

Alle informantene hadde gjennomført evaluering av studentenes avhør i etterkant. Gjennom evaluering fikk studentene tilbakemelding på ett eller flere forhold ved avhørene deres. Informantene beskrev at det var betydningsfullt å få tilbakemeldinger i avhør for å utvikle seg. Ved å få og gi tilbakemeldinger kunne man få innspill fra andre og dele erfaringer. En av dem beskrev det slik:

«Det [er] viktig med tilbakemeldinger i forhold til den praksisen de får i avhørssituasjonene. Det kan bidra til at man klarer å få erfaring på hvordan man skal sette rammene for avhøret. Samtidig som man da klarer å få større kapasitet i avhøret og spesielt de fasene som kommer etter den frie forklaringen.» (Informant 3)

Informantene trakk frem forskjellige måter å evaluere studentenes avhør på. Evalueringen kunne skje ved at informantene selv var til stede i avhøret studentene tok. En annen måte å evaluere avhørene på var å gå gjennomgå lyd- eller lyd og bildeopptak i ettertid. I tillegg ble gjennomgang av avhørsrapporten trukket frem som en måte å evaluere avhøret på.

Flere informanter ga tilbakemelding etter å ha vært til stede i avhøret. Tre informanter trakk fram at evalueringene ofte skjedde på bakgrunn av den skriftlige avhørsrapporten. Dette handlet om at gjennomgangen av lyd- eller lyd og bildeopptak var tidkrevende og ikke ble prioritert. De tre informantene fortalte at gjennomgang av lyd og bildeopptak stort sett ble brukt i forbindelse med et arbeidskrav studentene hadde. Informant 6 uttrykte det på denne måten:

«Jeg tenker jo at der kunne jeg nok sikkert blitt mye flinkere. For de fleste tilbakemeldingene blir nok via avhørsrapporten. [...] jeg gir tilbakemelding på lydopptaket når det har vært altså de der sjekkpunktene som de skal igjennom da. De arbeidskravene som de må ha.» (Informant 6)



Noen informanter nevnte at de hadde gode erfaringer med gjennomgang av lyd og bildeopptaket til tross av at de sjeldent evaluerte avhør basert på lyd og bildeopptak. Gjennomgang av lyd og bildeopptak gjorde at informantene og studentene sammen kunne se hvordan avhøret utviklet seg. Dette gjorde det mulig å evaluere interaksjonen mellom studenten og den avhørte. Informant 6 opplevde det slik:

«Altså det er jo der du får hørt hva som faktisk blir sagt da av og hvordan ting blir lagt fram og kommunikasjonen og. Så det det tenker jeg jo. Det er jo ikke alltid så lett å lese seg opp på et skriftlig dokument. Der kommer jo bare teksten. Du vet.. du får jo på en måte ikke sett hvordan det faktisk kom fram i lydfilen kontra på papiret.»  
(Informant 6)

Informantene evaluerte avhørene på forskjellige måter, men samtlige informanter la vekt på at evalueringen skulle bidra til refleksjon hos studentene. I evalueringen gikk informantene sammen med studentene gjennom hvordan avhøret hadde gått. Da fikk studentene tilbakemeldinger på styrker og mulige forbedringsområder i avhørene. De fleste informantene fokuserte også på hva studentene eventuelt kunne gjort annerledes i avhøret, slik denne informanten uttrykte:

«Vi har tatt en prat i etterkant av avhøret og da går vi igjennom hva som var bra og hva som [...] kan forbedres. [...] og da går vi igjennom om de gjennomførte det vi hadde planlagt på forhånd, var det noe som endret seg underveis, hva hvordan tilpasset de seg til det og gå gjennom de fasene, hvordan de gjennomførte det.»  
(Informant 1)

Flere informanter trakk fram at evalueringen ved PPS skjedde i bilen like etter oppdraget. Da hadde informantene vært til stede i avhøret og avhøret var friskt i minnet. I tillegg kunne avhørene evalueres ved at informantene og studentene satte av tid i løpet av en dag for å gjennomgå avhøret. Dette ble gjerne gjort ved å være alene på et kontor på arbeidsplassen og så gå gjennom avhøret. Noen informanter nevnte at det ofte tok lengre tid mellom avhør og evaluering når arbeidskravene til studentene skulle evalueres.

Alle informantene ga inntrykk av at de inkluderte studentene i evalueringene av avhørene. Dette ble gjort ved at studentene først fikk anledning til å fortelle om deres opplevelse av

avhøret. Flere informanter fortalte at de spurte studentene om hva studentene ønsket tilbakemelding på i avhøret. Alle informantene erfarte at studentene utviklet seg etter å ha mottatt tilbakemelding på avhør. I tillegg hadde informantene inntrykk av at studentene tok med seg tilbakemeldingen inn i de påfølgende avhørene. For eksempel beskrev informant 4 det slik:

«Det viser seg i hvert fall når jeg har gitt en tilbakemelding at vi får neste vakt da et nytt avhør så merker jeg at studenten husker den tilbakemelding veldig godt. Det er ikke noe jeg trenger å si flere ganger for det har studenten fått med seg.»

(Informant 4)

Informantene ga uttrykk for at de fokuserte både på formelle og relasjonelle faktorer ved evaluering av studentenes avhør. Formelle faktorer knyttet seg til om studentene hadde gitt den avhørte riktige rettigheter, innholdet i forklaringen, spørsmålsstilling og erklæringer og begjæringer. Relasjonelle faktorer dreide seg om kontaktetableringen og kommunikasjonen mellom studenten og avhørte. Flere informanter la mer vekt på formelle sider ved studentenes avhør enn relasjonelle ved evaluering, slik denne informanten poengterte:

«Da blir det fokusert på den biten med formalia og ned til erklæringer og begjæringer og ikke så mye på forberedelsen eller kontaktetablering og den biten der eller på avslutningen. Men ja formalia, fri forklaring og innholdet der. Og så blir jo det litt sånn naturlig at det er ikke så veldig mye konfronterende spørsmål i disse sakene når vi er på stedet her. Så fri forklaring og litt sånn sonderende tema i hovedsak da og erklæringene og begjæringene.» (Informant 3)

Det var mange informanter som evaluerte en eller flere av avhørets faser og de var også opptatt av selve innholdet i avhøret. Samtidig fortalte de fleste informantene at de også la vekt på den skriftlige avhørsrapporten studentene skrev. I avhørsrapporten undersøkte informantene hvordan studentene beskrev hendelsen, rettskriving, formuleringene og setningsoppbyggingen. Studentenes spørsmålsstilling var også noe tre informanter opplevde som viktig, herunder bruk av åpne spørsmål.

Informantene beskrev også relasjonelle aspekt som ble evaluert i studentenes avhør. Flere informanter fortalte at kontaktetableringen studentene hadde med den avhørte var viktig for

dem. En informant opplevde at kontaktetablering mellom studentene og avhørte kunne påvirke den frie forklaringen:

«Det er jo kontaktetablering som er mitt mantra da. Og det blir jo å se hvordan de klarte å få den avhørte trygg til å komme med en fri forklaring. Hva gjorde at den frie forklaringen ble veldig kort, hva gjorde at den ble veldig lang. Se på mulighetene for om de kunne gitt litt mer føringer til den frie forklaringen hvis den ble for lang eller om de har jobbet for lite med kontaktetableringen hvis det er for kort fri forklaring.»  
(Informant 1)

Flere informanter trakk også frem at de fokuserte på kroppsspråket ved evaluering av avhør. Det gikk ut på hvordan studenten og den avhørte fremsto i avhøret, herunder om studenten virket trygg eller usikker i rollen som avhører. En informant trakk også frem at kroppsspråket kunne gi inntrykk av hvorvidt studentene var interessert i å lytte til den avhørte eller ikke.

Ut fra informantenes utsagn kan det virke som at informantene evaluerte studentenes avhør basert på å ha vært til stede i avhøret, gjennomgått lyd- eller lyd og bildeopptak eller lest avhørsrapporten. Målet med evalueringen var å skape læring hos studentene gjennom refleksjon. Evalueringen av avhørene til studentene la vekt på både formelle og relasjonelle faktorer i avhørene.

#### 4.4 Trygghet gjennom erfaring

Hovedtemaet «trygghet gjennom erfaring» tar for seg erfaringens rolle for å gjennomføre avhør. Praksisstudiet ble beskrevet av informantene som en utviklingsprosess i avhør for studentene. Flere informanter fortalte at de i starten av praksisstudiet tilbydde studentene å observere et avhør informantene tok eller at informantene var til stede i studentenes første avhør. I starten av praksisstudiet tok studentene avhør i saker som trafikk, vold, vinning og ordensforstyrrelser. Etter hvert som studentene ble komfortable, tok de avhør på egenhånd. De fleste informantene fortalte at de etter hvert utfordret studentene til å ta avhør i mer alvorlige saker eller nye saksfelt når de ble tryggere. Informant 1 beskrev det på denne måten:

«Så tester vi dem litt underveis, gir de mer alvorlige saker hvis de er trygge nok til det. Sånn at de får mestringsfølelse samtidig som de får utfordringer da, og finner den

balansen på det. Og forhåpentligvis etter nyttår litt utover at de er klar for ja de straffebudene som de kanskje ikke har hatt på skolen fra før, men som vi kan veilede dem videre på da» (Informant 1)

Informantene opplevde at studentene ble mer selvstendig når vårsemesteret startet og at de da i større grad kunne ta avhør alene. En informant opplevde at studentene var bedre etter de hadde hatt etterforskningsperioden:

«Det er en sånn pågående prosess, der det er en utvikling da gjennom det B2 året. I starten på det B2 året så sitter jeg vel med det inntrykket av at de må ha ganske mye oppfølging både på et enkelt PPS avhør ute på stedet sånn at det skal bli riktig i forhold til formalia og de ulike fasene med fri forklaring og spørsmål og den biten der. Så de må ha litt hjelp på veien da. Og min opplevelse er vel det at når de har vært på etterforskning gjennom dette praksisåret så løser ofte det veldig mye i forhold til arbeidet som de skal gjøre ute med avhør.» (Informant 3)

En informant beskrev at utvikling i avhør i praksisstudiet handlet om i hvilken grad de klarte å utfordre studentene til å ta avhør i mer alvorlige saker. Dette kunne for eksempel være avhør av vitne eller fornærmet i saker som gjelder mishandling i nære relasjoner. Mange informanter ga uttrykk for at det var viktig at studentene fikk kjennskap til flere ulike saksfelt.

Begrepet «kapasitet» ble nevnt av flere informanter. Det ble beskrevet som å bruke oppmerksomheten sin på det som er viktig i avhøret. Gjennom å få erfaring kunne oppmerksomheten flyttes fra rettigheter og plikter til det avhørte faktisk fortalte. Kapasitet bidro til at studentene klarte å lytte og var fleksibel under avhøret. Da fokuserte man på det den avhørte fortalte. I starten av praksisstudiet ga flere informanter inntrykk av at studentene hadde liten kapasitet. En av informantene uttrykte det slik:

«At de bruker veldig mye kapasitet på bare formalia og forklarer disse tingene, at man kanskje mister litt den fleksibiliteten når man skal ta en fri forklaring, høre på det som blir sagt og knytter seg veldig til de punktene som man har i disposisjonen og gjerne ikke klarer å få fatt i det som blir sagt i avhøret.» (Informant 3)

Gjennom veiledningen og erfaringene studentene fikk i praksisstudiet utviklet kapasiteten

deres til å gjennomføre avhør. Når det gjaldt hva studentene var gode på i avhør, varierte informantenes svar. To informanter trakk fram at de var gode på kontaktetablering. Studentene var gode til å sette av tid i starten av avhøret for å skape kontakt med den avhørte og forklare omstendighetene rundt avhøret. I tillegg uttrykte to informanter at de var gode på protokolleringen av avhøret, blant annet fordi de var nøye på protokollering og de hadde den mest oppdaterte kunnskapen fra PHS.

En informant uttrykte at fasen fri forklaring kunne være utfordrende for studentene. Informanten beskrev at noen studenter hadde en tolkning om at den avhørte kunne få fortelle så lenge vedkommende ville uten at studentene satte rammene for forklaringen. Det gjorde at den frie forklaringen ble veldig bred og retningsløs.

Før bevispresentasjonen nevnte en informant at det kunne være vanskelig for noen studenter å stille spørsmål slik at den avhørte ble låst til sin forklaring. De fleste informantene opplevde at bevispresentasjon skilte seg ut som en utfordrende fase for studentene. Dette handlet om at studentene kunne bli usikre hvis den avhørte ikke ønsket å svare etter å ha blitt forelagt opplysninger fra politiets etterforskning. Informant 4 skildret det på følgende måte:

«[Studentene er] kanskje litt redd for å gå inn i ... holdt på å si konflikten [...] stille de litt vanskelige spørsmålene. De er litt sånn unnnvikende syns jeg. At de syns det er litt vanskelig. At de vil helst ikke gå så mye inn i den biten, at de helst bare hører på hva dem forklarer og ikke stiller de vanskelige spørsmålene.» (Informant 4)

Samtlige informanter la vekt på at det var en fordel med erfaring i avhør. Gjennom erfaring opplevde informantene at studentene utviklet trygghet i rollen som avhører. Som tidligere nevnt pekte flere informanter på at studentenes kapasitet til å ta avhør økte gjennom erfaring. Flere informanter anså avhør som en treningssak som utviklet kapasiteten. Økt kapasitet ga trygghet til å fokusere på arbeidsoppgaver som lytting i avhøret og spørsmålsstilling. En informant fortalte at erfaring kunne bidra til å gjøre studentene trygge og sa:

«Å bli trygg, trygg på seg selv, trygg på å ta avhør. De vet hva de skal ha med og når de etter en måned og to er trygg på BL så er jo det bøyen.. for den er stor når de setter i gang og skal ta imot en anmeldelse inne. Det er jo alt fra registrering av person til en adresse som skal inn, som plutselig tar 25 minutter. Og etter hvert [...] når du får

frigjort kapasitet så får du mer kapasitet til å faktisk lytte til den de tar avhør av og følge med på hva som blir sagt og da kan bruke disposisjonen [...] til å kaste et blikk bort på og se at nå har jeg huket av de første fire punktene mine, men punkt nummer fem har jeg ikke.» (Informant 5)

Flere informanter opplevde studentene som utrygg i rollen som avhører i begynnelsen av praksisstudiet. Å gjennomføre avhør var nytt for studentene og de hadde begrenset praktisk trening fra PHS. En informant poengterte at erfaring kunne gjøre studentene mer forberedt til praksisåret:

«Hvis man hadde hatt mer erfaring med å ta avhør så hadde jo man i mye større grad vært mer forberedt når man kommer ut og skal gjøre det i praksisåret.» (Informant 3)

Alle informantene la vekt på viktigheten av å lytte i avhøret på det den avhørte forteller. Ved å bruke kapasitet på å lytte i avhøret kunne studentene lettere følge opp aktuelle temaer den avhørte kom med. Noen informanter beskrev også at fravær av erfaring stresset studentene i avhørssituasjonen. Hvis studentene ikke lyttet til det avhørte fortalte kunne studentene gå glipp av sentrale opplysninger, slik denne informanten sa:

«Det kan jo skje at vi går glipp av relevante opplysninger da for å finne ut [av] hva som har skjedd eller oppklare hvem som har gjort hva. Sånn at det kan jo være veldig viktige momenter og at man låser seg til ting som.. At vi da stiller spørsmål som kanskje ikke er relevante fordi ja. Det er jo at vi kan miste informasjon.» (Informant 6)

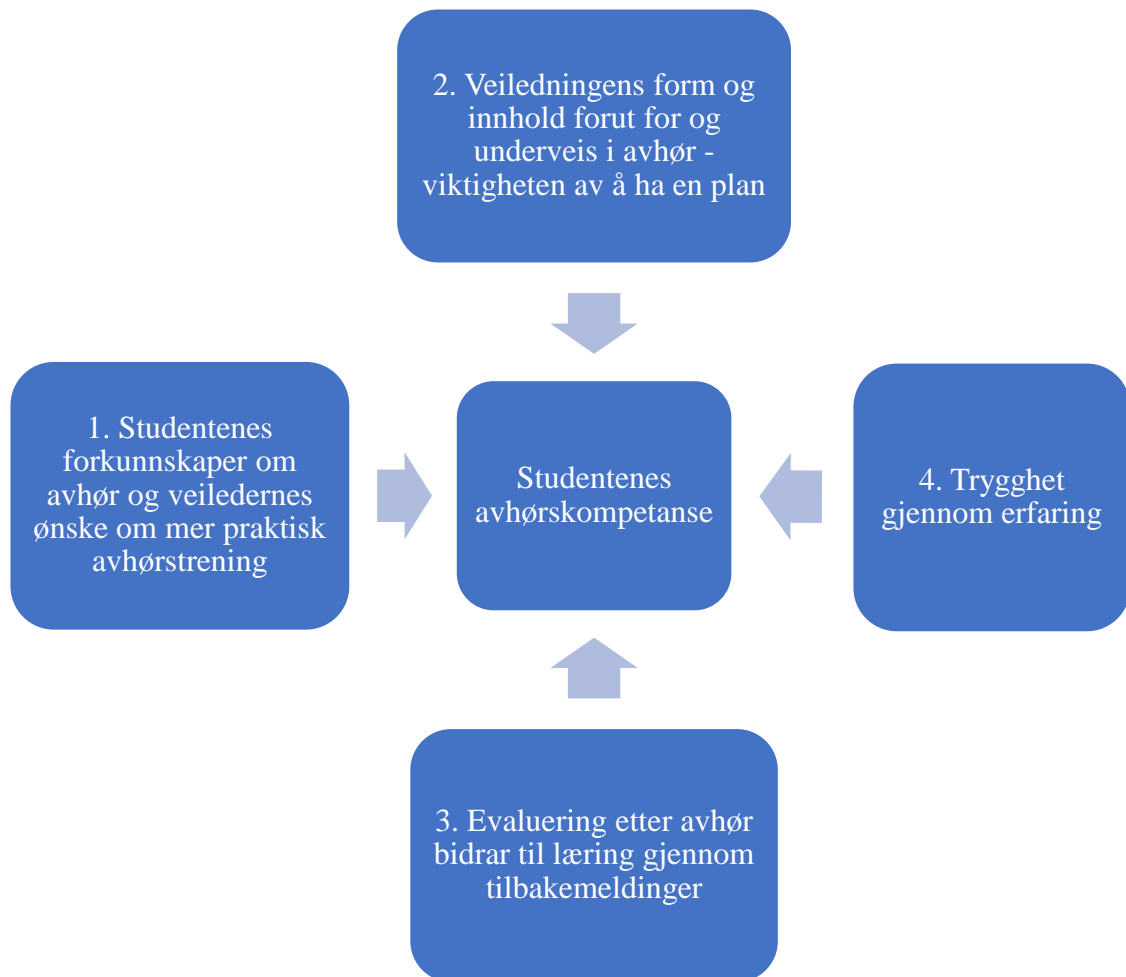
Noen informanter la også vekt på viktigheten til fasene forberedelse og kontaktetablering for å få et målrettet avhør. En annen informant hadde gode erfaringer med å observere avhør som kollegaene gjennomførte:

«Også er i hvert fall min opplevelse at det er veldig god erfaring å være med på, altså til stede, observatør på andre avhør og. Kanskje noen har tatt avhør av et barn i 15 år, det er de knallgode på. Da har jeg lyst å observere litt der. Kanskje fanger jeg opp noe som var bra.» (Informant 2)

For å oppsummere fremstår det som om studentenes trygghet i avhørssituasjonen økte gjennom ulike typer erfaringer, herunder gjennomføring av egne avhør og observasjon av andres avhør. Praksisstudiet ble sett på som en utviklingsprosess og de ble utfordret til å ta avhør i nye saksfelt eller alvorligere straffebed. I tillegg ble studentenes evne til å gjennomføre avhør utviklet ettersom kapasiteten deres økte.

## 5 Diskusjon

Undersøkelsens problemstilling er *hvordan opplever praksisveiledere politistudenters kompetanse til å gjennomføre avhør i praksisstudiet?* I resultatkapittelet fremheves fire hovedtemaer som omhandler faktorer som virker inn på hvordan informantene opplevde studentenes avhørskompetanse, herunder teoretiske forkunnskaper, hvordan veiledningen fungerte, evaluering etter avhør og erfaringens betydning for trygghet i avhør. Disse faktorene fremstilles i følgende figur.



*Figur av undersøkelsens fire hovedtema.*

Jeg vil nå diskutere de fire hovedtemaene i lys av undersøkelsens tre forskningsspørsmål.

### 5.1 Studentenes avhørskompetanse ved inngangen til B2

Det første forskningsspørsmålet i undersøkelsen er *hvordan opplever praksisveiledere at studentene er forberedt til å ta avhør?* Undersøkelsens funn viser at de fleste informantene opplevde at studentenes teoretiske kunnskaper om avhør fra B1 generelt var god, og flere



informanter beskrev at studentenes forkunnskaper i juss også var gode. Å besitte kunnskap om avhør og juss som en del av forberedelsene er i tråd med Riksadvokatens (2016) føringer, som understreker at det kreves generell kunnskap om avhørsmetodikk og vilkårene for straff for å gjennomføre avhør. Før man gjennomfører et avhør bør avhører ha klare tanker om formålet og det som bør belyses.

En informant påpekte at lite tid skapte utfordringer knyttet til studentenes vurdering av straffebudene før avhør. Da hendte det at studentene heller reflekterte over straffebudene og straffbarhetsvilkårene etter avhøret. I innledende avhør på stedet har ikke avhører nødvendigvis oversikt over hvilke temaer som er vesentlig å få belyst (Bjerknes & Fahsing, 2018). Dermed kan det tenkes at knapt med tid til avhørsforberedelser i avhør på stedet kan redusere muligheten for å avklare formålet og identifisere det som er viktig å belyse i avhøret (Riksadvokaten, 2016).

De fleste informantene påpekte at det var mange emner i B1. Dette finner vi igjen i Riksadvokatens arbeidsgruppe (2013) sine funn om at PHS har en utfordring når det gjelder bachelorutdanningens brede politifaglige spenn. Følgelig har PHS begrenset med tid og mulighet til å gjennomføre praktisk ferdighetstrening i avhør på bachelorutdanningen. I den forbindelse er det relevant å se at informantene etterspurte mer praktisk trening før B2. Praktisk trening i avhør ble ansett som et tiltak for å øke studentenes kapasitet og trygghet i avhør. Videre kunne treningen gjøre studentene mer forberedt til å gjennomføre avhør i B2.

Dermed oppstår spørsmålet om det kan være en uoverensstemmelse mellom PHS og informantene når det gjelder avhørsopplæringen i B1. Politiutdanningen inneholder 180 studiepoeng, hvor hvert studieår er på 60 studiepoeng (Politihøgskolen, 2020). Dersom omfanget av emnet taktisk etterforskning B1 skulle økes i antall studiepoeng ville det medført at studiepoeng i andre emner måtte kuttes for å være innenfor 180 studiepoeng. Et annet alternativ kan være å redusere noe i den teoretiske undervisningen i emnet for å øke den praktiske avhørstreningen. Imidlertid la mange informanter vekt på betydningen av studentenes grunnleggende kunnskap om avhør og juss. Dette tyder på at konsekvensene av en eventuell reduksjon av teoretisk opplæring for å øke avhørstreningen bør undersøkes grundig. Samtidig uttrykte de fleste informantene at de ikke hadde inngående kjennskap til avhørsopplæringen i B1 og da er det heller ikke sikkert at det faktisk er en uoverensstemmelse. Det kan muligens være et uttrykk for et behov for tettere dialog mellom

PHS og praksisveiledere. I så fall kan det være viktig med en forventningsavklaring rundt hvilket avhørnivå studentene skal ha ved inngangen til praksisstudiet.

Selv om informantene etterspurte mer praktisk trening i B1, inneholder allerede opplæringen i B1 praktisk ferdighetstrening (Politihøgskolen, 2020). Da kan man spørre seg hva den praktiske treningen bør innebære. Handler avhørstrening utelukkende om å gjennomføre treningsavhør? Gjennomføring av treningsavhør bør selvfølgelig være en viktig del av praktisk trening i avhør, men ferdighetstrening trenger ikke nødvendigvis være den eneste måten å øke studentenes kapasitet. Studentene bør få mulighet til å få flere tilbakemeldinger på avhør allerede i B1. For eksempel kunne studentene hatt en avhørsøvelse på lydopptak og deretter gjennomgått opptaket sammen med en faglærer etter avhøret som en del av et arbeidskrav. Tilbakemeldingene må likevel ikke begrenses til den skriftlige avhørsrapporten, men heller vektlegge gjennomføringen av avhøret. Dette kan sikre at studentene får nødvendig veiledning i første studieår. I tillegg kan opplæring i avhør omfatte medstudentrespons, fagdager i avhør, skriftlig analyse av eget avhør eller å se videoer av eksperter som tar avhør. Dette er også i tråd med flere læringsaktiviteter som programplanen legger opp til (Politihøgskolen, 2020). Første studieår skal ikke skape de beste avhørerne, men heller gi et best mulig grunnlag for at studentene skal kunne utvikle seg videre.

Et sentralt spørsmål er hvor i studieløpet ytterligere avhørstrening burde plasseres. Et alternativ kan være å overføre deler av avhørsopplæringen til praksisstudiet, hvor studentene kunne deltatt på et kort avhørskurs i starten av B2. I denne sammenheng påpeker Akca et al. (2021) at man kan tilegne seg grunnleggende avhørsferdigheter til et bestemt nivå i korte opplæringskurs. Samtidig vil ikke opplæring alene nødvendigvis være tilstrekkelig for å utvikle nye ferdigheter i avhør (Clarke & Milne, 2001). Opplæringen må nemlig også inneholde veiledning for hvordan ferdighetene kan overføres til arbeidsplassen, noe man har mulighet til i praksisstudiet. Ikke minst må ledere og veiledere få veiledning for hvordan de selv skal veilede videre på arbeidsplassen.

## 5.2 Trygghet gjennom refleksjon, læring og utvikling av kapasitet

Det neste forskningsspørsmålet er *hvordan opplever praksisveiledere politistudentenes evne til å gjennomføre avhør?* Informantene veiledet studentene før, under og etter avhør, dog på litt forskjellige måter. Denne faseinndelte veiledning omtaler Handal & Lauvås (2014) som

førveiledning, gjennomføring og observasjon og etterveiledning. Alle informantene poengter betydningen av å skape refleksjon hos studentene i avhørssituasjonen. Gjennom ulike spørsmål fra informantene skulle studentene reflektere over avhørets formål, straffebud og fokusområder. Dette kan betegnes som veiledning ved refleksjon over handling. Det handler om å øke studentenes kjennskap til kunnskapsgrunnlaget, erfaringene og verdiene som yrkesvirksomheten støtter seg til (Handal & Lauvås, 2014). Når studentene får mer kjennskap til yrkeskunnskapen er det større muligheter for å utvikle kunnskapsbasen deres.

Som tidligere nevnt fortalte mange informanter at det var vesentlig at studentene hadde en plan for avhøret. Flere informanter beskrev at avhør på politistasjonen ble tatt ved å bruke en avhørdisposisjon. Imidlertid hadde ikke studentene nødvendigvis anledning til å lage en disposisjon ute på stedet. Informantenes inntrykk finner vi igjen i Bjerknes & Fahsing (2018), som skriver at forberedelser av avhør på stedet vil være påvirket av at avhørene gjennomføres i nær tilknytning til hendelsen. Som en konsekvens av dette har ikke avhører nødvendigvis tid eller anledning til planleggingen. På samme måte fant Myhrer (2018) at majoriteten av masterstudentene på en erfaringsbasert master i etterforskning ved PHS anså tidspress som en utfordring ved «politiarbeid på stedet». Altså kan vi se at knapphet med tid er en utfordring som synes å gå igjen. Dette kan videre påvirke avhørsforberedelsene på stedet, herunder studentenes vurderinger av straffebudene som nevnt i sist delkapittel og bruk av avhørdisposisjon. Det har dessuten blitt fremholdt at gode avhørsforberedelser som oftest gir bedre resultater (Smith & Milne, 2011).

Et relevant funn er at flere informanter uttrykte at avhørdisposisjonene til studentene kunne bli for detaljerte spesielt i første del av praksisstudiet, og at studentene av og til støttet seg for mye på disse i avhørssituasjonen. På den ene siden kan bruk av avhørdisposisjoner bidra til å gjøre studentene trygge og forberedt til avhøret (Bjerknes & Fahsing, 2018). På den andre siden understreker Pedersen (2019) at det i avhør «ikke bare er snakk om å få svar på visse forhåndsdefinerte spørsmål, men også om å lytte oppmerksomt til det den avhørte forteller» (s. 103). På den måten kan avhørtes fortelling handle om forhold som ikke har en åpenbar forbindelse med den øvrige informasjonen i saken, men som likevel kan være relevant.

Praksisstudiet ble som tidligere nevnt beskrevet av informantene som en utviklingsprosess i avhør for studentene. Innledningsvis i praksisstudiet tilbydde flere informanter studentene å observere avhør som informantene gjennomførte. Læringen som foregår når studentene ser på

informantenes avhør kalles for modellering. Det dreier seg om å lære ut fra observasjon av andres eksempel (Bandura, 1977). Hvis studentene innledningsvis observerer informantenes avhør kan det bidra til at studentene lærer av informantenes eksempel og dermed kan det tenkes å forhindre innledende feil i avhørssituasjonen. Likevel kan det antas at studentene er avhengig av at praksisveilederne som observeres har en konstruktiv tilnærming til avhørene for å kunne lære. Videre beskrev de fleste informantene at studentene ble gitt alvorligere saker eller nye sakfelt når de ble tryggere. Å gi studentene nye arbeidsoppgaver i avhør som utfordrer dem kan være essensielt, siden oppgaver som presser studentene utenfor komfortsonen bidrar til god læring (Hoel & Christensen, 2020).

Det tidligere nevnte forskningsspørsmålet *hvordan opplever praksisveiledere studentenes forberedelse* og forskningsspørsmålet *evne til å gjennomføre avhør* har begge til felles at erfaring vektlegges. I begynnelsen av praksisstudiet opplevde flere informanter at studentene hadde lite kapasitet i avhør, hvor kapasiteten ofte ble brukt til å forklare riktige rettigheter til den avhørte. Som nevnt tidligere dreier kapasitet seg blant annet om kognitive faktorer (Ellström, 1997) og i denne sammenheng dreier det seg om studentenes oppfatning av hva som skjer i avhørssituasjonen. En mulig forklaring på informantenes inntrykk av studentenes kapasitet kan knyttes til kognitiv kapasitet. Det er flere aspekt ved avhørssituasjonen som kan medvirke til kognitiv belastning, herunder å finne relevante spørsmål og identifisere tema som skal belyses (Hanway et al., 2021). Kleider-Offutt et al. (2016) påpeker at overbelastning av kognitiv kapasitet kan redusere individets evne til å prosessere informasjon på en kontrollert måte. Overbelastningen kan oppstå som følge av mengde informasjon, kompleksitet eller vanskelighetsgrad. Samtidig fortalte informantene at erfaring i avhør bidro til at studentene fikk mer trygghet i avhørssituasjoner. Dersom studentene gis tilstrekkelig mulighet til utvikling og trening kan det antas å bidra til håndtering av kognitive krav i avhørssituasjonen (Hanway et al., 2021). Dessuten kan tilegnelse av kunnskap og erfaringer gjennom praksisstudiet bidra til at kapasiteten frigjøres slik at studentene kan bruke oppmerksomheten på mennesket og avhørssituasjonen de er i (Hoel, 2019).

Utvikling av trygghet kan tenkes å foregå i et toveis dynamisk samspill mellom harde og myke avhørsferdigheter, og studentenes kapasitet kan være en faktor som kan spille inn. Hvis studentene har forståelse for straffbarhetsvilkårene, har forberedt en god disposisjon og er opplagt, kan det antas at de vil de ha mer potensiell kapasitet til å anvende på myke avhørsferdigheter som kontaktetablering, aktiv lytting og kritisk tenkning (Ellström, 1997;

Mount, 2017; Riksadvokatens, 2016). Myke ferdigheter kan også relateres til situasjonsbevissthet og emosjonell intelligens (Mount, 2017). I så fall vil myke ferdigheter som kommunikasjonsevner være viktig for å kunne håndtere følelser hos den avhørte (Risan et al., 2016).

Som tidligere nevnt utvikles avhørskompetansen gjennom samspillet mellom personlige egenskaper, erfaring, tilbakemeldinger og trening (Bjerknes & Fahsing, 2018). Alle informantene poengterte at det var en fordel med erfaring i avhør og at erfaring kunne gi trygghet som avhører. Prosessen med å identifisere seg med yrket som politi krever en trygghet i utøvelsen av arbeidsoppgavene. Det handler om å ha en bevissthet om egen rolle og en mulighet til å kunne påvirke hendelser. Dette kan bidra til å redusere stress og dermed styrke resultatet til arbeidsoppgaven (Shvets et al., 2020). For å lære politiarbeid effektivt er erfaringer, jevnlig tilbakemeldinger og faglig og emosjonell støtte betydningsfullt (Hoel, 2020) og det kan tenkes å bidra til å øke studentenes trygghet som politibetjent. Dessuten fant Somers & Terrill (2022) at mengden gjennomførte arbeidsskift var assosiert med økt trygghet hos politibetjenter. Samtidig påpeker Rachlew (2003) at erfaring er bra, men feil retning på kursen, uten opplæring, korleksjon, refleksjon eller kritisk tenkning underveis, kan medføre en mulighet for at erfaringene kan gi misforståelser som senere fremstår som sannheter.

### 5.3 Læring gjennom evaluering

Det siste forskningsspørsmålet er *hva fokuserer praksisveiledere på ved evaluering av avhørene til politistudenter?* Alle informantene hadde gjennomført evaluering av studentenes avhør. Imidlertid ble avhørene evaluert på forskjellige måter; evaluering på bakgrunn av observasjon av gjennomføringen, gjennomgang av lydopptak eller lyd- og bildeopptak eller gjennomgang av den skriftlige avhørsrapporten. Samtidig påpekte tre informanter at gjennomgang av lydopptak var tidkrevende og var derfor ikke prioritert. Derimot gir gjennomgang av lyd- og bildeopptaket muligheten til å se det som faktisk skjer i avhøret, noe som er vesentlig for å kunne gi tilbakemeldinger og dessuten øker det kvaliteten på tilbakemeldingene (Riksadvokatens arbeidsgruppe, 2013; Riksadvokaten, 2016). Dessuten hadde noen informanter gode erfaringer med gjennomgang av lyd- og bildeopptak, nettopp siden man kunne undersøke hvordan avhøret utviklet seg. En informant påpekte også at det kunne være vanskelig å bedømme kommunikasjonen i avhøret basert på en skriftlig avhørsrapport. I denne sammenheng kan det være interessant å se til Myklebust (2010) som

poengterer at man er avhengig av lyd- og bildeopptak for å kunne analysere avhørsprosessen. I tillegg argumenterer Powell et al. (2008) at tilbakemeldinger i etterkant av avhøret basert på lydopptak eller lyd- og bildeopptak muligens ville vært det mest lærerike. Dette tyder på at gjennomgang av lyd- og/eller lyd- og bildeopptak kan være hensiktsmessig for å evaluere avhør.

Evalueringene foregikk ved at informantene og studentene sammen gikk gjennom avhørens forløp og studentene fikk tilbakemeldinger på styrker og mulige forbedringsområder i avhørssituasjonen. Videre beskrev informantene at det var viktig med tilbakemeldinger i avhør. Dette er i tråd med Smets & Rispens (2014), som poengterer at tilbakemeldinger er betydningsfullt for å utvikle seg i avhørsrollen. Imidlertid påpeker forfatterne at avhørsferdigheter reduseres når veiledningen avsluttes. Derfor er det viktig at praksisveilederne gir studentene kontinuerlig veiledning og tilbakemeldinger i avhør gjennom hele praksisstudiet. Det var viktig for informantene at evalueringen førte til refleksjon hos studentene. Tilsvarende understreker Shepherd & Griffiths (2021) at en balanse mellom refleksjon og tilbakemeldinger kan bidra til at avhører selv klarer å håndtere utfordringer og finne løsninger for utviklingsbehov.

Flere informanter fortalte at evalueringen foregikk i bilen etter oppdraget ute på stedet. Dette er evaluering som foregår i det som Gamlem (2015) omtaler som det korte tidsspennet. Det er tilbakemeldinger som gis i nær tilknytning til handlingen, gjerne dag for dag. Som et resultat av å gi tilbakemeldinger i nær tilknytning til studentenes oppgaveutførelse kan muligheten til å sjekke løpende forståelse og læring øke, heller enn å vente til evaluering av arbeidskrav måneder senere, som potensielt kan vise manglende læring (Gamlem, 2015). Dette er vesentlig fordi kvaliteten på tilbakemeldingen blant annet henger sammen med når tilbakemeldingen blir gitt.

Det tidligere nevnte forskningsspørsmålet *hvordan opplever praksisveiledere politistudentenes evne til å gjennomføre avhør* og forskningsspørsmålet *hva fokuserer praksisveiledere på ved evaluering av avhørene til politistudenter* vektlegger begge formelle faktorer i avhør. Undersøkelsens funn viser at informantene la vekt på både formelle og relasjonelle faktorer ved evaluering av studentenes avhør. Formelle og relasjonelle faktorer kan sees i sammenheng med Mount (2017) sine harde og myke avhørsferdigheter som er beskrevet i teorikapittelet. For eksempel er avhørsplanlegging beskrevet som en hard

ferdighet. Et funn i denne undersøkelsen viste at flere informanter i større grad fokuserte på formelle faktorer istedenfor relasjonelle ved evalueringen, som for eksempel rettigheter, innholdet i forklaringen, spørsmålsstilling og erklæringer og begjæringer. Dette funnet er i tråd med resultatet i Mount (2017) sin forskning, som viser at politiet i Queensland la mer vekt på harde avhørsferdigheter i opplæringen enn myke. Når det gjaldt relasjonelle aspekt i evalueringen var det en faktor som gikk igjen. Flere informanter uttrykte at kontaktetableringen mellom studentene og den som ble avhørt var betydningsfull. I denne sammenheng kan det være interessant å se til Collins et al. (2002), som fant at kontaktetablering kan ha innvirkning på muligheten til å samle inn korrekt informasjon i avhør.

På den ene siden kan det tenkes at flere informanter i større grad fokuserer på harde avhørsferdigheter ved evaluering av studentenes avhør ettersom myke ferdigheter er krevende å trene (Mount, 2017). På den andre siden kan det være at informantene heller fokuserer på harde ferdigheter for at studentene skal utvikle grunnleggende ferdigheter mens de er i praksisstudiet. I så fall vil det være i tråd med Shepherd & Griffiths (2021), som påpeker at etter avhører oppnår grunnleggende kompetanse, skal «developmental evaluation» vektlegge observasjon, bevisstgjøring og justeringer av teknikken. Altså fokuserer evaluering først på grunnleggende ferdigheter og deretter handler det i større grad om bevisstgjøring av styrker og utviklingsbehov i avhør.

## 5.4 Studiens styrker og svakheter

Undersøkelsen kan påvirkes av flere styrker og svakheter og disse vil jeg diskutere i dette delkapittelet. Som politibetjent kjenner jeg praksisfeltets struktur, kultur og begrepsapparat (Rachlew, 2010). Dette er en styrke i undersøkelsen, men det kan også øke faren for å bli formet av egen forutinntatthet. Det er da det blir viktig å være åpen for andre perspektiver enn mitt eget.

Ved å spørre praksisveiledere om deres opplevelse av studentenes avhørskompetanse kommer undersøkelsen nært på praksisfeltet, noe som også styrker undersøkelsen. På den måten bidrar metodevalget til at undersøkelsen kommer tett på informantene og kan være eksplorerende (Tjora, 2017). En annen styrke er at det er en utforskende studie som kan gi grunnlag for videre forskning.

Et forhold som kan være en begrensning er utvalgets størrelse. Det er kun seks praksisveiledere fra samme politidistrikt. Derfor svekkes muligheten for å kunne generalisere resultatene. Samtidig kan det være en mulighet for at resultatene er tanker og holdninger som mange praksisveiledere vil kjenne seg igjen i. Man kan kanskje anta at funnene gjenspeiler opplevelser praksisveiledere har i politidistriktet, selv om det ikke er sikkert. Dessuten var målsettingen som tidligere nevnt å være utforskende.

Ettersom det var distriktets praksisansvarlige som rettet forespørsler til deres praksisveiledere har jeg ikke oversikt over praksisveilederne som ikke svarte. Mine informanter kan ha vært motivert for å være praksisveileder og kan ha hatt «gode» studenter. Det kan tenkes å gjøre det lettere å stille seg positiv til intervju og dette kan ha vært en skjevhet i utvalget (Aanesen, 2020). Relasjonen mellom praksisveileder og studentene kan også ha virket inn på undersøkelsen. For eksempel kunne en praksisveileder muligens uttrykt seg på en annen måte dersom vedkommende ønsket å bytte student eller hvis studentene får ikke bestått i B2.

Man kan også stille spørsmål om resultatene ville blitt annerledes hvis informantene hadde mer eller mindre erfaring som praksisveiledere, ettersom de kun hadde vært praksisveileder fra et til fem år. Man kan også stille spørsmålet om andre intervju- og forskningsspørsmål kunne gitt mer utfyllende svar? Sett i ettertid kunne intervjuguiden inkludert spørsmål om i hvilken grad informantene opplevde at de behersket å gi veiledning til studentene i avhør. I tillegg kunne et spørsmål vært om informantene opplevde å ha fått nok opplæring for å kunne gi tilstrekkelig veiledning.

Måten tolkningen av intervjuene er gjennomført på kan ha påvirket undersøkelsen. Dobbelt hermeneutikk går ut på at forskeren tolker en situasjon hvor deltakerne også er involvert i tolkningen av den aktuelle situasjonen (Stige et al., 2009). Informantene hadde en oppfatning av studentene som de formidlet under intervjuene og som jeg senere analyserte. På den måten er grunnlaget i undersøkelsen min tolkning av informantenes opplevelse med studentene. Det kan være en svakhet at tolkningen gikk gjennom to ledd der studentene ikke har blitt direkte involvert. Ikke minst er tolkningen preget av egen erfaringsbakgrunn som politibetjent. Som igjen vil si at andres tolkning med både med lik og ulik bakgrunn ville vært annerledes (Johannessen et al., 2016).



Informantenes opplevelse av studentenes avhørskompetanse er basert på subjektive vurderinger. Informantenes beskrivelser gir således et perspektiv på avhørsopplæringen. På samme måte kunne et annet utvalg gitt andre perspektiver på avhørsopplæringen. Samtidig fikk jeg en viss metning etter seks intervju.

## 6 Avslutning

Masteroppgaven hadde til formål å undersøke hvordan praksisveiledere opplever politistudenters kompetanse til å gjennomføre avhør i praksisstudiet. Dette ble gjort ved å sette søkelys på tre retningsgivende forskningsspørsmål for å undersøke problemstillingen. Funnene viser at grunnleggende kunnskaper om avhør og juss ble sett på som viktige forutsetninger for å kunne gjennomføre avhør. Studentenes teoretiske kunnskaper om avhør ble stort sett beskrevet som gode. Det var flere av informantene som tidlig i praksisstudiet opplevde at studentenes kapasitet til å gjennomføre avhør var liten. Erfaring ble pekt på som en viktig bidragsyter for å øke studentenes kapasitet og trygghet i avhør. I denne sammenheng beskrev informantene at studentene kunne bli mer forberedt til hverdagen i praksisstudiet gjennom ytterligere praktisk avhørstrening i B1.

Studentenes økte kapasitet ble synlig for informantene når vårsemesteret begynte, ettersom studentene i større grad ble selvstendige og klarte å ta avhør alene. Et viktig begrep i denne undersøkelsen er kapasitet. Man kan spørre hvorfor erfaringen bidro til at studentene fikk bedre kapasitet til å gjennomføre avhør. Gjennom erfaring får man tatt avhør i praksis og repetert handlingen. Det kan tenkes å gjøre studentene mindre redd for å gjøre feil eller glemme ting underveis. Da får studentene mer kapasitet til å fokusere på arbeidsoppgavene i avhørssituasjonen. Samtidig er god veiledning og evaluering gjennom tilbakemeldinger viktig for å videreutvikle kapasiteten.

En fellesnevner for både veiledningen og evalueringen var å skape refleksjon hos studentene gjennom tilbakemeldinger. Det var gjennomgående at veiledningen og evalueringen la mye vekt på harde ferdigheter i avhør, som for eksempel avhørdisposisjonen og formalia, men informantene fokuserte også på kontaktetablering som er en myk ferdighet. For at studentene skal lære å gjennomføre avhør er det vesentlig å ha en lik balanse mellom harde og myke ferdigheter (Mount, 2017). Det er rimelig å anta at kombinasjonen av ferdighetene kan bidra til å øke studentenes trygghet i rollen som avhører.

Undersøkelsen gir kunnskap om hvordan studenter veiledes i avhør og hva som bidrar til studentenes utvikling i praksisstudiet. Videre kan undersøkelsen være et innspill til programplanen på bachelorutdanningen og studieplanene innen etterforskning og pedagogikk ved etter- og videreutdanningene ved PHS. Med masteroppgaven som bakteppe hadde det

vært interessant å undersøke forskningstemaet i en større skala. For eksempel hadde det vært interessant å sammenligne flere politidistrikter eller undersøke andre land som grunnlag for videre forskning.

Det tar tid å lære seg praktiske ferdigheter og avhør er et modningsfag. Da blir spørsmålet om ytterligere opplæring i B1 vil gjøre studentene mer forberedt eller om det er enkelte ting som studentene faktisk ikke kan lære helt før de faktisk tar reelle avhør over tid gjennom praksisstudiet. Riksadvokatens arbeidsgruppe (2013) poengterer at læring over tid er en viktig faktor for suksess på avhørsfeltet. Mye kan altså tyde på at gjennomføringen av praksisstudiet er betydningsfullt for å øke studentenes avhørskompetanse.

**Antall ord: 17382**

## 7 Referanseliste

- Aas, G. (2019). Kampen om norsk politiutdanning. *Tidsskrift for professionsstudier*, 15(28), 26-34. <https://doi.org/10.7146/TFP.V15I28.113098>
- Akca, D., Di Danieli, C., Shane, M. & Eastwood, J. (2022). A Test of a Short PEACE Interview Training Course: Training Efficacy and Individual Differences. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 37(1), 183-194. <https://doi.org/10.1007/s11896-021-09487-2>
- Akca, D., Larivière, C. D. & Eastwood, J. (2021). Assessing the efficacy of investigative interviewing training courses: A systematic review. *International Journal of Police Science & Management*, 23(1), 73-84. <https://doi.org/10.1177/14613557211008470>
- Aanesen, K. H. (2020, 21. oktober). Forskningsutvalg i kvalitative forskningsprosjekt. *NDLA*. <https://ndla.no/article/26467>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bjerknes, O. T. & Fahsing, I. A. (2018). *Etterforskning : Prinsipper, metoder og praksis*. Fagbokforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard, E. E. (2009). *Læring gjennom veiledning* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekt* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bull, R. (red.). (2014). *Investigative interviewing*. Springer Science + Business Media.

- Bull, R. (2013). 'What Is 'Believed' or Actually 'Known' about Characteristics That May Contribute to Being a Good/Effective Interviewer?'. *Investigative Interviewing: Research and Practice*, 5(2), 128–143.
- Clarke, C. & Milne, R. J. (2001). *National evaluation of the PEACE investigative interviewing course*. (PRAS; No. 149). Home Office.
- Collins, R., Lincoln, R. & Frank, M. G. (2002). The effect of rapport in forensic interviewing. *Psychiatry, psychology and law*, 9(1), 69-78. <https://doi.org/10.1375/pplt.2002.9.1.69>
- Dahl, O. (2009). *Bruk av veiledning i politiutdanningen: En undersøkelse av hvordan veiledning brukes i politistudentenes andre år av høyskoleutdanningen* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- De Fruyt, F., Bockstaele, M., Taris, R. & Van Hiel, A. (2006). Police interview competencies: Assessment and associated traits. *European Journal of Personality*, 20(7), 567-584. <https://doi.org/10.1002/per.594>
- Dillern, T. (2021). *Relevansundersøkelsen 2021*. Politihøgskolen.
- Eckblad, K. (2020). Instruktøren som veileder – i spennet mellom rollene som pedagog og politi. *Uniped*, 43(1), 33-44. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-01-04>
- Ellström, P. E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 266–273. <https://doi.org/10.1108/03090599710171567>
- Fahsing, I. A., Jakobsen, K. K. & Öhrn, H. J. (2016). Investigative interviewing of suspects in Scandinavia. I D. Walsh, G. E. Oxburgh, A. D. Redlich & T. Myklebust (Red.), *International developments and practices in investigative interviewing and interrogation: Volume 2, suspects* (s. 180–192). Routledge.
- Fekjær, S. B. (2013). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent: Masteroppgavehåndbok*. Gyldendal Akademisk.
- Fekjær, S. B. (2015). *Hvordan forstå statistikk?: politi og kriminalitet*. Gyldendal akademisk.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal akademisk.

- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Hanway, P., Akehurst, L., Vernham, Z. & Hope, L. (2021). The effects of cognitive load during an investigative interviewing task on mock interviewers' recall of information. *Legal and Criminological Psychology*, 26(1), 25-41. <https://doi.org/10.1111/lcrp.12182>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hill, J. A. & Moston, S. (2011). Police perceptions of investigative interviewing: Training needs and operational practices in Australia. *The British journal of forensic practice*, 13(2), 72-83. <https://doi.org/10.1108/14636641111134314>
- Hoel, L. & Christensen, E. (2020). In-field training in the police: Learning in an ethical grey area?. *Journal of Workplace Learning*, 32(8), 569-581. <https://doi.org/10.1108/JWL-04-2020-0060>
- Hoel, L. (2020). 'Police students' experience of participation and relationship during in-field training'. *Police Practice and Research*, 21(6), 576-590. <https://doi.org/10.1080/15614263.2019.1664302>
- Hoel, L. (2019). *Politiarbeid i praksis: Politibetjenters erfaringer* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Innes, M. (2007). Investigation order and major crime inquiries. I T. Newburn, T. Williamson & A. Wright (Red.), *Handbook of criminal investigation* (s. 255-276). Willan.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15614263.2010.497653>
- Kleider-Offutt, H. M., Clevinger, A. M. & Bond, A. D. (2016). Working memory and cognitive load in the legal system: Influences on police shooting decisions, interrogation and jury decisions. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5(4), 426-433. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2016.04.008>

- Kristiansen, T. G. (2007). *Hvordan oppleves praksisåret som læringsarena: kan man lære av- og i praksis?* [Masteroppgave]. Høgskolen i Lillehammer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The lancet*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Méndez, J. E. (Red.). (2021). *Principles on effective interviewing for investigations and information gathering*. Association for the prevention of torture. [https://www.apt.ch/sites/default/files/publications/apt\\_PoEI\\_EN\\_11.pdf](https://www.apt.ch/sites/default/files/publications/apt_PoEI_EN_11.pdf)
- Mount, D. J. (2017). *Skill acquisition, transfer and application: A study of investigative interviewing training in the Queensland Police Service* [Doktorgradsavhandling]. The University of Queensland
- Mount, D. & Mazerolle, L. (2021a). Investigative interviewing skills in policing: examining the transfer of training into workplace practices. *Policing: An International Journal*, 44(3), 510-524. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-12-2019-0182>
- Mount, D. & Mazerolle, L. (2021b). Acquiring Core Investigative Interviewing Skills in Police Academy Training. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 15(3), 1773–1789. <https://doi.org/10.1093/police/paab017>
- Myhrer, T.-G. (2018). Politiarbeid på stedet: Styrker og svakheter. *Tidsskrift for strafferett*, 18(4), 316-326. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-9537-2018-04-07>
- Myklebust, T. (2010). Politiavhør som metode. I T. Myklebust & G. Thomassen (Red.), *Arbeidsmetoder og metodearbeid i politiet* (s. 45-97). (PHS forskning 2010: 3). Politihøgskolen.
- NOU 2009: 12. (2009). *Et ansvarlig politi – Åpenhet, kontroll og læring*. Justis- og politidepartementet.
- Pedersen, F. H. (2019). Avhøret i et fortellesteoretisk lys. I E. H. Olsvik & P. Risan (red.), *Etterforskning under lupen* (s. 101-126). (PHS forskning 2019: 3). Politihøgskolen.

- Politidirektoratet. (2016). *Handlingsplan for løft av etterforskningsfeltet*.  
<https://www.politiet.no/globalassets/05-om-oss/03-strategier-og-planer/handlingsplan-for-loft-av-etterforskningsfeltet.pdf>
- Politihogskolen. (2020). *Programplan. Bachelor - politiutdanning 2021 - 2024*.  
[https://www.politihogskolen.no/globalassets/for-studenter/regelverk-og-innholdet-i-bachelor/rammeplan-og-programplaner/programplan-bachelor-politiutdanning-forste-studiear-2021-2024\\_politihogskolen.pdf](https://www.politihogskolen.no/globalassets/for-studenter/regelverk-og-innholdet-i-bachelor/rammeplan-og-programplaner/programplan-bachelor-politiutdanning-forste-studiear-2021-2024_politihogskolen.pdf)
- Powell, M. B., Fisher, R. P. & Hughes-Scholes, C. H. (2008). The effect of intra- versus post-interview feedback during simulated practice interviews about child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 32(2), 213-227. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.08.002>
- Powell, M. B., Fisher, R. P. & Wright, R. (2005). Investigative Interviewing. I N. Brewer & K. D. Williams (red.), *Psychology and law: An empirical perspective* (s. 11–42). The Guilford Press.
- Powell, M. B., Hughes-Scholes, C. H., Smith, R. & Sharman, S. J. (2014). The relationship between investigative interviewing experience and open-ended question usage. *Police Practice and Research*, 15(4), 283-292.  
<https://doi.org/10.1080/15614263.2012.704170>
- QSR. (2022). *NVivo Release 1.6.1*: QSR International Pty Ltd.
- Rachlew, A. (2003). Norske politiavhør i et internasjonalt perspektiv. *Tidsskrift for strafferett*, 3(4), 400-439. <https://doi.org/10.18261/ISSN0809-9537-2003-04-02>
- Rachlew, A. & Fahsing, I. (2015). Politiavhøret. I R. Aarli, M. A. Hedlund & S. E. Jebens (Red.), *Bevis i straffesaker: Utvalgte emner* (s. 225-254). Gyldendal.
- Rachlew, A., Løken, G.-E. & Bergestuen, S. T. (2020). *Den profesjonelle samtalen. En forskningsbasert intervjuetodikk for alle som stiller spørsmål*. Universitetsforlaget.
- Rachlew, A. (2010). Å forske på sine egne. I T. Myklebust & G. Thomassen (Red.), *Arbeidsmetoder og metodearbeid i politiet* (s. 127-149). (PHS forskning 2010: 3). Politihogskolen.



- Riksadvokaten. (1999). *Etterforskning*. (Rundskriv nr. 3/1999).  
<https://www.riksadvokaten.no/wp-content/uploads/2017/09/Rundskriv-1999-3-Etterforskning.pdf>
- Riksadvokaten. (2018). *Kvalitetskrav til straffesaksbehandlingen i politiet og ved statsadvokatembetene mv. (Kvalitetsrundskrivet)*. (Rundskriv nr. 3/2018).  
<https://www.riksadvokaten.no/document/nytt-kvalitetsrundskriv/>
- Riksadvokaten. (2016). *Politiavhør*. (Rundskriv nr. 2/2016).  
<https://www.riksadvokaten.no/wp-content/uploads/2017/09/Rundskriv-2016-2-Politiavh%C3%B8r.pdf>
- Riksadvokatens arbeidsgruppe. (2013). *Avhørsmetodikk i politiet*. Riksadvokaten.  
<https://www.riksadvokaten.no/wp-content/uploads/2017/10/Avh%C3%B8rsmetodikk-i-Politiet-med-vedlegg.pdf>
- Risan, P., Binder, P. E. & Milne, R. J. (2016). Emotional intelligence in police interviews— approach, training and the usefulness of the concept. *Journal of Forensic Psychology Practice*, 16(5), 410-424. <https://doi.org/10.1080/15228932.2016.1234143>
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in nursing & health*, 24(3), 230-240.  
<https://doi.org/10.1002/nur.1025>
- Shepherd, E. & Griffiths, A. (2021). *Investigative interviewing: The conversation management approach* (3. utg.). Oxford University Press
- Shvets, D., Yevdokimova, O., Okhrimenko, I., Ponomarenko, Y., Aleksandrov, Y., Okhrimenko, S. & Prontenko, K. (2020). The New Police Training System: Psychological Aspects. *Postmodern Openings*, 11(1), 200-217.  
<https://doi.org/10.18662/po/11.1sup1/130>
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Smets, L. (2011). *Police and personality: A quantitative study on investigative interviewing competences and management* [Doktorgradsavhandling]. Ghent University.

- Smets, L. & Rispens, I. (2014). Investigative interviewing and training: The investigative interviewer apprentice. I R. Bull (red.), *Investigative interviewing* (s. 147–165). Springer Science + Business Media.
- Smets, L. & Pauwels, C. (2010). The feasibility and practicability of police training: Investigative interviewers' perceptions towards coaching. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 33(4), 664-680.  
<https://doi.org/10.1108/13639511011085079>
- Smets, L. (2012). Training police investigative interview competences - an interpersonal approach. I P. Ponsaers. (red.), *Social Analysis of Security. Financial, Economic and Ecological Crime, Crime (In)security and (Dis)trust - Public and Private Policing* (s. 295-315). Elven international.
- Smith, K. & Milne, R. (2011). Planning the interview. I M. E. Lamb, D. J. La Rooy, L. C. Malloy, & C. Katz (Red.), *Children's testimony: A handbook of psychological research and forensic practice* (2. utg., s. 87–107). Wiley- Blackwell.
- Snook, B., House, J. C., MacDonald, S. & Eastwood, J. (2012). Police witness interview training, supervision, and feedback: A survey of Canadian police officers. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 54(3), 363-372.  
<https://doi.org/10.3138/cjccj.2011.E.13>
- Somers, L. J. & Terrill, W. (2022). Confidence in Their Craft: Assessing the Relationship Between Officer Work Experiences and Their Perceptions of Self-Efficacy. *Criminal Justice and Behavior*, 49(11), 1656–1675.  
<https://doi.org/10.1177/00938548221105879>
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2009). Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qualitative health research*, 19(10), 1504-1516.  
<https://doi.org/10.1177/1049732309348501>
- Straffeprosessloven. (1981). *Lov om rettergangsmåten i straffesaker* (LOV-1981-05-22-25). Lovdata.  
<https://lovdata.no/NL/lov/1981-05-22-25>
- Svartdal, F. (2020, 3. april). Reliabilitet. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/reliabilitet>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Underdal, H. (2019). *Hvordan forholder praksisveiledere i politiet seg til forskningsbasert kunnskap? En studie av nåsituasjon og mulige påvirkningsfaktorer* [Masteroppgave]. OsloMet-storbyuniversitetet.

Walsh, D. (2013). Self and supervisory evaluation of investigative interviewing performance. *Investigative Interviewing: Research and Practice*, 5(2), 113-127.

## Vedlegg 1 – Norsk senter for forskningsdata (NSD)



### Vurdering

**Referansenummer**

777651

**Prosjekttittel**

Erfaringsbasert master i etterforskning (Politihøgskolen)

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Politihøgskolen

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ulf Patrick Risan , patris@phs.no, tlf: 23199760

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Tord Ellingsen, torell@phs.no, tlf: 95482630

**Prosjektperiode**

04.04.2022 - 01.01.2025

**Vurdering (1)**

---

**24.03.2022 - Vurdert****OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

#### TAUSHETSPLIKT

For å sørge for at det legges til rette for at taushetsplikten til praksisveiledere, anbefaler vi at alle intervju begynner med at forsker minner informanten på taushetsplikten og nåværende eller tidligere studenter ikke må identifiseres, heller ikke indirekte eller via beskrivelser av hendelser. Vår erfaring er at mange føler seg mer komfortable med å delta i forskning der de er sikre på at forskerne er bevisst deres taushetsplikt.

#### TILLATELSER

Prosjektet vil hente godkjenning fra leder i aktuelt politidistrikt til å gjennomføre intervju med deres ansatte. Personverntjenester forutsetter at Politidirektoratet ikke har innvendinger til prosjektet.

Kontaktperson ved Personverntjenester: Silje Fjelberg Opsvik  
Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til deltakere

Politihøgskolen

v/ masterstudent Tord Ellingsen

### **Informasjon om deltagelse i masterprosjekt - intervju**

Jeg heter Tord Ellingsen og er student på den erfaringsbaserte masteren i etterforskning ved Politihøgskolen (kull 2020). Jeg holder på å skrive en masteroppgave om avhør.

### **Formål**

Problemstillingen er «hvordan opplever praksisveiledere politistudenters kompetanse til å ta avhør». Formålet med prosjektet er å utforske og øke kunnskapen om hvordan praksisveiledere opplever politistudentenes kunnskaper og ferdigheter til å ta avhør i praksisåret.

### **Hva innebærer det å delta**

I prosjektet ønsker jeg å intervju seks politibetjenter i et politidistrikt som har funksjon som praksisveileder for en politistudent i praksisstudiet B2. I intervjuet skal jeg stille spørsmål omkring praksisveilederens opplevelse politistudentenes kunnskapsnivå, praksis, veiledning/evaluering og opplæring knyttet til avhør i praksisåret. På forhånd kommer jeg til å sende over hovedspørsmålene i intervjuet. Intervjuene kommer til å vare 45-60 minutter.

### **Frivillig deltagelse**

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Samtykke til å delta i prosjektet kan trekkes tilbake når som helst uavhengig av årsak.

### **Personvern**

Prosjektet skal ikke innhente taushetsbelagte opplysninger. Intervjuene vil gjennomføres digitalt og blir tatt opp på lydopptak. Etter intervjuene vil de bli transkribert. Ingen personidentifiserende informasjon vil presenteres i masteroppgaven. Politidistriktet vil også bli anonymisert.

Du har rett til innsyn, sletting, begrensning og kopi av dine personopplysninger.

Du har også rett til å klage til Datatilsynet eller Politihøgskolens personvernombud

([personvernombud@phs.no](mailto:personvernombud@phs.no)). Lydopptakene av intervjuene vil bli lagret på en sikker plass i prosjektperioden. Prosjektet er planlagt avsluttet 01.01.2025. Alle intervju og øvrig materiale

vil bli slettet etter prosjektets avslutning.

Førsteamanuensis Ulf Patrick Risan ved Politihøgskolen er veileder på prosjektet.

---

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg bekrefter at jeg har fått informasjon om studien og samtykker herved å delta i studien.

Sted                  Dato                  Signatur

---

Ved spørsmål ta kontakt med undertegnende.

Med hilsen

Tord Ellingsen  
*Masterstudent*  
Politihøgskolen  
E-post: [torell@phs.no](mailto:torell@phs.no)  
Tlf: 95 48 26 30

Ulf Patrick Risan  
*Veileder*  
Politihøgskolen  
E-post: [patris@phs.no](mailto:patris@phs.no)  
Tlf: 23 19 97 60

# Vedlegg 3 – Intervjuguide

## Intervjuguide

### Innledning

Takk for at du har anledning til å delta i forskningsprosjektet. Jeg heter Tord Ellingsen og jobber som politibetjent 3 på FEE Personseksjonen i Sør-Vest politidistrikt. Før vi går i gang skal jeg fortelle litt om masterprosjektet mitt. Høsten 2020 begynte jeg på en erfaringsbasert master i etterforskning ved Politihøgskolen og holder nå på å skrive masteroppgaven. Som jeg skrev tidligere i informasjonsskrivet ønsker jeg å intervju deg knyttet til hvordan du som praksisveileder opplever politistudentenes kompetanse til å ta avhør. Undersøkelsens formål er å utforske kunnskap om praksisveilederes generelle inntrykk av hvordan politistudenter tar avhør i praksisstudiet. Jeg skal intervju seks praksisveiledere.

Det er helt frivillig og delta i undersøkelsen og en står fritt til å trekke seg under hele prosessen. I tillegg vil all personidentifiserende informasjon gjennom hele prosjektet anonymiseres.

Under intervjuene vil jeg benytte meg av lydopptak. Dette er for å sikre at all informasjon som er relevant videre for prosjektet kommer med. Lydopptakene vil videre bli transkribert og analysert. Skulle det bli aktuelt med sitat fra intervjuene utføres dette uten at enkeltpersoner kan identifiseres. Lydopptakene vil under hele forskningsprosjektet lagres og oppbevares på en kryptert minnepinne. Det er kun jeg og min veileder førsteamanuensis Patrick Risan som har tilgang til lydopptakene. Når prosjektet er ferdigstilt vil også alle lydopptak og notater knyttet til dette slettes.

Jeg vil nok en gang påpeke viktigheten rundt taushetsplikten knyttet til ditt arbeid som politibetjent. Det skal ikke gis informasjon under intervjuene som en ikke ellers kunne delt som følge av taushetsplikten. Nåværende eller tidligere studenter må ikke identifiseres, heller ikke indirekte eller via beskrivelser av hendelser.

Mitt mål er å få dine beskrivelser og opplevelser av avhør som blir gjennomført politistudenter. Det er viktig at du ta den tiden du trenger og forsøker å fortelle så utdypende som mulig med egne ord. Det er ingen fasitsvar. Vi starter med å prate litt om din bakgrunn. Etter det skal vi snakke om de temaene jeg har forberedt. Er det noe som er uklart eller som du er usikker på underveis er det viktig at du gir beskjed.

Har du spørsmål nå eller underveis i intervjuet er det bare å si fra.

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgings spørsmål
<b>a. Om informanten</b>	Informantnummer (1-6): _____ Alder: _____ Kjønn: Mann Kvinne Stilling: _____ Antall år som praksisveileder: _____ Antall studenter: _____ Tjenestested: _____ Fortell om erfaring fra etterforskning: <ul style="list-style-type: none"><li>- Erfaring med avhør</li><li>- Utdannelse innen etterforskning eller avhør</li><li>- Utdannelse innen veiledning</li></ul>	
<b>b. Kunnskapsnivå</b>	Fortell om en gang du har veiledet studenter i forbindelse med avhør Hva tenker du er avhørets formål Hva legger du i begrepet avhørskompetanse Hvilke tanker har du om studentenes avhørskompetanse i B2.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan veileder du?</li><li>- Hvordan vurderer du studentenes teoretiske kunnskap om avhør<ul style="list-style-type: none"><li>- Kjenner studentene til Kreativ (rettigheter, faser i avhøret, mv)</li></ul></li></ul>
<b>c. Praksis</b>	Hvordan opplever du at studentene er forberedt til å ta avhør i praksisstudiet  Hvordan opplever du politistudentenes evne til å gjennomføre avhør?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan opplever du at studentene er forberedt på jussen<ul style="list-style-type: none"><li>- Kan du gi et eksempel?</li></ul></li><li>- Skriver studentene en plan for avhøret/disposisjon før avhøret?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva inneholder den</li></ul></li><li>- Er det faser i avhøret som er mer utfordrende enn andre for studentene?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke?</li></ul></li><li>- Hva er studentene god på i avhør?</li></ul>



	<p>Er studentene gode på å finne gode spørsmål i avhør</p> <p>Hvilke sakstyper tenker du er egnet for studentene å ta avhør i?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker du ligger bak dette?</li> <li>- Hvilke utfordringer har studentene når det kommer til avhør? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker du ligger bak dette?</li> </ul> </li> <li>- Hva tenker du erfaring bidrar med i avhør <ul style="list-style-type: none"> <li>- På hvilke måter kan praksis gi optimal læring</li> </ul> </li> <li>- Vet studentene hva de skal spørre om</li> <li>- Er det forskjell på avhørskompetansen til studenter på mindre politistasjoner (lmk) og på politistasjoner?</li> <li>- Opplevde du studentene som trygg/utrygg i rollen som avhører <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker du har bidratt til at de var trygge/utrygge</li> </ul> </li> </ul>
<b>d. Veiledning, evaluering og tilbakemelding</b>	<p>Hvordan veileder du politistudenter <u>før</u> et avhør</p> <p>Har du gjennomført evaluering av politistudentenes avhør <u>etter</u> avhøret?</p> <p>Hva fokuserer du på ved evaluering av avhørene til politistudentene</p> <p>Har du og studentene gjennomgått lydopptak/videoopptak av avhørene deres sammen?</p> <p>Hvilke typer avhørsferdigheter fokuserer du på når du skal gi tilbakemelding</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan du gi et eksempel på hvordan du veileder i forkant av et avhør</li> <li>- Hva veileder du på i avhør? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan vurderer du hva du skal gi tilbakemelding på</li> </ul> </li> <li>- Hvordan fungerte det <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvor lang tid går det vanligvis mellom avhør og tilbakemelding? Når ble tilbakemelding gitt</li> </ul> </li> <li>- Hvordan blir studenten inkludert i evalueringen av avhøret <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spør du hva studenten ønsker tilbakemelding på</li> <li>- Hvordan foregår evalueringen?</li> </ul> </li> <li>- Oppnådde du målet med tilbakemeldingen? Endret noe seg?</li> </ul>
<b>e. Opplæring</b>	Kjenner du til avhørsopplæringen politistudentene får i B1?	

	<p>Hva tenker du om avhørsopplæringen politistudentene får i B1</p> <p>Hvordan opplever du kvaliteten på avhør i Norge</p> <p>Hva opplever du som viktig for at politistudenter skal bli god til å gjennomføre avhør</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva er bra med opplæringen? Hvordan</li> <li>- Noe du ville endret på eller lagt til?</li> <li>- Har kompetansen til politistudentene endret seg over årene</li> <li>- Hva tenker du om forholdet mellom teori og praksis når det gjelder avhør for politistudentene</li> <li>- hvordan tenker du utdanning/praksis bidrar til utvikling av denne kvaliteten</li> <li>- Hvilke tips/råd ville du gitt en nyutdannet politibetjent om avhør</li> </ul>
<b>f. Avslutning</b>	<p>Er det noe du tenker er viktig som jeg ikke allerede har spurt deg om?</p> <p>Spørsmål før vi avslutter?</p>	