



Nordisk politiforskning,
volume 3, no 1-2016 p. 29–52
ISSN Online: 1894-8693

DOI: 10.18261/issn.1894-8693-
2016-01-04

PEER REVIEWED ARTICLE

Hvorfor velger politi- studentene å bli politi?

Om verdier, idealer og et trygt samfunn

Linda Hoel
Førsteamanuensis, Politihøgskolen, e-post: linhoe@pfs.no

Erik Christensen
Professor, Nord universitet, e-post: erik.christensen@nord.no

SUMMARY

What motivates young people to become police officers? This article is based on a qualitative study of newly recruited police students at the Norwegian Police University College in Bodø. From the interview data, the article presents four findings regarding what motivates students to become police officers. These findings show that the choice of occupation is related to the students lived experiences, relationships, attachments, ideals, and values. Analysis of the students lived experiences demonstrates a connection between the students' upbringing, environment, and their personal and professional ambitions. We discuss these findings from the perspective of virtue ethics, and other recent studies of police students. Finally, we show why virtue ethics is relevant for police work, and suggest how to implement this approach. This topic is one we believe should receive more attention and emphasis in police science and education.

Keywords

Police student, police education, experience, virtue ethics, values, emotions, police practice

Nøkkelord

Politistudent, politiutdanning, erfaring, dydsetikk, verdier, følelser, politipraksis

INNLEDNING

I denne studien har vi undersøkt hvorfor politistudenter vil bli politi. Dette granskes i lys av studentenes forståelse av egne livserfaringer, og empirien drøftes i et dydsetisk perspektiv, men også i tilknytning til andre politistudentstudier. Spørsmålet om hvorfor man vil bli politi, er ikke et nytt tema i politiforskningen. De siste 20 årene har skandinaviske forskere interessert seg for politistudentenes valg av utdanning. Det er gjort flere studier av norske politistudenter ut fra tradisjonell profesjonssosiologisk tematikk. Man har undersøkt politistudentenes valg av utdanning både gjennom kvalitative og kvantitative data, og studentenes motivasjon drøftes i sammenheng med sosiologiske for-


UNIVERSITETSFORLAGET

 **idunn.no**
Nordiske tidsskrifter på nett

This article is downloaded from www.idunn.no. © 2015 Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY-NC 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for non-commercial use, provided the original author and source are credited.

klaringer og teorier (Fekjær, Peterson, & Thomassen, 2014; Lagestad, 2010; Larsson, 2010; Larsson, Strype, & Thomassen, 2006; Lauritz, 2009; Winnæss & Helland, 2014). Disse studiene bidrar til en bedre forståelse av sammenhengen mellom sosiale strukturer, kulturer og politiarbeidet som et sosialt fenomen. Men når valg av politiyrke forklares som en sosial handling, så fører det til at man i mindre grad vektlegger at valget også kan være basert på etiske overveielser fornet av tidligere livserfaringer. Siden dette i liten grad blir tematisert i disse studiene, kan betydningen av livserfaringen fremstå som en usynlig dimensjon ved politistudentenes yrkesvalg.

Å utøve politiarbeid er som mange andre profesjoner et etisk anliggende (Slagstad, 2014). Hvorvidt valget om å bli politi inneholder en etisk dimensjon, har vært lite undersøkt i forskningslitteraturen. Resultatet er at vi ikke får en helhetlig forståelse av hvem politistudenten er, hvem de ønsker å være, og hva som motiverer dem. Vi trenger derfor mer kunnskap om politistudentenes idealer og verdier. Politistudenters erfaringer er betydningsfulle for hva de lærer. Dette påpeker også Finstad (2011). Hun skriver: «Studentene er ikke tomme skall som skal fylles med universitetslærerens kloke ord. De har allerede livserfaringer, og er således aktive medborgere» (Finstad, 2011, s. 730). Dersom vi løfter frem studentenes livserfaringer, kan denne kunnskapen ikke bare føre til en bedre forståelse for hvorfor politistudentene søker seg til politiyrket, men den vil også kunne ha praktisk betydning for hvordan politiutdanningen kan forberede studentene til politiyrket. Ved å kjenne til de etiske sidene ved politistudentens grunner til og aspirasjoner for å bli politi, kan vi bedre se muligheter og potensial for videre utvikling av en etisk profesjonsidentitet. Slik kan utdanningen bidra til å styrke studentens indre karakter til å mestre politiyrket på en etisk forsvarlig måte.

Dette er en kvalitativ undersøkelse av politistudentenes valg om å bli politi.¹ Problemstillingen er: Hvordan beskriver studentene erfaringene som har hatt betydningen for valget om å bli politi? Spørsmålet drøftes i et etisk perspektiv. Mer spesifikt baserer vi oss på et dydsetisk rammeverk. Det betyr at vi ser nærmere på hvilken betydning tidligere erfaringer har hatt for ønsket om å bli politi. Herunder er det viktig å finne ut hvordan erfaringene har bidratt til å forme idealer og verdier som politistudentene ønsker å identifisere seg med.

Vi undersøker problemstillingen gjennom analyse av politistudenters refleksjoner over egne erfaringer som de relaterer til sitt yrkesvalg. Vi vil ha et særlig blikk på hvordan politistudentens refleksjoner kan åpne opp for å forstå studentens selvforståelse, deres identitet og etiske bevissthet i relasjon til politiarbeidets oppgaver og verdier. Vi argumenterer for at valget om å bli politi er et etisk valg forankret i grunnleggende verdier tilegnet gjennom interaksjon med mennesker som har betydd mye for studentene. Valget kan også karakte-

1. Studien er en delstudie i en longitudinal studie som ser nærmere på hvordan politibetjentes livserfaringer og praksiserfaringer bidrar til å gi politirollen innhold og mening. I denne longitudinale studien følges de samme informantene fra oppstart av politiutdanningen og ti år inn i polititjenesten.

riseres som et moralsk prosjekt fordi studentene søker å rette sine moralske evner mot andre mennesker og samfunnet forøvrig. Studien viser med dette frem andre betydningsfulle sider ved studentenes valg om å bli politi som er viet lite oppmerksomhet både i forskning og utdanning.

Vi begynner med en kort presentasjon av tidligere forskning på politistudenter og deres motivasjon for å bli politi. Så følger en redegjørelse av forskningsmetoden og utvalget. Deretter presenterer vi studiens fire funn som vi drøfter i lys av dydsetisk teori og annen forskning som er gjort på politistudenter. Avslutningsvis peker vi på dydenes plass i politiarbeidet og nødvendigheten av å ta studentenes erfaringer på alvor særlig i utdanningssammenheng, dersom vi ønsker at politiet fremdeles skal fremstå som en anstendig og rettferdig institusjon som samfunnet kan ha tillit til.

Tidligere forskning

Som vi skal se i denne delen, så har tidligere forskning gitt oss kunnskaper om hvem studentene er, deres motivasjon for å søke yrket, hvilken sosial bakgrunn studentene har, hvilke holdninger de har til politiarbeid og hvorvidt holdninger om politiarbeidet endrer seg gjennom utdanning.² Disse studiene kjennetegnes i stor grad av systematisk undersøkelse av sammenhengen mellom studentenes holdninger og deres sosiale bakgrunn, og graden av korrelasjon med politikkulturens kjerneverdier, slik sosiologisk forskning har beskrevet den.³

Flere sosiologiske studier viser at studenter forankrer sitt valg i verdier. For eksempel i en spørreundersøkelse av Larsson, Strype og Thomassen (2006, s. 44) fremkommer det at norske politistudenter er motivert for politiyrket, fordi det oppleves som «et mangfoldig yrke hvor en møter mange ulike oppgaver som skal mestres» og dernest «muligheten til å arbeide med mennesker». Studentene i studien er ikke først og fremst motivert til politiyrket fordi det oppfattes som et fysisk yrke med actionpregede oppgaver eller å jakte på kriminelle. De skriver: «Studentene gir uttrykk for en myk profil hvor forebygging og arbeidsoppgavens sosiale karakter (å arbeide med mennesker) fremheves» (Larsson, Strype, & Thomassen, 2006, s. 46). I en artikkel fra 2010 relaterer Larsson disse funnene til studentenes sosiale bakgrunn.⁴ Hans datamateriale gir grunnlag for å si at opptil 70 prosent av studentene har en far eller mor med akademisk bakgrunn (Larsson, 2010). Den økte andelen av studenter som har akademisk bakgrunn kombinert med et økt fokus på akademiske fag under utdanningen, danner grunnlag for å stille spørsmål om vi får et mer aka-

2. I denne delen tar vi kun for oss noen av bidragene til tidligere forskning som er relevante for vår studie. Takk til en anonym fagfelle for forslag og kommentarer til denne delen.
3. Reiner konkluderer med at «police culture is neither monolithic nor unchanging» (Reiner 2012, s. 137). Vi kan derfor snakke om ulike kulturer i politiet (Chan, 1997; Cockcroft, 2013; Reiner, 2012, kap. 4; Westmarland, 2008; men for et annet syn se Loftus, 2012).
4. For en annen studie som ser på bakgrunnen til hvem som blir politi i New South Wales i Australia, se Chan (2003, kap. 3).

demisk interessert politi. Larsson mener likevel at politiet ikke blir mer akademisk interessert, og som empirisk støtte til denne konklusjonen refererer han til Finstad (2000), Lauritz (2009) og Fekjær (2010). Men hva skulle et mer akademisk interessert politi innebære? Larsson gir ikke noe entydig svar på dette, men antyder at det kan bety et «boklærd og lite praktisk politi» (Larsson, 2010, s. 158). Larssons artikkel gir imidlertid grunn til å tro at *konsekvensene* av en «akademisk legning» vil være politibetjenter som i større grad er «forebyggende, myke og serviceinnstilte» (2010, s. 157).

Noen av de samme grunnene for å velge politiyrket finner også Lauritz (2009) blant svenske politistudenter. Lauritz deler motivene til de helt ferske studentene i tre nivåer: metanivå, sentralnivå og sporadisk nivå (2009, s. 78). På metanivå finner vi den etiske begrunnelsen, som omsorg for andre og behovet for spenning. I samtaler med studentene finner Lauritz at omsorg og spenning kan ha ulik betydning. Eksempler på mer konkrete motiver studenter har, er at de vil bli en god politibetjent, men at politiyrket også vil fremme personlig utvikling, og at de ønsker lagarbeid (2009, s. 91, 100). Lauritz' studie viser også at grunnene for å bli politi og meningen med politiarbeidet endrer seg underveis i utdanningen og med praksiserfaring (se også Chan, 2003, kap. 5 og 6). Vi kan derfor si at meningen med og forståelsen av politiarbeidet hele tiden utvikles og formes ut fra konteksten den inngår i.

I den siste kvalitative studien av norske politistudenter søker Winnæss og Helland (2014, s. 99) å se «meningen bak eller dypere betydninger» i studentenes valg av utdanning. Gjennom dybdeintervju av 30 ferske politistudenter ser de etter *hva* studentene egentlig mener når de begrunner sitt utdanningsvalg. I datamaterialet finner Winnæss og Helland tre hovedmotiver. Det handler om status og posisjon, om å hjelpe og at yrket er praktisk orientert. Videre skriver de at politistudenters valg av yrke er et resultat av at de «allerede [er] sosialisert inn i noe de oppfatter som politifelleskapets væremåte og verdigrunnlag, der ingredienser som spenning, autoritet, straff, fysisk kapasitet og praktiske gjøremål står sentralt» (Winnæss & Helland, 2014, s. 118). Disse ingrediensene mener Winnæss og Helland også er kjerneverdier i politiets kultur.

Chan viser i sin studie av politiet i New South Wales i Australia at de viktigste grunnene for at studentene velger politiyrket, er: «an interest in police work; to work with people; to serve the community; to have a professional career; the varied and nonroutine nature of the police work; to have job security» (2003, s. 66). Fremstillingen av politiet i media har hatt betydning for det bildet som studentene har dannet seg av politirollen, men kjennskap til noen som jobber som politi gjennom familie, slekt eller venner ser ut til å spille en viktigere rolle for hva studentene forventer av politiyrket (Chan, 2003, s. 70–73). Selv om Chan finner at de som søker politiyrket, ofte har et idealisert bilde av politiet, så kommer det også frem at de har innsikt i at politihverdagen kan være rutinepreget og består av oppgaver som krever lite heroisk innsats og spenning (2003, s. 70–75). Med utgangspunkt i Bourdieus habitusbegrep beskriver Chan

hvordan sosialiseringen foregår ved at «applicants recognize the ‘game’ as defined by the admission requirements and by their own perception of the job, and adjust their habitus accordingly» (2003, s. 63).

Forskere har også vært opptatt av hva som påvirker studenters holdninger til politiutdanningen og politiyrket. Man har blant annet vært interessert i å undersøke hvordan utdanning og yrkeserfaring påvirker utøvelsen av politirollen. Det er flere studier som viser at utdanning har positive konsekvenser på ulike områder av politifeltet (Dalley, 1975; Shernock, 1992; Roberg, 1978; Worden, 1990), mens andre er kritiske og fremhever at praktisk erfaring er den beste måten å lære seg politiyrket på (Bayley & Bittner, 1997). Paoline og Terrills (2007) studie viser at både lengden på utdannelsen og graden av erfaring fører til at man er mindre tilbøyelig til å ta i bruk verbal og fysisk makt i det daglige politiarbeidet. Imidlertid ser det ikke ut til å være noen merkbar gevinst ved å både ha lang utdanning og mye erfaring når det gjelder bruken av makt (Paoline & Terrills, 2007, s. 193). Annen forskning viser hvordan erfaring kan føre til både positive og negative endringer. På den ene siden viser Lauritz hvordan praksiserfaring bidrar til at en av hans informanter utvikler økt innsikt og forståelse for at mennesker som politiet møter ikke har det så lett i livet (Lauritz, 2009, s. 81). På den andre siden viser Fekjær, Peterson og Thomassen (2014) at praksiserfaring øker studentens aksept for «Dirty Harry»-tenkning, hvor målet helliger midlet.

Vår gjennomgang av tidligere forskning viser at studentenes motiver for å bli politi er nyanserte, men samtidig kan empirien også tolkes slik at motivasjonen for yrket er begrunnet i etiske verdier, som for eksempel når studenten sier hun ønsker å hjelpe mennesker. Man kan derfor si at disse studiene antyder at studentens utdanningsvalg også kan være et etisk valg, uten at forskerne går nærmere inn på dette.

I drøftingen av vår analyse er det naturlig å skjelne til Winnæss og Hellands studie, da denne har flere likhetstrekk med vår studie. Begge studiene baserer seg på dybdeintervjuer med helt ferske politistudenter, og begge studiene tar opp spørsmålet om hva som motiverer studenter til å bli politi. Men i sin studie fokuserer Winnæss og Helland på studentenes oppfatninger av politiet, hva politiet gjør, og studentenes forestillinger om politiets posisjon i samfunnet. Vi tar derimot utgangspunkt i studentenes tidligere erfaringer og relasjoner, og viser hvordan dette har preget deres selvforståelse og verdivalg. Vårt datamateriale gjør oss dermed i stand til å si noe om den etiske dimensjonen i studentenes erfaringer for yrkesvalget.

METODISKE REDEGJØRELSER OG REFLEKSJONER

Politihøgskolen tar årlig opp 720 studenter. Disse fordeles på Politihøgskolens fire studiesteder. Ved studiested Bodø, hvor undersøkelsen ble gjennomført, ble det tatt opp 143 studenter i 2011. Av disse ble 12 vilkårlige studenter⁵

(ni etniske norske menn og tre etniske norske kvinner) kontaktet på telefon og forespurt om de ville delta i en studie om politistudenters grunner for å bli politi. De er mellom 19 og 26 år og har variert formell utdanning og arbeids-erfaring. Flere av informantene kommer fra hjem hvor mor eller far (eller begge) har jobber som krever høyere utdanning. Intervjuene dreide seg om opplevelser og erfaringer som har bidratt til studentens ønske om å bli politi, samt studentens refleksjoner over hva som er viktig i politiarbeidet. Intervjuene fant sted før studentene deltok på undervisningen ved Politihøgskolen. Intervjuene varte mellom 60–90 minutter og ble gjennomført på kontoret til Hoel. Alle intervjuene ble dokumentert med lydopptak, transkribert og analysert.⁶ Studentene fikk også mulighet til å lese og kommentere dataanalysen, men kun én person ønsket dette. Studentene ble forsikret om at de ville være anonyme. Det vil si at navn, stedsopprinnelse, dialekt, yrker og andre kontekstuelle variabler holdes utenfor, slik at studentene ikke kan identifiseres. I noen tilfeller har det ført til at historiene er skrevet om, uten at dette har endret på substansen i historiene.

Tidspunktet for datainnsamlingen, valget av intervjulokale og forskerens status som ansatt ved Politihøgskolen representerer en vitenskapelig autoritetsstruktur (Milgram, 1963; Blass, 1991). Siden slike strukturer kan påvirke intervjusituasjonen, er det viktig å ha et reflektert forhold til de metodologiske utfordringene man kan stå overfor. På bakgrunn av disse faktorene er det nødvendig å se nærmere på om hensynet til studentenes integritet og kravet til forskningens troverdighet og overførbarhet er ivaretatt.⁷ Alle studentene som ble kontaktet, svarte ja til å delta i studien. Dette kan forklares med studentenes sterke motivasjon til å bli politi og at de klarte å komme seg gjennom seleksjonens nåløy som gjør at de er positivt innstilt til Politihøgskolen. Samtidig er det viktig å være klar over at ferske studenter kan oppleve det som vanskelig å si nei til en forsker ved Politihøgskolen, som i denne sammenhengen kan anses både som en vitenskapelig autoritet (Granér, 2004; Ligestad, 2010; Milgram, 1963) og som en autoritet ved at forskeren representerer politietaten. Det kan være at studentene svarte ja til å delta fordi de opplevde at det var en forventning om å delta i forskningen. I den grad deltakelsen i studien er basert på et press om å gjøre som forventet, kan man stille spørsmål om hvor frivillig deltakelsen opplevdes. Vi mener likevel at graden av motivasjon som studentene gir uttrykk for, gir oss grunn til å tro at de har et oppriktig ønske om å delta, selv om vi ikke kan utelukke at de også føler en viss forpliktelse.

I et interaksjonistisk perspektiv vil meningen med virkeligheten hele tiden være under konstruksjon og påvirkes av kontekster og sosiale diskurser (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Dette poenget er også relevant for forskningsintervjuet. Studentene har i ulike sammenhenger forberedt seg til optaksintervjuet ved Politihøgskolen (Lauritz, 2009, s. 7). De kan ha snakket,

5. I fortsettelsen vil politistudenten bli referert til som «hun».

6. Studentene har underskrevet informasjons- og samtykkeerklæring. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste godkjente studien i 2011.

7. Takk til en anonym fagfelle for forslag og kommentarer til metodedelen.

lest, diskutert og reflektert over hva samfunnet forventer av politiet og vurdert seg selv i politirollen. I en opptakssamtale kan man forvente at studentene presenterer et «foretrukket selv», den siden av seg selv som de oppfatter som mest hensiktsmessig i intervjusituasjonen (Järvinen, 2005, s. 30). For studentene er det viktig å gi en «riktig» historie om sin egen motivasjon, en historie som også sier noe om hvilke verdier og idealer de forbinder med politiet.

Hvis forskningsintervjuet fremstår som en forlengelse av opptakssamtalen, kan det føre til at man ikke får innsikt i studentenes autentiske motiver for å bli politi. Vi mener derimot at tidspunktet for intervjuet ikke svekker studiens troverdighet. Forberedelsesprosessen er ikke bare en begrensende ramme. Den kan også ha styrket studentens forståelse av og mening med politiyrket, og bidratt til en klarere erkjennelse av eget ståsted i politiarbeidets kontekst. Vi forstår heller ikke studentenes historier kun som individuelle erfaringer hvor det «essensielle selv» presenteres (Järvinen, 2005, s. 30), men at historiene reflekterer studentenes posisjonering i en sosial kontekst og den pågående diskursen.

Selv om intervjuet rammes inn av en vitenskapelig autoritetsstruktur, så viser datamaterialet at samtalene er preget av refleksivitet. Det ligger i refleksivitetsens natur at meningsinnholdet konstrueres av konstruktørene (Staanæs & Søndergaard, 2005, s. 67). Men den sosiale situasjonen fører ikke bare til begrensende rammer, den gir også muligheter for refleksjon. Intervjuerens spørsmål og oppfølgingsspørsmål kan være med på å skape ny forståelse for erfaringen som forankrer studentenes yrkesvalg. Det er ikke nødvendigvis slik at studentene følte seg bundet av autoritetsmakten i intervjuet. I datamaterialet vises dette i selvstendige refleksjoner hvor studentene forteller konkret om sammenhenger mellom sine barndoms erfaringer og valget om å bli politi. Studentene forteller om hendelser i fortiden som fremdeles lever i studentene som livserfaringer. I det sosiale møtet mellom forskeren og studenten tolkes disse fortellingene, og mening skapes (Järvinen, 2005, s. 14, 30). Datamaterialet i denne studien må ses på som et uttrykk for hvordan studentene, i interaksjon med en vitenskapelig autoritet, har erfart den sosiale konteksten og pågående diskursen som viktig for sitt yrkesvalg.

Å snakke om fortiden vil også innebære en rekonstruksjon (Frank, 2010) og en fortolkning av hendelser. Disse historiene må igjen fortolkes av forskerne. Virkeligheten er mangfoldig og sammensatt, men i denne studien har ikke målet vært å se på ulike tolkninger av datamaterialet. Vi har i stedet ønsket å løfte frem studentenes erfaringer og motiver for å undersøke disse i et etisk perspektiv, for å få en bedre forståelse av hva som motiverer valget om å bli politi. Andres blikk på datamaterialet og en annen teoretisk tilnærming kunne fått frem andre sider av materialet. I en kvalitativ studie som dette kan man ikke snakke om et representativt utvalg. Vi mener likevel at de erfaringene som løftes frem, er erfaringer som andre politistudenter kan kjenne seg igjen i. På den måten kan disse erfaringene sies å være mer allmenne erfaringer ved at de viser til noe som går ut over den konkrete erfaringen, og slik ivaretar studien kravet om overførbarhet i kvalitativ forskning.

TEORETISK RAMME

Vi begynner med en kort redegjørelse av dydsetikken, som utgjør det etiske rammeverket som studien plasserer seg innenfor. Dydsetikken er interessert i sammenhengen mellom erfaringer, emosjoner og dømmekraft, og våre idealer og verdier. I dag regnes dydsetikken som en av de etablerte etiske teoriene innenfor etikkområdet. Den skiller seg fra andre etiske teorier (i) fordi den etiske erfaringen forstås i lys av begrepene karaktertrekk og holdninger (som dømmekraft og klokskap) med utgangspunkt i konkrete situasjoner, og (ii) fordi følelsene våre og realiseringen av det vi forstår med et godt liv, gis en langt større plass i etikken enn det som er vanlig i etiske teorier.⁸ Dydsetikken har imidlertid ikke alltid vært en av de etablerte teoriene, og kjennskap til fremveksten av dydsetikken er instruktiv for å forstå relevansen av dydsetikk for oss i dag, og ikke minst for politistudenters valg om å bli politi.⁹

Frem til 1960 var det to etiske teorier som dominerte etikken. Den ene var utilitarismen som anvender en universell kalkyle basert på de beste konsekvensene av en handling, mens den andre var deontologisk etikk, hvor man følger universelle prinsipper formulert som kategoriske imperativ. Utover på 1960-tallet begynte man å relatere etikken til spørsmål om hva slags person man ønsker å være, og hva som kjennetegner et godt liv for oss mennesker. Dette førte til at vi fikk en fornyet interesse for dydsetikken (Anscombe, 1958; Annas, 1995, 2011; Crisp, 2003; Crisp & Slote, 2007; Foot, 2002; Hursthouse, 2001; MacIntyre, 2002; Nussbaum, 1992, 1993; Sherman, 2004). Hvorfor fikk man denne nye vendingen innenfor etikken som også innebar en fornyet interesse for Aristoteles' dydsetiske tenkning? En forklaring er at utilitaristisk teori og deontologisk etikk ikke gir oss en fullgod forståelse av etikkens rolle i livene våre. Det er store flekker i det moralske landskapet som disse teoriene ikke fanger opp. Kartet stemmer ikke med erfaringene våre av hva som er viktig for oss (Annas, 1995, s. 4).

En dydsetisk tilnærming er særlig godt egnet til å redegjøre for de valgene som politistudentene gjør. Dette kan kanskje virke overraskende. I dag er det de færreste av oss som bruker ordet «dyd». For oss fremstår dyd som gammeldags og utdatert, og man skulle kanskje tro at det har lite til felles med det som vi forbinder med dagens politityrke. Ser vi derimot nærmere på hva dydsetikken mener med dyd, vil vi se at det inngår som en naturlig del i måten vi snakker om hverandre på. Det greske ordet for dyd er *areté* og betyr at noe fungerer på sitt beste. Eksempler på dyder kan være mot, ærlighet, klokskap, solidaritet, rettferdighet og vennskap. Dydene består av tre elementer: (i) dydene er karak-

8. Det betyr ikke at ikke dyder kan inngå i andre etiske teorier (Driver, 2006; Slote, 1995; Swanton, 2010). Det som imidlertid skiller dydsetikken fra andre etiske teorier, er at dydene utgjør fundamentet i oppbyggingen og begrunnelsen av teorien (se også Oakley & Cocking, 2001, kap. 2).

9. Dydsetikken blir brukt på en rekke profesjonsområder som helse, medisin, psykiatri og juss (Beauchamp & Childress, 2013; Oakley & Cocking, 2001; Pellegrino, 1995; Walker & Ivanhoe, 2007). Det finnes imidlertid få studier på dydsetikk og politiforskning, men se Delattre, 2011.

tertrekk eller holdninger, (ii) dydene har et affektivt (emosjonelt) aspekt, og (iii) dydene har et intellektuelt aspekt. En etisk teori hvor dydene er det sentrale begrepet, tar utgangspunkt i hvilke karaktertrekk og holdninger som bidrar til at vi kan fungere på vårt beste innenfor ulike områder. Det man er interessert i er hvordan aktøren best kan utføre de oppgavene hun står overfor i ulike situasjoner. For å kunne gi et godt svar på dette må man se på hvordan man utvikler karaktertrekk, og hvilken rolle følelser og erfaring spiller for vår evne til å ta de gode beslutningene.

RESULTATER OG DRØFTING

Hvorfor ønsker politistudentene å bli politi, og hvordan beskriver studentene erfaringene som har hatt betydningen for valget om å bli politi? I denne delen ser vi nærmere på svarene som har kommet frem i undersøkelsen. De fire hovedfunnene i datamaterialet er: (i) å gjøre samfunnet tryggere, (ii) å være engasjert i andre mennesker, (iii) spenning – å møte baksiden av medaljen, og (iv) å stå imot urett – en følelse. Funnene blir eksemplifisert gjennom student-sitater. I diskusjonen bringer vi inn dydsetikken, som gir et rikere og mer nyan-sert bilde av hvem dagens politistudent er. Vi drøfter også annen empirisk forskning på feltet, og viser hvordan våre funn bidrar til å få frem aspekter som tidligere forskning i liten grad har fokusert på.

Å gjøre samfunnet tryggere

Dette funnet har to aspekter som er nært forbundet med hverandre. Det ene handler om hva som er studentens begrunnelse for å bli politi, og det andre sier noe om hva som har bidratt til å forme denne begrunnelsen. Vi redegjør for begge disse aspektene i det som følger.

Noen studenter forteller at tanken om politiyrket dukket opp i tenårene eller under militærtjenesten, men de fleste informanter forteller at dette er en drøm de har båret på siden barndommen. Drømmer kan være naive og virkelighets-fjerne, men for disse studentene handler ikke drømmen om å være superhelten i fortellingen. En student beskriver det på følgende måte:

Da jeg var liten, lekte jeg politi og ville ta skurkene og være helten. Jeg ville gjøre det som var rett og bekjempe det onde. Mens nå som jeg blir eldre, handler det ikke om å være helten, men om å få mulighet til å gjøre en forskjell, om å få hjelpe til og rett og slett gjøre det tryggere.

I sitatet forteller studenten at da hun var yngre, var drivkraften å bekjempe det onde og å gjøre det rette. Nå som hun er blitt eldre, handler det om å beskytte borgerne, og bidra til å skape et tryggere samfunn. I likhet med de norske studentene oppgir også svenske studenter at å bli politi er en barndomsdrøm som har utviklet seg fra at de setter seg selv i sentrum, til at de er til hjelp for andre mennesker (Lauritz, 2009, s. 68). Det er verd å merke seg at det som sies her,

ikke uten videre gir støtte til at heltestatus er det som motiverer politistudenter, slik flere nordiske forskere har hevdet (Lander, 2013; Winnæss & Helland, 2014). Som vi skal se senere, er bildet mer sammensatt.

En informant fortalte at hun ville bli politi blant annet for å «ta del i samfunnet». Hun sier:

Oppveksten min har gjort at jeg vet hvordan jeg skal være når jeg blir forelder, jeg vet hvilket forbilde jeg ønsker å være i samfunnet. Og jeg tror det er der karusellen begynner å rulle [tanken på å bli politi], at jeg vil være med i samfunnet og hjelpe noen og være der for noen.

En annen informant forteller: «Jeg hadde lyst å gjøre noe som på mange måter betydde noe. Jeg ville ha en jobb der jeg tydelig kunne se at her gjør jeg noe som hjelper samfunnet rundt, og at jeg hjelper andre mennesker.»

Disse sitatene eksemplifiserer det de fleste informantene oppgir som hovedgrunn til å bli politi. Det viser at yrkesvalget henger sammen med ønsket om å bidra til samfunnet, og at de tenker at politiet kan bidra til et tryggere samfunn (selv om det var vanskelig for dem å si *hvordan* politiet kan bidra til tryggere samfunn). Vi kan derfor ikke forstå hva som motiverer studentene til å bli politi uavhengig av omgivelsene og samfunnet for øvrig.

Som vi ser så ønsker studentene å bidra til et bedre og tryggere samfunn. Men hvordan begrunner studentene ønsket om å gjøre det rette i arbeidet med å trygge samfunnet? Drivkraften må ses i sammenheng med studentenes oppvekst og hva de erfarer å ha lært. De fleste studentene forteller om en trygg oppvekst og omsorgsfulle foreldre som lærte dem forskjell på rett og galt. Blant annet forteller en student:

Jeg har hatt en god oppdragelse fordi mine foreldre våget å si ifra. De satte grenser og ordentlige rammer rundt meg. Jeg følte meg veldig trygg på hvor jeg hadde mine foreldre. Jeg visste alltid hvor grensa gikk, hva som var lov og ikke lov. Barndommen min var rett og slett veldig trygg og veldig varm. Mine foreldre sa ofte at de var glade i meg. Dette sitter igjen, og jeg har alltid ønsket å gjøre ting rett.

Eller som en annen student sier: «Jeg føler den oppdragelsen jeg har fått opp igjennom tiden, har i hvert fall vært slik at jeg skjønner hva som er rett og hva som er feil.»

Også i dydsetikken fremheves betydningen omgivelsene og de verdiene man blir eksponert for under oppveksten. Allerede Aristoteles understreker hvordan tilvenning og erfaring bidrar til å forme våre behov og følelser (Aristoteles, 2013, II 1), men også moderne dydsetikere fremhever hvordan praktisk øvelse og erfaring er nødvendig for å utvikle de riktige holdningene senere i livet (Annas, 2011; Snow, 2010, kap. 2). Forutsetningen for å utvikle de riktige

holdningene er at man allerede inngår i et fellesskap hvor disse holdningene er virksomme og videreformidles. Dette ser vi et eksempel på hos en student som forteller at nettopp hennes barndomserfaringer har lært henne hva som er viktig i livet: «Mine barndomserfaringer har gjort meg veldig medmenneskelig. Jeg vet hvordan det er å bli tatt vare på. Jeg har lyst å bruke det jeg lærte da jeg var lita. Det å være inkluderende og åpen. Jeg har lyst å lære ting videre som jeg sitter inne med.» Studentens uttalelse viser at hun tilskriver sitt yrkesvalg sine livserfaringer og hva hun har lært her når det gjelder betydningen av mellommenneskelige forhold. Det handler om å få mulighet til å utgjøre en forskjell i mellommenneskelige relasjoner gjennom å få bruke sine iboende egenskaper. En annen student påpeker sammenhengen mellom hva hun lærte i oppveksten og politiryket slik: «Oppveksten min har lært meg hva som er rett og galt. De verdiene jeg har blitt opplært til, er jo de samme verdiene som politiet står for.» Mens en annen student forteller hvordan nære relasjoner, både familiære og naboskap (naboene var politi), bidro til at «de gode holdningene og verdiene bare smittet over på meg», som hun sier.

Det som gjør disse tidlige erfaringene så viktige i denne sammenhengen, er at de gir en indre motivasjon som ikke er tilgjengelig for oss med mindre man selv har hatt disse erfaringene. Ønsket om å bli politi er til dels konstituert av vår egen forhistorie (det sier noe om hvem vi er og hva vi ønsker å identifisere oss med), og drivkraften til å realisere ønsket er sterkere når vi kan relatere våre personlige opplevelser til det. Selv om det også kan være andre forhold som motiverer studentene, så ser vi at erfaringene de har fra oppveksten har stor betydning når de skal begrunne hvorfor de ønsker å bli politi.

Datamaterialet antyder så langt en forhåndssosialisering til politiprofesjonens verdier om medmenneskelighet, rettferdighet og åpenhet.¹⁰ Dette er interessant da Winnæss og Helland (2014, s. 118) finner at politistudenter gjennomgår en forhåndssosialisering til politikulturen. Som vi har vist, kan ønsket om å bli politi forstås i lys av studentenes erfaring av omsorg og sosial verdsettelse i nære relasjoner, og etter hvert i sosialiseringprosesser i skole og jobb. Empirien gir grunnlag for å hevde at i prosessen med å utvikle sin identitet blir studentene oppmuntret til å utvikle evner og egenskaper som verdsettes som viktige i samfunnet de er en del av. Dette funnet fremsettes også som et sosialfilosofisk poeng hos Axel Honneth. Han fremhever at mennesket har behov for å bidra positivt til samfunnsfellesskapet, og i den sammenheng er valg av utdanning også en relevant faktor (Honneth, 2007).

Å være engasjert i andre mennesker

Alle informanter forteller at de ønsker å bli politi for å hjelpe andre mennesker. Når de ble spurt om de kan konkretisere hvordan de som politibetjenter kan hjelpe andre mennesker, var det problematisk for dem å artikulere dette. Det er

10. Se «Grunnleggende verdier, moral og etikk. En innføring i etikk for ansatte i politi- og lensmannsetaten» (POD, 2012).

kanskje ikke så rart når vi vet at ingen informanter hadde erfaring med politiyrket. Politiet er ikke noe man kan prøve før man søker, og slik sett har studentene dårlige forutsetninger for å være konkrete i sine svar. Vår empiri viser imidlertid at å hjelpe er «å være inkluderende, medmenneskelig, støttende, lyttende, åpen og forståelsesfull». For eksempel sier en informant:

Jeg kan hjelpe litt på alle mulige måter. Sånn som jeg hørte en politibetjent fortalte en gang, hun fikk for eksempel en som bare kom innom jobben og ville snakke om noe fordi han hadde kranglet med kona. Så det kan være sånn helt enkle ting, da. Jeg har alltid vært opptatt av folk skal ha det bra, og jeg liker ikke når folk sitter alene og har det kjipt og slikt.

En annen informant fortalte at selv om hun ikke har vokst opp i et trygt hjem med forutsigbare og tydelige grenser, har barndommen likevel lært henne noe om betydningen av å være til stede for andre mennesker. Hun forteller:

Da jeg var liten, allerede på barneskolen måtte jeg ta mye ansvar hjemme. Det er noe som har satt sine spor, og har gjort at jeg føler ansvar. Mer ansvar enn hva andre på min alder hadde. Jeg merket det allerede da at jeg ville bli politi og hjelpe andre.

Studentens barndomserfaringer har fremmet hennes behov for å ta ansvar og gi andre det hun selv ikke fikk ved å være der for andre. Eller som en annen student sier: «Jeg vil hjelpe mennesker. Jeg setter gjerne andre foran meg selv. Sånn som jeg sa tidligere at samvittigheta mi er så stor. Men så må jeg jo finne litt balanse også, så det ikke blir feil.» Studentens utsagn handler om å finne en balanse mellom å hjelpe mennesker uten at det går på bekostning av henne selv. Det handler om et *engasjement* for andre mennesker.

Å være motivert ut fra et «hjelpebehov» blir ofte forstått som en etos hos profesjonsutøvere (Jørgensen, 2014, s. 255), så vel som hos politistudenter. Også Winnæss og Helland (2014) finner at studentene ønsker en jobb hvor de får mulighet til å hjelpe andre, skape trygghet og gjøre folk trygge. Denne holdningen betegner Winnæss og Helland som altruisme (2014, s.102–103). Vårt datamateriale støtter ikke denne tolkningen. Vi finner ingen studenter i vårt materiale som snakker om å hjelpe andre som en selvoppofrende handling. Det andre forskere betegner som altruisme, vil vi i lys av empirien beskrive som et engasjement for andre mennesker. Til tross for at profesjonsutøveres ønske om å hjelpe andre omtales som altruisme-myten (Lipsky, 1980, s. 71), kan vi ikke tvile på troverdigheten i politistudentens idealer og verdier. Dette er slik studentene forstår betydningen av sine livserfaringer. Det er selvsagt en viss fare for at studentene i møte med politiets praksis vil «få verden midt i tryne», slik en politibetjent uttrykte det (Hoel, 2011, s. 90) fordi politiets oppgaver og handlinger ikke alltid oppleves som omsorgsfulle og hjelpsomme av publikum.

Winnæss og Helland (2014) finner at hjelpemotivet kommer i ulike former. Blant annet forteller studentene at de ønsker å hjelpe andre fordi de selv vil føle seg bedre. Dette motivet klassifiseres som hedonistisk altruisme (Winnæss & Helland, 2014, s. 103).¹¹ Å være hedonist er å handle ut fra nytelse. Man velger altså den handlingen som gir mest mulig nytelse uavhengig av andre moralske verdier og forpliktelser. Vårt datamateriale tyder imidlertid på at studentene legger til grunn andre moralske hensyn enn den rent hedonistiske når de velger å hjelpe andre mennesker. Som vi skal se senere, så knytter flere informanter ønsket om å hjelpe andre til deres samvittighet. Samvittighet er ikke orientert mot mest mulig tilfredsstillende (nytelse) for den enkelte, men er snarere tett forbundet med vår moral og forpliktelser vi har overfor andre. Derfor er det tydelig at å hjelpe andre har et moralsk aspekt som er uavhengig av en selv, og det kan således ikke beskrives som rent hedonistisk. Et eksempel på dette kan være utsagnet fra en av informantene: «Det har nok noe med holdningene til politiet, hva de står for og å hjelpe andre, ikke være likegyldig mot andre.» Dette uttrykker at valget om å bli politi oppleves som et moralsk prosjekt. Dette er et sentralt tema som vi ser går igjen hos alle politistudentene. I deres svar finner vi referanse til etiske verdier og idealer, særlig med fokus på hva slags person de ønsker å identifisere seg med.

Spenning – å møte baksiden av medaljen

Noen studenter opplever polityrket som spennende fordi man vil møte andre sider av samfunnet enn hva man selv er vokst opp i. For eksempel beskriver en student hvordan hennes gode og trygge barndom stod i kontrast til oppveksten til en av hennes beste barndomsvenner. Foreldrene hans var tunge rusmisbrukere. Studenten forteller at det var fascinerende å få et lite innblikk i denne siden av samfunnet:

Jeg har også blitt godt kjent med den totalt motsatte siden av livet. [Min venn] har hatt det beintøft. Dette er jo en skyggeside av samfunnet som har fascinert meg litt. Jeg tror at dette kanskje er noe av grunnen til at jeg vil jobbe som politi.

Polityrket fremstår som spennende fordi studenten får møte en side av samfunnet hun ikke kjenner for godt. Lauritz (2009) finner også at svenske studenter er fascinert av den ukjente siden av samfunnet, det som Finstad (2011, s. 724) betegner som «medaljenes baksider». Når vi snakker om polityrket, er det lett å knytte ønsket om «spenning» og «spennende arbeidsoppgaver» til «adrenalinkick og action», og det kan sikkert også handle om å kjenne pulsen øke i takt med akutte, kritiske hendelser. Men det vi ser ut fra vårt datamateriale, er at spenning kobles til å møte mennesker som har helt andre erfaringer enn hva informantene har med hensyn til oppvekst og relasjoner. Denne fasci-

11. Winnæss og Helland (2014, s. 105–107) viser også til at hjelpemotivet har en repressiv side som de omtaler som repressiv altruisme.

nasjonen uttrykkes med respekt og forståelse for marginaliserte mennesker. For eksempel forteller en student:

Det er jo folk som har det vanskelig, og som har vært igjennom ting som jeg aldri vil komme borti. De har det usannsynlig vanskelig. Og da må du jo prøve å være et medmenneske også, du er ikke bare politi som liksom er opphevet. Du er jo også et medmenneske som skal forstå og hjelpe de. Da er det helt klart at det er viktig å være en person som lytter og er vennlige mot dem.

Studenten finner imidlertid samfunnets skyggeside som et naturlig objekt å rette sine moralske evner og engasjement mot. Empirien viser så langt at studentene setter sitt yrkesvalg i sammenheng med hva hun lærte i barndommen, og sine erfaringer med egne nære familierelasjoner og samfunnet hun inngår i. Erfaringene har selvsagt fortonet seg ulikt for studentene, men erfaringens funksjon ser ut til å være noe studentene har til felles. Erfaringene settes som et relieff mot en annen side av verden, og bidrar til innsikt om livet som sårbart, hvor trygghet og beskyttelse mot krenkelser er viktige dimensjoner i livet. Martha Nussbaum (1986, 1997, 2010) anser menneskets sårbarhet som en viktig etisk dimensjon som ikke kan eller bør overses. Studentene overser den ikke, og empirien gir grunn til å anta at valget om å bli politi er et moralsk prosjekt som både har en instrumentell verdi og en verdi i seg selv. Studentene vil gjøre noe for andre, samtidig som det gir noe meningsfullt tilbake.

Å stå imot urett – en følelse

For å bli politi har studentene tatt noen nødvendige valg. Politihøgskolens opp-
takskrav er (blant flere andre krav) plettfril vandel, og dette innebærer at studentene har orientert seg bort fra situasjoner hvor de risikerer å komme på kant med loven. En student forteller om hvordan hun valgte å avslutte relasjonen til venner, fordi hun opplevde at de ikke respekterte grensene for hva som var umoralsk eller ulovlig å gjøre. Hun forteller det slik:

En periode havnet jeg blant venner med dårlig innflytelse. Vi ble etter hvert forskjellige, og jeg trakk meg ut av gjengen. Jeg så hva som var rett og galt å gjøre, og jeg ville ikke være med på ulovlige ting, eller å gjøre folk vondt. Mine tidligere venner hadde ikke noe samvittighet. Det hadde, eller har jeg.

De fleste mennesker har behov for nære forbindelser med andre mennesker fordi vi trenger å føle oss innenfor og akseptert av fellesskapet. Da studenten stod overfor valget om å bryte med sine venner, kan dette ha vært en situasjon som satte studenten på en vanskelig prøve. Valget krevde et bevisst moralsk og prinsippfast standpunkt med referanse til hva som er viktig i livet. Dette valget viser hvordan studenten tok ansvar i en grunnleggende forstand for sitt eget liv. Hun viste vilje og evne til å handle. Studenten begrunner dette med at hun er samvittighetsfull og kan kjenne på seg selv hvor den moralske grensen går med hensyn til menneskets forholdende til

hverandre. Det er flere studenter som forteller om hvordan opplevelser av at andre krenkes, virker inn på dem:

Det dreier seg om at jeg ser hvor mye sykt og hvor mye galt som er i samfunnet, og jeg har bare lyst til å hjelpe til å bidra med å kunne gjøre noe med det. Jeg tenker, ikke bare på Utøya, men på voldtekt, skyting, overfall, vold. Det gir jo en *ekkel følelse*, som jeg mener det ikke skal være nødvendig å ha.

Rettferdighet er jeg veldig opptatt av. De verste jeg vet er urettferdighet. I hvert fall forskjellsbehandling. Det klarer jeg ikke. Jeg blir nesten *dårlig* når jeg tenker på det.

Utsagnene uttrykker det emosjonelt ladde aspektet ved å *oppleve* andres krenkelser når urett begås. Dersom vi forstår medfølelsen i sammenheng med studentenes ønske om å bli politi for å bekjempe det onde og å trygge og beskytte mennesker, fremstår følelsen som noe mer enn en empatisk følelse. Følelsen kan betegnes som en fundamental *rettsfølelse* innenfor moral og etikk. Det er en form for *medfølende rettsfølelse*.

Studentenes erfaringer bidrar til å kaste lys over et viktig aspekt ved yrkesvalget: Livserfaringens følelsemessige komponent er særlig betydningsfull for studentenes valg om å bli politi. Mens annen forskning fremstiller det som om yrkesvalget først og fremst handler om en logisk-rasjonell beslutning som vi finner igjen i rasjonell aktørteori i utdanningsforskningen (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Elster, 1979; Gambetta, 1987), så er det mye som tyder på at en slik rasjonell modell ikke gir noen god forståelse av hvilken rolle fornuften og følelsene har når vi foretar våre valg. Allerede Aristoteles var inne på dette når han sier at teoretisk kunnskap alene ikke er tilstrekkelig på etikkens område siden «målet ikke er kunnskap, men handling» (Aristoteles, 2013, 1095a6). Og David Hume går enda lenger når han i 1739 sier at «reason is, and ought only to be the slave of the passions, and can never pretend to any other office than to serve and obey them» (Hume, 1978, s. 415). Men det er først på 1990-tallet når man innenfor psykologien begynner å få øynene opp for svakheter ved den rasjonelle modellen basert på empiriske studier i moralpsykologien (Haidt, 2001, 2013), at det vitenskapelige grunnlaget for kritikken blir etablert.

Jonathan Haidt viser hvordan vi hele tiden finner opp rasjonelle begrunnelser basert på våre intuisjoner (Haidt, 2001, 2013; Haidt, Koller, & Dias, 1993). Snarere enn at våre moralske synspunkter er et resultat av rasjonell overveielse, så er det ofte tale om begrunnelser som konstrueres *post hoc* som støtte til våre intuisjoner. Dette viser til et mer allment poeng om at intuisjoner og følelser ofte styrer de valgene vi tar, og at intuisjoner og følelser som vi har, i stor grad er et resultat av omgivelsene våre. Ses dette i sammenheng med at våre erfaringer er med på forme hvem vi er, så støtter det vårt funn som viser betydningen som studentenes tidligere erfaringer har for deres valg om å bli politi. Mer spesifikt så er funksjonen til våre erfaringer at de bidrar til utviklingen av moralske dyder (karaktertrekk):

Dydene, derimot, får vi ved at vi først utøver dem, på samme måte som når det gjelder de andre former for kunnen, for det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det. Man blir for eksempel byggmester ved å bygge og sitarspiller ved å spille sitar; likeså blir vi rettferdige ved å handle rettferdig, og besindige og modige ved å handle besindig og modig. (Aristoteles, 2013, 1103a32-1103b2)

Aristoteles trekker her en parallell mellom hvordan vi utvikler ferdigheter og hvordan vi utvikler dyder. Vi blir dydige ved å handle dydig. Selv om noen ferdigheter er mer rutinepreget, så er det andre ferdigheter som krever praksis og øvelse over tid. Dette aspektet videreutvikler Julia Annas, og hun peker på at parallellen mellom ferdigheter og dyder forutsetter at følgende to betingelser er til stede, nemlig «the *need to learn* and the *drive to aspire*» (2011, s. 16, uthevinger i originalen). Erfaring er med andre ord nødvendig for å utvikle karaktertrekk som over tid resulterer i en moralsk karakter og gode handlinger, men dette forutsetter at motivasjonen og drivkraften kommer fra en selv. De omgivelsene vi vokser opp i, får dermed en avgjørende rolle siden det sosiale miljøet gir oss våre erfaringer, som igjen bidrar til utviklingen av våre moralske dyder.

Vi ser at studentene viser til en form for emosjonell sensitivitet i sine svar. Tidligere har man tenkt at det foreligger en motsetning mellom følelser og vår evne til å handle moralsk, som har ført til at følelsenes rolle har blitt nedvurdert i etikken. Nussbaum (1990, s. 76) skriver at «the idea that rational deliberation might draw on and even be guided by these elements [emotions and imagination] has sometimes even been taken (in both ancient and modern times) to be a conceptual impossibility». Men i den senere tid har man begynt å ta på alvor at følelsene er helt avgjørende for vår evne til å forstå og handle moralsk. Følelsene våre gir oss tilgang til informasjon om virkeligheten som vi trenger for å kunne ta de riktige avgjørelsene (Damasio, 1994; Haidt, 2013). Dette taler for en dydsetisk tilnærming hvor det å se med følelsene og å handle gjennom følelsene er sentralt. For å vite hva som er rett å gjøre i en situasjon, trenger vi også følelsene, siden disse gjør oss i stand til å anerkjenne hva situasjonen krever av oss. Dersom en politibetjent ser andre lide uten å føle medlidenhet, vil hun ikke være like mottakelig for hva situasjonen krever av henne. Det betyr ikke at følelsene må ta overhånd, men at politibetjenten må være i stand til å stå utenfor og innenfor den menneskelige saken på samme tid (Hoel, 2015). Følelsene er med på å konstituere hva som er den riktige responsen i situasjonen, og vår empiri støtter også de funnene som sier at det emosjonelle ikke kan skilles fra det kognitive. Når vi snakker om følelser (ikke affektive følelser), er emosjonell modenhet avgjørende for å reagere og handle moralsk.

Det meningsfulle fremfor heltestatus

Som funnene i denne studien viser, kan man forstå studentens motiv om å bli politi som et moralsk prosjekt. De søker en jobb hvor de kan gi av seg selv og

få noe meningsfullt tilbake. Et slikt fokus gir god mening i en dydsetisk kontekst. Mens andre etiske teorier legger til grunn at moral har å gjøre med hvordan vi handler mot *andre*, så følger det av dydsetikken at moral gjelder handlinger jeg gjør for andre og handlinger jeg gjør for min egen del. Mens man i forskningslitteraturen skiller mellom indre og ytre belønninger for å forstå motivene til studentenes yrkesvalg (Duffy & Sedlacek, 2007; Mastekaasa, 2008; Winnæss & Helland, 2014), så innebærer et dydsetisk perspektiv at man spør hvilken plass de «ytre» belønningene skal ha i ens forståelse av hvem man er og hvordan man ønsker å leve. Utgangspunktet er hva som er den beste måten å leve på. En av styrkene ved å stille spørsmålet på denne måten er at det åpner opp for en refleksjon om hva som er viktig for oss, og hvilken plass de moralske dydene skal ha i livene våre (Annas, 1995; Arneson, 1999; Griffin, 1996; Haybron, 2008; Williams, 1993). Svarene fra politistudentene i vår studie gir oss grunn til å tro at det er en naturlig sammenheng mellom de verdene og idealene som representerer hvem de er, og hva de ønsker å gjøre for seg selv og andre. Valget kan sies å være konstituert av politistudentens selvforståelse og identitet.

Winnæss og Helland (2014) finner at studenter ønsker et yrke hvor de kan utføre heroiske handlinger for å høste anerkjennelse fra omgivelsene. Winnæss og Helland erkjenner at selv om «fokuset på ytre belønninger inntil videre er svakt og lite eksplisitt» i deres datamateriale, så mener de at «[det] er absolutt til stede» (2014, s. 101). De skriver: «Flere utsagn gir grunn til å mene at informantene har søkt utdanning i håp om å høste anerkjennelse fra omgivelsene og fra publikum» (Winnæss & Helland, 2014, s. 101). Vi finner imidlertid ikke empirisk belegg hos Winnæss og Helland for at studentenes grunnleggende motivasjon for å bli politi er et «håp om å høste anerkjennelse». Vårt datamateriale gir heller ikke grunnlag for å trekke slutningen om at å gjøre godt for andre og å bekjempe kriminalitet er ytre motiver for å oppnå heltestatus. Som vi har sett tidligere («Å gjøre samfunnet tryggere») forteller en student at «det handler ikke om å være heltene, men om å få mulighet til å utgjøre en forskjell, om å få hjelpe til, og rett og slett gjøre det tryggere».

Winnæss og Helland bruker Honneths teori for å underbygge sitt poeng om at politistudentene søker å høste anerkjennelse for hva hun gjør (som politi) som en ytre belønning. Dette mener vi blir feil fordi Honneths teori ikke dreier seg om anerkjennelse i form av «ytre belønninger». Honneth ønsker å si noe om grunnvilkårene for det gode liv, og vise hvordan omgivelsenes reaksjoner er avgjørende for at livet ikke skal bli mislykket og uverdigg. Menneskets grunnleggende behov for anerkjennelse er ikke det samme som «å høste status og prestisje» slik Winnæss og Helland (2014, s. 101) formulerer sitt funn om heltene. En slik sammenheng kan fremstå som mer patologisk enn sunn. At man kan bli motivert av andres anerkjennelse som en ytre belønning, er selvsagt til stede. Vår innvending er at dette funnet ikke er så tydelig til stede i datamaterialet til Winnæss og Helland, og ved å koble funnet til Honneths teori om anerkjennelse oppstår en feilkobling som er uheldig. Denne feilkoblingen bidrar til det vi kaller for «helte-myten» om politistudenters yrkesvalg.

PRAKTISK BETYDNING AV STUDIEN

Hvilken plass bør fokus på dydene ha i politiets utdanning? Dette spørsmålet bør ses i sammenheng med politiets samfunnsoppgave, hvor relasjonen mellom politi og publikum er kjernen i politiarbeidet (Hoel, 2011). På bakgrunn av dette vil vi argumentere for at politiarbeid også krever kultivering av den fremtidige politibetjentens dyder og karakter. Vi redegjør kort for enkelte trekk ved politiarbeidet som vi mener illustrerer poenget med å gi dydene større pedagogisk oppmerksomhet. Avslutningsvis antyder vi tre nøkkelaspekter ved undervisningen som politiutdanningen bør være oppmerksom på dersom man ønsker å styrke fremtidige politibetjenters evne til å forstå situasjoner og mennesker de møter på oppdrag.

Dyder en forutsetning for det relasjonelle, anstendige politiarbeidet

Studier viser at politifolk erfarer at politiarbeid bør foregå i relasjon med de berørte parter så langt det lar seg gjøre, dersom arbeidet skal være godt utført (Delattre, 2011; Heder, 2009; Hoel, 2011, 2015; Lagestad, 2010; Aas, 2014). I Hoels studie fremkommer det at politiarbeidets legitimitet primært oppstår i den etiske forpliktelse overfor borgerne som politibetjenten møter i tjeneste (Hoel, 2013, s. 83). Det er den erfarde relasjonelle etiske forpliktelsen som gir politiarbeidet mening (Hoel, 2015, s. 204). En politibetjent mente at nøkkelen til suksess på et politioppdrag er å lese situasjonen og møte menneskene rett (Aas, 2014, s. 132). Hoels (2011) studie viser at dette krever evnen til å se og forstå *hva* situasjon krever *når*, og *hvordan* man skal handle ut fra denne forståelsen. En slik evne er også essensen i det aristoteliske begrepet om dømmekraft (Heder, 2009). Er «nøkkelen til suksess», altså evnen til å lese situasjonen og til å kommunisere, noe politistudenten kan lære gjennom teoretiske studier ved politiutdanningen? I liten grad mener Aas (2014), «fordi det handler om livserfaringer» (2014, s. 132).

Når det gjelder livserfaringens betydning for hvordan vi forstår situasjoner og kommuniserer med mennesker, er Aas' forståelse i tråd med både dydsetisk tenkning og med våre funn. Men har Aas rett i at dette i liten grad kan læres ved politiutdanningen? Som denne studien viser opplever studentene at de allerede har en (velutviklet) ferdighet til å se og forstå den andre med empati. Dette er en evne som de fleste mennesker har, skriver Nussbaum (2010, s. 10) og Delattre (2011, s. 6). Fra fødsel og frem til studentene starter utdanningen, har de daglig «lest situasjoner på en fornuftig måte». Å være i fortolkende prosesser er nettopp hva livene våre handler om. Vår empiri gir oss grunn til å mene at studentene opplever at de besitter evnen til å lese og forstå sosiale situasjoner, og til å gjøre seg forstått. De erfarer denne evnen som intimt forbundet med deres selvforståelse og karakter. Den er allerede lært og praktisert som hverdagskunnskap, og vi ser også at noen studenter overfører denne innsikten til politiarbeidet. Blant annet sier en student:

Jeg tror det er veldig viktig å ikke være en sånn regelrytter. Du skal tolke loven, og det er opp til en selv å tolke den fornuftig og rett. Det skal jo være rettferdig. Jeg har tenkt at det jeg gjør må være rettferdig. Men det er jo veldig utfordrende fordi loven ikke tar hensyn til omstendighetene, den er kun generell og ikke situasjonsspesifikk. Det blir viktig å ta hensyn til omgivelsene og omstendighetene til at det ble slik det ble. Jeg må jo tolke loven fornuftig og rett ut fra omstendighetene.

Men møtet med politiets praksis og kultur krever noe mer enn hverdagens krav til handling, og politiets praksis utfordrer politibetjentes dyder, som for eksempel dydene mot, rettferdighet og besindighet, på en annen måte enn hverdagen gjør (Hoel, 2015). I politiarbeidet stilles det både juridiske og etiske krav til politibetjentes dømmekraft, hvor hensynet til den andre ivaretas.¹² Flere studier viser hvordan politibetjenter kan ha lett for å fokusere på seg selv eller sin egen interesse i situasjonen (Haugland, 2015; Fekjær, Peterson, & Thomassen, 2014; Lagestad & Rønning, 2010). For eksempel skriver Haugland (2015, s. 70–71) at det er mye som tyder på at betjentenes fokus i et politioppdrag ikke er på situasjonen og menneskene involvert, men på deres egne behov: «Skjønnnet bar preg av fokus på egensikkerhet, verstefallsteorier og behovet for å ha full kontroll.» Selv om evnen til dømmekraft ikke direkte kan læres gjennom pensumstudier ved utdanningen, kan dette aspektet ved praksis ikke unngås eller overses, for da kan vi ende opp med et stivnet politiskjønn slik Haugland (2015, s. 70) beskriver det, og konsekvensen kan være at politiet ikke møter mennesket på oppdraget. Vi må heller stille spørsmål om hvordan politiutdanningen kan styrke politistudentens karakter slik at hun er i stand til å føle og handle på den rette måte og til rett tid, overfor de rette menneskene og for den rette grunn som politibetjent (Delattre, 2011, s. 9). Det innebærer at det er nødvendig å kultivere og styrke politistudentens dyder, slik at den fremtidige politibetjent bidrar til å fremheve politiet som en anstendig institusjon. Nussbaum (2010, s. 10) hevder at kultivering og raffinering av dyder er ytterst nødvendig dersom vi ønsker å opprettholde normative institusjoner som anstendige.

Det er flere studier som påpeker at de humanistiske verdiene kan være på vikende front når studenten møter politikulturen og begynner å gjøre seg egne yrkeserfaringer. For eksempel finner Fekjær, Peterson og Thomassen (2014) i en studie av svenske politistudenter at med praksiserfaring øker aksepten for «Dirty Harry»-tenkningen hvor målet helliger midlet. Dette forklares som en reorientering, da holdninger til politiarbeidet under utdanningen var i tråd med det legale perspektivet. Denne holdningsendringen forklares med studentens møte med politikulturen.¹³ Det er ikke uvanlig at profesjonsutøvere som trer inn i en sterk kultur, må oppgi sine verdier «som er forankret i den sosiale opprinnelsen» (Slagstad, 2014, s. 19). Dette stiller desto sterkere krav til den frem-

12. Spørsmålet om hva dømmekraft er i politiarbeid, hva som virker inn på dømmekraft, og hvordan den kommer til uttrykk i praksis, ligger utenfor artikkelens tema.

13. Funnet støttes også av andre studier, se for eksempel Granér, 2004 og Chan, 2003.

tidige politistudentens dyder slik at hun ikke blir bærer av ukultur. Men dersom avstanden mellom studentens egne verdier og politikulturen hun møter blir for stor, kan dette være vanskelig å håndtere for studenten. Da kan hun ta i bruk forsvarsmekanismer for å takle situasjonen. Gjentatt bruk av forsvarsmekanismer kan føre til en emosjonell stagnering, og dermed hindre læring og utvikling (Bjørkelo, Sunde, & Lønningen, 2013, s. 6).

Selv om politistudentene i vår studie løfter frem at de er i besittelse av ulike relevante egenskaper og verdier for å være politi samt human tenkning om politiarbeidet, kan man ikke ta for gitt at dydene er godt integrert i politistudentenes selvforståelse. Selv om dydene ikke er av like teknisk art som for eksempel arrestasjonsteknikk og andre tekniske ferdigheter, er dydene nødvendige for å utvikle god dømmekraft (Heder, 2009; Delattre, 2011; Hoel, 2013). Politiutdannere bør ikke overse dydenes betydning for hvordan man utfører politiyrket. På bakgrunn av dette gir vi noen generelle betraktninger for hva som kan være viktig når politistudentenes dyder skal utvikles og kultiveres. Tre nøkkelaspekter i undervisningen er sentrale. For det første bør studentenes erfaringer anerkjennes som betydningsfulle for hva studentene lærer. For det andre bør studentenes horisonter utvides gjennom møter med andre virkeligheter enn hva de er kjent med fra før, både gjennom empiri og teori (Finstad, 2011, s. 730). For det tredje bør læring foregå gjennom dialogiske læringsformer (Josefson, 2011, s. 360). Undervisning som tar utgangspunkt i studentenes livserfaringer, kan gjennom dialog og teoristudier bidra til å «utvikle [studentens] indre moralske kvaliteter som gir grunnlag for god dømmekraft» (Ruyter, 2011, s. 123). På denne måten kan undervisningen gi gode muligheter for å kultivere og styrke studentenes indre karakter og selvforståelse til å mestre politiyrket på en etisk forpliktende og forsvarlig måte.

KONKLUSJON

I denne studien har vi sett at ferske politistudenter ønsker å bli politi fordi de vil bidra til et tryggere samfunn. Denne motivasjonen reflekteres i ønsket om å hjelpe andre mennesker og være et forbilde for unge. Studentene vektlegger det å være inkluderende og åpne for at man skal bevare tilliten til politiet. De fleste studentene opplever politiyrket som spennende, variert og handlingsrettet, og de ser for seg at politiyrket vil sette dem på personlige prøver og utfordringer. Studentene mener de har mye å bidra med som politi fordi de tar med seg verdifulle erfaringer om normative forhold som de har tilegnet seg før de starter sin utdanning. De begrunner yrkesvalget med utgangspunkt i sine idealer og verdier, og at de ønsker å gjøre noe som er meningsfullt både for dem selv og for samfunnet. For disse studentene handler yrkesvalget om å få mulighet til å jobbe i et yrke som ivaretar deres personlige egenskaper som de har investert sin identitet i. På bakgrunn av disse funnene har vi argumentert for at den fremtidige politibetjentens dyder bør raffineres og kultiveres under politiutdanningen. I politiutdanningens arbeid med å imøtekomme kravene til fremtidens politi må man ikke miste av syne fødestedet for profesjonaliteten: Politistuden-

tenes egne erfaringer, selvforståelse og sosiale betydning både som menneske og politi. Å utdanne politistudenter bør også være å gjøre dem bedre til noe de allerede er gode i ved å ta utgangspunkt i det som allerede bor i dem. På den måten vil de i enda større grad erfare tilkobling til de profesjonsetiske verdiene de skal jobbe ut fra og det samfunnet de skal delta i, uten at de dydsetiske verdiene og holdningene må gi tapt i møte med polityrkets utfordringer.¹⁴

REFERANSER

- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy* 33, 1–19. <http://dx.doi.org/10.1017/S0031819100037943>
- Annas, J. (1995). *The morality of happiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Arneson, R. J. (1999). Human flourishing versus desire satisfaction. *Social Philosophy and Policy* 16, 113–142. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265052500002272>
- Bayley, D. H., & Bittner, E. (1997). Learning the skills of policing. I R. G. Dunham, & G. Alpert (Red.), *Critical issues in policing: Contemporary readings*. Long Grove, Ill: Waveland, 114–137.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). *Principles of biomedical ethics*. 7. utgave. New York: Oxford University Press.
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G., & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 28–39.
- Blass, T. (1991). Understanding behavior in the Milgram obedience experiment: The role of personality, situations, and their interactions. *Journal of Personality and Social Psychology* 60, 398–413. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.398>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9, 275–305. <http://dx.doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Chan, J. B. L. (1997). *Changing police culture: Policing in a multicultural society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan, J. B. L. (2003). *Fair cop: Learning the art of policing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Cockcroft, T. (2013). *Police culture: Themes and concepts*. London: Routledge.
- Crisp, R. (Red.) (2003). *How should one live?* Oxford: Oxford University Press.
- Crisp, R., & Slote, M. (Red.) (2007). *Virtue ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dalley, A. F. (1975). University and non-university graduated policemen: A study of police attitudes. *Journal of Police Science and Administration* 3, 458–468.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotions, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- Delattre, E. J. (2011). *Character and cops: Ethics in policing*. 6. utgave. Washington, D. C.: AEI Press.
- Driver, J. (2006). *Uneasy virtue*. New York: Cambridge University Press.
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). What is most important to students' long-term

14. Vi ønsker å rette en takk til Bengt Kristensson Uggla og til medlemmene av «Tekst i fokus»-gruppen ved Politihøgskolen, avd. Bodø, Oddbjørg Edvardsen, Tina Luther Handegård og Thomas Dillern, for gode innspill og kommentarer på tidligere utkast. Takk også til en anonym fagfelle for gode forslag og kommentarer.

- career choices: Analyzing 10-year trends and group differences. *Journal of Career Development* 34 (2), 149–163. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845307307472>
- Elster, J. (1979). *Ulysses and the sirens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fekjær, S. B. (2010). Two of a kind. Social background among police students in Norway and Sweden. Manus.
- Fekjær, S. B., Peterson, O., & Thomassen, G. (2014). From legalist to Dirty Harry: Police recruits' attitudes towards non-legalistic police practice. *European Journal of Criminology*, 11(6), 745–759. <http://dx.doi.org/10.1177/1477370814525935>
- Finstad, L. (2000). *Politiblikket*. Oslo: Pax Forlag.
- Finstad, L. (2011). Kriminologi under en høyere himmel: Dannelse, globalisering og menneskerettigheter. Et møte med Frank. I B. Hagtved, & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon*. (s. 720–734). Oslo: Dreyers Forlag.
- Foot, P. (2002). *Virtues and vices*. Oxford: Oxford University Press.
- Frank, A. W. (2010). *Letting stories breathe: A socio-narratology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. New York: Cambridge University Press.
- Granér, R. (2004). *Patrullerande polisens yrkeskultur*. Lund: Lunds universitet.
- Griffin, J. (1996). *Value judgments*. Oxford: Oxford University Press.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review* 108 (4), 814–834. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Haidt, J. (2013). *The righteous mind*. New York: Vintage Books.
- Haidt, J., Koller, S., & Dias, M. (1993). Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology* 65, 613–628. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.613>
- Haugland, J. E. (2015). *Hva kan forklare veksten i bevæpningsordrer i politiet?* (Master). Utgiversted: Politihøgskolen.
- Haybron, D. M. (2008). *The pursuit of unhappiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Heder, M. (2009). Vad är en bra polis? I J. Bornemark, & F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunskap?* (s. 264–289). Stockholm: Södertörns högskola.
- Hoel, L. (2011). *Å gjenopprette orden: En studie av politibetjentens praktiske kunnskap – i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv* (Doktoravhandling). Profesjonshøgskolen. Universitetet i Nordland.
- Hoel, L. (2013). *Politiarbeid i praksis: Politibetjenters erfaringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, L. (2015). Politibetjentens handlingsberedskap – en praktisk kunnskap for å være skodd for små og store hendelser. I J. McGuirk, & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 199–218). Bergen: Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Hume, D. (1978). *A treatise of human nature*. Oxford: Oxford University Press.
- Hursthouse, R. (2001). *On virtue ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaksjonistisk begrepsramme. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (s. 27–48). København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (Red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Josefson, I. (2011). Bildning og utdanning. I B. Hagtvedt, & O. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon* (s. 356–362). Oslo: Dreyers forlag.
- Jørgensen, S. L. (2014). Anerkenende offentlig ledelse under budgetpres. *Økonomistyring og Informatik* 29 (3), 245–287.

- Lagestad, P. (2010). «Fysisk styrke eller bare prat»: Om kjønn, fysisk trening og ordenstjeneste i politiet (Doktoravhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Lagestad, P., & Rønning, H. (2010). Sunn fornuft og bedre vitende: Om betydningen av politiets bruk av regelverket i møtet med publikum. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskap* 97 (1), 70–90.
- Lander, I. (2013). Obstacles for changes within the (Swedish) police force: Professional motivations, homosociality and ordering practices. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention* 14 (1), 43–61. <http://dx.doi.org/10.1080/14043858.2013.773691>
- Larsson, P. (2010). Fra armsterke bondesønner til akademikerbarn: Om rekruttering til politiyrket. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskap* 97 (2), 150–159.
- Larsson, P., Strype, J., & Thomassen, G. (2006). Hvem er politistudentene? I G. Thomassen, & T. Bjørge (Red.), *Kunnskapsutvikling i politiet*. Forskningskonferansen 2006.
- Lauritz, L. E. (2009). *Spirande polisidentiteter: En studie av polisstudentenes og nye polisers profesjonelle identitet* (Doktoravhandling). Umeå universitet.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Loftus, B. (2012). *Police culture in a changing world*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (2002). *After virtue*. 2. utgave. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og arbeidsmarked. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67, 371–378. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040525>
- Nussbaum, M. C. (1986). *The fragility of goodness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1990). The discernment of perception: An Aristotelian conception of private and public rationality. I M. C. Nussbaum, *Love's knowledge* (s. 54–105). New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1992). Human functioning and social justice: In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory* 20, 202–246. <http://dx.doi.org/10.1177/0090591792020002002>
- Nussbaum, M. C. (1993). Non-relative virtues: An Aristotelian approach. I M. Nussbaum, & A. Sen (Red.), *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs humanities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Oakley, J., & Cocking, D. (2001). *Virtue ethics and professional roles*. New York: Cambridge University Press.
- Paoline, E. A. III, & Terrill, W. (2007). Police education, experience, and the use of force. *Criminal Justice and Behaviour* 34, 179–196. <http://dx.doi.org/10.1177/0093854806290239>
- Pellegrino, E. D. (1995). Toward a virtue-based normative ethics for the health professions. *Kennedy Institute of Ethics Journal* 5, 253–277. <http://dx.doi.org/10.1353/ken.0.0044>
- POD (2012). *Grunnleggende verdier, moral og etikk. En innføring for ansatte i politi- og lensmannsetaten*. Oslo: Politidirektoratet.
- Reiner, R. (2012). *The politics of the police*. 4. utgave. Oxford: Oxford University Press.
- Roberg, R. R. (1978). An analysis of the relationships among higher education, belief systems, and job performance of patrol officers. *Journal of Police Science and Administration* 6, 336–344.
- Ruyter, K. W. (2011). Dyder er ikke tilleggsoder – en utfordring for profesjonsutdanningene. I S. Aa. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: Om etiske*

- perspektiver i arbeidet med mennesker*. 2. utgave. (s. 109–141). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sherman, N. (2004). *The fabric of character: Aristotle's theory of virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Shernock, S. K. (1992). The effects of college education on professional attitudes among police. *Journal of Criminal Justice Education* 3, 71–92.
- Slagstad, R. (2014). Profesjonene i norsk samfunnsforskning. I R. Slagstad, & J. Messel (Red.), *Profesjonshistorier* (s. 13–45). Oslo: Pax Forlag.
- Slote, M. (1995). *From morality to virtue*. New York: Oxford University Press.
- Snow, N. E. (2010). *Virtue as social intelligence: An empirically grounded theory*. New York: Routledge.
- Stauaæs, D., & Søndergaard D. M. (2005). Interview i en tangotid. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 49–72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Swanton, C. (2010). *Virtue ethics: A pluralistic view*. Oxford: Oxford University Press.
- Walker, R. L., & Ivanhoe, P. J. (Red.) (2007). *Working virtue: Virtue ethics and contemporary moral problems*. Oxford: Oxford University Press.
- Westmarland, L. (2008). Police cultures. I T. Newburn (Red.), *Handbook of policing*. (s. 253–280). Cullompton: Willan.
- Williams, B. (1993). *Ethics and the limits of philosophy*. London: Fontana Press.
- Winnæss, P., & Helland, H. (2014). Politistudentene: Hvem er de og hvorfor vil de bli politi? *Nordisk politiforskning* 1 (2), 93–123.
- Worden, R. E. (1990). A badge and a baccalaureate: Policies, hypotheses, and further evidence. *Justice Quarterly* 7, 565–592.
- Aas, G. (2014). Politipraktikere og deres syn på politiutdanningen. *Nordisk politiforskning* 1 (2), 125–148.