



# Fra praktiske ferskinger til ferske praktikere: Om kunnskap, kultur og identitet i politiutdanningen

## From practical freshmen to fresh practitioners: On knowledge, culture, and identity in the police education

Pål Winnæss

Høgskolelektor, Politihøgskolen

[palwin@pfs.no](mailto:palwin@pfs.no)

### Sammendrag

Norsk politi skal jobbe kunnskapsbasert. Forskningsbasert kunnskap skal prege oppdragsløsning og saksbehandling. Politihøgskolen er det viktigste redskapet politiet har til å fremme denne kunnskapstypen. I artikkelen undersøker jeg hvordan politistudenter oppfatter ulike former for kunnskap, og hvordan disse oppfatningene forandrer seg gjennom studietiden. Forskningsbasert kunnskap viser seg å stå svakt, og akademiske studier er hva studentene minst ønsker – både som helt ferske studenter og enda mindre utover i utdanningen. Politistudenter etterspør praktisk kunnskap om konkret, politisær oppgaveløsning. I tillegg til å undersøke hvordan studentene betrakter kunnskap, diskuterer jeg hvorfor den praktiske politioppdragskunnskapen vurderes høyere enn den vitenskapelige. Jeg stiller spørsmål om hvem påvirkningsagentene er, og om politistudentene selv bringer med seg visse kunnskapstilbøyeligheter inn i utdanningen. Artikkelen bygger på en longitudinell, kvalitativ undersøkelse, og resultatene viser at selv om Politihøgskolen fremmer forskningsbasert og vitenskapelig kunnskap, styrkes studentenes praksisorientering underveis i studieløpet. Samtidig snevres oppfatningen om praksis inn – den blir mer operativ.

### Nøkkelord

Politistudenter, politiutdanning, kunnskap, identitet

### Abstract

The Norwegian police are expected to base their work on research and scientific methods. This approach should be evident in the way they solve cases and do paperwork. The Norwegian Police University College is the most important tool in promoting this approach. This article explores how police students perceive different kinds of knowledge and how these perceptions change during their years of education. Students are least interested in research-based knowledge and academic approaches. New students want as few academic subjects as possible, and this attitude increases during their studies. Police students are most interested in practical knowledge related to solving real police cases. This paper explores how students perceive knowledge and why students value practical knowledge over scientific knowledge in their education. The article asks who influences the students' attitudes? Do they bring these biases with them? The article is based on a longitudinal, qualitative study and although the Norwegian Police University College promotes research-based scientific knowledge, the results show that police students' preference for practical knowledge grows during their studies. At the same time, their understanding of the nature of police work becomes more focused on operative policing.

### Keywords

Police students, police education, knowledge, identity

## Innledning

Politihøgskolen har ansvar for grunnutdanningen av norske politifolk. Stortinget har slått fast at Politihøgskolen skal utdanne politigeneralister (jf. Innst. S. nr. 145 (2005–2006)). Utdanningen av politigeneralister forutsetter et kunnskapsbegrep som kombinerer polisiererfaringskunnskap med forskningsbasert, vitenskapelig kunnskap. I boken *Hva er politi* (Finstad, 2018, s. 110) advares det mot et innadventd og selvtilstrekkelig kunnskapssyn, og et offentlig utvalg, som Finstad ledet, slo i 2009 fast at det «i kunnskapsbasert politiarbeid [ligger] en forventning om at politiet skal forholde seg aktivt til og anvende andre typer kunnskap enn sin egen erfaringsbaserte» (NOU 2009: 12, s. 185). Erfaringskunnskap må ses i sammenheng med vitenskapelig og forskningsbasert kunnskap. Dette kunnskapsbegrepet har vært, og er, enerådende i policy-dokumenter både i politiet og Politihøgskolen.

Mens denne sammensmeltningen av det vitenskapelige og det erfaringsbaserte i teorien friksjonsfritt later til å gå opp i en høyere enhet, ser det i realiteten ut til – personlig og kulturelt for både politifolk og politistudenter – å være langt mer utfordrende. Empiriske studier av polisier praksis viser nemlig at både kunnskapsbegrepet og kunnskapsbruken i all hovedsak tuftes på (egne) erfaringer, og at verken politienheter eller politibetjenter i særlig grad er åpne for, behersker eller benytter vitenskapelig kunnskap (Gundhus, 2013; Handegaard & Berg, 2020; Aas et al., 2019).

Felles for studenter innen de korte profesjonsutdanningene er at de er kritisk til vektningen av det akademiske innholdet i utdanningene (Heggen, 2006; Heggen & Damsgaard, 2010; Thorsen & Christensen, 2018). De vil legge mer vekt på praktiske og konkrete ferdigheter og mindre på teoretiske og akademiske emner. Komparative studier viser at politistudenter er minst akademisk orientert blant profesjonsstudenter (Hove, 2010). Norske politistudenter er dessuten mindre akademisk orientert enn sammenlignbare europeiske politistudenter (Fekjær, 2014; Winnæss et al., 2020). Det er veldokumentert at mange velger politiutdanningen og politiyrket nettopp fordi de ønsker seg et praktisk, variert og gjerne fysisk utfordrende yrke (Chan et al., 2003; Fielding, 1988; Mikkelsen, 2018; Winnæss & Helland, 2014). Det er i denne sammenhengen også godt dokumentert at politistudenter verdsetter praktiske og tjenestenære emner fremfor teoretiske og akademiske emner (Fekjær, 2014; Hove, 2010, 2012; Lagestad, 2013; Winnæss, 2017; Aas, 2019).

Tidligere studier har vist at aktører både innenfor og utenfor utdanningen er sterke påvirkningsagenter. For eksempel viser Hoel og Christensen (2020) og Hoel og Dillern (2021) hvordan politibetjenter i praksisfeltet og praksisveilederes læringssyn styrker politistudentenes praksisorientering og motvirker interesse for forskningsbasert og vitenskapelig kunnskap. Eckblad (2020) finner at instruktører innen operativt politiarbeid, som nyter svært høy prestisje blant studentene, undergraver Politihøgskolens offisielle ambisjon om utdanningen av et kunnskapsbasert politi. Disse studiene, som retter søkelys på profesjons-sosialisering, finner støtte i en betydelig internasjonal forskningslitteratur (Belur et al., 2020; Brown, 2020; Charman, 2017). De som rekrutteres til politiutdanningen, har dessuten ofte klare forestillinger om hvilke egenskaper og kvaliteter politiet etterspør – kvaliteter de selv har forsøkt å tilpasse seg. Pre-sosialiseringen til yrket har lenge spilt en viktig rolle, og studentenes opprinnelige oppfatninger om yrket er særlig rettet mot de aller skarpeste og mest operative sidene ved politiet (Chan et al., 2003; van Maanen, 1975). Forskning viser altså at politistudenter er sterkt forankret i et operativt praksisfokus, og at de vurderer akademiske emner lavt i utdanningen. Det finnes derimot mindre kunnskap om *hvorfor* politistudenter skårer så høyt på verdien av det praktiske og enda mindre kunnskap om *hvor* disse oppfatningene oppstår, vedlikeholdes og utvikler seg gjennom studietiden. Denne artikkelen er et bidrag til å fylle dette kunnskapshullet.

Det er et paradoks om man har et politi hvis offisielle kunnskapssyn vektlegger forskningsbasert og vitenskapelig kunnskap (Meld. St. 29 (2019–2020), s. 63; Meld. St. 16 (2016–2017), s. 45), hvis man samtidig rekrutterer studenter som verdsetter denne kunnskapen lavt. Paradokset forsterkes hvis Politihøgskolen, som er gitt et særskilt ansvar for å formidle og forankre vitenskapelig kunnskap (Politihøgskolen, 2018), gjør dette til studenter som verdsetter slik kunnskap stadig lavere gjennom studietiden. Artikkelen er et forsøk på å demontere og synliggjøre bestanddelene i et slikt eventuelt paradoks. Gjennom en longitudinell, kvalitativ studie undersøkes først studentenes opprinnelige verdier, ønsker og forestillinger/oppfatninger. Dernest rettes søkelyset mot politistudentenes faglige og identitetsmessige grensedragninger underveis i utdanningen.

Forskningsspørsmålene jeg stiller og besvarer, er: Hvilket kunnskapssyn dominerer hos politistudenter, og hvilke faktorer har bidratt til dets utvikling i ulike faser av utdanningen?

Det analytiske grepet har vært å lete i politistudentenes fortellinger om seg selv og fellesskap de er en del av, om politiarbeid og kunnskapssyn.

## **Analytisk rammeverk: narrativer, grensedragning og identitet**

Å studere bidrar til mer enn å tilegne seg ny kunnskap. Det forandrer vårt syn på verden og på oss selv (Havnes, 2014). Vi preges både av stoffet vi studerer, og av utdanningens omgivelser. Vi blir et litt annet menneske og får gradvis en ny identitet. Én måte å forstå oss selv på er gjennom fortellinger vi stadig forteller oss selv (Gubrium & Holstein, 2001; MacIntyre, 1985). Fortellingene behøver ikke å være (objektivt) sanne, og ofte konstrueres slike selvfortellinger som én av flere roller i et drama, der rolleinnehaverne er bærere av ressurser og egenskaper som står mot hverandre, protagonister mot antagonister (Johannesen et al., 2018). Det er det diskursive aspektet i disse fortellingene, som finner næring både i eget liv og i større, kulturelle narrativer, som interesserer oss i denne sammenhengen (Presser, 2016).

Narrativer finnes på flere nivåer. Fortellinger på makro- og mesonivå er brede, kulturelle fortellinger som konstruerer sosiale identiteter ved dels å forenkle en kompleks verden og dels trekke opp symbolske grenser mellom inn- og utgrupper (Pedersen et al., 2021). Fortellinger på mikronivå konstruerer på sin side individuelle identiteter, men gjør det nettopp ved å knytte spesifikt an til et kjente, kulturelle narrativer. Fortellingene på mikronivå fyller altså ut de abstrakte, sosiale typene gjennom en personlig historie – de gjør det kulturelle narrativet spesifikt, detaljert og unikt (Loseke, 2007).

I gjennomlesning og analyse av transkripsjonene har jeg lett etter sammenhengende små og store fortellinger som sier noe om et fenomen, en opplevelse eller et liv, fortellinger om *hva* noe er, *hvordan* noe er, *hvorfor* noe er, og *hvem* noen er. Fortellingene bærer preg av sammenhenger av tid, sammenhenger mellom mennesker, mellom mennesker og ting og sammenhenger mellom enkeltmennesker og ulike former for fellesskap – reelle fellesskap (vennegjeng, studiekamerater, familie) og forestilte, tidvis rene typologiske fellesskap (politifolk, akademikere osv.).

Fortellinger der «jeg» finner plass innenfor fellesskap som står i motsetning til (fellesskap av) «andre», har en sentral plass i materialet. Mange av fortellingene handler like mye om hvem jeg eller vi ikke er, som de handler om hvem jeg eller vi er. Symbolske grensedragninger, kategoriseringer av «oss» og «dem», utgjør en viktig side ved hva informantene forteller om. Det pågår løpende forhandlinger om hvilke grenser som skal trekkes hvor. Det arbeidet som ligger i å trekke disse grensene, er samtidig et identitetsarbeid. Når man etablerer grensene, rammer man samtidig inn et selv (Järvinen & Demant, 2011; Lamont & Molnar, 2002; Skilbrei, 2005).

Det symbolske grensearbeidet innebærer kategorisering og differensiering som inkluderer og ekskluderer. Statusmessige, moralske og sosiale grenser trekkes mellom dem man står nær, og dem man markerer avstand til (Lamont, 1992). Man forstørrer likheter og forskjeller og klassifiserer både oss og dem langs lett identifiserbare dikotomier: høy/lav, kvinne/mann, minoritet/majoritet, verdig/uverdig, dyktig/udyktig osv. «The symbolic boundaries separating these groups provide a great deal of information for understanding how individuals define themselves and how they orient to situations» (Copes, 2016, s. 195). Slikt grensearbeid får varige, sosiale konsekvenser, og det former samhandling. Idet man avgrenser seg og sine mot andre, rammes ens egen selvforståelse og identitet inn – hvilket også får konsekvenser for hva man betrakter som interessant eller uinteressant, og dermed også viktig eller uviktig.

## Metode og utvalg

I studien har jeg fulgt 30 informanter og gjennomført intervjuer med hver av dem, fordelt over fire faser. Fasene har vært delt inn etter erfaringsgrunnlag som politistudent. Intervjuene i fase 1 ble gjennomført en–tre uker etter påbegynt politiutdanning. Deretter ble det intervjuet i bakkant av hvert studieår. Hensikten med å gjennomføre det første intervjuet så tidlig var ønsket om å fange opp vurderinger og oppfatninger som studentene brakte med seg inn til Politihøgskolen, vurderinger som ennå ikke var preget av studiemiljøet. I fase 1 ble alle intervjuet individuelt. Intervjuene dreide seg dels om motiver for utdanningsvalg, dels om oppfatninger om politi og politiutdanning samt om informantenes egen bakgrunn, erfaringer og egenskaper. I fase 2, på slutten av det første studieåret, ble det gjennomført gruppeintervjuer i grupper på fem. Håpet var å skape rom for en annerledes samtaledynamikk for å få fram både enigheter og uenigheter som vanskelig ville la seg fange opp i individuelle intervjuer. Søkelyset i denne fasen rettet seg særlig mot oppfatninger om fag, om forholdet mellom fagene i utdanningen og studentenes vurderinger av fagenes relevans for det framtidige politiarbeidet. Fire av seks grupper var satt sammen av studenter som gikk i samme klasse, mens to av gruppene var rene kvinne- og mannsgupper<sup>1</sup>. Intervjuene i fase 3 ble gjennomført én til to uker etter at studentene var tilbake til det tredje studieåret etter praksisstudier. Det andre studieåret i politiutdanningen er et praksisår, som studentene gjennomfører ved et av politiets tjenestesteder. Studentene får oppnevnt hver sin veileder. Veilederen er samtidig en betjent innenfor operativ tjeneste ved det aktuelle tjenestestedet. Søkelyset i denne fasen var erfaringene fra praksis: forholdet til veilederen, til de andre betjentene på vaktlaget/tjenestestedet, kunnskapsbruk og -orientering samt selve politiarbeidet de hadde tatt del i. Intervjuene var individuelle. I fase 4, som ble gjennomført fire til seks uker før de hadde sin siste eksamen, ble søkelyset på nytt rettet mot fag og politiarbeid samt vurderinger og oppfatninger om dem selv. Samtalene, som både var individuelle og i grupper, handlet i stor grad om hva utdanningen hadde betydd for dem, og hvordan den hadde forberedt dem på yrkeslivet. I tillegg fulgte jeg seks informanter under et vaktskift ved praksisstedet. Dette minifeltarbeidet hadde som formål å være til hjelp i utarbeidelsen av intervjuguiden til intervjuene i fase 3. Hver intervjuguide har vært tilpasset til studieårets oppbygning. Samtaler om kunnskap, politiarbeid og om informantene selv og fellesskap de har inngått i, har likevel vært gjennomgående.

1. Tanken var at kjønnslikhet kunne gi informantene større «ytringsrom», samt at det kunne gi gruppene en særskilt dynamikk. Forskning har vist at det kan være forskjeller på hvordan kvinner og menn forholder seg til politioppgaver (Lagestad, 2011). Jeg har ellers ikke spesifikt undersøkt kjønnsforskjeller og finner heller ingen systematiske forskjeller mellom kvinnelige og mannlige informanter.

Longitudinelle studier gir mulighet til å kunne finne ut av både kontinuitet og endring – og fange opp hva som skjer, og hvordan det skjer (Lamont & Swidler, 2014). I longitudinelle, kvalitative studier kommer man dessuten veldig nær og blir kjent med informantene. Det har flere fordeler. Man kan komme tilbake til samtaler man har hatt tidligere, for å oppklare og få spesifisert uklarheter og fange opp endringer.

Jeg la opp til relativt lange og omfattende samtaler. De korteste intervjuene varte i overkant av én time, de lengste bortimot tre timer. Dette ga rom for spontane sidespor og utdypende oppfølgingsspørsmål og ble valgt for å unngå standardiserte og tilpassede svar. Det ble for eksempel raskt klart at studentene allerede etter to uker ved Politihøgskolen siterte lærere og lærebøker i svar på spørsmål om politiarbeid. Hadde det ikke vært lagt opp til å følge opp med ytterligere spørsmål, hadde det heller ikke vært mulig å komme nærmere hva informantene hadde med seg av oppfatninger og forestillinger inn i utdanningen. Først etter å ha gravd dypere i informantens motivasjon for å søke seg til Politihøgskolen ble det klart at de, rent overflattisk, tilpasset svarene sine etter hva de forventet at den som spurte, ville høre. Ved å følge opp svarene med nye spørsmål ble svarene etter hvert mindre tilpassede og idealiserte.

I en del metodelitteratur (Holstein & Gubrium, 2004) anbefales et positivistisk ideal om et passivt forskersubjekt. Det har mye for seg ikke å ta for stor plass som intervjuer. Ikke desto mindre må informanter utfordres for å nå «ned til» en eventuell dybde. En slik utfordrende intervjustil kalles i litteraturen *aktiv* eller *konfronterende* intervjuing (Holstein & Gubrium, 2004; Kvale & Brinkmann, 2015). Å utfordre informantene under intervjuene er en tidlig del av tolkningsarbeidet i kvalitative undersøkelser. Mine forutsetninger som forsker, at jeg kjente både politistudenter og politiutdanningen etter flere år som lærer ved utdanningen, og at jeg var fortrolig med forskningslitteraturen på feltet, preget intervju-samtalene. Persons- eller relasjonsdata er ikke noe man kun samler inn, de konstrueres i forskningsprosessen (Bourdieu, 1999), dels i intervjuene og dels i analysen av de gjennomførte intervjuene. Både produksjon og analyser av materialet har vært en abduktiv prosess (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Enhver som forsker på samfunnstemaer, kommer til feltet med oppfatninger av hva hun vil kunne finne. Jeg har bragt mine særskilte erfaringer, antakelser og oppfatninger med til feltet. Selve analysearbeidet har undergått både deduktive og induktive prosesser med målsetting om både å være empirinær og utfordre tatt-for-gitt-heter.

Jeg har analysert intervjuene med bakgrunn i en slags kombinasjon av meningskondensering og kategorisering og etter hvert også meningsgenerering, diskursanalyse og narrativ analyse (se Kvale & Brinkmann, 2015). Flere perspektiver har kommet til underveis. Til denne artikkelen har jeg eksplisitt lett etter fortellinger. Mange intervjuer er dessuten lagt opp på måter som gir dem en narrativ form. Jeg har stilt spørsmål om bakgrunn, oppvekst, om hva som er viktig for dem, hvordan noe er og kan komme til å bli, og hvorfor. Slike spørsmål inviterer til svar i form av fortellinger (Czarniawska, 2011).

Selv med et variert utvalg på 30 informanter, kan man ikke være sikker på å fange opp gjengse, representative forestillinger, meninger, verdier og fortellinger. For at funnene i denne undersøkelsen skal kunne overføres til andre, liknende sammenhenger, og informere om forhold som skal kunne gjelde utover denne spesifikke gruppen politistudenter – for at undersøkelsen skal kunne peke på noe generelt, har jeg forsøkt å kompensere for dette på to måter: Dels har jeg rekruttert så mange informanter at jeg har kunnet oppnå metning, og dels har jeg gjort et selektivt utvalg av informanter. Det kan utnyttes metodologisk at det finnes *færre meninger i verden enn det finnes folk*. Etter hvert som man intervjuer, oppdager man at det som fortelles, begynner å gjenta seg fra intervju til intervju<sup>2</sup>. «Når nye intervjuer

ikke lenger bringer noe nytt, kan man si at man har oppnådd metning» (Tangeland & Krange, 2011, s. 13). Et design som skaper metning, er altså et metodisk grep som sikrer at meninger, verdier, tolkning av egne handlingsvalg osv. kan grupperes i hovedtyper. Samtidig har jeg forsøkt å sikre at store deler av den sosiale helheten er dekket (Bertaux, 1981). Jeg har derfor rekruttert studenter av begge kjønn og fra ulike klasser<sup>3</sup>. Informantene var ulike med hensyn til skolegang, studier og arbeidserfaring. En del hadde tatt yrkesutdanning med påbygg, en del ordinær studiespesialisering og omkring en av tre hadde idrettslinje. Noen hadde studert tidligere, andre ikke. Jeg rekrutterte både studenter med etnisk minoritetsbakgrunn og majoritetsbakgrunn. Informantforeldrenes utdanningsbakgrunn gjenspeilte foreldrebakgrunnen til politistudenter generelt (Winnæss & Helland, 2014). Informantene var aldersdifferensierte og kom både fra byer og rurale strøk.

Informantene skulle vise seg å være overraskende like med hensyn til de spørsmålene som er undersøkt i denne artikkelen. Kun tre–fire informanter skilte seg på avgjørende måter fra den typiske informanten. Det er ikke slik at det ikke fantes divergerende oppfatninger i utvalget av informanter, men funn som formidles i denne artikkelen, er først og fremst funn som uttrykker typiske vurderinger og oppfatninger. Når jeg skriver «mange», eller «de fleste», viser jeg derfor til 26–27 av 30. Det er interessant, men mindre overraskende, at atypiske vurderinger bekreftet de typiske – ved at de atypiske informantene var seg bevisst sin *annerledeshet*, og stadig refererte til en normalitet de selv sto litt på siden av.

## Funn

### Ved oppstart: praktiske ferskinger

Selv om informantene hadde lite kjennskap til politiet, og enda mindre til selve utdanningen, hadde de klare forestillinger om begge deler. Forestillingene var påfallende likelydende. Bildene som ble tegnet, var tydelig i overensstemmelse med hvordan informantene så på politifolk, politiutdanning og politiarbeid, og de kvalitetene og egenskapene de oppfattet at de selv var i besittelse av. De ferske politistudentene hadde klare oppfatninger om at godt politiarbeid primært hvilte på individuelle ferdigheter, og at politiutdanningen var lagt opp slik at man kunne øve inn den slags ferdigheter. På Politihøgskolen skulle man helt konkret lære det man grunnleggende kunne trenge for å jobbe som politibetjent – på gata. Aas (2019) diskuterer en spenning i synet på politiutdanningen mellom dem som mener at Politihøgskolen skal utdanne «ferdigvare», og dem som mener at målet må være «halvfabrikata». Ifølge Aas forventet politistudenter å være ferdigvare den dagen de ble uteksaminert. Det samme gjaldt disse studentene. Tanken var at man fra nå av skulle være under opplæring til et utall av situasjoner og mulige scenarioer, som man i framtiden kunne komme til å stå i som politi. De var veldig motiverte og mente at de hadde gode forutsetninger. Informantene ankom Politihøgskolen med tydelige verdier og en klar oppfatning av hvilke egenskaper de selv var i besittelse av – ja, egentlig hvem de selv var.

Den viktigste forutsetningen, slik de så det, var at de var praktiske personer. Det å være praktisk ble satt i sammenheng med å ville ha et fysisk krevende yrke, gjerne også variert, som foregår utendørs. «Jeg liker det som har med fart og spenning å gjøre», kunne den ene si. «Jeg vil ha utfordringer, jeg vil bli testa», sa den andre. «Jeg er en handlingens mann!», sa den tredje. Samtidig var de like tydelige på at de ikke var teoretikere. Det å være praktisk ble

2. Bertaux (1981) skriver at man minimum må ha 15 informanter for å oppnå metning, selv med et selektivt utvalg.  
3. Ved Politihøgskolen er det 24–26 studenter i hver skoleklasse. Det er ikke utenkelig at slike klasser kan ha sterke normsendere, som kan påvirke klassens oppfatninger. Det fremsto derfor som viktig å rekruttere informanter fra alle klassene.

helt eksplisitt knyttet sammen med ikke å være teoretisk, som to sider av samme mynt. Videre ble dette direkte knyttet til yrkesvalget: «fordi jeg er praktisk, har jeg valgt et praktisk yrke», eller «jeg valgte dette yrket nettopp fordi jeg ikke vil sitte inne på et kontor og jobbe foran en dataskjerm. Jeg må gjøre noe – noe praktisk».

Det har lenge vært relativt høye karakterkrav for å komme inn på Politihøgskolen. Likevel karakteriserte mange seg på måter som tilsa at de hadde slitt og måttet jobbe ekstra hardt på skolen for å komme inn på politiutdanningen. Spesielt hadde de slitt i de mest teoretiske fagene. Det var derfor typisk å være svært motivert, for de hadde lagt ned en betydelig innsats for i det hele tatt å komme inn. De tiltrådte Politihøgskolen som *praktiske ferskinger* – praktiske både med henblikk på selvforståelse og i oppfatninger om yrket og utdanningen. Allerede i oppstarten av studiet uttrykkes en sterk praksisorientering, som et iboende trekk ved dem selv som typer<sup>4</sup>. Utover i utdanningsløpet skal disse trekkene bli dypere forankret, og forsterket.

### Om å gjenfinne seg selv i politistudentkulturen

I intervjuene i fase 2 kom det frem at studentene både ble overrasket og skuffet over at studiet skulle vise seg å være så teoretisk. Følgende utsagn er dekkende for mye av det som gikk igjen: «Man hadde kanskje trodd det var mer praksis, men det er veldig mye teori.» De understreket samtidig at de ikke passer til teoretiske fag: «I forsvaret kalte vi det infanterisikkert, og det er jo litt det samme (...) her. Det må være politisikkert. Det må være enkelt å forstå», som en informant sa. Dette var noe studentene ofte snakket med hverandre om, og som de diskuterte seg imellom. Visse fag kom raskt i en negativ særstilling, og studentene forhandlet seg fram til en rangering av fag, basert på forestillinger om fagenes relevans for det faktiske politiarbeidet, kombinert med oppfatninger om egne anlegg, evner og disposisjoner<sup>5</sup>. Fagene ble plassert i kategoriene «tenkefag» og «handlingsfag»<sup>6</sup>.

Samtidig fant studentene sammen i et sterkt studentfellesskap, og noen distanserte seg fra tidligere venner. Informantene kunne fortelle om samhold de ikke tidligere hadde opplevd, og om hvor godt det var å treffe så mange som var så lik dem selv. Flere snakket om at de gikk inn i «politihøgskolebobla», som uttrykk for at samtidig som de søkte innover i studentfellesskapet, også avgrenset seg mot det som måtte foregå og befinne seg utenfor. Studentene foregrev nå i større grad en identitet som politi, og dette tiltok spesielt idet overgangen til praksisåret nærmet seg. Dermed ble ikke bare fagene vurdert, men også fagenes representanter, lærerne. Lærere som underviser i fag som anses som viktige og relevante, ble forbilder studentene lot seg trekke mot og «kopierte», mens de som underviser i fag som studentene fant mindre relevante, distanserte de seg fra. De viktige og relevante fagene var fag det undervises over av uniformerte politifaglærere. I mindre relevante fag underviser sivile lærere. Akademikere.

På tampen av det første studieåret var studentene blitt veldig sensitive for tegn som kunne tenkes å uttrykke motsetninger i utdanningen. I et gruppeintervju kom det fram at de oppfattet at uniformerte lærere betraktet dem som kollegaer, mens de sivile lærerne kun omtalte dem som studenter. I gruppen var det stor enighet om spenninger mellom fag, som i studentfellesskapet altså hadde utviklet seg til oppfatninger om spenninger mellom politistudenter og sivile lærere: «det har blitt litt 'oss mot dem', oss i uniform, oss politi». Ganske

4. Se Winnæss og Helland (2014) for en bredere presentasjon og analyse av datamaterialet fra denne fasen.

5. For en grundigere redegjørelse for både data og analyse i denne fasen, se Winnæss (2017).

6. Noen av fagene i politiutdanningen har et mer praktisk tilsnitt, andre er typisk akademiske. Politioperative fag som ordenstjeneste, kriminalteknikk, arrestasjonsteknikk o.l. ble rubrisert som handlingsfag, mens fag som vitenskapsteori og forskningsmetode, sosiologi og kriminologi ble omtalt som tenkefag.

subtile tegn ble tolket som klare uttrykk for realiteten av slike spenninger, og de levnet liten tvil om at det hadde utviklet seg en sterkt mobiliserende følelse av fellesskap blant studentene. Det hadde dannet seg en politistudentkultur.

Det informantene fremfor alt tenkte at politiet må ha, er den handlingsevnen som kreves i vanskelige og farlige situasjoner. De hadde fanget opp snakk om at det fort kunne «brenne på dass» eller «smelle den første vakta», uttrykk som er godt kjent for folk som jobber i politiet<sup>7</sup>. I slike tilfeller gjelder det å være beredt. Studentene lyttet oppmerksomt til politifaglærernes sterke historier fra praksisfeltet, og de reproduserte slike historier, som fant sin «naturlige» plass i studentkulturens eget mytologiske univers. Dette var studenter som hadde valgt utdanning ut fra ønsket om en jobb der «alt kan skje». Da det nærmet seg slutten av det første studieåret, og studentene begynte å føle seg vel i T2<sup>8</sup>, skulle det ikke mye politierfaring til før de ferskeste studentene gladelig inntok plassen sin nederst på den operative rangstigen – som én av informantene formulerte det: «Man kommer liksom gående gjennom gangen i nypressa T2, og tredjeklassingene står der med bitemerker på jakka. Da er man ikke så operativ allikevel.»

Det første studieåret hadde gitt studentene en bekreftelse på at de hadde tatt det rette utdanningsvalget. Ikke minst ble dette bekreftet gjennom et sterkt og nærende studentfellesskap, som ble forsterket av en felles opplevelse av faglig friksjon: De hadde sett for seg en praksisorientert utdanning, driftet og organisert av politipraktikere. I stedet skulle studiet vise seg å være dominert av tradisjonell «skoleundervisning» i fag de verken interesserte seg for eller forbandt med politiarbeid. Dette skulle styrke den uformelle integrasjonen studentene imellom, og i dette studentfellesskapet idealiseres politifolk og polisierere innsatser på bekostning av teori og akademikere. Opplevelsen av spenninger mellom fag og lærere styrket studentenes identitetsarbeid i denne fasen.

### Alt kan skje! Politistudentene i praksisfeltet

Hele det andre studieåret er avsatt til praksisstudier, og politistudentene ble raskt tatt opp i kollegafellesskapet ved praksisstedet. De fikk tildelt en veileder som samtidig var betjent innenfor det operative feltet. Studentene var sendt ut over hele landet, og arbeidsmengden kunne variere sterkt fra sted til sted. Felles var likevel at driften i all hovedsak var knyttet til løpende, konkret og lokal problemløsning. Ingen informanter fortalte om politiarbeid fundert i en overordnet plan, basert på kriminalitetsanalyser eller andre kunnskapsbaserte prinsipper. Slik kunnskap ble heller ikke formidlet eller oppfordret til å bruke av ledere<sup>9</sup>.

Det var med stolthet at informantene kunne fortelle at de var en ressurs fra dag én, og med tilsvarende skuffelse at det ble fortalt at det hadde tatt tid før de virkelig fikk prøvd seg (altså var den som initierte og drev oppdraget). Mengden teori fra Politihøgskolen kunne oppleves som byrdefull i starten, men de kom likevel raskt inn i den praktiske oppdragsløsningen: «(...) du føler at du ikke kan noe, for du har *alt for mye* teori. Men det går over av seg selv.»

Den skepsisen til teori som politistudentene hadde med seg ut i praksis, ble bekreftet og forsterket i kollegafellesskapet ved utdanningsenheten. En informant kunne fortelle: «(...) veldig mange [politibetjenter] synes det er latterlig med den bacheloroppgaven og alt det akademiske, med tanke på hvor praktisk yrket er.» Slike utsagn kunne bekrefte oppfatnin-

7. Uttrykkene viser til svært dramatiske, gjerne skarpe og krevende situasjoner.

8. T2 er betegnelsen på den operative arbeidsuniformen, som er den sterkt foretrukne uniformen blant studentene, og som de bærer med stolthet og glede.

9. På tvers av politietatsens policy og Finstadutvalgets tydelige forventning om å kombinere forsknings- og erfaringsbasert kunnskap i politiet (NOU 2009: 12).



ger studentene selv hadde, og gikk inn i en forsterkende feedback-løkke mellom studenter og betjenter på praksisstedet.

Studentene møtte klare forventninger om at de skulle søke læring og utvikling, at de skulle ta initiativ og være lærevillige, men til et stoff som var frikoplet fra det som foregår inne på campus. I den grad man var opptatt av hva de hadde med seg ut fra Politihøgskolen, var den preget av skepsis og kritikk. Det som gikk igjen i intervjuene, var de operative politifolkenes skepsis til, og tidvis også direkte kritikk av, den vekten man legger på ulike fag og aktiviteter (for eksempel bacheloroppgaven) på Politihøgskolen. Betjentene tok til orde for «mer operativ trening og mer våpentrening».

F: Var det noen som tok [de akademiske] fagene i forsvar?

I: Ikke i min divisjon.

Det gjorde sterkt inntrykk på studentene at operative politifolk, folk som ofte er flinke i jobben sin, en jobb de nå selv gikk «i læra» for å mestre (Paulsen, 2021), var så tydelige på at den operative treningen skulle prioriteres høyere, og de teoretiske fagene lavere i utdanningen. Dessuten resonnererte slike utsagn vel hos studenter som allerede i det første intervjuet ga uttrykk for verdier og oppfatninger i overensstemmelse med det som ble sagt:

I: Jeg er en type som liker at det er høy intensitet.

F: Som type?

I: Ja som type er jeg litt sånn.

F: Opplevde du at medstudentene var sånn, eller?

I: Ja, i hvert fall de i [navngitt by] ja. Der var det å hoppe ut av bilen og kjøre inn i en annen bil, løpe etter folk og ta døra. Det er jo action-siden av politiet. *Det* er den tiltrekkende siden. Det er ikke noe du nevner under opptaket, men det er en stor del av grunnen til at man vil bli politi.

F: Snakker du på vegne av flere enn deg selv nå?

I: Ja.

Selv om mange informanter var overrasket over hvor lite kriminalitet de kom i kontakt med, og hvor lite dramatisk den var når det først skjedde noe, veide det opp at man jo aldri visste hva som kunne komme til å skje under en vakt. Fortellingen om at *alt kan skje*, gikk igjen, fra student til student og fra intervjufase til intervjufase.

I: Du sitter der og spaner, og plutselig så slår noen på billysene. Og da merker du hjertet går «dunk, dunk, dunk».

F: På grunn av noen billykter?

I: Ja, men det hadde jo ikke noe med de lysene å gjøre i det hele tatt da.

F: Hadde dere *for* høye forventninger til action i praksisåret?

I2: Altså, de sa jo, de var jo veldig sånn, det *her* kan skje på første vakt. Du kan finne en som parterer kona si på kjøkkenbenken på første vakt. De var *der*, liksom.

At *alt kan skje*, var et uttrykk for at politiarbeid ikke kun er variert, men vesensmessig uforutsigbart – det finnes ingen grenser for hvor dramatiske oppgavene kan være, og det er veldig motiverende. At det kunne være stille iblant, ja – at det sågar stort sett var stille, betød lite, da hverdagene i praksisåret ble beskrevet på denne måten:

(...) sinnssykt artig. Du har ikke peiling – følelsen av å komme på jobb, pakke inn i bilen, lese e-post, og så ringer telefonen. Og du skal ut på noe, og du har ikke peiling på hva som skal skje. *Alt kan skje*. Jeg bare grøsser ved å tenke på det. Det er drømmejobben.

Offisielt gir politiet inntrykk av å være en etat der forskningsbasert kunnskap, analyse, ettertenksomhet, demokratisk og rettsstatlig sinnelag preger tjenesten, men bak den offisielle fraseologien var det politikulturens eget prestisjehierarki som slo an tonen:

F: Var det noe spesielt som ga høy status?

I: Ja, det var å fange flest mulig kjeltringer og gjøre store beslag.

Informanten svarte til forveksling likt de svarene Finstad fikk da hun spurte sine informanter om hva som kjennetegnet en god arbeidsdag: at «den består av en blåtur, en biljakt og at patruljen fikk en fange» (Finstad, 2000, s. 96). Mens man under det første året, inne på Politihøgskolen, konsentrerte seg om overordnede spørsmål, kunne pikettpraten<sup>10</sup> ofte ha det helt motsatte utgangspunktet:

F: Diskuterte dere politilovens formålsparagraf på piketten?

I: Nei, vi tok våpenloven. Den diskuterte vi. Spesielt paragraf 19 som har med skytevåpen å gjøre. Og da spesielt 19b som har med å kunne skyte noen i ryggen. Den ble ofte diskutert.

Gapet mellom hva man var opptatt av inne på skolen og ute i praksis, kunne altså være stort.

I B2<sup>11</sup> fikk studentene bekreftet den mistanken de hadde hatt i B1. «Ekte» politifolk verken etterspurte eller benytte forskningsbasert kunnskap i den daglige tjenesten. Iallfall ikke slik informantene så det. Dessuten ble det som skjedde inne på skolen, særlig det akademiske, sett på som unødvendig og irrelevant. Hva veiledere og kollegaer mente, veide tungt for studentene, og det forsterket både kunnskapssynet og selvforståelsen de brakte med seg ut i B2.

### Snart klare for politiet: Ferske praktikere

I: Det er en forventning, en sosial forventning, at ingen skal *like* å komme tilbake til B3. Det er en sånn norm da – man skal ikke være *for* glad i det skolearbeidet heller. Det er litt styrende for hvordan man føler. Sikkert.

Det var med blandede følelser studentene på nytt inntok Politihøgskolen etter B2. De gledet seg over gjensynet med de andre, men opplevde de boklige studiene som tunge. Informantene kunne fortelle om en kultur for ikke å like (akademiske) studier. Praksisåret ble betraktet som et jobbår.

I: Det var tøft å begynne på skolen igjen etter å ha hatt et år fri. Eller ikke fri da, men...

F: Det var interessant at du *sa* fri. Fri fra skolearbeid, da?

I: Ja, egentlig det. Du får liksom kommet ut i jobb. Det er ikke noe pensum og ikke noe eksamen å grue seg til. Det var veldig rart å begynne igjen.

10. Ved polititjenestesteder, som på de fleste arbeidsplasser, finnes et bakrom, pauserom, en matsal e.l. I politiet kalles dette piketten.

11. B2 refererer til politiutdanningens andre studieår, B1 til det første og B3 til tredje studieår.

Mange av de samme innvendingene de hadde hatt mot utdanningen ved slutten av B1, gjentok seg etter B3. Det ble for mye teori – for mye akademiske studier. De vil heller trene på å være politi, og det var bred enighet om at praktiske caser både er mest lærerikt og relevant. Flere sleit med å se nytten av de akademiske fagene med mindre det som ble tematisert, kunne knyttes direkte og konkret til reell oppdragsløsning. Ikke bare kolliderte utdanningsinnholdet med forventninger og relevansoppfatninger, men også med dem selv som typer – typer som aldri har likt eller ikke behersket de teoretiske fagene.

I: (...) kanskje har [det] med forventninger å gjøre, at man forventer å lære praktisk politiarbeid, men så møtes man med teori som man egentlig har rømt fra, og ikke vil tilbake til igjen etter videregående, da man tenkte: «shit, skal vi lære dette»? (...) Og så blir man påvirket av hverandre.

F: Tenker du at det å velge politiutdanning er å rømme fra kjedelig teori?

I: Ja, for min del så var det det.

Det å uttrykke teorifiendlighet hadde blitt en kulturell kode<sup>12</sup>, som ble tatt til inntekt for at man hadde de kvalitetene og verdiene som dominerte i politistudentkulturen. Inntrykket var at utdanningen bød på et innhold som brøyt med forventningene de hadde søkt seg inn med. Den brøyt med de oppfatningene de hadde av hva som er relevant for arbeidet de skal ut i politiet å gjøre, og den brøyt med rådende oppfatninger i politiets yrkeskultur. Utdanningsinnholdet gikk på tvers av hva de opplevde som positive egenskaper ved seg selv, av deres grunnleggende verdier og på tvers av hva de opplevde råde grunnen ute i politiet. Det gir derfor mening at det enkeltstående (undervisnings)opplegget B3-studentene gav sin fremste tilslutning til, var leirperioden<sup>13</sup>.

(...) på leir blir det noe helt annet. Det var så seriøst. Du fikk adrenalin da du fikk vite at det var en som hadde rana en bank, og så bor han i hytta inne i skogen der, ikke sant. Og så fikk vi samband [sambandsutstyr] og alt som vi ikke får på de casene som er i skoletiden.

En viktig virkning av skarpe operative øvelser og leirperiodene var oppfatningen om at det *aller verste* kommer til å skje. Oppleggene er ment å gjøre politistudentene rede til å håndtere skarpe situasjoner, men den skarpe, operative treningen har en bivirkning, som skaper en slagside i studentenes bevissthet: Verden fremstår som vesensmessig uforutsigbar og farlig, der det *verste kan skje, når som helst*, gjerne når du aller minst venter det – og det *vil* skje. Og dette later til å ha stor betydning for hvordan politistudenter oppfatter, møter og engasjerer seg i ulike fag i utdanningen: sterkest konsentrasjon om de operative fagene og minst om de akademiske. Politistudentenes (uformelle) rangering av fagene bryter med Politihøgskolens egen rangering (hvis en antar at antall studiepoeng reflekterer den formelle rangeringen).

I: (...) hvis du tar et samtaleemne mellom studentene om eksamen, da er det fysisk [faget fysisk trening] og AT [faget arrestasjonsteknikk] som hele tiden går igjen. Det er masse prat om det. Og de gir to studiepoeng hver. De minste eksamener vi har. Det er mest de vi går igjennom hele tiden. Folk driter i hvordan du gjør det i yrkesetikk.

12. Det jeg kaller politistudentkulturens *teorifiendlighet*, føyer seg fint sammen med karakteriseringer av politiets yrkeskultur som antiintellektualistisk (Bowling et al., 2019). Med begrepet kulturell kode menes at teorifiendlighet står som symbol for en større kulturell helhet: at man er praktisk, operativ og kritisk til vektingen av akademiske fag i utdanningen (se Beyer et al., 2020, s. 212).

13. Leiroppholdene er det mest operative tilbudet i løpet av utdanningen. Politistudentene tilbringer to uker i B2 og tre uker i B3 i leir, hvilket innebærer at de bor og trener sammen på operativ taktikk og oppgaveløsning.

(...)

F: Det du sier, antyder at det kanskje finnes et slags «skjult pensum», som ser litt annerledes ut enn det ordinære pensumet?

I: Ja jeg har ikke tall på hvor mange ganger jeg har hørt: «hvor mye tar du i benken nå», eller «hvor mange hang-ups tar du nå»? Det er *det* presset, da.

Studentene legger ned betydelige krefter på fag som premieres med få studiepoeng. Den uformelle rangeringen handler ikke kun om en overflatisk rangering, men henger sammen med dypere verdier, grunnfestede forestillinger og planer, håp og ønsker for framtiden:

Forhåpentligvis får jeg meg et IP3<sup>14</sup>-kurs og kanskje en instruktørutdanning og så gå den veien. Alternativt jobbe på [navngitt sted] et par år og så søke beredskapstroppen (...). Mange i klassen min er helt fanatiske på at de skal inn i beredskapstroppen. (...). 90 prosent av gutta vil jobbe operativt, og veldig mange av jentene vil jobbe operativt. Der har Politihøgskolen gjort en liten feil i forhold til rekrutteringsmassen sin. Jeg har blitt åpen for at også etterforskning er sinnssykt viktig for politiet.

Men det er om det operative praten mellom studenter går i:

I: Du hører aldri noen snakke om at de går og gleder seg til etterforskning. (...). Det er alltid snakk om orden, UEH<sup>15</sup>, beredskapstroppen og IP3 og sånn i korridorene. De vil jobbe operativt. De vil ikke jobbe på etterforskning. Og som regel er det de som roper høyest, som (...) trekker de andre som har en annen oppfatning [med seg].

Politistudentene er åpne for at de lar seg påvirke. Men hvor mye endrer de seg egentlig underveis? Flere peker på en kjerne av noe opprinnelig ved dem selv – noe ved meg som ivaretas gjennom politistudiet.

Forsker (F): Hadde det vært annerledes om du hadde gått tre år på fysioterapi?

Informant (I): Det tror jeg hadde vært annerledes. Da hadde jeg distansert meg fullstendig fra de egenskapene fra forsvaret som jeg har kunnet ta med meg inn i og bruke i politiyrket. Hadde jeg gått på fysioterapi, så hadde jeg kunnet glemme den delen av meg. Det ser jeg på venner fra forsvaret som nå studerer andre ting. (...). De har blitt lange på håret og er helt avmilitariserte: akademikere, kjøpt seg briller uten styrke. De var ikke sånne typer da vi var i forsvaret. Vi var (...) ganske like til sinns. Nå, etter tre år, så er de andre personer enn det jeg er.

F: Og det ser du veldig tydelig?

I: Ja, det ser jeg veldig tydelig. Jeg har fått ta mye av meg selv inn i politiet, mens de har lagt det bak seg.

Fortellingen er ikke en fortelling om endring, men om kontinuitet. Det er *de andre* som har endret seg, men kanskje ikke på et dypere plan. Mye tyder på at han betrakter endringen deres som ganske overflatisk, ved måten han ironiserer på: «De har blitt lange på håret og er helt avmilitariserte: akademikere – kjøpt seg briller uten styrke». Det er ikke bare en morsom observasjon, det ligger også et alvor under: Militærkompisenes endring er overflatisk, og den er ikke autentisk (briller uten styrke).

Informantenes selvforandring var forandring i retning av at identiteten som praktiker, som hadde vært grunnfestet gjennom hele utdanningsløpet, hadde gått fra å være *praktisk i alminnelighet* til å se på seg selv som *operativt praktisk* – både selvforståelse og praktikerfor-

14. IP3 står for innsatspersonell (IP) med særskilt kompetanse til å håndtere alvorlige, væpnede oppdrag.

15. UEH refererer til politiets utrykningsenhet som består av innsatspersonell i kategorien IP3.

ståelse var snevret veldig inn. I et gruppeintervju rett før studentene var ferdige på Politihøgskolen, ble de spurt om de kunne gi en karakteristikk av politistudentene – hvem de var, og felles kjennetegn. De svarte nærmest i munnen på hverandre:

Søkelystne for litt mer adrenalin. Man søker litt mer utfordringer og litt mer action enn normale folk, da.

Utsagnet kunne ha kommet fra de samme studentene da de var helt ferske.

## Diskusjon

Å studere ved Politihøgskolen innebærer en forberedelse til å utøve politiyrket. Politistudenter er profesjonsstudenter, og profesjonskunnskap trekker vekslers på ulike kunnskaps typer. Profesjonskunnskap karakteriseres både ved kodifiserte, disiplinbaserte teorier og begreper og praktiske, erfaringsbaserte ferdigheter (Smeby, 2012, s. 53). I denne studien er det imidlertid helt enkelt kun skilt mellom *teori* og *praksis*<sup>16</sup>. Grovt sett viser det teoretiske til hva Eraut (2007) kaller kodifisert kunnskap, mens det praktiske både viser til personlig (praktisk) kunnskap og implisitte ferdigheter. I tillegg viser skillet teoretisk og praktisk til oppfatninger om personlige kvaliteter og egenskaper – slik at noen karakteriseres som teoretikere, og andre som praktikere.

Informantene kom til utdanningen med en uttalt verdsetting av det praktiske og en opplevelse av selv å være praktikere, og de var av den oppfatningen at politiyrket er et utpreget praktisk yrke. I fase 1 ble det viktig å få fram motiver for å ta politiutdanning, deres forestillinger om både utdanningen og politiarbeid og oppfatninger om hvilke egenskaper de selv måtte ha – om hva slags typer de var. Allerede på dette tidspunktet i studien tegnet det seg et bilde av en forestillingsverden der politiarbeid stiller særskilte krav til praktiske ferdigheter og derfor også til bestemte egenskaper politifolk er nødt til å ha. Informantene presenterte et narrativ om praktiske, handlekraftige politibetjenter, som er i stand til å håndtere både dramatiske og mindre dramatiske situasjoner – dels gjennom hjelpende og støttende handlinger, dels gjennom kriminalitetsbekjempende og tidvis heltmodig dåd. De så derfor for seg at utdanningen skulle innebære trening til å løse slike situasjoner, og koblet fortellinger om seg selv til det kulturelle narrative (Loseke, 2007) om handlekraftige politibetjenter – og understreket både positivt, at de var praktikere, og negativt, at de ikke var teoretikere, i egne selvpresentasjoner.

På Politihøgskolen møtte de likesinnede medstudenter. Fag og politiarbeid var viktige omdreiningspunkter for studentenes samtaler seg imellom. Fagene ble ganske raskt rubrert i kategoriene relevante og mindre relevante. Informantene identifiserte seg med de uniformerte lærerne, spesielt lærerne innenfor de operative disiplinene, og holdt dem som forbilder. De fanget opp tegn i undervisningssituasjonen som bekreftet deres syn både på politi, på sivile lærere og på dem selv. Basert på det verdsettingshierarkiet studentene tidlig etablerte, med praktisk øverst og teoretisk nederst, skilte de eksplisitt mellom *tenkefag* og *handlingsfag* og mellom *tenke-* og *handlingsmennesker* – og de valgte side. Funn viser at studentene allerede etter kort tid trakk klare grenser mellom seg og sine (Lamont, 1992) og *de andre* – at studietiden vel så mye handlet om identitetsarbeid, å foregripe identitet som *politi*, som det handlet om studienes mer formelle sider (Havnes, 2014).

Fortellingen som fortelles om politiarbeid, er at det er fysisk krevende, variert og spennende, og det foregår ute. De som utfører dette arbeidet, blir protagonisten i fortellingen. Til

16. Både teori og praksis rommer som fenomen flere aspekt og kvaliteter. Jeg har valgt å gjøre et enkelt skille, men det kunne vært interessant å undersøke nærmere studentenes oppfatninger om ulike former for teori og praksis.

denne fortellingen hører en antagonist (Johannesen et al., 2018). Antagonisten utfører det rutinebaserte, stillesittende og kjedelig kontorarbeidet. Der kontorarbeidet kjennetegnes av teoretiske problemstillinger, er politiarbeidet praktisk. Samtidig fortelles fortellingen om dem selv, om en fysisk aktiv, handlekraftig og praktisk person som ønsker å realisere seg selv gjennom å løse krevende, til dels farlige oppdrag, ofte på en heltemodig måte<sup>17</sup>. Denne personen ser ikke på seg selv som spesielt skoleflink, men arbeider hardt for å nå målene sine. Noen vektlegger at de gjennom fremtidige politihandlinger vil hjelpe mennesker som ikke kan hjelpe seg selv. Andre legger vekt på fremtidig selvrealisering gjennom utøvelse av mot og handlekraft. Også til disse selvfortellingene finnes det et motstykke. Motstykket er en person som er skoleflink, interesserer seg for teori, er passiv i krevende situasjoner og preget av risikoaversjon. At politistudentene i dette narrativt konstruerte, diskursive universet omfavner de operative fagene, gir derfor god mening. Det samme gir misnøyen med de teoretiske tenkefagene. At den teoretiske og passive akademikeren inntar posisjonen som *den andre*, styrker både bildet av handlekraftige politifolk og studentenes bilde av seg selv. Narrativet om den spenningsøkende og handlekraftige politibetjenten bærer allerede i seg sin motsetning – den rutineorienterte og sedate sivilisten. Den symbolske grensen som allerede ble trukket under den første intervjufasen, skjerpes gjennom det første studieåret, og grensedragningen blir en viktig del av det identitetsarbeidet informantene forteller om (Lamont & Molnar, 2002).

Informantene kom fra hele landet. De kjente ikke hverandre. De færreste hadde noen reell kunnskap om politiet. Likevel var fortellingene deres, både den om politiarbeid og den om dem selv, nesten lik. Alt tyder på at det finnes noen sterke, kulturelt anerkjente, kollektive narrativer (Pedersen et al., 2021) om politifolk, politiarbeid og hva slags typer som kan håndtere slikt arbeid, og de kopler disse til fortellinger om dem selv. De kollektive fortellingene gir mening både til den individuelle, personlige historien de er bærere av, og det valget de har tatt for fremtiden. Fortellingen om dem selv føyer seg sømløst sammen med fortellingen om yrkesvalget, og de to fortellingene forsterker hverandre. De er selv representanter for det som kreves for å utøve dette yrket, og yrket byr på utfordringer som kompletterer dem. Det er særlig på denne måten at yrkes- og utdanningsvalget er et uttrykk for et identitetsprosjekt (Copes, 2016).

Selv om de i løpet av det første studieåret har hatt en rekke politiutdannede, uniformerte lærere, finner det *virkelige* møtet med handlingsmenneskene først sted i praksisåret, når de møter veiledere og ordinære betjenter på tjenestestedene. Her er søkelyset nesten utelukkende på konkret, lokalt politiarbeid, på ferdigheter, og forbindelsen til Politihøgskolen blir veldig fjern. Fag, slik de betraktes inne på skolen, er helt underordnet, og i den grad utdanningen tematiseres, kritiseres den for å være for teoretisk. Likegladhet og liketil fiendtlighet overfor teori, og avgrensning mot akademikere, blir en kulturell kode (Beyer et al., 2020) for at man vet hva man snakker om og driver med. De narrative politistudentene tar med seg inn i utdanningen, og som bekreftes og forsterkes i studentkulturen gjennom B1, forsterkes ytterligere i B2. Det oppstår en slags ekkokammereffekt. Denne effekten fortsetter å virke gjennom studietiden og blir forsterket av at deltakerne i utgangspunktet er disponert for det verdigrunnlaget og de oppfatningene som er i spill. Det *er* politistudentene. Den forsterkes ved gjentatt eksponering for opprinnelige oppfatninger, og studentene reproducerer den gjennom hele studieløpet, slik at lyden i kammeret er lyden av ekkoet fra de opprinnelige oppfatningene.

17. Oppfatninger om politifolks heroisme står sterkt både blant politistudenter, politibetjenter og i den øvrige befolkningen (Sausdal, 2021; Silvestri, 2018; Terpstra & Salet, 2020; Winnæss & Helland, 2014).

Studier har vist at likesinnede foretrekker å samhandle med hverandre, og at de bekrefter og forsterker hverandres oppfatninger (Bottero, 2004). Eksperimenter viser dessuten at når folk med én dominerende oppfatning blir satt sammen med andre for å diskutere saker de er uenige om, forsterkes de opprinnelige verdiene<sup>18</sup>; de blir mer ekstreme (Sunstein, 2019). Også politistudentene ble mer ekstreme i fellesskap med hverandre og ikke minst i fellesskap med politibetjenter i praksisfeltet. Studentenes verdier og oppfatninger ble i praksisperioden virvlet inn i forsterkende og selvforsterkende feedbackløkker (Slater, 2007). Den kulturen politistudentene trådte inn i, ble en del av og bærer av, mer enn bekreftet de mistankene de brakte med seg ut i praksisfeltet: at kunnskapssynet som formidles inne på skolen, er i utakt med hva som behøves i den virkelige verden.

Uttrykket metaforisk identitet kan forstås som en mytologisk heller enn en virkelig identitet, en karikatur. Det som kjennetegner karikaturen, er at den fanger noen utpregede, gjerne overflatiske, stereotype egenskaper – egenskaper som er lett gjenkjennelige, og som derfor blåses opp, slik at de ikke er til å ta feil av (Isenberg, 2017). Den politidentiteten studentene forestiller seg, er den trygge betjenten som står opp mot ufred og urettferdighet, som hjelper og beskytter de svake og uskyldige mot de onde og brutale, som bærer uniformen med stolthet, helst T2, og som representerer mot og handlekraft – kvaliteter de fleste av oss holder høyt og hellig. Ofte er det også slik politifolk fremstilles på film, i serier og i media<sup>19</sup> (Bowling et al., 2019). Slik har også Politihøgskolen i mye av sitt rekrutteringsmateriale fremstilt politityrket<sup>20</sup>. Studentene har denne oppfatningen med seg inn i utdanningen, og på Politihøgskolen forsterkes den ytterligere.

Vektleggingen av det operative får selv studenter med sterke, operative karriereønsker til «å bekymre seg» for andre polisiære oppgaver.

(...) problemet med rekrutteringa til Politihøgskolen i dag er at alle bannere, alle rekrutteringsfilmer, alt man ser er politibiler, man ser beredskapstroppen som slår inn dører og hundetjenesten som tar kjelt-ringer. Alt av rekrutteringsfokus til Politihøgskolen går ut på det, og da får du *den* type folk. Du får du sånne typer som meg, som vil jobbe operativt.

Selv om studentene interesserer seg mest for de operative emnene, anerkjenner de at politi-arbeid i praksis handler om mye mer.

Å komme tilbake til Politihøgskolen etter praksisoppholdet opplevde mange som en nedtur. Til spørsmålet om hva de selv ville endret på, var det stor enighet om å skjære ned på de teoretiske delene til fordel for mer kasusbasert og operativ trening. Øvelsene i skytesimulatoren og leirperioden i B3 fikk stå som modeller for hva det burde ha vært mye mer av. Den normative standarden er ikke å like skolearbeid, og fortellinger om at forberedelsene til den avsluttende fysiske ferdighetseksamen er hva studentene uten sammenligning har brukt mest tid på.

Selv om mange klagde over at utdanningen ikke hadde forberedt dem godt nok for (de operative) oppgavene de som politibetjenter snart ville stå overfor, viser empirien at de praktiske ferskingene som påbegynte politiutdanningen, ble uteksaminert enda tryggere på sin identitet som praktikere, et praktisk kunnskapssyn og med en innforståthet om poli-

18. Intuitivt kunne man trodd at det motsatte ville skje.

19. Jf. introen til realityserien *Blålys* på TV2: «I Norge er det ti tusen politifolk til å passe på fem millioner mennesker. Hvordan er det egentlig å være en av disse, som har fått i oppgave å *passe på oss*? Vi har fått en unik tilgang til hele Vest politidistrikt. Vi er med der *det skjer*, og slipper inn der de *vanskelige* beslutningene tas. Beslutninger med *ett mål* for øyet: å holde deg og meg trygge!».

20. Inntil nylig reiste Politihøgskolen rundt med pressbenk på utdanningsmesser – hvilket unektelig gir inntrykk av at de ferdighetene man både søker og tilbyr, først og fremst er grunnfestet i en fast og sterk kropp (Barland, 2021).

tiyrket som et utpreget ferdighetsbasert, praktisk yrke. Fortellingene om kunnskap, om politiarbeid og om dem selv hadde forsterket seg, og smalnet, og gått mer i retning av den skarpe enden av det operative (Eckblad, 2020). Snart var de *ferske praktikere*.

Agentene for denne endringen var selvsagt først og fremst dem selv: Forandringen hadde skjedd *dem*, av dem og *ved* dem, både individuelt og i fellesskap. De hadde brakt med seg både objektive erfaringer og subjektive fortellinger inn til utdanningen. De hadde forestilt seg politiet og et politiarbeid bestående av hendelser og utfordringer som kunne være dramatiske og tidvis farlige, som krever fysisk handlekraft. Samtidig hadde uniformerte lærere, praksisveiledere og kollegaer fra praksisfeltet bekreftet og forsterket de opprinnelige verdiene og oppfatningene (Hoel & Christensen, 2020; Hoel & Dillern, 2021). Informantenes fortellinger viser at de verdiene og oppfatningene de tar med seg ut av utdanningen, var dypt preget av erfaringene fra Politihøgskolen – erfaringer som gjennom alle de tre årene hadde vært tvetydige. Politiutdanningen er både institusjonelt, faglig og personellmessig bærer av spenninger og motsetningsforhold (Johannessen, 2013; Terpstra & Schaap, 2021): mellom etat og academia, mellom yrkesopplæring og profesjonskunnskap, mellom praksis og teori og mellom uniformerte og ikke-uniformerte lærere. Dette ble tidlig fanget opp av studentene, og de valgte side.

Jeg har vist at funn i denne studien stemmer godt overens med funn i tidligere undersøkelser av politistudenter. I tillegg stemmer funnene godt overens med funn i undersøkelser av andre profesjonsstudenter (Heggen, 2006; Joram, 2007; Messel, 2021; Smeby, 2007; 2012; Terum, 2006; Vågan & Larsen, 2014). Det vi ikke har hatt kunnskap om fra før, har vært *hvordan* og *hvorfor* politistudentene har blitt *dypere* forankret i et praktisk kunnskapssyn. Denne studien har supplert med denne kunnskapen.

## Avslutning

At politistudenter blir dypere forankret i et praktisk kunnskapssyn, er et problem for Politihøgskolens ambisjon om å formidle og fremme kunnskapsbasert politiarbeid. Kunnskapsbasert politiarbeid skal like selvfølgelig anvende forskningsbasert og vitenskapelig kunnskap som polisiererfaringskunnskap. Denne ambisjonen går i teorien friksjonsfritt opp i en høyere enhet. I realiteten gjør den det ikke fordi halvparten av ambisjonen motarbeides.

Motstanden er imidlertid ikke eksplisitt, villet og strategisk. Den kan ikke nedkjempes med gode argumenter alene. Den har vist seg å være implisitt, personlig og kulturell. Den handler om verdier, forestillinger, kultur og identitet. Den handler om hvem som rekrutteres til utdanning og yrke, om hvordan utdanningen og det praktiske politiarbeidet er organisert, og om dypt forankrede prestisjehierarkier og virkelighetsoppfatninger. Det som i fagplaner og policy-dokumenter sømløst går opp i en høyere enhet, utgjør ikke en like harmonisk enhet i virkeligheten, iallfall ikke når de studentene man rekrutterer, på forhånd både betrakter seg selv som praktikere og eksplisitt gir uttrykk for negative oppfatninger om teori. Empirien viser at når slike studenter møter en utdanning preget av et diskursivt spenningsforhold mellom teori og praksis, og mellom teoretikere og praktikere, vil de raskt fange opp og ta stilling til motsetningene – og velge side.

Utdanningsinstitusjonen må være seg bevisst at politistudenter først og fremst har valgt utdanningen for å bli politi. Å studere ved Politihøgskolen er bare et nødvendig skritt på veien. De får bekreftet fra hverandre og litt senere fra yrkesutøvere at de teoretiske fagene ikke bare er mindre relevante, men at de tidvis også står i veien for å utvikle seg til de beste politifolkene de kan bli. Teorien *både* tynger og står i veien for viktigere kunnskap.

Det er de politioperative fagene som er de identitetsdefinerende fagene i utdanningen,



og både studenter og tjenestepersoner etterspør et langt sterkere søkelys på disse. Det uformelle identitetsarbeidet har vært viktigere enn det formelle kunnskapsarbeidet, og Politihøgskolen har tatt for lett på dette. Man kan ikke forvente at politistudenter skal omfavne forskningsbasert og vitenskapelig kunnskap hvis man ikke samtidig greier å overbevise dem om at denne kunnskapen, praktisk og konkret, er vesentlig for å fylle politirollen. Helst burde studentene være overbevist *før* de begynner på Politihøgskolen, men det er de ikke.

En rekke saker har de seneste årene vist hvor galt det kan gå når forskningsbasert og vitenskapelig kunnskap ikke tas på alvor i politiet. Birgitte Tengs-saken, domfellelsen av Viggo Kristiansen eller rollefordelingsutvalgets (Justis- og beredskapsdepartementet, 2023) kritikk av politiets sammenblanding av fag og politikk er kun noen eksempler på fallgruver man kan gå i hvis ikke vitenskapens standarder også er gjeldende standarder i politiet.

## Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Barland, B. (2021). «Jeg trener ikke på flukt!» Politikroppen gjennom hundre år. i H.B. Ellefsen, V.L. Sørli & M. Egge (red.), *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning 1920–2020*. Cappelen Damm.
- Belur, J., Agnew-Pauley, W., McGinley, B. & Tompson, L. (2020). A systematic review of police recruit training programmes. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), 76–90. <https://doi.org/10.1093/police/paz022>
- Bertaux, D. (1981). From the life-history approach to the transformation of sociological practice. *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, 29–45.
- Beyer, H., Lach, M. & Schnabel, A. (2020). The cultural code of antifeminist communication: Voicing opposition to the 'Feminist Zeitgeist'. *Acta sociologica*, 63(2), 209–225. <https://doi.org/10.1177/0001699318789218>
- Bottero, W. (2004). *Stratification: Social division and inequality*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford University Press.
- Bowling, B., Reiner, R. & Sheptycki, J.W. (2019). *The politics of the police*. Oxford University Press.
- Brown, J. (2020). Do graduate police officers make a difference to policing? Results of an integrative literature review. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/police/pay075>
- Chan, J.B.L., Devery, C. & Doran, S. (2003). *Fair cop: Learning the art of policing*. University of Toronto Press.
- Charman, S. (2017). *Police socialisation, identity and culture: Becoming blue*. Springer.
- Copes, H. (2016). A narrative approach to studying symbolic boundaries among drug users: A qualitative meta-synthesis. *Crime, Media, Culture*, 12(2), 193–213.
- Czarniawska, B. (2011). The Uses of Narrative in Social Science Research. I M. Hardy & A. Bryman (red.), *Handbook of data analysis*.
- 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>
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford review of education*, 33(4), 403–422.
- Fekjær, S.B. (2014). Police students' social background, attitudes and career plans. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 37(3), 467–483. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-06-2011-0057>
- Fielding, N. (1988). *Joining forces: police training, socialization, and occupational competence*. Routledge.
- Finstad, L. (2000). *Politiblikket*. Pax.
- Finstad, L. (2018). *Hva er politi*. Universitetsforlaget.

- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2001). *Institutional selves: Troubled identities in a postmodern world*. Oxford University Press on Demand.
- Gundhus, H.I. (2013). Experience or knowledge? Perspectives on new knowledge regimes and control of police professionalism. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 7(2), 178–194.
- Handegård, T.L. & Berg, C.R. (2020). Kunnskapsbasert politiarbeid – kunnskap til å stole på? *Nordic Journal of Studies in Policing*, 7(1), 39–60.
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L.I. Terum (red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans* (s. 203–229).
- Heggen, K. (2006). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 89(6), 446–460.
- Heggen, K. & Damsgaard, H.L. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo, Abstrakt forlag.
- 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. & Dillern, T. (2021). Becoming a member of the police. Workplace expectations of police students during in-field training. *Studies in Continuing Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1865298>
- Holstein, J. & Gubrium, J.F. (2004). Active Interviewing. I D. Silverman (red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (s. 140–161). Sage.
- Hove, K. (2010). *Avsluttende studentevaluering i bachelorutdanningen: Avgangsstudenters vurdering av undervisning og utdanning ved Politihøgskolen*, Kull 05–08.
- Hove, K. (2012). Kompetansebehov hos nytilsatt politi. *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskap*, 99(1). <https://doi.org/10.7146/ntfk.v99i1.71785>
- Innst. S. nr. 145 (2005–2006). *Innstilling fra justiskomiteen om politiets rolle og oppgaver*.
- Isenberg, N. (2016). *White Trash: The 400-Year Untold History of Class in America*. Penguin.
- Järvinen, M. & Demant, J. (2011). The normalisation of cannabis use among young people: Symbolic boundary work in focus groups. *Health, risk & society*, 13(2), 165–182.
- Johannesen, L.E., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori. Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, S.O. (2013). *Politikultur. Identitet, makt og forandring i politiet*. Akademika forlag.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and teacher education*, 23(2), 123–135.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2023). *Politi og rolleforståelse. Forholdet mellom politiet og Norsk narkotikapolitiforening*. Rapport fra utvalget som ble oppnevnt av Justis- og beredskapsdepartementet 16. september 2021 (Rolleforståelseutvalget), desember 2022.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lagestad, P. (2011). *Fysisk styrke eller bare prat. Om kjønn, fysisk trening og ordenstjeneste i politiet*. NIH.
- Lagestad, P. (2013). The importance of relating theory and practice when teaching police students. *Journal of Police Studies / Cahiers Politiestudies*, 1(3).
- Lamont, M. (1992). *Money, morals, and manners: The culture of the French and the American upper-middle class*. University of Chicago Press.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 28(1), 167–195.
- Lamont, M. & Swidler, A. (2014). Methodological pluralism and the possibilities and limits of interviewing. *Qualitative Sociology*, 37(2), 153–171. <https://doi.org/10.1007/s11133-014-9274-z>
- Loseke, D.R. (2007). The study of identity as cultural, institutional, organizational, and personal narratives: Theoretical and empirical integrations. *The Sociological Quarterly*, 48(4), 661–688.
- MacIntyre, A. (1985). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Duckworth.
- Meld. St. 16 (2016–2017) (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 29 (2019–2020). (2020). *Politimeldingen – et politi for fremtiden*. Justis- og beredskapsdepartementet.
- Messel, J. (2021). *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*. Pax.

- Mikkelsen, L.N. (2018). Konkret eller abstrakt politiarbejde? Politistuderendes vurderinger af motivationsfaktorer i politiopgaver. *Nordisk politiforskning*, 5(1), 28–49.
- NOU 2009: 12. (2009). *Et ansvarlig politi. Åpenhet, kontroll og læring*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Paulsen, J.E. (2021). Det er ikke nødvendigvis den største takhøyden. *Tidsskrift for professionsstudier*, 17(32), 78–88. <https://doi.org/10.7146/TFP.V17I32.125160>
- Pedersen, W., Copes, H. & Gashi, L. (2021). Narratives of the mystical among users of psychedelics. *Acta sociologica*, 64(2), 230–246. <https://doi.org/10.1177/0001699320980050>
- Politihøgskolen (2018). *Rammeplan for Bachelor – politiutdanning*. Politihøgskolen.
- Presser, L. (2016). Criminology and the narrative turn. *Crime, Media, Culture*, 12(2), 137–151. <https://doi.org/10.1177/1741659015626203>
- Sausdal, D. (2021). A fighting fetish: On transnational police and their warlike presentation of self. *Theoretical Criminology*, 25(3), 400–418. <https://doi.org/10.1177/13624806211009487>
- Silvestri, M. (2018). Disrupting the “heroic” male within policing: A case of direct entry. *Feminist criminology*, 13(3), 309–328. <https://doi.org/10.1177/1557085118763737>
- Skilbrei, M.L. (2005). Klasse, etnisitet og kjønn som erfaringer: Om å være vanlig, arbeidsom og anstendig. *Sosiologi i dag*, 35(4), 50–68.
- Slater, M.D. (2007). Reinforcing spirals: The mutual influence of media selectivity and media effects and their impact on individual behaviour and social identity. *Communication theory*, 17(3), 281–303.
- Smeby, J.C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education*, 32(2), 207–224.
- Smeby, J.-C. (2012). The significance of professional education. I K. Jensen, L.C. Lahn & M. Nerland (red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 49–67). Springer.
- Sunstein, C.R. (2019). *How change happens*. Mit Press.
- Tangeland, T. & Krange, O. (2011). Holdninger til rovdyr i Grännsfjell i Midt-Norden. *NINA rapport*.
- Terpstra, J. & Salet, R. (2020). The social construction of police heroes. *International Journal of Police Science & Management*, 22(1), 16–25. <https://doi.org/10.1177/1461355719868488>
- Terpstra, J. & Schaap, D. (2021). The Politics of Higher Police Education: An International Comparative Perspective. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 15(4), 2407–2418. <https://doi.org/10.1093/police/paab050>
- Terum, L.I. (2006). Akademiseringens dilemmaer. *Forskningspolitikk*, 29(3), 20–21.
- Thorsen, K.E. & Christensen, H. (red.). (2018). *Jeg er lærer!: reflektert, analytisk, kompetent*. Fagbokforlaget.
- Van Maanen, J. (1975). Police socialization: A longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative Science Quarterly*, 20(2), 207–228.
- Vågan, A., & Larsen, K. (2014). En mixed methods studie: Sykepleierstudenters syn på kunnskap og læring. *Sykepleien Forskning*, 2, 175–181. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2014.0087>
- Winnæss, P. (2017). Profesjonsstudentblikk: Om hvordan politistudentene ser på utdanningen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 284–300. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-02>
- Winnæss, P. & Helland, H. (2014). Politistudentene: Hvem er de og hvorfor vil de bli politi?. *Nordisk politiforskning*, 1(2), 93–123. <https://doi.org/10.18261/ISSN1894-8693-2014-02-02>
- Winnæss, P., Damen, M.L. & Thomassen, G. (2020). Understanding learning preferences and career aspirations of Norwegian police students from a comparative perspective. *The Making of a Police Officer: Comparative Perspectives on Police Education and Recruitment*, 111–140.
- Aas, G. (2019). Kampen om norsk politiutdanning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 26–34. <https://doi.org/10.7146/TFP.V15I28.113098>
- Aas, G., Thomassen, G. & Sund, A. (2019). Holder Norsk politiutdanning mål (slik politiet selv vurderer den)? *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskap*, 106(2), 188–210. <https://doi.org/10.7146/ntfk.v106i2.124776>