

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

... ting må henge sammen ...

Om å arbeide tverrfaglig og praksisnært i politiutdanningen

Av **Linda Hoel**,
Torgeir Selboe
og **Anders Lindseth**

Linda Hoel

Høgskolelektor, Høgskolen i Bodø, Politihøgskolen, avdeling Bodø, og doktorgradsstudent i profesjonspraksis ved Senter for Praktisk Kunnskap, Høgskolen i Bodø, adresse: postboks 6004, 8002 Bodø, e-postadresse: linda.hoel@phs.no

Torgeir Selboe

Politioverbetjent, politihøgskolen, avdeling Bodø, adresse: postboks 6004, 8002 Bodø, e-postadresse: torgeir.selboe@phs.no

Anders Lindseth

Professor, Profesjons-høgskolen, Høgskolen i Bodø, adresse: Høgskolen i Bodø, 8049 Bodø, e-postadresse: anders-lindseth@hibo.no

Sammendrag: Denne artikkelen presenterer pilotprosjektet «Anvendt profesjonskunnskap» ved Bachelorutdanningen, Politihøgskolen, avdeling Bodø. Pilotprosjektets hensikt var å knytte teori og praksis tettere sammen gjennom læringsaktiviteter som case, basisgrupper og veiledning. Både planlegging, gjennomføring og vurdering ble gjort i lærerteam bestående av faglærere med ulik fagbakgrunn. Artikkelen presenterer de tre hovedfunnene. Praksiscasene var ikke praksisnære nok, og dette fortrengete studentenes egne erfaringer. En akilleshæl i pilotprosjektet var at casen krevde en tverrfaglig tilnærming, men veiledningen formidlet en flerfaglig måte å tenke på. Slik bidro fagene til å stenge ute studentenes erfaringskunnskap, og teorien landet i erfaringstomt rom. Det tredje funnet knyttes til studentenes store frustrasjon med undervisningsformen. Tverrfaglig og praksisnær undervisning fordret samarbeid blant lærerne i langt større grad enn tidligere. I artikkelen drøftes utfordringene ved dette samarbeidet. Vi vil også vise hvordan man kan forske på praksis gjennom erfaring for slik å knytte teori og praksis tettere sammen.

Politiets utdanning var lenge en praktisk orientert utdanning. Først i 1994 ble politietatsskolen en høgskole og lønnede elever ble (politi) studenter med studielån. Utdanningen gikk fra å være 2-årig til 3-årig. Overgangen fra etatsskole til høgskole førte til økt vekt på akademiske fag. En stor del av Politihøgskolens nye kunnskapsinnhold baserer seg på ulike fagdisipliner som juss, psykologi, sosiologi, kriminologi og statsvitenskap. Dette innebærer at undervisningen ved Politihøgskolen baserer seg på fagdisiplinenes teorier, begreper, modeller og metoder. Vår erfaring som profesjonsutdannere er at studentene opplever en «annen verden» når de kommer ut i praksisåret og møter virkeligheten. Flere politistudenter hevder at de ikke kjenner igjen utdanningens faginnhold i profesjonens virksomhet. Fauske et al. (2006:207) støtter opp om disse erfaringene når de skriver at det er en allmenn tendens at profesjonsutdanningene «fjerner seg fra praksis» gjennom en økt akademisering av det faglige innholdet. Vi erfarer samme tendens ved politiutdanningen, og det var denne erfaringen som førte fram til det pedagogiske pilotprosjektet «Anvendt profesjonskunnskap» ved Politihøgskolen avd. Bodø. En gruppe faglærere initierte pilotprosjektet i 2005. Prosjektet har pågått i tre år på Bachelorutdanningen. Hensikten med pilotprosjektet var å

fremheve politiets praksis, praktiske utfordringer og dilemmaer, samtidig som vi skulle bringe inn tredjeårsstudentenes erfaringer ervervet gjennom 2. studieår (praksisåret). Målet med pilotprosjektet var å knytte teori tettere sammen med studentenes erfaringer fra praksis.

Denne artikkelen skal presentere en fenomenologisk-hermeneutisk studie av nevnte pilotprosjekt. Vi vil presentere pilotprosjektet og erfaringene med dette, samt drøfte noen utfordringer knyttet til prosjektets tverrfaglige intensjon og samarbeid mellom lærerne.

Politiutdanningens tilpasning til kravene om forskningsbasert undervisning har naturlig nok ført til at forskningsbasert kunnskap vies større oppmerksomhet enn tidligere. Det er imidlertid ingen krav om at denne forskningen skal være praksisrelatert eller relatert til politiets virksomhet på annen måte. Dersom man foretar litteratursøk på temaet, vil man se at det er begrenset vitenskapelig aktivitet omkring politiarbeid og politiets praksis. Artikkelen vil vise hvordan man kan forske på egen høskolelærerpraksis gjennom egen erfaring. Studien er et lite forskningsprosjekt, men viser noe allmenngyldig og interessant med tanke på profesjonsutdanning, samt forskning på egen praksisutøvelse.

Beskrivelse av pilotprosjektet

Ved innføringen av pilotprosjektet ble antallet undervisningstimer, studiepoeng og arbeidskrav for alle fagene beholdt som tidligere. Temaperiodene kom *i tillegg til* ordinær fagundervisningen ved skolen.

I pilotprosjektet ble både første og tredje studieår organisert på følgende måte: Etter en innføringsperiode (6 uker) med tradisjonell fagundervisning, ble ukene resten av skoleåret delt i to: Tre dager inneholdt ordinær undervisning i fagene, og i de to siste dagene av uka jobbet studentene med tema-arbeid. Fagenes undervisning skulle i størst mulig grad være knyttet opp til innholdet i temaperioden. Temaperiodene var strukturert med utgangspunkt i politiets kjerneoppgaver: «kriminalitetsforebyggende politiarbeid», «ordenstjeneste» og «etterforskning». Hver temaperiode varte i 4–7 uker. Innholdet i temaperiodene bygget på fagplaner og dokumenter ved Politihøgskolen, som også er i tråd med kvalitetsreformens krav til faglighet, tverrfaglighet, refleksjon, forståelse, kritisk blikk, problembasert læring og studentaktive læringsformer. Det var tre bærende elementer i prosjektet: 1. praksiscase 2. individuell oppgavebesvarelse og 3. tverrfaglig tilnærming.

En praksisnær case var drivkraften i studiarbeidet. Lærergruppen som iverksatte pilotprosjektet, mente at en case som beskrev konkrete politioppgaver og politioppdrag, kommunikasjon, reaksjoner og beslutninger hos politibetjenter, ville være et realistisk og virkelighetsnært case. Praksiscasen ble utarbeidet av et lærerteam bestående av lærere i politifag, samfunnsfag og juridiske fag. De skrev en ny praksiscase for hver temaperiode. Videre inneholdt temaperiodene følgende arbeidsmetoder: øvelse, dialog i basisgruppe, veiledning og eksamen. Deltakelse i basisgrupper gir studentene rom og mulighet til dialog og refleksjon knyttet til casen, mens konsolidering av kunnskapen skjer individuelt (Dysthe 1996:130/131), og derfor fikk studentene skrive individuelle oppgaver. På bakgrunn av fortløpende tilbakemeldinger fra studentene forsøkte vi tre ulike måter å organisere veiledningen knyttet til casen:

- 1: Basisgruppen har møtt et «panel» bestående av tre faglærere (representanter for politifag, samfunnsfag og juss). Studentene skulle på forhånd ha forberedt seg selv og panelet på spørsmål knyttet til casen.
- 2: Basisgruppen har møtt én faglærer som veiledet med utgangspunkt i en veiledningsmal for hvert fagområde. Malene er utarbeidet av respektive faglærere.
- 3: Et panel bestående av tre faglærere fra politifag, samfunnsfag og juss veiledet en klasse med 24 studenter.

Vi søkte å oppnå gjenkjennelighet gjennom en lik organisering av alle temaperiodene. Dette vil blant annet si at casene var skrevet over samme lest, med like krav og vurderingskriterier ved oppgaveskriving. Gjennom et tett samarbeid mellom faglærere mente vi at tverrfagligheten i utdanningen ville ivaretas. Vi skal senere i artikkelen diskutere utfordringene med tverrfaglighet i profesjonsutdanningen.

Studiens metode

Etter endt skoleår 05/06 og 06/07 gjennomførte vi evalueringer av pilotprosjektet blant studenter og ansatte. For å gjennomføre en evaluering valgte vi å benytte en spørreskjemaundersøkelse blant studentene og gruppeintervju av lærerne. På denne måten kunne alle studentene og lærerne komme med sin oppfatning av hvordan temaperiodene hadde fungert.

I den grad det var mulig, utarbeidet vi spørsmål med lukkede svaralternativer fordi dette ville motivere studentene til å svare. Fire av spørsmålene ble også konstruert med åpne svaralternativer. Dette åpnet for at studentene kunne komme med egne synspunkter. Spørreskjemaene som ble presentert for første- og tredjeårsstudentene var omtrent identiske, men ettersom førsteårsstudentene ikke hadde vært i praksis, ble de ikke spurt om i hvilken grad de opplevde gjenkjennelse mellom case og praksis. Vi gjennomførte spørreskjemaundersøkelsen på et tidspunkt da studentene var samlet i sine klasser. På denne måten ønsket vi å få en høyest mulig svarprosent på undersøkelsen. Svarprosenten var omlag 80 % for begge årene. Hovedtanken bak studentevalueringen var å se på hva som fungerte og hva som ikke fungerte i prosjektet, slik at vi kunne justere prosjektet for det neste studieåret. Studentevalueringen bidro til at vi endret prosjektet på flere områder med hensyn til *organisatoriske* forhold. Evalueringen fikk ikke noen betydning for *innholdet* i temaperiodene.

I løpet av studieåret 07/08 valgte vi å supplere tidligere års spørreskjema med gruppeintervju. Vi begrenset informantdeltakerne til kun å gjelde tredjeårsstudenter. Dette var det første kullet som startet med piloten i 05/06 og således det eneste kullet som hadde erfart piloten i sin helhet gjennom tre studieår. Intervju ble valgt som metode fordi vi ønsket å gå i dybden av studentenes erfaringer med temaperiodene. To personer fra hver av de fire klassene var referansepersoner i forbindelse med studien. Disse studentene ble bedt om å snakke med sine klassekamerater slik at de også var i stand til å videreformidle de øvrige studentenes synspunkter. Referansepersonene skulle representere studentene i klassen og ikke seg selv. Det ble derfor nødvendig at referansepersonene tok initiativ til samtaler med

studentene for å få tak i deres opplevelse og vurdering av temaperiodene. Referansepersonene hadde på forhånd mottatt intervjuguiden.

Vi hadde på forhånd utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide, og med det bestemt hvilke didaktiske emner vi ønsket å få belyst. Emnene var basisgrupper, individuelle oppgaver, caseoppgaver, veiledning, øvelser og hvordan de opplevde graden av tverrfaglighet i hver enkelt temaperiode. Spørsmålene var åpne, og dermed ble det åpnet opp for en beskrivelse av studentenes opplevelse av sin deltakelse i og vurdering av pilotprosjektet.

Vi delte referansegruppen i to grupper, med fire studenter i hver gruppe. Det første intervjuet ble gjennomført i forkant av den første temaperioden. Dette gjorde vi for å danne oss et inntrykk av studentenes forventninger til temaperiodene. Videre gjennomførte vi intervju med begge studentgruppene etter hver temaperiode. Vi gjennomførte åtte gruppeintervju i løpet av studieåret. Alle de åtte referansepersonene møtte opp til alle intervjuene. Tidspunktet for intervjuene ble avtalt fem uker i forkant av hvert intervju. Intervjuene ble foretatt i lunsjtiden, og lengden varierte mellom 35 og 45 minutter. Intervjuene ble tatt opp på lyd-bånd og transkribert rett etterpå.

Utfordringen med å være lærer samtidig som man var forsker som samlet inn data, var å unngå å bli drevet inn i en forsvarsposisjon når kritikken haglet. Her ble det selvsagt viktig at vi ikke gjorde nettopp dette, men at vi hadde en lyttende og undrende holdning til det de sa. Vi presiserte for studentene at selv om de hadde innvendinger mot hvordan undervisningen var organisert, kunne vi ikke stille noen garantier for at det ble forbedringer i opplegget. Vi lovet imidlertid at vi skulle videreformidle kritikken til den faglige ledelsen, og så måtte det bli en vurdering ledelsen gjorde om den ønsket å endre på noe underveis.

Til grunn for studiens analyse ligger både spørreundersøkelsene fra to tidligere studieår, og gruppeintervjuene vi foretok i løpet av studieåret 07/08. Datamaterialet fra intervjuene er analysert i tråd med den fenomenologisk-hermeneutiske metode (Lindseth og Norberg 2004). Intervjuene ble delt opp i meningsfulle enheter. Med utgangspunkt i disse enhetene utviklet vi undertema og hovedtema. Det er undertemaene som har dannet hovedtemaene. Og det er hovedtemaene vi skal se nærmere på.

Studiens hovedtema

I denne studien søker vi svar på hva studentene erfarte i pilotprosjektet «anvendt profesjonskunnskap» og hva disse erfaringene kan handle om. I dette avsnittet presenteres de tre hovedtemaene i studien, nemlig praksiscasene, veiledningen og tverrfagligheten og forhold knyttet til dette.

Det første temaet viser at studentene kritiserer casene for at framstillingen av praksissituasjonene ikke var praksisnært nok. Studentene reagerte spesielt på følgende beskrivelse av to politibetjenter som er ute på oppdrag (casen er utarbeidet slik at studentene må tenke seg at de er en av de to betjentene):

«Mens du snakker med dette vitnet, kommer din kollega Ole Olsen bort til deg og sier høyt, slik at publikum rundt hører det: «Vi har nok opplysninger i saken. Vi tar negeren med og så blir vi ferdige med dette drittoppdraget». Politibetjent Olsen tar deretter tak i vedkommende person og begynner å dra ham mot politibilen. Vedkommende protesterer kraftig og sier: «Hvorfor tar

dere meg, jeg har ikke gjort noe». Du ser at din kollega vrir høyre arm til mannen opp på ryggen og samtidig tar han tak i håret til mannen og drar ham mot politibilen» (Utdrag fra case i Ordensperioden 2007).

En slik framstilling ble for sort/hvit, og studentene mente at de ikke kjente seg igjen i casens situasjonsbeskrivelse:

«Dette hadde liten rot i virkeligheten da. Handlingen til politibetjenten.... Det er veldig lagt opp til at motparten har annen hudfarge og sånt. Det blir så..... kunstig». (Studentintervju).

Studentene konkluderte umiddelbart med at denne handlingen også var en tjenesteforsømmelse:

«Det var ingen tvil, man kunne slakte alt som stod i casen fordi alt politiet gjorde var feil. Det var ingenting her som man måtte tenke på om det var noen tvilstilfeller». (Studentintervju).

Studentene fastslo raskt at politibetjentenes tjenesteutøvelse var et brudd på politilovens §6¹. Slik hendelsen framstilles i casen, mente studentene at oppgaven ble for «lett» og for «enkel» og i liten grad utfordret deres refleksjonsmuskel. Det som imidlertid ble utfordrende for studentene, var problemstillingene casen reiste knyttet til politiets rapporteringsplikt².

Når en politikollega foretar ulovlige handlinger, er du pliktig til å rapportere hendelsen til din overordnede. Det som omhandlet rapporteringsplikten, krevde mer enn bare å fastslå at plikten var tilstede. Som en student uttrykte det:

«Rapporteringsplikten er jo greit å kunne tenke litt igjennom. Der måtte nå jeg sette meg ned og tenke». (Studentintervju).

Med bakgrunn i den erfaringen studentene har opparbeidet seg i løpet av praksisåret, forstår studentene at det her ikke er nok med en juridisk konklusjon, men at det kommer noe i tillegg: En skjønnsmessig vurdering som også i høy grad vil berøre ens personlige moralske grunn.

Det kom imidlertid fram at casen reiste for mange problemstillinger, og på grunn av kravet om kun 12 sider tekst fikk ikke studentene behandlet casen grundig nok. Oppgaven ble «ganske overfladisk for å få med det viktigste», sa en student. Å reflektere over erfaring krever rom. Kritikken som reises mot casens omfang, handler om at studentene opplever at de ikke kan prioritere egne erfaringer framfor teoriens forklaringer på problemstillingene som casen reiser. Dermed blir oppgavene ikke preget av refleksjon, men en kort redegjørelse og teoretisk drøftelse av de mange problemstillingene. Studentene etterspør også en vanskeligere case, ikke nødvendigvis en teoretisk vanskeligere case, men vanskeligere i den forstand at nettopp erfaringen bringes inn:

«Dette ble veldig mye likt det vi hadde i førsteklassen med utrykningskjøring, innbringelse og pågripelse. Dere kunne lagt inn vanskeligere momenter slik at vi får brynet oss på ting. Nå har vi jo vært i praksis og er liksom kommet ett steg videre.» (Studentintervju).

Dette svaret kan tolkes dit hen at i første studieår lærte studentene om lover og regler for politiets inngripen og bruk av makt og maktmidler. I praksis erfarte de at å konkludere med

hvorvidt man skal gripe inn i en situasjon eller ikke, kan være vanskelig. De erfarte at det alltid bør foreligge en skjønnsmessig vurdering om hensiktsmessigheten av politiets inngripen i folks liv. En slik skjønnsvurdering kan man ikke lese seg til i noen fag, verken juridiske eller psykologiske/sosiologiske fag. Denne vurderingen må alltid basere seg på flere forhold ved tjenesteutøvelsen, som for eksempel tid og sted, hvem som er involvert, ressurser osv.

Praksiscasene var ikke praksisnære nok fordi casens beskrivelse av en situasjon var for spissformulert, med en sterkt overdrevet språkbruk. Dermed opplevde studentene problemstillingene som for enkle. Casene var for lange, det var opptil fire ulike fag involvert, og det er mye som tyder på at studentene prioriterte å bruke plassen på å definere fagbegreper, redegjøre for teorier og drøfte teoriene fremfor å reflektere over praktiske utfordringer.

Vi opplevde at studentene var svært opptatt av sine egne og andre studenters misnøye med studieopplegget. Studentene vendte stadig tilbake til sin misnøye, noe en student også poengterte:

«De sier det er blitt bedre enn hva det var i første klasse, men det tok dem et kvarter å komme med et positivt punkt, så». (Studentintervju).

Studentenes misnøye omkring temaperiodene er et tema som går igjen i alle intervjuene.

Funnet av misnøye er nært forbundet med det andre temaet, som er veiledningen. Veiledningen var ment å være en sentral læringsarena, hvor studenter skulle få en tettere oppfølging av lærerne enn hva undervisning i klasserom og forelesninger gir mulighet for. Veiledningen var også et sentralt diskusjonstema både blant studenter og lærere gjennom alle tre prosjektårene. Flere av studentene opplevde veiledningen som en arena hvor de kunne hente ut informasjon og svar fra lærerne. Følgende utsagn fra en student refererer til veiledningsform nummer 2, beskrevet under kapitlet «Beskrivelse av pilotprosjektet»:

«Min klasse har fått svar på det vi spurte om når det gjelder jus og strafferett. Vi hadde jo juslæreren som veileder» (Studentintervju).

Dette står i grell kontrast til vår intensjon om studentaktive læringsformer, hvor refleksjonen står i høysetet. Men sitatet viser iallfall at studentene er fornøyde med veiledningen til juslæreren. Den samme studenten har likevel et forbehold:

«Selv om vi var heldige denne gangen vil vi det skal være likt for alle. Neste gang kan det være vi som får en veileder som ikke kan svare på juridiske spørsmål. Veiledningen burde være slik at alle studentene får den samme veiledningen. Nå blir veiledningene veldig ulike og vi får ikke den samme informasjonen». (Studentintervju).

Med ulike faglærere som veiledere for basisgruppene, ble selvsagt ikke veiledningen lik, noe studentene opplevde som urettferdig.

Studentene er også opptatt av samarbeidet mellom lærerne i pilotprosjektet:

«Det generelle inntrykket er at lærerne snakker veldig lite sammen og at det blir veldig mye rot. Vi vet ikke hva som skjer, vi får kontrabeskjeder på hver veiledning. Vi føler ikke at vi vet hvordan en tverrfaglig oppgave skal skrives en gang». (Studentintervju).

At flere av lærerne ønsket å ha oppmerksomhet kun på sitt fag, og ikke på det tverrfaglige aspektet, finner vi igjen i følgende uttalelse fra lærere i juridiske fag:

«På mange måter vil en temabasert undervisning tjene et formål om økt juskompetanse. Studentene møter ulike situasjoner og tilfeller hvor relevante problemstillinger opptrer i varierende former. Imidlertid må en også ivareta at studentene lærer seg bruk av juridisk metode. Juridisk metode er viktig for økt grunnforståelse av faget jus, og for å manøvrere seg trygt gjennom regelvalg og handlingsalternativer. Nettopp fokus på juridisk metode kan bli skadelidende i et prosjekt som herværende. En oppgradering av disiplinen juridisk metode/rettskildelære kan være et nyttig tiltak» (gruppeintervju av lærerne i juridiske fag 2006)³.

For å sammenfatte vil vi si at datamaterialet viser at studentene både ønsket og forventet å bringe inn egne erfaringer og refleksjoner rundt praksiscasens innhold, men de opplevde innholdet i casene som urealistiske og kunstige. Analysen viser at veiledningen var flerfaglig og ikke tverrfaglig. En sterk faglig tenkemåte omkring praksiscasene undervurderte studentenes erfaringer. Selv med utgangspunkt i beskjedne praksiserfaringer, forstår studentene at praktiske situasjoner ikke kan diskuteres kun i lys av faglige perspektiver. Når verken casen eller veiledningen stimulerte til en tverrfaglig refleksjon, medførte dette usikkerhet hos studentene, noe som raskt gikk over i frustrasjon og misnøye. Studentene opplever dermed en diskrepans mellom egne erfaringer og lærernes faglige forventninger som handler om at «tingene ikke henger sammen», som en student uttrykte det.

Drøftelse av hovedtemaene

I lys av empirien vi har presentert, vil vi reflektere over de tre hovedtemaene og utfordringene knyttet til dem.

Det første temaet viser at studentene opplever at praksiscasen ikke er praksisnær nok. Hvorfor blir casene opplevd som for lette og ikke praksisnære nok? For å kunne svare på dette spørsmålet må vi gå tilbake til planleggingen av innholdet i temaperiodene, og til hvordan casene ble skrevet. Vår erfaring med dette arbeidet er at faglærerne gjerne startet med faget og dets teorier når de utarbeidet casens beskrivelser av praksissituasjoner. Selv erkjenner en av artikkelens forfattere som faglærer i psykologi at det var vanlig å tenke: «Jeg må ha med noen psykologiske poenger i casen», og med det mente hun at det er noen teoretiske poenger som skal drøftes i lys av politiets handlinger, kommunikasjon og reaksjoner som casen beskriver. Når studentene imidlertid ikke kjenner seg igjen i situasjonen, kan dette skyldes to forhold, som vi her vil påpeke. Det ene er at flesteparten av politistudentene ikke opplevde grov uforstand i tjenesten. Det andre er at når man utarbeider en case for å fremme teoretiske poenger, og ikke realistiske, hverdagslige situasjoner, kan virkningen av en slik pedagogisk tilnærming bidra til at fagene stenger for studentenes praksiserfaring. I følge Johansen (2007:20) representerer teoriene en abstrahert virkelighet. Det eneste studentene kan gjøre, er å vise til en lærebok eller paragraf, og teorien lander i et erfaringstomt rom. Når vi utarbeider en case som ikke aktualiserer studentens erfaringer, fratrar vi studentene muligheten til å utvikle ekte dannelse, da denne dannelsen alltid vil starte med utgangspunkt i erfaringen (Lindseth 2004:67). Dette peker i motsatt retning av hva intensjonen var med tverrfaglig og praksisnær undervisning.

Det neste temaet beskriver studentenes forestilling om veiledningens hensikt. Empirien antyder en forestilling blant studentene om at casens problemstillinger har bestemte svar som man kan hente hos læreren. Undersøkelsen viser at studentene «bruker» lærerne på samme måte som de bruker en lærebok eller internett. Dette står i motsetning til hva studentene tenkte om casens praksisnærhet og til deres ønske om en vanskeligere case.

Hvorfor ønsker studentene veiledere som har svarene, når de samtidig ønsker å reflektere over praksis? Igjen er det nærliggende å rette blikket mot lærerne selv. Lindseth peker på en meget sentral tendens, også for lærerne ved Politihøgskolen, når han skriver:

«Jeg tenker at vi må konstatere at akademiske studier i regelen (– med de unntak som bekrefter den –) henvender seg til studentenes hoder og intellekt, uten å utfordre deres livserfaringer i nevneverdig grad. Hvis studentene bringer inn egne erfaringer i oppgaver de skriver, setter de akademiske lærerne ofte liten pris på det. Selv i studier som psykologi, sykepleie eller medisin, der studenter etter studietiden møter menneskelig sårbarhet og lidelser (...), blir studentene frarådet å «blande inn» egne livserfaringer i de oppgaver de skriver» (Lindseth 2004:64).

Om vi ikke direkte frarådet studentene å bringe inn egne erfaringer, har vi heller ikke oppfordret dem til å gjøre det. Lærerne tok gjerne utgangspunkt i de fagspesifikke poengene eller juridiske paragrafene når vi skrev casen. Fagene satte dermed også rammene for hva lærerne valgte å fokusere på under veiledningen. Når studentene kommenterer lærernes manglende omforenhet, berører de pilotprosjektets akilleshæl: Det var en tverrfaglig intensjon med casen, men i virkeligheten formidlet hele undervisningsopplegget en rekke enkeltfaglige tilnærminger.

Flere av lærerne uttrykte usikkerhet om hvordan en tverrfaglig caseoppgave skulle skrives. Under et møte i lærerkollegiet ble det spurt om noen av oss ville være i stand til å skrive en slik tverrfaglig oppgave. Når en slik underliggende skepsis gjorde seg gjeldende i lærerkollegiet, mente vi at vi ikke kunne forvente at studentene kunne behandle casen tverrfaglig. Skepsisen ga seg også utslag i at den enkelte lærer krevde et klart definert ansvarsområde for sin del av veiledningen: Faget han/hun behersket. Dette gjorde seg gjeldende blant både jurister, politiutdannede og samfunnsvitere.

Det går klart fram av empirien at det er veiledningen knyttet til casen som skapte den store frustrasjonen blant studentene. Som vi tidligere har påpekt, kan studentenes misnøye forstås som et uttrykk for at fagene skygger for studentenes egne praksiserfaringer. I vår tolkning av datamaterialet forstår vi det slik at studentene er opptatt av både den erfaringsbaserte og den vitenskapsbaserte kunnskapen, men slik vi gjennomførte temaperiodene var vi ikke i stand til å ivareta begge kunnskapsformene. Det er grunn til å tro at casen bidro til en forvirring hos studentene når de på den ene siden ønsket å trekke erfaringen inn, mens de på den andre siden ikke ble oppfordret til dette i veiledningen. I stedet for å skape undring og nysgjerrighet, skapte misforholdet frustrasjon. Misnøye, kritikk og frustrasjon påvirket også lærerne. Derfor var det kanskje lett å omgå studentenes frustrasjon omkring tverrfaglig arbeid ved å lede studentene inn på fagteoretiske resonnementer. Men om vi alle hadde stått i diskrepansen med undring om hva denne handlet om, kunne dette ha ført til produktive og fruktbare refleksjoner som ville tjene pilotprosjektet.

Det er diskusjon blant profesjonsutdannere om hva «tverrfaglighet» innebærer (Molander og Terum 2008:15). Peder Hjort⁴ påpeker at det eksisterer ulike former for faglighet: «Litt enkelt sagt kan faglighet deles i tre former: enfaglig, flerfaglig og tverrfaglig», sier Hjort i forelesningen sin. Han påpeker at enfaglighet er arbeid gjort av en person med ståsted i én faglig utdanning og/eller tradisjon, mens flerfaglighet er et samvirke av flere ulike arbeidsinnsatser, som for eksempel ved husbygging, hvor hver enkelt person tar ansvar for kun sin del. Tverrfaglighet mener Hjort er et *samarbeid* mellom flere, hvor det er et krav at hver enkelt må ta ansvar for sluttresultatet. Videre nevner Hjort farene ved tverrfaglighet: Det er tidkrevende, skaper frykt for faglig middelmådighet og motvilje mot praksis. Våre erfaringer støtter opp om Hjorts synspunkter. Vi må erkjenne at casene ble utarbeidet av en lærergruppe som jobbet *flerfaglig* og med utgangspunkt i fagenes teori og perspektiver. Blant lærerne var det sterk bekymring for det Hjort betegner som farer ved tverrfaglighet. Vi påstår ikke at lærerne hadde motvilje mot praksis, men faktum er at fagene ble prioritert fremfor praksiskunnskap.

Kollegiet ved Politihøgskolen avd. Bodø har også diskutert innholdet i begrepet 'tverrfaglighet', uten at vi har kommet fram til et felles ståsted. I denne debatten ble det stilt spørsmål om det var «gull» vi ønsket at studentene skulle finne? –Ja, kanskje var det nettopp det, i den forstand at en praksisnær case, diskusjon og refleksjon i basisgrupper, individuelt skrivearbeid og interaksjonen med veilederne skulle gjøre det mulig for studentene å utforske praktisk kunnskap, som fagene alene ikke kunne føre fram til.

I denne sammenheng mener vi profesjonsutdannerne må stille spørsmål om hva det innebærer å være politi *i praksis*? Å være politi innebærer å forholde seg til mennesker som på ulike måter har «kjørt seg fast» i livet, bokstavelig talt. Politibetjenter møter mennesker som ofte har det vanskelig. Alle situasjoner og oppdrag er unike og ingen er like. Det som imidlertid er felles for møtene, er den menneskelige sårbarheten hos begge parter. Åsmund Birkeland (2007:2) mener at det å være *politigeneralist* innebærer å være «spesielt dyktig når det gjelder generell kunnskap og generelle ferdigheter». I likhet med de fleste andre profesjonsutøvere som for eksempel sykepleiere, leger og lærere vil også en politiutdannet «apply somewhat abstract knowledge to particular cases» (Abbot 1988:8 og 318, i Molander og Terum, 2008:19) for å kunne løse oppdrag på en hensiktsmessig og etisk forsvarlig måte. Molander og Terum skriver videre:

«Profesjonenes arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn (discretion) for å kunne håndteres på en adekvat måte. Denne virksomheten kan vi kalle «praksis» (ibid).

Et viktig nøkkelord her er skjønn. En politibetjent er pliktig⁵ i sin virksomhet til å utvise skjønn, et godt og kvalitetssikret skjønn. Birkeland understreker også dette poenget når han utdyper hva generell kunnskap og generelle ferdigheter er hos en *politigeneralist*:

«(...)generalisten kan vurdere den situasjonen han eller hun står overfor på en rikere måte (enn spesialisten), der de ulike kunnskaper og ferdigheter som trenges, de ulike handlingsmulighetene som finnes, kan sees og bedømmes i relasjon til hverandre» (2007:5) (vår parentes).

Det er viktig å være oppmerksom på at utdanningen av politifolk ikke er en utdanning av fagpersoner, men en utdanning av profesjonsutøvere som skal ivareta et helhetsperspektiv på politiprofesjonen. Profesjonsutdanningen er organisert rundt fagdisipliner, og i følge Peder Hjort (Hjort 2004:3) skaper fagene et problem for profesjonsutdanningene: mangelen på et helhetssyn på mennesket. Helhetssynet på mennesket er forankret i felles verdier for virksomheten (Hjort 2004:3), og for politiprofesjonen vil vi blant annet se dette gjenspeilt i Politiinstruksens § 3-1, hvor det kreves at tjenesteutøvelsen alltid skal være basert på respekt for de grunnleggende menneskerettigheter og for enkeltmenneskets verdighet. Det er også vår erfaring at teorifagene alene ikke kan ivareta helhetsperspektivet i politiprofesjonen. Å bli enige om en tverrfaglig plattform er en ekstra stor utfordring for profesjonsutdanninger med høy prosentandel av akademisk kompetanse, som ikke nødvendigvis er basert på politiets praksis (Oddbjørn Johansen 2007). Konsekvensene ble at vi i vårt «tverrfaglige samarbeid» ikke klarte å holde fast på helhetsperspektivet på mennesket, det som står i sentrum for politiets virksomhet. Det er dette en flerfaglig tenkemåte skygger for. Knud E. Løgstrup sier at fagene som fag ikke kan samarbeide om et felles menneskesyn (Hjort 2004:2). Vi tenker at det er *dette* fagpersonene må gjøre. I et tverrfaglig samarbeid må vi ikke bare ta ansvar for eget fag, men også for sluttproduktet.

Hva er profesjonsutdannelsenes hensikt når de legger stor vekt på teoretiske studier? Det er grunn til å anta at det handler om institusjoners holdninger om at studentenes dannelse inn i en profesjon går veien om teori løsrevet fra praksis. Man tenker seg at studentene ved å lese og studere teori vil bli mer kompetente til å utøve sin profesjon. Oddbjørn Johansen (2007:20) hevder imidlertid at den teorien som i utgangspunktet har som formål å fremme studentenes forståelse for hvordan ting henger sammen, heller bidrar til å øke avstanden til det praktiske feltet. Dette paradokset er også i tråd med hva Lindseth (2004) diskuterer i sin artikkel om akademias tendens til å vurdere studentenes levde erfaringer som underlegne i forhold til teoretisk kunnskap, en tendens han betegner som utdanningsinstitusjonenes «dannessnobisme» (Lindseth 2004:66).

Et annet aspekt ved tverrfaglighet og faglighet er diskusjonen om kunnskapens status. Kunnskapens status er et problemområde i profesjonsutdanninger (Molander og Terum 2008:15). Den vitenskapelige praksis har i høy grad fortrenget den erfaringsbaserte og uartikulerte kunnskapen som ligger i profesjonens virksomhet. Etter vår mening bidrar dette til at politihøgskolens undervisning, fagplaner og pensum baserer seg på de «rene» vitenskapsfagene. Så lenge situasjonen er slik, blir et tverrfaglig og praksisnært undervisningsopplegg som vårt et svært ambisiøst, om ikke umulig prosjekt.

Vi mener studien tydelig viser at det er grunn til å være skeptisk til en økt grad av akademisering av politiutdanningen. Betyr dette at vi mener at for eksempel jus og sosiologi ikke holder mål i en polisier sammenheng? Definitivt ikke, men det som her vil være god jus og sosiologi, vil være god når disse fagene ivaretar profesjonens vesen, og ikke bare fagenes egenart. Politihøgskolens undervisning og fagplaner må i høyere grad basere seg på forskning av den erfaringsbaserte og uartikulerte kunnskapen som har politiprofesjonens vesen under lupen.

Det er grunn til å være skeptisk til en vitenskapelig tenkemåte som *ikke ivaretar den opp-*

levde erfaring fra praksis i politiutdanningen. Vi hevder at tverrfaglighet handler om å finne fram til noe som man ikke direkte kan lese seg til innenfor ulike vitenskapsdisipliner, men som man kan forstå gjennom erfaring. Studien viser at pilotprosjektet ikke var i stand til å ivareta tverrfaglig refleksjon med utgangspunkt i casene.

I forlengelse av det vi har drøftet ovenfor, kan våre erfaringer tyde på at det tverrfaglige aspektet best kan ivaretas ved at studenten selv utarbeider fortellinger fra politihverdagen slik hun eller han opplevde den. Slik kan selvopplevde case gi grunnlag for fruktbare, tverrfaglige refleksjoner. Læringsarbeidet vil da ivareta både den erfaringsbaserte og den faglige refleksjonen. Lærerne bør søke en felles forståelse og et forpliktende helhetssyn på politi-praksisens vesen, og med utgangspunkt i dette veilede studentene. Gjennom en felles tro på at en «abstrahert virkelighet ikke representerer en sannere virkelighet enn den opplevde virkelighet» (Johansen 2007:20), vil Politihøgskolen være i stand til å (ut)danne ekte politi-folk. □

REFERANSER

- Birkeland, Åsmund (2007). Politigeneralisten, den moderne staten og politiets legitimitet. I: Gundhus, Hele, Larsson, Paul & Myhrer, Tor Geir (red), Polisiørvirksomhet. Hva er det – hvem gjør det? *Forskningskonferansen 2007. (PHS Forskning 2007:7)*. Oslo: Politihøgskolen.
- Dysthe, Olga. (red.) (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Fauske, Halvor., Kollstad, Marit, Nilsen, Sigrun, Nygren, Pär & Skårderud, Finn (2006). *Utakter – om helse og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hjort, Peder (2004): *Tverrfaglig samarbeid*.
- Hentet «dato» fra: www.hf.hio.no/tverrfaglig/TM-Veks-2/Tverr_sam_brukermed.doc
- Johansen, Oddbjørn (2007). Praksisfeltet, NOKUT og høgskolene. *Uniped*, 30(1), 15–23.
- Lauvås, Kirsti, & Lauvås, Per (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi (2. utg.)* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindseth, Anders (2004). «Dannelsessnobismen: et misforstått dannelsesideal i høyere utdanning». *Uniped*, 27(2), 66–69.
- Lindseth, Anders & Norberg, Astrid (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145–153.
- Molander, Anders & Terum, Lars Inge (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans (2002). Oppleving og eksistens. I: Hellesnes, Jon og Skirbekk, Gunnar (red.), *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOTER

- 1 Politiloven §6 handler om grunnprinsipper for politiets myndighetsutøvelse.
- 2 Jf Politiinstruksens §6-3, 2. ledd.
- 3 Selvsagt anerkjenner vi det som ligger til grunn for juristens uttalelse om viktigheten av juridisk forståelse, imidlertid mener vi at dette er viktig og riktig innenfor faget.
- 4 Rådgiver ved LHL, holdt to forelesninger i januar 2004 for Helsefagutdanningene ved Høgskolen i Oslo, om dette temaet.
- 5 Jf Politiinstruksens §3-1.