

Utdanning til kunnskapsbasert politiarbeid

Politihøgskolen som sosialiseringensagent

Pål Winnæss

Avhandling levert til bedømmelse for graden Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Institutt for kriminologi og rettssosiologi

Det juridiske fakultet

Universitetet i Oslo

2023

© Pål Winnæss, 2023

*Doktoravhandlinger forsvart ved
Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 193*

ISSN 1890-2375

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: UiO.

Grafisk produksjon: Grafisk senter, Universitetet i Oslo.

Forord

Et doktorgradsprosjekt er et langvarig og ensomt prosjekt, men jeg har aldri vært helt alene. Jeg har hatt gode hjelpere og støttespillere, og det er mange som fortjener takk.

Jeg vil takke informantene for at dere har satt av tid og delt tanker, erfaringer og planer. Uten deres raushet og åpenhet hadde jeg hatt lite å skrive om.

Takk til Politihøgskolen som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre dette arbeidet. Jeg er dessuten glad og takknemlig for det spennende og kunnskapsrike arbeidsfellesskapet jeg er en del av på Politihøgskolen. I forbindelse med arbeidet med avhandlingen vil jeg spesielt takke Patrick Risan, Tatanya Valland, Henning Klatran, Pål Frogner og Sverre Flaatten som alle har lest og kommentert utkast underveis.

Politihøgskolen har et veldig bra bibliotek og dyktige bibliotekarer. Takk for all hjelp. En spesiell takk til Camilla Pellegrini Meling.

Mine gode venner Håvard Helland og Hanne Hougen har fulgt meg gjennom hele prosessen. Jeg kan nesten ikke huske at vi har møttes uten at avhandlingsarbeidet har vært diskutert og konkrete forslag, innfallsvinkler og løsninger har blitt bragt opp. Dere har lest, kommentert og organisert. Jeg er dere stor takk skyldig.

Viktigst har veilederne mine vært. Jeg har hatt tre. Olve Krange, Liv Finstad og Heidi Mork Lomell. Dere er de beste – kunnskapsrike, kritiske og konstruktive. Jeg kunne ikke hatt bedre veiledere.

En stor takk til min bror Geir Winnæss som i slutfasen har lest korrektur på hele kapp. Det var til stor hjelp.

Til slutt vil jeg takke kona mi Cathrine Hassel. Du har lest og kommentert utallige utkast. I tillegg har du gitt meg tid og rom og forsaket egne prosjekter. Tusen takk.

Oslo, juli 2023.

Sammendrag

Dette er en studie om politistudenters kunnskapssyn og deres forhold til det kunnskapssynet som formidles i politiutdanningen. Studien synliggjør hva som bringer studenter til politiutdanningen, hvilke krefter som virker på dem underveis i studietiden, hvordan de posisjonerer seg, håndterer og tolker studiene og de fellesskap som rammer studiene inn, og hvordan de ser på seg selv og fremtidig yrkeskarriere. Studien tematiserer politiutdanningen, politiarbeid og politistudenter, de fellesskap studentene inngår i og hvordan de posisjonerer seg i forhold til andre, som enten grupper eller kategorier av andre.

Politistudenter kommer til utdanningen med en oppfatning om seg selv som utpregede *praktikere*, som gir sin tilslutning til praktisk kunnskap – og gjør det på en slik måte at de setter den praktiske kunnskapen opp mot hva det betraktes som teoretisk kunnskap. Konflikten mellom praktisk og teoretisk kunnskap går som en rød tråd gjennom avhandlingen. Jeg har undersøkt om politistudentene har erfaringer som fremmer dette motsetningsforholdet, ved å benytte både kvalitative og kvantitative data. Jeg har undersøkt deres forhold til lærere, veiledere, instruktører, «kollegaer» fra praksisstudiene og medstudenter og forsøkt å peke på hvem sosialiseringens agentene er. Medstudenter og politiutdannet personell er dem politistudentene selv ser på som de viktigste sosialiseringens agentene, men jeg finner at de sivile lærerne også spiller en viktig rolle. Jeg stiller spørsmål om hvilke effekter som er sterkest i dannelsen av politistudentenes kunnskapssyn: rekrutteringseffektene eller sosialiseringseffektene. Svaret er at begge effekter er viktige – ikke minst hvordan disse effektene virker på hverandre.

Politihøgskolens ambisjon og politiets offisielle kunnskapssyn er at forskningsbasert, akademisk kunnskap og politiets erfaringskunnskap sammen skal danne standarden for hvordan norsk politi skal jobbe. Politistudentenes kunnskapssyn bryter med det offisielle kunnskapssynet. De setter den praktiske erfaringskunnskapen *opp mot* den akademiske kunnskapen. Dermed motarbeider politistudentene Politihøgskolens doble ambisjon, om både å skape praktisk dugelige og akademisk (ut)dannede politikandidater.

Studien benytter seg først og fremst av kvalitative intervjuer og er en longitudinell undersøkelse. Jeg har fulgt et årskull politistudenter gjennom alle tre studieår. Den kvalitative empirien er supplert med kvantitative data.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
Prolog: Mitt utgangspunkt	6
Kapittel 1 Introduksjon	10
1.1. Innledning	10
1.2. Tema, forskningsspørsmål og fremgangsmåte	11
1.3. Den norske politiutdanningen	15
1.4. Mine bidrag	17
Kapittel 2 Tidligere forskning	19
2.1. Politiutdannings- og politistudentfeltet	19
2.2. Politiutdanningsinstitusjonen i endring	24
Akademisering	26
2.3. Læringsinnholdet i politiutdanning: Om forholdet mellom fag, praksisstudier, studenter og utdannere	31
En utdanning i spenningen mellom teori og praksis	32
2.4. Mer enn læring: sosialisering og identitet	35
Hvem rekrutteres til politiutdanning?	36
2.5. Oppsummering	37
Kapittel 3. Fremgangsmåte: metode- og analysevalg	39
3.1. Metode	39
Design	40
Flere format	41
Utvalg og rekruttering og overførbarhet	43
Om kvalitativ intervjuing	45
3.2. Analyse	48
Tolkning	49
Tolkningsrammer	51
Forforståelse	51
Posisjonering	54
3.3. Kvalitet og etikk	55
Kvalitet	55
Forskningsetiske betraktninger	58
Kapittel 4. Teori	60
4.1. Subjektivisme, objektivisme og praktisk situasjonisme	60
4.2. Analysestrategier	64

Kategorisering.....	65
Diskurser, narrativ analyse og identitet	67
4.3. Grensedragning og identitetsarbeid	70
Kapittel 5 Tekstene til avhandlingen	74
5.1. Tekst nr. 1	74
5.2. Tekst nr. 2	76
5.3. Tekst nr. 3	78
5.4. Tekst nr. 4	80
Kapittel 6: Avsluttende diskusjon.....	82
6.1. Innledning.....	82
(Blue) Life matters – sociology don't.....	83
Identitet og sosialisering	85
6.2. Politistudenters kunnskapssyn – rekrutterings- og sosialiseringseffekter.....	85
Rekrutteringseffekter	86
Sosialiseringseffekter	88
Praktiske og anti-teoretiske, med noen unntak.....	89
6.3. Aktører og fellesskap i politistudentkonteksten, og betydningen for studentenes utvikling av kunnskapssyn	89
Grenser trekkes mot <i>de andre</i> : Inn- og utgruppedynamikk.....	90
6.4. Utdanning til et kunnskapsbasert politi	92
6.5. Idealtypiske praktikere	93
Alle er ikke like.....	95
6.6. Mine bidrag, studiens begrensninger og videre forskning.....	97
6.7. Avsluttende ord.....	98
Referanser	101
Vedlegg:.....	122

Prolog: Mitt utgangspunkt

Jeg er lærer på Politihøgskolen hvor jeg underviser i ulike samfunnsvitenskapelige fag. Det hadde jeg allerede vært i fem år da jeg gjorde mine første intervjuer til dette prosjektet i 2012. Det var givende å formidle hva jeg selv oppfattet som viktige sider ved det norske samfunnet, og det var lett å se for seg at undervisningsstoffet kunne ha betydning for hvordan kommende politifolk skulle forstå og utføre jobben sin. Selv om det var givende, var det også utfordrende, fordi man stadig møtte motstand – motstand mot fagene, og mot innholdet. Gjennom de årene jeg hadde vært ved Politihøgskolen hadde enkelte studenter eksplisitt gitt uttrykk for at fag jeg underviste i var på villspor, at de var *for* teoretiske, at det var *for* vanskelig, at tolkningene ikke holdt mål og at folk, samfunn og samfunnsliv burde forstås på andre måter. Dessuten ble det sagt at fagene opptok dyrebar tid fra andre, og viktigere fag, fag studentene hadde *mer* bruk for i den jobben de skulle ut å gjøre etter endt utdanning. Ikke bare sto fagene i veien for andre fag; de *motvirket* godt politiarbeid. Flere mente for eksempel at man ble *dårligere* politi av å lese sosiologi.

Samtidig som studentene presset de samfunnsvitenskapelige fagene fra innsiden, presset politifolk, politiledere og politikere fagene fra utsiden. Fag som sosiologi og kriminologi ble fremstilt i media som villedende og unyttig¹, ja sågar både som unyttige og farlige på én og samme gang. De kunne ikke brukes i tjenesten, de gjorde studentene myke og nølende og de ga mindre rom for viktig operativ trening i studietida, trening man garantert ville ha behov for ute i politiet. Og det dannet seg en diskursiv allianse mellom dem som presset på utenfra og studentene som presset på fra innsiden. Presset økte ytterligere da det oppsto dissens om sosiologifaget i faggruppa. Noen faglærere mente at faget både var *for* teoretisk og *for lite* praksisnært. Ledelsen ved Politihøgskolen må over lengre tid også ha kjent på et ubehag ved situasjonen, og da heller ikke faggruppa virket forent om fagstoffet, ble den plutselig og uten forvarsel pålagt å gjøre «minst 20 prosent av pensum i sosiologifaget mer praksisnært». Pålegget ble ikke etterkommet, men hendelsen gir et godt uttrykk for hvor sterk kritikken mot særlig sosiologifaget var for rundt 10 år siden. Mine egne undervisningsfag var altså gjenstand for kritikk og debatt, og jeg deltok selv i debatten².

¹ <https://www.politiforum.no/nyheter-politihogskolen/politiutdanning-pa-ville-veier/102291>, <https://www.politiforum.no/debattinnlegg-meninger/mangler-ved-phs-sin-utdanning/111154m>, <https://www.oblad.no/enebakk/nyheter-fra-frogn/nyheter/mener-nyutdannede-politifolk-mangler-grunnleggende-kunnskaper/s/2-2.2610-1.7639494> og <https://www.universitas.no/politiutdanningen/profesjonsstrid-pa-politihogskolen/102651>.

² <https://www.politiforum.no/kronikk-meninger/myter-om-sosiologifaget-ved-politihogskolen/110764> og <https://www.politiforum.no/debattinnlegg-meninger/sosiologi-pa-bekostning-av-viktig-operativ-trening-pa-politihogskolen/110738>.

I samme tidsrom ble det publisert to tidsskriftsartikler om norske politistudenter (Fekjær, 2014; Larsson, 2010). Begge artiklene kunne vise at over 70 prosent av studentene ved Politihøgskolen hadde foreldre med høyere utdanning. Begge artiklene var gode og gav grundige beskrivelser og innsiktsfulle tolkninger av norske politistudenters verdier, oppfatninger og fremtidsplaner. Begge artiklene var basert på de samme survey-dataene.

At de fleste norske politistudenter skulle ha høgskole- og universitetsutdannede foreldre mer enn overrasket. Et av utdanningsforskningens sterkeste funn gjennom over 70 år, har vært at barn fra velutdannede hjem både er mer åpne for og lettere tar til seg teoretisk kunnskap enn barn fra mindre utdannede hjem. Dersom norske politistudenter kom fra så velutdannede hjem, så rimte det dårlig med offentlige uttalelser politistudenter kom med. Det samsvarte heller ikke med mine egne erfaringer som sosiologilærer. Sosiologifaget ved Politihøgskolen var verken spesielt teoretisk eller spesielt vanskelig. Likevel slet mange av studentene med å forstå. Noen gav til og med tydelig uttrykk for at det bare handlet om å komme seg igjennom – om å få godkjent faget på vitnemålet.

Jeg er den første i nær slekt, og den eneste i min generasjon, på begge sider, som har tatt en universitetsutdanning, ja som overhodet har gått på universitetet. Foruten grandtante Mossa, som hadde artium, tilhører jeg første generasjon som har gått på gymnaset. Kanskje er minnene farget, men jeg mener å huske at jeg som fersk universitetsstudent nettopp kunne kjenne på følelsen av ikke å være helt være *hjemme* på Blindern³, iallfall ikke på samme måte som en del andre studenter. Jeg kjente ytterligere på dette da jeg byttet fra Det matematisk-naturvitenskapelige til Det samfunnsvitenskapelige fakultetet. Mine følelser av ambivalens *må* selvsagt ikke ha hatt sammenheng med min bestemte habitus, men det er nærliggende å tenke det. Hvorfor skriver jeg dette? Hva har min slektshistorie og mine opplevelser fra studietida å gjøre med en studie av politistudenter?

Eksemplet belyser, helt konkret, mitt eget forhold til et kunnskapssyn som mange politistudenter ga uttrykk for. Jeg opplevde politistudentene som veldig lik meg. Nesten som yngre utgaver av meg selv på viktige punkter: for eksempel i spørsmål om forholdet mellom utdanning og nytte. Jeg kan huske mitt første møte med Universitetet i Oslo. På slutten av 80-tallet var det fremdeles slik at man ved semesterstart møtte opp i den store gymsalen i Fredrikkebygningen for å melde seg til fag. De ulike fakultetene og fagene var spredt utover salen og det var satt fram pulter hvor studentene kunne skrive seg på lister til de kursene de ønsket å følge. Jeg var der sammen med en venn. Han hørte mer «naturlig» hjemme på universitetet og jeg kan huske at han slet med å bestemme seg for hvorvidt

³ Se for eksempel Flemmen, Toft, Andersen, Hansen & Ljunggren (2017, s. 1293): “Cultural capital makes schooling and education easier, contributing to academic success and the feeling of being ‘at home’ in the school system”. Se også Pedersen, Moffitt & von Soest (2022).

han skulle melde seg opp i statsvitenskap eller idéhistorie. Han valgte idéhistorie – og jeg tenkte: «herregud – hva skal han (eller, hva skal *noen*) med det?». Selv meldte jeg meg opp i matematikk og informatikk. Dette var ved inngangen til «dataalderen», bare noen få år før internett ble lansert. Matte og informatikk var innbegrep på nyttige universitetsfag. Jeg skal ikke banne på det, men jeg tror at fag som kriminologi og sosiologi var meg fullstendig fremmed i 1987.

Tilbake til tidsskriftsartiklene (Fekjær, 2014; Larsson, 2010). Argumentasjonen, grunnlagsmaterialet, metodene og tolkningene i de to artiklene virket grundige og adekvate, men kombinasjonen av opplevelsen av *å kjenne* studentene og *ikke kjenne* meg igjen i den forskningsmessige fremstillingen av dem, fikk meg til å tenke at *noe* ikke stemte. Og jeg tenkte at «problemet» først og fremst måtte ligge i dataene. De baserte empirien sin på survey-data. Noe som styrket disse dataene var at det var gjennomført en ganske lik studie noen år tidligere (Larsson, Thommassen & Strype, 2006), og den viste akkurat det samme: at norske politistudenter kom fra overraskende velutdannede hjem. Også artikkelforfatterne gav uttrykk for undring over funnene: at norske politistudenter *både* tilhørte den kulturelle middelklassen *og* at de stilte seg avvisende til utdanningens teoretiske stoff og i stor overvekt skulle søke seg til operative karrierer. Larsson antydte at politistudentene kunne være ganske *spesielle* middelklassebarn.

Verken Larsson eller Fekjær hadde daglig omgang med politistudenter. De jobbet begge ved Politihøgskolens forskningsavdeling, og begge baserte analysene på kvantitative data. Selv møtte jeg politistudenter daglig i arbeidet som lærer. Jeg ble ganske godt kjent med en del av dem, var på hils og snakket med dem etter timer eller når vi møttes i gangene. Dessuten hadde jeg i løpet av årene ved Politihøgskolen ofte benyttet meg av treningsrommet på jobben. Der krydde det alltid av studenter.

Politihøgskolen var ikke den første høgskolen jeg hadde vært lærer. Også ved andre høgskoler kunne personalet benytte lokale treningsfasiliteter, men den innsatsen mange av politistudentene viste i styrkerommet hadde jeg aldri før vært vitne til. Det handlet ikke bare om at veldig *mange* politistudenter tilbragte mye tid i treningsrommet, men det var et alvor og en systematikk i måten de gjorde det på som skilte seg ut. Selv om politistudentene helt generelt var godt trent ved oppstart av studiene, hadde mange ganske raskt stor fremgang i forskjellige øvelser. Særlig guttene. Man kunne nærmest observere, minutt for minutt, hvordan post-pubertale guttekropper forandret seg til voksne politimannskropper i løpet av de tre årene utdanningen varte. Og den kroppskulturen jeg observerte brøt ganske ettertrykkelig med den kulturelle middelklassens kroppskultur (Sølvberg & Jarness, 2018). Her var ikke idealene helse og velvære, senesterkhet og «sunn sjel i sunt legeme», men større muskler og rå styrke. Og det forekom meg at både politistudenters kroppskultur og deres syn på

samfunnsvitenskap brøt med oppfatninger jeg hadde om gjengs ungdom fra velutdannede hjem, og det kunne være interessant å finne ut av hvilke erfaringer, opplevelser og vurderinger studentene hadde, og om de opplevde seg å stå i et spenningsforhold mellom ulike og konkurrerende normer og verdier. Skulle jeg finne mer ut av verdsettingshierarkier, dominerende praksiser, normer og verdier, måtte jeg gå kvalitativt til verks. Dette er mitt utgangspunkt og en viktig bakgrunn for den undersøkelsen som er gjennomført.

Kapittel 1 Introduksjon

1.1. Innledning

Stortinget har bestemt at den norske politiutdanningen skal utdanne politigeneralister⁴. Generalisten skal ha grunnleggende kunnskaper og ferdigheter innenfor alle politiets arbeidsområder.

Generalisten skal utføre arbeidsoppgaver på generalistnivå, kunne se sin egen virksomhet fra utsiden, foreta helhetsvurderinger og trekke inn samarbeidspartnere og spesialister etter behov (Politihøgskolen, 2022, s. 3). Generalistkunnskap er altså kunnskap om *helheten* i et bestemt praksisfelt.

Generalistkunnskap forutsetter interesse for forskningsbasert og vitenskapelig kunnskap og grunnutdanningen skal legge grunnlaget for livslang læring. Den skal berede grunnen for senere spesialisering. Studentene skal *lære å lære*. Politiutdanningen skal kople sammen profesjons- og disiplinfag med polisiær praksis.

Politiets kunnskapsbegrep kombinerer erfarings- og forskningsbasert kunnskap, og skal sammen med etikk og digital kompetanse være gjennomgående i hele politiutdanningen (Politihøgskolen, 2018). I *Politimeldingen – et politi for fremtiden* (Meld. St., 2019, s. 63) knyttes det polisiære kunnskapsbegrepet og Politihøgskolens virksomhet eksplisitt til det som generelt gjelder i langtidsplanen for forskning og høyere utdanning. Om forsknings- og høyere utdanningsinstitusjoner skriver regjeringen:

Det som skiller høyere utdanning fra annen utdanning, er at den utarbeides og gis av fagmiljøer der de ansatte har forskerkompetanse og der mange er forskere selv. Dette gjør at høyere utdanning er i en unik situasjon når det gjelder å utdanne kandidater som kan lese og bruke forskning, stille kritiske spørsmål og bruke vitenskapelige metoder for å løse oppgaver i studietiden og i arbeidslivet (Meld. St., 2016, s. 45).

Ambisjonen om utvikling og formidling av et kunnskapsbegrep som forener erfarings- og forskningsbasert kunnskap har Politihøgskolen hatt siden den ble akkreditert som gradsgivende høgskole⁵, og ambisjonen nedfelles som et bærende element i løpende strategi- og planverk.

⁴ jf. Stortingsmelding nr. 42 (2004–2005) og Innstilling til Stortinget nr. 145 (2005–2006).

⁵ Denne ambisjonen har eksistert helt siden utdanningen ble en 3-årig høgskole i 1994 – iallfall implisitt (Pedersen & Damen, 2021).

Politihøgskolen er samtidig premissleverandør for og kvalitetssikrer av hele politietatens kunnskapsfundament.

Men er denne ambisjonen like enkel å få til i praksis som det ser ut til på papiret? Har for eksempel politifolk og politistudenter de samme oppfatninger om hva som er nyttig og relevant kunnskap som regjeringer, politietat, Politihøgskolen og skiftende storting har hatt i snart 20 år? Eller kan det hende at de på ulikt vis motarbeider ambisjonen? Det er dette denne avhandlingen handler om.

1.2. Tema, forskningsspørsmål og fremgangsmåte

Formålet med studien er å belyse og forstå hvordan politistudenter ser på ulike former for kunnskap, men også om studentenes kunnskapssyn forandrer seg underveis. Et viktig utgangspunkt har vært å undersøke kunnskapssyn de tok med seg inn i utdanningen, for deretter å gripe hvordan og hvorfor det eventuelt har endret seg. Studien tematiserer både hva som bringer studenter til politiutdanningen, hvilke krefter som virker på dem underveis i studietiden, hvordan de selv posisjonerer seg, håndterer og tolker studier og fellesskap som rammer inn studiene, og hvordan de ser på seg selv og fremtidig yrkeskarriere. På én og samme tid tematiserer studien politiutdanningen, politiarbeid og politistudenter, de fellesskap studenter inngår i og hvordan de posisjonerer seg i forhold til andre, hva enten dette er grupper eller kategorier, og hvordan dette har hatt betydning for oppfatninger om, vurderinger av og refleksjoner over kunnskap.

Det er et etablert forskningsfunn⁶ at politistudenter, egentlig studenter ved de korte profesjonsutdanningene i alminnelighet, har stilt seg kritiske til akademisk og forskningsbasert kunnskap, som den mer brukbare praktiske kunnskapens motsetning. Det samme gjelder kunnskapssynet i politiets yrkeskultur. Innenfor politiets operative yrkeskultur har man ikke kun vært kritiske til forskningsbasert kunnskap, man har aktivt ført kamp mot slik kunnskap (Gundhus, 2009; Granér, 2004; Johannessen, 2013). Jeg har villet undersøke hvorvidt slike motsetninger fremdeles eksisterer og hvordan de eventuelt kommer til uttrykk i og overfor politiutdanningen.

Samtidig som politistudenter tradisjonelt har stilt seg kritiske til forskningsbasert, akademisk kunnskap, er det en viktig målsetting for politiet og Politihøgskolen å fremme denne kunnskapstypen. Norske politifolk skal trekke veksler på andre kunnskapskilder enn sin egen erfaringskunnskap. Man skal jobbe kunnskapsbasert⁷ og det pekes helt konkret på forskningsbasert kunnskap for å heve

⁶ Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 2.

⁷ Kunnskapsbasert politiarbeid handler om å kombinere forskningsbasert, akademisk kunnskap med praksisgenerert erfaringskunnskap. Det er ikke snakk om *kunnskap* mot *ikke-kunnskap*, men at man ikke innlemmer den forskningsbaserte, akademiske kunnskapen i arbeidsmåten sin når man ikke jobber kunnskapsbasert.

kvaliteten på politiarbeid. «En kunnskapsbasert polititjeneste forutsetter anvendelse av forskning som kan styrke politipraksis» (Aas, 2019, s. 33).

Gitt kunnskap vi allerede besitter om politistudenters og politifolks negative syn på akademisk kunnskap, kan man tenke seg at ambisjonen om å utdanne kandidater som på én og samme tid er akademisk interesserte og praksisorienterte, ikke er uten risiko. Det ligger en fare i at den doble målsettingen snarere kan oppfattes som et motsetningsforhold heller enn en dobbel målsetting. Man skal utdanne kandidater til å beherske kunnskapsbasert politiarbeid samtidig som de skal sosialiseres til og integreres i politiets praksisfellesskap, ved å tilby «en integrert, profesjonsrettet, forsknings- og erfaringsbasert politiutdanning» (Politihøgskolen, 2018, s. 3) som det heter i Politihøgskolens rammeplan.

Det er stor grad av konsensus innenfor politiforskning at både praksis og kunnskapsorientering i den ordinære ordenstjenesten (operativt politiarbeid/patruljearbeid), før som nå, nasjonalt som internasjonalt, har vært preget av motstand mot forskningsbaserte metoder. Forsøk på å innføre kunnskapsbasert politiarbeid har blitt imøtegått og/eller sabotert på ulikt vis (Bowling, Sheptyckie & Reiner, 2019; Brewer, 1991a; Chan, 2004; Chatterton, 1973; Greenhill, 1981; Holdaway, 2021; Lewis, 1976; Lofthus, 2009; Manning, 1979; Reiner, 1978; Young, 1991). Reiner (2010) beskriver politiets operative yrkeskultur som direkte anti-intellektualistisk. Granér (2004) går langt i å hevde det samme om svensk politi. Gundhus (2009) har vist hvordan man i norsk politi, i praksis undergravde forsøk på å gjøre arbeidet kunnskapsbasert.

Jeg har derfor stilt tre overordnede forskningsspørsmål i denne avhandlingen. Det første konsentrerer seg om politistudenters kunnskapssyn og eventuelle forandringer i kunnskapssyn. Det andre spørsmålet er om hvem som trekker studentene enten i den ene eller andre retning når det kommer til kunnskapssyn. Det tredje forskningsspørsmålet er rettet mot sammenfall eller forskjell i politistudenters kunnskapssyn og Politihøgskolens ambisjon om å utdanne et kunnskapsbasert politi.

Forskningsspørsmålene i avhandlingen er:

1. *Hvilke kunnskapssyn gir politistudenter uttrykk for på ulike stadier i utdanningsløpet?*
2. *Hvem er sosialiseringssagenter for politistudentenes kunnskapssyn?*
3. *På hvilke områder samsvarer politistudenters kunnskapssyn med idealet om å utdanne et kunnskapsbasert politi, og på hvilke områder er det et motsvar?*

Førsteårsstudenter inngår i andre fellesskap enn andreårsstudenter og tredjeårsstudenter. De gjør ulike erfaringer på ulike tidspunkter i både utdanningen og livet. Dette har betydning for hvordan de handler i, oppfatter, vurderer og forestiller seg verden. Studenter er unge og jeg har gått ut fra at de

vil komme til å forandre seg i løpet av de tre studieårene. Jeg har undersøkt disse forandringene. Det har krevd at jeg har måttet skaffe meg data fra ulike tidspunkter i utdanningsløpet.

Jeg kunne enten samle inn data for ulike studenter på ulike stadier i utdanningen eller jeg kunne følge de samme studentene over tid. Valget falt på det siste alternativet, fordi jeg ville undersøke *hva* som eventuelt skjedde *når*. Hadde jeg heller valgt flere utvalg, med data fra ulike tidspunkter i studieløpet, hadde jeg kunnet fanget opp forskjeller, men det ville fremdeles vært uklart *når* og *hvordan* noe skjedde, og *hva* som eventuelt skjedde. Med ett utvalg kunne jeg komme mye *tettere på* det som skjer, på sosiale prosesser. Det ble klart at jeg måtte gjennomføre en longitudinell undersøkelse og at den måtte følge studenter fra de først ankom Politihøgskolen til de gikk ut tre studieår senere.

På det tidspunktet denne studien ble startet opp forelå det allerede flere gode og grundige undersøkelser av norske politistudenter. Sågar foregikk det innsamling av longitudinelle data for to kohorter. Det kunne være fristende å kople seg på og analysere data som allerede var og var underveis til å bli samlet inn. Samtidig hadde jeg gjort meg kjent med tidligere studier: spesielt én amerikansk (van Maanen, 1978), én engelsk (Fielding, 1988) og én australsk (Chan et al., 2003), som alle benyttet seg av kvalitative data (enten alene eller i kombinasjon med kvantitative data). Gjennom feltarbeid og/eller kvalitative intervjuer kom disse studiene mye *tettere på* de prosessene også jeg ønsket å undersøke. Jeg bestemte meg å gjøre noe liknende.

For å finne ut hvordan politistudenters kunnskapssyn har forandret seg gjennom studieløpet, har det vært viktig å finne ut av hva slags kunnskapssyn de tok med seg inn i utdanningen (utenfra). Kunnskapssyn er tolket i lys av motiver for utdanningsvalget, livserfaringer og interesser, og forestillinger studentene hadde om politiutdanning og politiarbeid. Dessuten har jeg undersøkt politistudenters sosiale bakgrunn, ved foreldrenes utdanning. Jeg ville finne ut om norske politistudenter virkelig var barn av den velutdannede middelklassen eller om de kom fra andre typer hjem, fordi det er et etablert forskningsfunn at foreldres utdanning har stor betydning for barnas oppfatninger, verdier og utdanningsvalg (Bakken, 2009; Bourdieu & Passeron, 1977; Ekren, 2014; Hansen, 2005, 2011).

Det er gode grunner til å anta at ulike studenter, med ulik bakgrunn, har med seg ulike syn på utdanning, kunnskap, politi og politiarbeid når de kommer til politiutdanningen. Det er samtidig grunn til å tro at de som begynner på en utdanning utvikler og forandrer seg i løpet av den tiden det tar å gjennomføre en høgskoleutdanning. På den ene siden er det innlysende at de lar seg prege av det fagstoffet de presenteres for i utdanningen. Hele ideen om og praksisen med skole og studier bygger på at elever og studenter skal lære seg bestemte fag og ferdigheter. Samtidig er det et faktum

at elever og studenter tilegner seg stoffet i varierende grad. Noen lærer ganske lite, andre veldig mye. *Hvorfor* noen lærer mye og andre lite varierer også. Det kan ha med evner å gjøre, men også med interesser og sosiale og kulturelle forhold – forhold som både eksisterer ved og utenfor utdanningsinstitusjonen.

Tilegnelse av fagstoff, tilslutning til kunnskap(ssyn) og gode prestasjoner varierer sosialt. Viktige forklaringer peker på valg og ambisjoner, andre forklaringer på foreldre, venner og oppvekstmiljø. Valg og ambisjoner kan dessuten ses *i sammenheng med* foreldre, venner og oppvekstmiljø (Hansen, 2005). I forskning på politi- og profesjonsfeltet har søkelyset særlig blitt rettet mot kulturer for læring og sosialisering (Eraut, 2007; Fielding, 2018; Schein, 2010; Van Maanen, 1973). Selv om de beste forklaringene trekker på alle disse forholdene, har jeg primært konsentrert meg om å undersøke kulturer for læring og sosialisering.

Læring og sosialisering er prosesser som går over i hverandre, men som ikke henviser til det samme. Visst er det slik at læring sosialiserer og visst slik at sosialisering preger læring, men der læring i en utdanningskontekst har noe vesensmessig formelt ved seg, har sosialisering det motsatte. Læring er villet – tidvis både for den som skal lære og den som lærer bort. Sosialisering *skjer* av seg selv, enten man vil eller ikke. Man preges av omgivelsene sine, hva enten disse består av familie eller nære venner, i barnehage, skole eller på en arbeidsplass. Sosialisering er prosesser som pågår hele livet igjennom, men det er stor enighet om at disse prosessene virker aller sterkest tidlig i livet.

Det er i samhandling med andre mennesker at vi etablerer et selv (Cooley, 1929; Mead, 1934), en identitet (Eriksson, 1968) eller habitus (Bourdieu, 1977). Hva enten man kaller produktet av sosialisering prosesser det ene eller det andre, er dette et viktig utgangspunkt for å forstå de prosessene politistudenter tar del i når de kommer til utdanningen og senere politietaten. De har allerede med seg en selvoppfatning, identitet eller habitus. De er allerede dypt preget av det livet de levde før de kom til politiutdanningen. Jeg vil vise i denne avhandlingen hvordan politistudenter møter utdanningen med klare oppfatninger om seg selv, om utdanningen og om politiet. Jeg vil samtidig vise hvordan studentenes verdier og oppfatninger legger til rette for *noen* utviklingstrekk, mens de er til hinder for andre.

I forsøk på å fange disse prosessene vil jeg benytte ulike begreper – selvforståelse, identitet eller habitus. Begrepene vil, uansett hvilke jeg bruker, være uttrykk for strukturerte og strukturerende selv (Bourdieu, 1977; Giddens, 1984; Østerberg, 2012), de vil aldri være løsrevet fra sosiale strukturer, institusjoner og prosesser. Jeg har et pragmatisk syn på teori og begreper, men vil gjøre det klart hvordan de skal forstås utfra sammenhengen de opptrer. Et begrep eller en teoris rasjonale er først

og fremst at de skal hjelpe oss å forstå eller forklare den virkeligheten vi står overfor og prøver å beskrive. Det er iallfall slike jeg benytter dem her.

Politihøgskolens ambisjon er altså å integrere forsknings- og erfaringsbasert kunnskap i en profesjonsrettet utdanning. Rent intellektuelt gir denne ambisjonen god mening. Man skal utdanne kandidater helt spesifikt til polititjeneste. Politiet er et eget profesjons- eller yrkesfelt, med egne fullmakter og eget lovverk. Det er opplagt at politivirkosomhet, hvis formål er å sørge for befolkningens trygghet og rettsikkerhet, samt bidra til alles velferd, kan trenge både akademisk kunnskap og erfaringskunnskap. Det er likevel ikke sikkert at det er slik politistudentene ser på politiets formål og utgangspunkt for politiarbeid: verken før de begynner på politiutdanningen, mens de går der eller etter at de er ferdige. Kanskje tenker de helt annerledes? Kanskje er de ikke så opptatt av formålsparagrafer, eller at Politihøgskolen er forankret både i politilov og universitets- og høgskolelov, eller at rammeplanen tar sikte på å integrere forsknings- og erfaringskunnskap? Kan hende henter de oppfatninger og forestillinger fra helt andre kilder? Ialffall viser forskning at patruljerende polititjenestepersoner baserer beslutningene sine først og fremst på sunn fornuft, magefølelse, på egne erfaringer, på taus og uartikulert kunnskap (Granér, 2004; Gundhus, 2009; Hove, 2012; Aas, 2019). Kanskje har politistudentene først og fremst valgt Politihøgskolen for å realisere seg selv eller for å næres av godt studentfelleskap og kollegialitet? Kanskje finnes det verdier og forestillinger i studentfelleskapet og i politiet som legger vekt på helt andre ting, som følger helt andre logikker enn dem Politihøgskolen og politiets offisielle målsettinger baserer seg på? Kanskje er ikke disse logikkene så forenelige som man kan forestille seg? *Det har jeg villet finne ut av.* Kjernen i avhandlingen er fire artikler. I kappa vil jeg vise hvordan de på ulikt vis gir svar på forskningsspørsmålene.

1.3. Den norske politiutdanningen

Politiutdanningen er en treårig profesjonsutdanning, som gir den akademiske graden bachelor (totalt 180 studiepoeng). Dette er grunnutdanningen for den som vil ha jobb som politibetjent i Norge. Utdanningen gis ved Politihøgskolen, som i tillegg til bachelorutdanningen tilbyr en rekke etter- og videreutdanninger og har en egen forskningsavdeling som tilbyr to ulike masterutdanninger. Politihøgskolens grunnutdanning er én utdanning, men bachelorutdanningen er lokalisert til tre studiesteder: Bodø, Oslo og Stavern. Første og tredje studieår foregår ved ett av Politihøgskolens campuser, mens det andre studieåret foregår ved en av politiets utdanningsenheter i et politidistrikt. En utdanningsenhet er en politistasjon eller lensmannskontor som tar imot praksisstudenter.

Utdanningsløpet er organisert i fire kunnskapsområder – etterforskning, operativt politiarbeid og beredskap, politi og samfunn, samt forebyggende politiarbeid. I tillegg kommer selve bacheloroppgaven som er vektet til 15 studiepoeng (Politihøgskolen, 2022). Denne måten å organisere utdanningsløpet på har forandret seg lite siden utdanningen fikk sin første nye rammeplan (Politihøgskolen, 2007) etter at den ble akkreditert som gradsgivende høgskole i 2004, annet enn at fag og emner har fått justert vektingen seg imellom. Blant annet er bacheloroppgavens omfang økt fra 10 til 15 studiepoeng. De ulike kunnskapsområdene vektet på denne måten: etterforskning 65 stp., operativt politiarbeid og beredskap 55 stp., politi og samfunn 30 stp. og forebyggende politiarbeid 30 stp. Bacheloroppgavens studiepoeng hentes fra alle kunnskapsområdene.

Norske politistudenter blir ved oppstart delt inn i klasser på 24-26 studenter og man beholder den samme klassesammensetningen gjennom første og tredje studieår. Det første semesteret stiller de til undervisning i sivile klær, mens det fra og med andre semester er obligatorisk å gå i politiuniform i all organisert undervisning. Også politiutdannet personell er pliktig å bruke uniform. Det samme gjelder ledere med politi- og politijuristbakgrunn. Begrunnelsen som gis for å opprettholde studentenes obligatoriske uniformsbruk, er at de skal venne seg til å opptre som politi.

Det meste av undervisningen det første studieåret foregår i auditorier og klasserom og i disse timene benytter studentene uniformen T1, som er det ordinære kontorantrekket i politiet. Under operative øvelser og trening er de ikledd T2, som er patruljerende politis ordinære uniformsantrekk. Til denne uniformen bærer de utstyrsbelte med opplegg for håndjern, batong og pepperspray – og pistol etter behov.

Hele det første studieåret foregår på ett av Politihøgskolens studiesteder. Mot slutten av studieåret gjennomføres godkjenningsprøver i bruk av batong og pepperspray. I det andre året spres studentene utover hele landet, der politiet har sine utdanningsenheter i politidistriktene. To uker under det andre studieåret tilbringes i leir, enten i Stavern eller på Politihøgskolens kurssenter på Kongsvinger, der studentene gjennomfører kurs i utrykningskjøring og visse former for operativ taktikk. Også i det tredje studieåret tilbringer studentene tid i leir. Denne gangen varer leiroppholdet i tre uker og er i all vesentlighet avsatt til operativ trening – gjerne ganske skarp situasjonstrening. I denne perioden avlegges også skytegodkjenning, både for pistol og den halvautomatiske maskinpistolen MP5.

Opptak til politiutdanningen skjer gjennom Samordna opptak og gjennom politiutdanningens egne opptaksordninger. De egne kriteriene er lovfestet i Politiloven. For søkere som fyller de kriteriene som gir dem rett til å påbegynne høyere utdanning, har politiutdanningen etablert en egen

opptaksprosess, der skikkethet (plettfri vandel), medisinske krav, vurdering av personlig egnethet og fysiske krav bringer noen søkere videre i prosessen, mens andre faller fra. Blant de søkerne som står igjen, som har blitt godkjent av Politihøgskolens eget opptakssystem og har studiekompetanse, deles studieplassene ut til de dem med flest konkurransepoeng fra Samordna opptak.

1.4. Mine bidrag

Avhandlingen gir både praktiske og forskningsmessige bidrag og jeg håper at den vil leses med interesse av de ansvarlige for politiutdanning. Dessuten er det en ambisjon at funn og analyser skal ha interesse utover politiutdanning, at avhandlingen har relevans for det øvrige profesjonsutdanningsfeltet. Spesielt de korte profesjonsutdanningene.

Avhandlingen gir flere kunnskapsbidrag. For det første vil funn som gjelder politistudenters sosiale bakgrunn bidra til å korrigere tidligere oppfatninger om at politistudentene skulle komme fra den velutdannede middelklassen. Analysene av registerdata benyttet i Winnæss & Helland (2014) viser at over halvparten av studentene hadde foreldre uten høyere utdanning. Samtidig ble internasjonale forskningsfunn om at politistudenter i stor utstrekning søkte seg til politiutdanningen for å realisere ønsker om et praktisk, ikke-teoretisk yrke bekreftet også for norske politistudenter.

Før denne avhandlingen forelå det svært få studier av førsteårs politistudenters vurdering av faginnholdet i politiutdanning. I studien viser jeg hvordan studentene aktivt ordner fag og aktiviteter i et prestisjehierarki (Winnæss, 2017). Politistudenter rangerer fag etter egne oppfatninger om polisier relevans, og setter fag og undervisningspersonell opp mot hverandre. Troen på at studentene det første studieåret ikke allerede har sterke oppfatninger om hva som er eller ikke er relevant for politiyrket slår sprekker. Det etableres raskt en studentkulturell diskurs, der politistudentenes opprinnelige oppfatninger bekreftes av de andre og styrkes underveis gjennom det første studieåret. Funnene fyller et kunnskapshull.

Norske politistudenter sammenlignes med andre europeiske politistudenter, og det kommer fram at de norske politistudentene både er mer praksisorienterte enn sammenlignbare studenter fra andre land, samt at de har sterkere ønsker om operative politikarrierer (Winnæss, Damen & Thomassen, 2020). Funnene overrasket. Den norske politiutdanningen er den med lengst akademiske tradisjoner, de norske studentene hadde prestert best i videregående utdanning og de norske politistudentene hadde de best utdannede foreldrene. Likevel er det altså de norske politistudentene som stiller seg mest kritiske til det teoretiske og akademiske innholdet i utdanningen. Det viser seg at frykten for at velutdannede politistudenter ikke skulle interessere seg for operative oppgaver er ubegrunnet. Dessuten viser det at et akademisk utdannet politi ikke garanterer for akademisk interesserte

betjenter. Analysene viser at det uformelle verdsettingshierarkiet utkonkurrerer det formelle, og at politi- og studentkulturelle verdier har avgjørende betydning for det kunnskapssynet som blir rådende blant politistudentene.

Avhandlingen tar til slutt opp hvordan politistudenter bringer med seg sterke oppfatninger og forestillinger om kunnskap, om utdanningen, om politi og politiarbeid og ikke minst om dem selv til Politihøgskolen. Funnene viser at studentenes opprinnelige oppfatninger styrkes underveis i utdanningsløpet, og at den sosialiseringen som skjer i møte med andre studenter og praktiserende politibetjenter er sterkere og har høyere effekt enn utdanningens eget forsøk på å sosialisere studentene fram til et ideal om å likestille forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Politistudenter setter den erfaringsbaserte kunnskapen fremst, og de gjør det på bekostning av akademisk, forskningsbasert kunnskap. Identitetsspørsmål og fellesskap med politi og andre politistudenter er mye viktigere enn fag, rammeplaner, kunnskapsstrategier i politi og høyere utdanning. Ikke bare bekrefter denne studien hva man lenge har funnet i internasjonale studier og undersøkelser, men den svarer også på *hvordan* og *hvorfor* et praktisk, erfaringsbasert kunnskapsbegrep blir rådende (Winnæss, 2023). Avhandlingen bringer sånn sett ny og viktig kunnskap både til praksis- og forskningsfeltet. Helt avgjørende i denne sammenheng har vært det kvalitative, longitudinelle designet på studien.

For øvrig gjennomfører metodedelen en grundig diskusjon av kvalitativ intervjuforskning og det vises med helt konkrete eksempler hvordan bruken av aktiv intervjuing (Andersen, 2006) danner grunnlag for tolkninger man med mer passive teknikker ikke ville kommet fram til.

Kapittel 2 Tidligere forskning

Forskningsspørsmålene handler dels om hvordan politistudenters kunnskapssyn forandrer seg gjennom studietiden og dels i hvilken grad og på hvilken måte studentenes kunnskapssyn er i tråd med politiets og Politihøgskolens uttalte syn på kunnskap. Spørsmålene henger sammen, men er samtidig ulike. Det første spørsmålet angår studentenes endringsprosess. Utgangspunktet er studenter som har kommet inn og som har møtt til politiutdanningen. Studentene er ulike, de har for eksempel ulike kjønn, alder, etnisitet, geografisk tilhørighet og sosial bakgrunn, men det er også mulig at de har noen felles egenskaper som kan tenkes å overskride forskjellene. Det er i så fall et empirisk spørsmål. Tilsvarende er hvordan de forandrer seg i løpet av studietiden. Det er også et empirisk spørsmål. Min undersøkelse retter spesiell oppmerksomhet mot hvordan forandringene de gjennomgår har betydning for synet på kunnskap. I det andre spørsmålet er kunnskapssynene gitt. Politihøgskolens kunnskapsbegrep er klart og tydelig formidlet i ramme-, program- og emneplaner, og skal formidles til studentene i undervisning og andre aktiviteter gjennom studietiden. Spørsmålet er om de lykkes? Om og hvorfor de lykkes eller mislykkes, står sentralt i avhandlingen.

Det er et stort tilfang av tidligere forskning som har behandlet spørsmål som ligger tett opp mot mine forskningsspørsmål. Dette kapitlet redegjør for denne forskningen.

2.1. Politiutdannings- og politistudentfeltet

Avhandlingen handler om kunnskapssyn i politiutdanningen. Dette har vært et stridstema både i politiet og politiutdanningen i en årrekke, i Norge (Ellefsen, 2021; Gundhus, 2013; Aas, 2019) så vel som internasjonalt (Cordner, 2020; Jaschke & Neidhardt, 2007; Paoline, Terrill & Rossler, 2015; Punch, 2007). De seneste årene har vi sett en økende forskningsmessig interesse for politiutdanning og rekrutteringen til politiet, og det har blitt publisert flere systematiske kunnskapsoppsummeringer på feltet (Belur, Agnew-Pauley, McGinley & Thompson, 2020a; Brown, 2020; McGinley, Agnew-Pauley & Belur, 2020). Den økende interessen henger ikke minst sammen med innføringen av krav om treårig bachelor for den engelske politiutdanningen høsten 2020. Kunnskapsoppsummeringene har tatt utgangspunkt i tidligere oppsummeringer på feltet (Paterson, 2011; Roberg & Bonn, 2004; White & Escobar, 2008; White & Heslop, 2012), og i erfaringer fra andre profesjonsutdanninger som

har gjennomgått den samme utviklingen (Belur, Agnew-Pauley, Tompson, 2018). I tillegg kommer flere andre kunnskapsoppssummeringer som ikke kan karakteriseres som systematiske, men som i større eller mindre grad gir oversikt over den viktigste kunnskapen på feltet (Chan, Devery & Doran, 2003; Charman, 2017; Terpstra & Schaap, 2021). Selv om tematikk og systematikk varierer, samsvarer funnene i det store og hele med hverandre. Dette vil jeg komme tilbake til.

Det finnes flere innfallsvinkler til å skille studier av politistudenter, politiutdanning og læringspraksiser fra hverandre. Uansatt hvilke man velger, vil kategoriene være gjensidig overlappende. Kategoriene må likevel konstrueres så forskjellige at det er meningsfullt å holde dem fra hverandre. Jeg vil dele disse studiene inn i tre hovedkategorier: studier av *politiutdanningsinstitusjoner*, studier av utdanningenes *innholdskomponenter* og studier av *egenskaper* ved politistudenter.

Den første kategorien studier vil jeg altså kalle *institusjonsstudier* – studier av politiutdanningsinstitusjoner. Dette er studier som undersøker de politiske og samfunnsmessige prosessene som fører til at politiutdanninger enten etableres på den ene eller den andre måten, for eksempel som etatsutdanninger, som høyskole-/universitetsutdanninger eller som hybride løsninger mellom de to ytterpunktene (Ellefsen, Sørli & Egge, 2021). Studiene tar sikte på å avdekke utviklingslinjer, spenninger og kamper mellom ulike aktører på feltet: kamper om styrkeforhold og definisjonsmakt, om faglige begrunnelser og beslutninger myndigheter (på ulike nivåer) i ulike sammenhenger og tidsepoker faller ned på. Jeg kommer til å følge det sporet som ligger nærmest mine egne forskningsspørsmål, og vil forfølge de linjene som fører politiutdanningen inn i høyere utdanning: Akademisering og akademisk drift.

Den andre kategorien dreier seg om studier av læringspraksiser, læringsprosesser, læringsmodeller og læringssituasjoner innenfor politiutdanningene. Til dette hører også samhandling mellom politistudenter, (politi)lærere og -instruktører, forhold mellom disse og forholdet mellom disse og utdanningen for øvrig (Bayley & Bittner, 1984; Belur, Agnew-Pauley & Thompson, 2020b; Bergman, 2017; Heath, 2011; Kohlström, Rantatalo, Karp & Padyab, 2017; Marenin, 2004; Macvean & Cox, 2012; Watkinson-Miley, Cox & Deshpande, 2022). Dette er studier av *innholdskomponentene* i utdanningene. Studier i denne kategorien er innrettet for å undersøke hvordan læring skjer, hvor vellykket den er, hva som kan forbedres, og hvordan. Mitt hovedfokus innenfor denne kategorien studier ligger på spenningsforholdet mellom teori og praksis i politiutdanningen.

For det tredje har vi studier av politistudenter eller rekrutter. Disse studiene handler om *egenskaper ved studentene/rekruttene* – både egenskaper de «tar med seg inn» i politiutdanningen/opplæringen og egenskaper de utvikler underveis i utdanningsperioden, eventuelt også etter at de har begynt å

jobbe som politibetjenter (Boivin, Faubert, Gendron & Poulin, 2020; Chappell & Lanza-Kaduce, 2010; Doreian & Conti, 2017; Ford, 2003; Getty, Worrall & Morris, 2016; Inzunza & Wikström, 2020; Lee & Punch, 2007; Philips, 2015; Pichonnaz, 2021; van Maanen, 1975). Dette er studier som enten forsøker å kartlegge hva slags studenter som søker seg til politiutdanningen og/eller de sosialiseringssprosessene studenter gjennomgår under studietiden og som nyutdannet politi⁸.

Min egen studie tilhører dels den andre og dels den tredje kategorien. Den kan imidlertid ikke ses uavhengig den første, nettopp fordi den første kategorien både legger premissene for de to andre, samtidig som den er basert på antakelser om de to andre. De siste 20-30 års driv i oppbygging og endring av politiutdanninger til å bli høgskole- og universitetsutdanninger, er basert på antakelser om positive effekter av høyere utdanning (Jonsson & Persson, 2023). Og nettopp den kunnskapstypen som høyere utdanning er bærer av, med sine krav til akademisk standard, har aktualisert det mange etter hvert oppfatter som et *gap* mellom teori og praksis (Gallagher, 2004), både i politiutdanning og yrke.

Høyere utdanning er et samfunnsfenomen. Nasjonale, samfunnsmessige og historiske forhold som sosiale motsetninger og kamper kan derfor være like viktige dimensjoner i studier av politiutdanninger, som utdanningenes substansielle innhold eller egenskaper ved politistudentene. Dessuten vil politiet selv, og egenskaper ved det, være et viktig referansepunkt. Studier av utdanningsinstitusjonene vil måtte ses i lys både av faktiske og forestilte behov politiet som organisasjon og samfunnsinstitusjon har, og hvilke idealer politiet er bærer av. Studier av politiutdanningsinstitusjoner vil også kunne se utviklingen i lys av andre samfunnsforhold, blant annet utviklingstrekk innenfor utdanningsfeltet ellers, partsinteresser og motsetninger i politifeltet, slik som mellom ulike tjenestemannsorganisasjoner (PF, Politilederne, Politijuristene, NTL, FF, osv.), eller motsetninger mellom politiske partier og i forhold til både allmenne og særskilte politiske strømninger. Også andre organisasjoner og institusjoner, både i arbeidslivet og sivilsamfunnet kan øve innflytelse på hvordan utdanningene blir utformet. Dessuten må endringer i utdanningsbehov og -krav, eller utdanningsønsker, ses i lys av strømninger på samfunnsstrukturnivå – kunnskapssamfunn, globalisering, sosiale bevegelser, osv.

Når det gjelder studier av innholdskomponentene, altså de prosesser som foregår *innenfor* utdanningene, læring og opplæring, alt det som foregår mellom studenter, lærere, instruktører, veiledere, osv., kan også dette studeres i lys av politiets uttalte mål og behov. Samtidig kan også disse studiene betrakte politiutdanning i forhold til det øvrige høyere utdanningsfeltet, opp mot politiske regimer og i relasjon til ulike aktørers kamper i feltet. Dessuten kan (må?) spørsmål om politistudier,

⁸ Og som på ulikt vis bidrar til å sementere eller endre studentenes verdier og væremåter.

politistudenter eller læringsaktiviteter studeres i forhold til hvordan politiet utfører oppgavene sine, og i forhold til hvordan sentrale aktører som politikere, organisasjoner, politiet og ikke minst politifolk *oppfatter* oppgavene sine. Én ting er de uttalte målene politiet måtte ha. En annen er de uuttalte, det vil si de oppfatninger, verdier og holdninger som til enhver tid finnes blant politifolk, og politiledere. Canter (2004), som hadde et utstrakt samarbeid med britisk politi, ga et godt eksempel på denne forbindelsen i sammenheng med at han foreslo å tilby kurs for erfarne tjenestepersoner i adferdsvitenskap:

My suggestion was dismissed out of hand as being far too academic. I was assured that what they needed were practical, operationally oriented training sessions that would be of obvious and immediate value in their day-to-day work. A reaction little different from that reported many years earlier by Holdaway (1989) who spoke of the police as absorbed by crime fighting, arrests and “their insatiable need for action” (Canter, 2004, s. 2).

Verken etaten selv eller erfarne tjenestepersoner var i 2004 villige til å vurdere et slikt forslag. Det ble sett på som *for* akademisk. Man mente derimot å behøve mer operativ trening, noe som skulle kunne ha konkret overføringsverdi til det daglige arbeidet. Canter viser til slutten av 80-tallet, til Holdaways påstand om politiets «umettelige behov for action», og mener at lite ser ut til å ha forandret seg. Nå ligger 2004 nesten 20 år tilbake i tid. Er dette synet forandret? De australske forskerne Rogers, Turner og Birch (2022) rapporterte nylig om (mer stilltiende) motstand mot høyere politiutdanning i New South Wales blant erfarne tjenestepersoner (New South Wales har stilt krav om *Associate Degree in Policing Practice* siden 2002). Motstanden viste seg blant annet ved at erfarne politifolk følte at de ikke helt kunne stole på ferdighetene til ferske tjenestepersoner – at de kunne utgjøre en mulig sikkerhetsrisiko fordi *høyere utdanning* gjorde dem mindre handlingstilbøyelige. Det finnes altså en seiglivet motstand innenfor politiet, iallfall i den operative yrkeskulturen: ikke bare er man skeptiske og kritiske til krav om høyere utdanning av politifolk, men funn tyder altså på at man kan mene at høyere utdanning også gjør politifolk *dårligere*, og dermed en potensiell *fare* for (egen)sikkerheten.

Studier av egenskaper ved politistudenter og politirekrutter rammes inn av rene psykologiske problemstillinger i den ene enden, der man har undersøkt hvorvidt de som søker seg til politiet kan ha helt bestemte personlighetstrekk (Abrahamsen & Strype, 2010), til mer sosiodemografiske kjennetegn i den andre – alder, utdanning, kjønn, mangfoldsstatus (etnisitet, kjønn, seksualitet), sosial bakgrunn, osv. (Egge, Ganapathy & Runhovde, 2010; Fekjær, 2014; Juul Møberg, 2020; Wathne, 2021; Wieslander, 2018). Studier innenfor denne kategorien har prøvd å finne sammenhenger mellom slike egenskaper og de verdier, oppfatninger og holdninger politistudenter er

bærere av. Andre studier har fokusert mer på den sosialisingsprosessen studentene gjennomgår i løpet av utdanningen. Enkelte studier har gjort begge deler (Chan et. al., 2003; Charman, 2017; Fielding, 1988; Lauritz, 2009; Lander, 2008; Petersson, 2015). I den grad studiene har hatt et sosialisingsperspektiv, har de krysset over mot kategorien studier som tar for seg utdanningenes innholdskomponenter.

Alle de tre kategoriene jeg har delt aktuelle politistudent- og politiutdanningsstudiene inn i, kan ses som underkategorier av studier av profesjonsutdanninger – både utdanningsinstitusjonene, deres innhold og studentenes egenskaper. Jeg vil derfor i noen grad lese forskning om politiutdanning, læringsaktiviteter/-prosesser og politistudenter i sammenheng med forskning på profesjonsutdanning, profesjonslæring og profesjonsstudenter. Den norske politiutdanningen er kjennetegnet av å ha gjennomgått mye av den samme utvikling som karakteriserer de øvrige korte profesjonsutdanninger, i både form og innhold. I likhet med sykepleier-, fysioterapeut- og førskolelærerutdanningene har politiutdanningen gått fra å være en fagutdanning til å bli høyere utdanning (Messel, 2021; Messel, 2022). Nå kreves det bachelorgrad for å bli politi. Alle disse utdanningene foregår både på campus og i praksisfeltet, og man har læringsstoff, legger til rette for prosesser og benytter metoder som kan karakteriseres som teoretiske eller akademiske, og stoff og metoder som er praktiske. I tillegg utdanner man seg til helt spesifikke yrker. Endringer av den norske politiutdanningen er dessuten begrunnet med de samme substansielle argumentene som man fremførte i forbindelse med endringer av de øvrige korte profesjonsutdanningene. Og både tilslutning til og motstand mot endringene er gjenkjennelig for hele profesjonsutdanningsfeltet (Damsgaard & Heggen, 2010; Greenwood, 2000; Henriksen, 2022; Messel & Smeby, 2017; Tellmann, Røsdal & Frølich, 2021). I tillegg har studier av både politiutdanning og korte profesjonsutdanninger funnet det interessant å undersøke og analysere hvilke studenter som søker seg til studiene – og hvordan (og hvorfor) dette eventuelt er i forandring (Pedersen & Damen, 2021).

Når *det* er sagt, finnes det også viktige forskjeller. Poli- og politiutdanningsfeltet består av andre aktører og *er* annerledes enn for eksempel sykepleie- og sykepleierutdanningsfeltet eller lærer- og lærerutdanningsfeltet. Der de andre, korte profesjonsutdanningene utdanner fagfolk til velferdsstatens (eller velferdssamfunnets) yrker (kanskje med unntak av bedriftsøkonomer og ingeniører som i langt større grad finner arbeid i næringslivet), står politiet i et mer tvetydig forhold til befolkningens velferd. Politiet deler ut både goder og onder, og de må tidvis opprettholde velferden (som er et moralsk høyverdige mål) med tvangsmakt (et moralsk tvilsomt middel). De andre velferdsprofesjonene er på ulikt vis primært *hjelp*- og *service*yrker. Sykepleiere hjelper syke, eldre og skadde. Det samme gjelder fysioterapeuter, paramedics og radiografer, om enn på litt annet vis. Vernepleiere, barnevernspedagoger og sosialarbeidere hjelper og yter bistand til familier, barn, unge

og voksne som av ulike grunner har behov for tjenester fra det offentlige⁹, og lærere og førskolelærere er barn og unges hjelpere til en meningsfull, lærerik og trygg utdanning og oppvekst. Også politiyrket er et hjelpe- og serviceyrke. Man bistår og hjelper mennesker som har vært utsatt for ulykker, skader og lovbrudd, mennesker som er til fare for seg selv eller andre, og mennesker som er utsatt for fare (ikke minst) – kort sagt, man yter bistand til mennesker i nød. Men politiyrket har i tillegg en repressiv side. Bowling, Reiner & Sheptycki (2019) skriver at politiet både er ‘force’ og ‘service’. Det er politiets oppgave å forebygge utrygghet og *bekjempe* det som måtte true folks trygghet – iallfall bekjempe handlinger som fører til utrygghet. For å gjennomføre disse oppgavene har politiet vidtgående fullmakter – i siste instans fullmakt til å drepe. Dette skiller politiet fra øvrige velferdsprofesjoner. Vi skal komme tilbake til hva dette kan bety både for rekrutteringen til utdanningen og den sosialiseringen som finner sted under studietiden. Et utgangspunkt er iallfall at de repressive sidene ved politiyrket (Lauritz, 2009) kan bidra til at både politiet, politiutdanningene og politistudentene, rent vesensmessig, kan komme til å skille seg fra andre utdanninger, studenter og profesjonsgrupper – og at det påvirker kunnskapssynet.

2.2. Politiutdanningsinstitusjonen i endring

Over de siste 30 årene har det vært et driv i retning av å endre politiutdanninger fra å være korte ferdighetsbaserte kurs, fundamentert på praktisk opptrening i polisære innsatser, til å bli høyere utdanningsinstitusjoner. Dette har særlig funnet sted i Vest-Europa og Nord-Amerika, men etter hvert også i andre deler av verden. På bakgrunn av en gjennomgang av studier om politiutdanninger rammer Brown (2020) dette drivet inn i fem dimensjoner:

1. *Politiets yrkeskultur*. Det har vært en utbredt oppfatning at om man skal kunne bedrive etisk forsvarlig, kunnskapsbasert, ansvarlig og etterrettelig politiarbeid, må man få til endringer i politiets yrkeskultur. Over hele den engelsktalende verden, særlig i Storbritannia og USA, har man med ujevne mellomrom opplevd politiskandaler, og disse har delvis blitt knyttet til en problematisk yrkeskultur (Chan & Dixon, 2007), der politiarbeid har vært hyllet inn i systematisk etisk uforsvarlighet: brutalitet, diskriminering, korrupsjon, taushetskodekser, osv. Én løsning på disse utfordringene har vært å ta tak i utdanningene, i håp om at de som står på terskelen til å tre inn i yrket kan motvirke trekk ved yrkeskulturen. Det yrkeskulturelle fellesskapet har delvis vært uinteressert i og delvis motarbeidet forsøk på å bedrive kunnskapsbasert politiarbeid (Brown, 2020; Cockroft, 2020; Loftus, 2009, 2010; Rowe, 2023). Man har derfor sett for seg at politistudenter i en akademisk orientert politiutdanning i

⁹ Det må legges til at også disse profesjonsgruppene har omfattende tvangsmidler til rådighet.

løpet av studietiden kan formes på en slik måte at de *ikke* blir bærere av den kulturen som preges av normer, verdier og en praksis med de uønskede kjennetegnene.

2. *Ny kompleksitet.* Verden av i dag er mer kompleks enn verden av i går. Studier peker i denne sammenheng på at politiarbeid må preges av at utfordringene politiet står overfor og er ansvarlig for å håndtere, har blitt mer komplekse (Neyroud, 2011; Rydberg & Terrill, 2010). Til den nye kompleksiteten kan nevnes mer sammensatte befolkninger og en omsegripende, rask og kompleks teknologisk utvikling. Høyere politiutdanning skal være et svar på behovet for å etablere *bedre løsninger* for den nye samfunnsmessige situasjonen.

3. *Legitimitet.* Politiet er avhengig av legitimitet, og slik situasjonen oppfattes i mange land, mangler politiet den nødvendige legitimiteten¹⁰ (Macpherson, 1999). Dette har både en prinsipiell og en praktisk side. Den prinsipielle er at innbyggerne i en rettsstat har krav på og fortjener en stat som gjennom ulike instrumenter, der politiet er ett av dem, ikke utøver virkårlig makt. Maktbruk innenfor rammen av demokratiske, liberale rettsstater må være forutsigbar og legitim. Den praktiske siden handler om at lav legitimitet samtidig innebærer lav tillitt i (hele eller deler av) befolkningen, og med lav tillit i befolkningen blir det også svært mye vanskeligere å drive moralsk forsvarlig, kunnskapsbasert og effektivt politiarbeid. Høyere utdanning, med fokus på kunnskaps- og samtykkebasert politiarbeid skal være et svar på behovet for et rettferdig politi og for å øke eller opprettholde høy legitimitet.

4. *Profesjonell status.* Ulikt Norge, er politiarbeid i mange deler av verden et yrke med relativt lav sosial prestisje, og ved å løfte kvaliteten og samtidig profesjonalisere politiarbeidet, blant annet gjennom høyere utdanning, ser man for seg at også yrkets sosiale prestisje øker. Økt sosial prestisje bidrar i neste omgang til å tiltrekke seg andre, faglig og moralsk sterkere rekrutter. Denne utviklingen innebærer å bevege seg bort fra politiarbeid som et håndverk, over mot politiarbeid som en kunnskapsbasert, profesjonell virksomhet (Fielding, 2018; Rogers & Frevel, 2018). Høyere utdanning blir i så måte et viktig bidrag.

5. *Økonomiske nedgangstider og kutt i offentlige budsjetter.* I store deler av verden rammet finanskrisen (2008) mye hardere enn den gjorde i Norge. Budsjettmessig har offentlig sektor blitt hardt presset (Cordner & Shain, 2011). I denne sammenheng har det blitt framsatt krav om mer *effektiv* polititjeneste, som igjen har utløst behov for å finne fram til «best practice» og «evidence

¹⁰ Jf. opprør og opptøyer utløst av politisære innsatser: Paris i 2005 eller London 2011, eller de store protestene og demonstrasjonene over hele USA og etableringen av blant annet *Black lives matter* (BLM).

based policework» – begge forskningsbaserte strategier og praksiser. Høyere utdannet politi har vært og er et svar mange gir på denne utfordringen.

Terpstra og Schaap (2021) trekker på samme måte som Brown opp flere grunner til etablering av høyere politiutdanning. For det første legger de vekt på den økende kompleksiteten i det feltet politiet opererer. Dette gjør samtidig politiarbeidet mer komplekst: det kreves både mer og dypere kunnskap, både spissere og bredere ekspertise, bedre analytiske evner, refleksivitet og fleksibilitet, samt gode (og bedre) kommunikasjonssevner. Høyere politiutdanning, skriver de, er ikke kun et spørsmål om *utdanning*, men også om *danning*.

For det andre gir høyere utdanning høyere sosial prestisje. Høyere utdanning fører til høyere lønninger og bedre karrieremuligheter, og vil gjøre politiyrket mer attraktivt gjennom en slik prestisjehevningen. De bruker Norge og Finland som eksempler på land der politiutdannede har tredd inn i stillinger som tidligere var forbeholdt jurister¹¹.

For det tredje vil en befolkning som stadig er høyere utdannet ha forventninger til at kvaliteten på politiarbeidet holder en standard som kan møte de krav til kunnskap som kjennetegner kunnskapssamfunnet. Dessuten har myndigheter i flere land vært engstelige for at politiet skulle bli hengende etter samarbeidende profesjonsgrupper, for eksempel lærer- og sykepleieryrkene eller sosialtjeneste og barnevern.

For det fjerde har man sett for seg at høyere politiutdanning vil fremme en politistil som er mer åpen og fleksibel, mer lokalorientert, ha større fokus på forebygging og være mer rettet mot samarbeid både med innbyggerne, frivilligheten og lokalsamfunnets øvrige (velferds)organisasjoner. Med utgangspunkt i det norske eksemplet, skriver Terpstra og Schaap (2021), at selv om det har vært bred tilslutning til å gjøre politiutdanningen om til en høyere utdanningsinstitusjon, sto (og til dels står) det strid om visse aspekter ved denne omlegging. Det står strid og spenning om innholdet i utdanningen, ikke minst i forholdet mellom teori og praksis, mellom å utdanne generalister eller spesialister, og mellom ulike oppfatninger om utdanningsinstitusjonens frihet fra og kobling til politietaten ellers.

Akademisering

Norge var tidlig ute med å gjøre politiutdanningen til en høgskoleutdanning, og i 1992 var man det første landet til å gjøre grunnutdanningen i politiet til en (universitets- og) høgskoleutdanning.

¹¹ Det er imidlertid fremdeles stor forskjell når det gjelder politiets toppstillinger i Norge. <https://www.politiforum.no/debattinnlegg-kompetanse-lars-reiersen/mangler-vi-mangfold-i-toppledelsen-i-norsk-politi/225356>

Politihøgskolen ble etablert som et resultat av ønsker og behov, men også kamper innenfor politisfæren – og som uttrykk for en løsning, et kompromiss mellom aktører på et høyere politikk- og samfunnsnivå. Arbeidet med å utvikle en politihøgskole startet med et stortingsvedtak i 1985. Det skulle gå sju år før arbeidet kulminerte i en ny utdanningsinstitusjon (Ellefsen, 2021, s. 174).

Det var bred enighet om at sentrale trekk ved samfunnsutviklingen krevde endringer i selve utdanningen. Dels ble det pekt på at samfunnet var blitt vesentlig mer komplekst, med økende internasjonale bevegelser både av arbeid, kapital og ikke minst mennesker – Norge var dessuten blitt et flerkulturelt samfunn. Det norske samfunnet var samtidig et stadig mer likestilt samfunn og det var i tillegg blitt et samfunn med et relativt høyt utdanningsnivå i befolkningen – et informasjons- eller kunnskapssamfunn. Det var en tid med økt rettsliggjøring, økt vitenskapeliggjøring og i rivende teknologiske utvikling (Østerud, Engelstad og Selle, 2003). Dessuten både så og fryktet man en sammenheng mellom generelle endringstendenser og fremveksten av et nytt kriminalitetsbilde. Politiet måtte være fleksibelt nok til raskt å tilpasse seg den nye situasjonen, både for effektivt å kunne bedrive godt politiarbeid og ikke minst for å opprettholde legitimiteten i en mer sammensatt og krevende befolkning (Egge, 2021).

Dette var samtidig en tid for omfattende reformer innen høyere utdanning, der de korte profesjonsutdanningene var i stor endring (Messel, 2021). I tillegg kom en skarpere profesjonskamp internt i politietaten – mellom politiutdannede og politijurister, der politiutdanningen skulle komme i sentrum for denne profesjonskampen, og bli endret som et resultat av den (Ellefsen, 2021, s. 177).

Det er altså både generelle utviklingstrekk i samfunnet, kamper og spenninger på det politiske nivået¹² og interne motsetninger innenfor politietaten som ligger til grunn for at man gjør grunnutdanningen i politiet til en høgskoleutdanning. Ikke desto mindre er endringer av politiutdanning, både nasjonalt og internasjonalt, sammenfallende i både tid og innhold med endringer av flere andre profesjonsutdanninger, særlig de korte profesjonsutdanningene som sykepleier- og lærerutdanningene, barnevernspedagog-, sosialarbeider- og vernepleierutdanningene, radiograf- og fysioterapiutdanningene, osv., osv. Det vil være altfor omfattende i denne sammenheng å gi disse endringsprosessen den plassen de fortjener, men akademiseringen av disse utdanningene startet allerede på 70-tallet (Garsjø, 2016; Kyvik, 2002; Messel, 2022; Slagstad, 2007; Terum, 2006; Thue, 2017).

Først ute var allmennlærerutdanningen ved de nye, autonome lærerhøgskolene, iallfall i norsk sammenheng, der både tiltakende profesjonalisering av læreryrket og økt forskningsinnsats ved

¹² Generelt kan vi si at venstresiden lenge var *for* og høyresiden *imot* å endre politiutdanningen fra en etatsskole til en politihøgskole (Ellefsen, 2021).

lærerhøgskolene markerte starten på det som skulle ende opp med at tidligere erfaringsbaserte yrkesgrupper nå ble innlemmet i det høyere utdanningssystemet. Det samme skjedde innenfor sykepleiefaget, og etter tur de andre korte profesjonsutdanningene. Det foregikk en akademisering. Hvis vi ser bort fra hvilke kamper som utspilte seg på institusjonsnivå, selv om *det* selvfølgelig er av helt avgjørende betydning i akademiseringsprosessen, ser vi hvordan det i disse andre utdanningene, på samme måte som innen politiutdanningen, ble en kamp *mellom* praksisfeltet og de delene av utdanningen som foregikk inne på campus. Spørsmål om viktigheten av teori og praksis, vektingen *mellom* dem, spørsmål om lærer- og veilederkreftenes kompetanse, om nytte, hensiktsmessighet og brukbarhet – alt dette stod det strid om. Terum og Smeby (2014) skiller ut tre dimensjoner ved akademiseringen – endringer av *utdanningenes innhold og organisering, av forskningens omfang og karakter* og endringer av «*utdannerenes*» *rolle og kompetanse*. Innebærer akademiseringen at man fjerner seg fra praksisfeltet og lar lærerkreftenes ønsker om og behov for deltakelse i det akademiske forskningsfellesskapet gå på bekostning av relevans for yrkesutøvelsen eller henger yrkesmessig kvalitet snarere sammen med evnen til refleksjon og kritisk tenkning? Dette var spørsmål man stilte, og til dels fremdeles stiller. Det er noe tvetydig ved akademiseringen, både en lovnad om kvalitetsøkning og et potensial for «utglidning»:

Akademisering står i et spenningsfylt forhold til relevans og kvalitet. På den ene siden argumenteres det for at akademisering skal styrke utdanningens kvalitet, og på den andre siden uttrykkes en frykt for at akademisering skal svekke utdanningens relevans (Terum & Smeby, 2014, s. 114).

Dette summerer opp kjernen i de faglige uenighetene som ligger innbakt i diskusjonen om akademiseringen av profesjonsutdanningene. Noen endelig konklusjon på hvorvidt fordelene veier opp for ulempene, ja om man i det hele tatt kan snakke om åpenbare fordeler og ulemper, står det fremdeles strid om. Også om det overhodet finnes noen motsetning mellom teori og praksis. Kyvik (2014) tar utgangspunkt i den endringen som først skjedde i USA, dernest i Storbritannia. Utdanningsinstitusjoner med relativt lav prestisje så til institusjoner med høy prestisje og forsøkte å kopiere disse. I Storbritannia begynte for eksempel de flerfaglige høgskolene, «polytechnics», gradvis å tilby master- og phd-utdanninger, og ble *de facto* dermed universitetsutdanninger. De faglig ansatte var en hoveddrivkraft i denne prosessen, men det var ikke de fagansatte alene som skapte dette institusjonelle drivet. Høgskolenes ledelser, samt viktige regionale aktører trakk i samme retning (Kyvik, 2014, s. 89). Noe av det samme skjedde i Norge.

Akademisering i betydningen av en slik institusjonell bevegelse, har ofte, negativt, blitt betegnet som akademisk drift (Harman, 1977; Morphew & Huisman, 2002; Munthe, Malmo & Rogne, 2011).

Akademisk drift må i denne sammenheng forstås som en slags «utglidning», en drift eller bevegelse *vekk fra* der man «bør» være. Osland (2017) ser for seg at en slik negativ akademisk drift kan forekomme på iallfall tre ulike måter: dels ved at det etableres en slags kvasi-akademisering, der det utvikles lokale forskningspraksiser og metodikk som ikke forholder seg til det man i det akademiske feltet er enig om som felles normer og standarder, dels ved at det foregår en over-teoretisering, der man kan diskutere spørsmål som kanskje kan ha interesse innenfor de disiplinene den enkelte forsker står i, men som er uten reell verdi for den aktuelle profesjonen, og dels en siste form, som henger sammen med den forrige, der forskere og undervisere i profesjonsutdanningene stadig vender seg mer og mer bort fra den profesjonelle praksisen stillingen deres er knyttet til og heller tar del i faginterne diskusjoner i det akademiske feltet (Osland, 2017, s. 433-434). Han peker samtidig på flere positive effekter, men det viktige i denne sammenhengen er understrekingen av at det står strid om akademisering, og at det finnes grunner til å være kritisk til sider ved en slik utvikling.

Hvorvidt man betrakter de endringene som foregår som akademisk drift (negativt) eller akademisering (nøytralt), er tendensen, både internasjonalt og nasjonalt, en institusjonell endring for tradisjonelle profesjonsutdanningsinstitusjoner. Stadig flere høyskoler har blitt og blir tatt opp i gruppen universiteter. Uansett vil overgangen fra en yrkesrettet profesjonsutdanning til universitetsstandard stille visse krav til utdanningen som profesjonsfeltet ikke åpenbart og nødvendigvis er tjent med – for eksempel kravene til metode- og vitenskapsteorikompetanse eller krav om master- og doktorgradsprogrammer, førstekompetanse kvalifisering og publiseringer i fagfelleverderte tidsskrifter. Og det har ikke alltid vært profesjonsgruppene selv som har presset fram endringer i utdanningene.

Profesjonsutdanningsfeltet er altså plassert innenfor høyere utdanning, og stadig flere av de utdanningsinstitusjonene som tidligere var regionale høyskoler eller rene profesjonshøyskoler innlemmes i et nettverk av nye universiteter. Akademisering er et godt uttrykk for denne utviklingen. Om man også kan karakterisere det som akademisk drift holder jeg åpent. Kampene om politiutdanningen må ses i lys av den utviklingen de andre profesjonsutdanningene har vært og er inne i, men den har likevel foregått litt på siden av de andre høyskoleutdanningene. En viktig grunn er at politiutdanningen fremdeles er underlagt sin opprinnelige sektormyndighet¹³. Det er justisdepartementet som har budsjett- og styringsansvaret for denne utdanningen, i motsetning til de andre universitetene og høyskolene som er underlagt kunnskapsdepartementet. Og nettopp i forbindelse med budsjettprosesser har det nylig pågått en strid om Politihøgskolens autonomi og status, idet justisdepartementet i forbindelse med nedtrekk i antall studenter, helt konkret påla

¹³ Politiutdanningen er heller ikke en del av en større akademisk enhet som de andre korte profesjonsutdanningene. Også dette kan ha spilt en rolle.

Politihøgskolen å gjøre nedtrekk¹⁴ ved en annen avdeling enn det Politihøgskolens styre selv hadde planlagt¹⁵.

Selv om politiutdanningen i Norge beveget seg inn i høyere utdanning i et utdanningspolitisk landskap som var i stor forandring, der de korte profesjonsutdanningene helt generelt ble sterkere innlemmet og integrert i det høyere utdanningsfeltet, foregikk det helt konkrete kamper i politiutdanningsfeltet som til sist førte til etableringen av Politihøgskolen. Men at Politihøgskolen ble etablert, betyr likevel ikke at det ikke fremdeles finnes motsetninger i politiutdanningen. Det er flere forhold det står strid om. Én dimensjon er striden om institusjonell autonomi vs. etatsautoritet og -avhengighet, som lar seg eksemplifisere ved motsetningen mellom Politihøgskolens styre og departementet i den ovenfor nevnte nedtrekkssaken. En annen dimensjon er striden om hvorvidt utdanningen skal være en generalistutdanning eller en spesialistutdanning (Aas, 2019). Også denne dimensjonen kommer opp med ujevne mellomrom. Ikke minst har den vært satt i sammenheng med kriterier for opptak til utdanningen, da kravet til bestemte fysiske egenskaper blant annet holder store grupper av fysisk funksjonshemmede fra å søke opptak¹⁶. En tredje dimensjon gjelder avveiningen mellom vektlegging av akademiske fag på den ene siden vs. polisiererfaringer og kunnskap på den andre. Til dette siste punktet kommer et tillegg. Riktignok handler utdanning om læring, om å overføre kunnskaper, men i denne sammenhengen overføres også holdninger, verdier og generelle virkelighetsoppfatninger.

Forskning har pekt på en spenning mellom polisiererfaringer og akademisk, forskningsbasert kunnskap i politiutdanning (Charman, 2017; Fekjær, 2014; Fielding, 1988; Mikkelsen, 2018; Olsson, 2010; Olsson, 2013), og i de øvrige korte profesjonsutdanningene (Agevall & Olofsson, 2014; Heggen, 2009, 2010; Joram, 2007; Landers, 2000; Smeby & Mausestaden, 2011). Likevel er grunner til disse spenningene underutforsket. Det vises til at profesjonsfeltet både har et teoretisk og praktisk element (Grimen, 2008), men det er få studier som har gått grundig inn i de prosessene som skaper spenningen. Det er her mitt bidrag ligger. Jeg belyser hvordan politiutdanningen ønsker «å ri to hester samtidig». Den vil både formidle og lære bort fagstoff av høy (akademisk) kvalitet og den vil gjøre studentene forberedt på det praktisk-konkrete politiarbeidet i etaten.

Utdanning og dannelse henger nøye sammen. Institusjoner for læring er også institusjoner for sosialisering, og for identitetsdannelse. Kanskje gjelder dette spesielt for profesjonsutdanningene,

¹⁴ Stortinget vedtok i budsjettprosessen i 2020 å følge regjeringens forslag om å kutte opptak av antall nye politistudenter fra 550 til 400 stykker.

¹⁵ <https://klassekampen.no/utgave/2020-06-22/strid-ved-politihogskolen>

¹⁶ <https://www.handikapnytt.no/mener-politihogskolens-opptakskrav-diskriminerer-funksjonshemmede/>

der sosialiseringselementet initialt er villet fra utdanningens/myndighetenes side, men der også studentene selv må forholde seg til iallfall to mulige ytterpunkter av kilder til identitet: det som foregår i skolefeltet vs. det som skjer i praksisfeltet. Jeg skal la de to første spenningsdimensjonene ligge og konsentrere meg om den siste, skjønt ofte henger disse spenningene sammen. For én ting er formen, at man har etablert en høgskoleutdanning som skal utdanne politigeneralister, noe annet er selve innholdet; målet er kanskje klart, men hvordan skal dette gjøres – hva skal politiutdanningens midler være? La oss se nærmere på dette.

2.3. Læringsinnholdet i politiutdanning: Om forholdet mellom fag, praksisstudier, studenter og utdannere.

Målet med politiutdanningen er å skape dugelige politibetjenter. Middelet var lenge opplæring i etaten (iallfall i etatens regi) og tradisjonelt har politiutdanning vært preget av praksisbasert opplæring (vocational training). Politiutdannerne har vært erfarne yrkesutøvere. Slik er det fremdeles i mange land. Også i land vi finner det naturlig å sammenligne oss med. For eksempel er kun 16 uker av den skotske politiutdanningen skolebasert. Den resterende tiden er rekruttene under opplæring i praksisfeltet. Flere av de studiene som retter søkelys på læringsinnhold og læringsprosesser skiller derfor mellom læring (education) og opptrening (training), akkurat som det skilles mellom politistudenter (police students) og politirekrutter (police recruits) (se for eksempel Stanko, 2020).

De land som har gjort politiutdanningen til en del av høyere utdanning har likevel opprettholdt sterke bånd til praksisfeltet – og store deler av politiutdanningen, i likhet med de andre korte profesjonsutdanningene, foregår som praksisopplæring blant praktiserende yrkesutøvere. Det er bred enighet om at utdanning både til polisier (Bayley & Bittner, 1984; Marenin, 2004) og annen profesjonell virksomhet (Gilje, 2017; Grimen, 2008) må ha en forankring i praksisfeltet, der den virksomheten studentene blir utdannet til faktisk foregår. Ifølge Grimen er profesjonell kompetanse sammensatt av flere fag og former for kunnskap. Profesjonsfagene finnes ikke «for sin egen eller for utøvernes skyld. De (...) står i visse verdiers tjeneste» (2008, s. 72). En viktig oppgave for utdanningene er å formidle hvordan fagene kan ses i forbindelse med hverandre, og ikke minst i sammenheng med den profesjonelle praksisen, for eksempel gjennom det Grimen har kalt *praktiske synteser*.

Flere studier undersøker hvordan studenter best lærer, og i vår sammenheng, mer spesifikt, hvordan politistudenter best lærer. Jeg går ikke videre inn på dette spørsmålet, som primært er av pedagogisk art, men vil heller konsentrere meg om kontroversene om høyere profesjonsutdannings nytte og

relevans. Det ligger en forventning om at akademiseringen nettopp vil profesjonalisere og heve kompetanse til yrkesutøverne i feltet, og at den akademiske kunnskapen reelt skal styrke kvaliteten på tjenestehandlingene. Skeptikerne har imidlertid fryktet at oppmerksomheten skal tas vekk fra det håndverksmessige, den praktiske, implisitte og erfaringsbaserte kunnskapen som behøves i den jobben studentene etter endt utdanning skal gjøre.

Kritikken er ikke ny. Om den innledningsvis ikke var direkte rettet mot de klassiske profesjonsutdanningene, som jus, medisin, teologi, som sammen med filosofi utgjorde de opprinnelige universitetsfagene, var den ikke minst rettet mot de litt nyere, universitetsbaserte profesjonsutdanningene: ingeniør, farmasi, siviløkonomi, tannlege, veterinær, arkitekt (Slagstad, 2007). Kritikken mot akademiseringen av disse profesjonsutdanningene handlet nettopp om at universitetstilknytningen ville innebære den fare at det teoretiske (akademiske) får dominere over det praktiske (håndverksmessige).

Denne kritikken, som mer eller mindre har forstummet innen eksempelvis tannlege- og veterinærstudiene, er likevel seiglivet og lever videre som kritikk av akademiseringen av de korte profesjonsutdanningene (Fauske, Kollstad, Nilsen, Nygren & Skårderud, 2006; Høgheim & Jenssen, 2022). Den har vært særlig sterk i forhold til politiutdanningen, nasjonalt så vel som internasjonalt (Holdaway, 1984; Lander, 2014; Manning, 1979; Rowe, Turner & Pearson, 2016; Sørensen, 2010; Workman-Stark, 2022; Young, 1991). Man har stilt spørsmål om akademiseringens nytte og relevans, og ulike kunnskapssyn har stått mot hverandre i debatten (Brewer, 1991b; Campbell, 2009; Chatterton, 1973; Cox & Kirby, 2018; Greenhill, 1981; Olsson, 2013; Sköldvall, Rising & Danielsson, 2017; White & Heslop, 2012). Kritikken har kommet fra flere hold. La oss se nærmere på kritikken som handler om at utdanningen har blitt *for* teoretisk (akademisk). Denne kritikken kommer og har særlig kommet fra studenter og etablerte profesjonsutøvere (Bradley & Nixon, 2009; Campeau, 2019; Hove, 2012; Hunter & May, 2020; Loftus, 2009; Norman & Williams, 2017; Reiner, 1994).

En utdanning i spenningen mellom teori og praksis.

Her kan det aller først være hensiktsmessig å si noe om hva som legges i forholdet mellom «teori» og «praksis», og hvordan jeg bruker begrepene. Begrepene brukes som en grovsortering mellom fenomener som er ulike, der det ene er hva det er ved ikke å være det andre. Likevel er forholdet mellom dem ikke alltid entydig. Tvert om. Bruken av begrepene er sjelden veldig presis: dels snakker

man om *teori*, dels om *teoretisk* (for eksempel teoretiske fag), dels om å *teoretisere* eller å *være* teoretisk anlagt. På samme måte er det med begrepet *praktisk* eller *praksis*¹⁷.

I vår sammenheng brukes begrepene teori og praksis som motsetninger i en enkel og pragmatisk betydning. Teori er noe som omfatter det man tenker, skriver, leser, noe som mangler et handlingsaspekt (når man ser bort fra at tenke, lese og skrive er handlinger i seg selv), mens praksis er noe man *gjør*, gjerne med kroppen, som er taktilt, som har materielle og reelle konsekvenser. Jeg har ikke hatt til hensikt å overta disse begrepene om teori og praksis, men undersøke hvordan denne begrepsbruken overtas, forstås og benyttes i studentfellesskapets meningsunivers.

Det er «tradisjon» for å bruke teori og praksis på denne måten i utdanningen, og til dels også i politiet. De er derfor å anse som empiriske størrelser heller enn analytiske begreper. La meg vise ved noen eksempler. I forkant av utarbeidingen av en ny rammeplan i 2007, ble det nedsatt en arbeidsgruppe som utarbeidet en rammeplanrapport. Da de skulle skille de tre studieårene fra hverandre, som er delt inn på en slik måte at det første og tredjeåret foregår på campus, mens det andre studieåret foregår ved opplæringsenheter i politidistriktene, under veiledning av arbeidende politibetjenter, skriver de i rapporten:

(...) det faglige innholdet i *teori*årene B1 (første studieår) og B3 (tredje studieår) [har] vært organisert i faggruppene (...). Det innebærer at også innholdet i B2 (*praksis*året) skal organiseres (...) (Politihøgskolen, 2006, s. 3-4). [min kursivering].

Senere, i den samme rapporten, skriver de «Politiutdanningen er både en teoretisk og praktisk utdanning. Det er fastsatt at 2. studieår skal være et praksisår» (Politihøgskolen, 2006, s. 21). Heller ikke Politihøgskolen (i sin offisielle rolle) ser noen grunn til nærmere å bestemme hva man legger i begrepene. Denne bruksmåten går igjen både blant fagansatte, politistudenter og politifolk (Hagen, Damen & Hermansen, 2023). Gjennomgående brukes begrepene slik også i forskningslitteraturen (Gallagher, 2004; Greenway, Butt & Walthall, 2019; Mo & Gjerde, 2019)¹⁸.

Selv om det finnes flere likheter mellom akademisk og polisier virksomhet, har akademisk og polisier kunnskap veldig ulike formål i praksis. Der polisier virksomhet har som formål å løse konkrete oppgaver, tidvis i tidskrisiske situasjoner, er akademikerens oppgave ofte å finne svar på spørsmål, der både spørsmål og svar er formulert på en slik måte at de føyer seg inn i en større, gjerne generell sammenheng. Selv om forskere helst skulle hatt romsligere tidsfrister, er det sjelden akutt tidsnød

¹⁷ Det er viktig ikke å blande denne måten å bruke praksis på med at det finnes *praksiser* (for eksempel det å musisere eller bedrive idrett) – jf. måten Bourdieu bruker praksisbegrepet på, som være- og handlemåter som er kulturelt og samfunnsmessig strukturerte (Bourdieu, 2006).

¹⁸ Det er interessant å undersøke hva man legger i disse begrepene og betydningen av slik begrepsbruk. Hagen et.al. (2023) har nylig undersøkt nettopp dette.

knyttet til oppgavene. Vi kan derfor si, litt sjablonmessig, at mens akademisk praksis og teori har fokus på det globale og generelle, tidvis også det abstrakte, er politisær praksis rettet mot det lokale og spesielle, og det konkrete. Dette er et viktig bakteppe for å forstå de spenningene som finnes mellom det teoretiske og det praktiske.

Et entydig funn i studier av studenter, lærere, instruktører, politifolk og politietater har vært en bekymring for og motstand mot akademisk innhold i opptrening og utdanning av politistudenter (Brooks, 2022; Chan et.al., 2003; Charman, 2017; Cox & Kirby; 2018; Eckblad, 2020; Fekjær, 2014; Fielding, 1988; Gundhus, 2013; Hallenberg & Cockcroft, 2017; Jaschke & Neidhardt, 2007; Karp & Stenmark, 2011; Lagestad, 2013; Lander, 2013; Lauritz, Åström, Nyman, & Klingvall, 2013; Moskos, 2008; van Maanen, 1973; Wærnø & Smeby, 2018; Aas, 2019). Denne motstanden har nedfelt seg som motstand mot nettopp teori. Grunnene til motstanden er flere. Mye akademisk teori oppfattes som lite relevant eller verre, som direkte irrelevant for utførelsen av praktisk politiarbeid (Ford, 2003; McNulty, 1994). Teori oppfattes å stå i veien for viktigere læringsstoff, og teoretisk stoff strider mot forventninger til innholdet i utdanningen. Forskningslitteratur på feltet viser dessuten til en lang tradisjon for anti-intellektualisme innen politiet (se Bowling, Reiner & Sheptycki, 2019; Canter, 2004; Lander, 2016). I tillegg står vektlegging av teori i en viss motsetning til hva slags oppfatninger politistudenter har om seg selv – til hvilke kvaliteter de fremhever ved seg selv, hva de foretrekker og hva de altså anser seg å duge til.

Spenningen mellom teori og praksis finner næring langs flere dimensjoner. For det første har politiutdanninger tradisjonelt rekruttert studenter/rekrutter fra de lavt utdannede lag av befolkningen (Larsson, 2010). Utdanningsforskning kan fortelle oss at denne delen av befolkningen ikke finner teoretisk stoff spesielt lettfattelig (Bourdieu & Passeron, 1977; Eide, 2021). Denne delen av befolkningen har dessuten en tendens til å møte akademisk (teoretisk) kunnskap med en viss motstand (Desmond, 2006; Krange & Skogen, 2007; Willis, 1977). For det andre finnes det tradisjonelt en innbitt motstand mot forskning/teori/akademisk språk (praksis) i politiets yrkeskultur (Canter, 2004; Conti, 2006, 2011; Conti & Nolan, 2005; Granér, 2004; Gundhus, 2009). For det tredje overensstemmer ikke mengden eller formen på akademisk teori med politistudenters forventninger til hvordan de har sett for seg utdanningen (Chan m.fl., 2003; Charman, 2017; Fielding, 1988; Granér, 2004; Lauritz, 2009; Mikkelsen, 2018; van Maanen, 1973). Til sist oppfattes mye av det teoretiske stoffet som mindre relevant for forestillinger politistudenter har om politiarbeid (Belur et.al., 2020a; Brown, 2020; Chan et.al., 2003; Chappell & Lanza-Kaduce, 2010; Charman, 2017; Fielding, 1988; 2018; Heslop, 2011; Karp & Stenmark, 2011; Lagestad, 2013; Lauritz et.al., 2013; McGinley et.al., 2020; Patersson, 2011).

Det er med andre ord langs flere dimensjoner et ganske sterkt anti-teoretisk «driv» både i og innenfor politiutdanningenes umiddelbare omgivelser, og det er selvsagt at formidling av teoretisk stoff kan by på store utfordringer. Flere har naturlig nok også stilt seg spørsmålet om slik teori er noe politistudenter behøver, og/eller om de behøver denne typen teori? Andre har lurt på om man kanskje bør formidle teori på andre måter enn man hittil har gjort?

Det unike datamaterialet jeg har hatt til rådighet, der jeg har kunne følge studenter fra de først møtte opp til de ble uteksaminert, har gitt meg muligheten til både å undersøke selvseleksjonseffekter (forhåndssosialiseringseffekter) og sosialiseringseffekter, og ikke minst *sammenhengene* mellom disse. Derfor vil jeg ikke kun fylle et kunnskapshull, men åpner for helt nye analyser av disse sammenhengene. La oss derfor se nærmere på politisolisering og det identitetsarbeidet som pågår i forbindelse med politiutdanning.

2.4. Mer enn læring: sosialisering og identitet.

Studenter i høyere utdanning preges av mer enn det faglige stoffet som formidles ved universiteter og høyskoler (Havnes, 2014). Man preges både av lærere, instruktører, medstudenter – og de verdier, praksiser, idealer og (kanskje også) de myter utdanningene er omfattet av/innhyllt i. Man blir en «litt annen» av å ta høyere utdanning.

Innenfor sosiologien skiller det mellom primær- og sekundærsosialisering (Cooley, 1929), der den primære både er primær fordi den skjer først og generelt er viktigst, men også fordi den skjer i samhandling med barnets nærmeste, gjennom primærrelasjoner. Sosialisering er likevel en pågående prosess og i det man trer inn på nye arenaer og knytter sekundære relasjoner, fortsetter de sosiale omgivelsene å virke på oss. Studiesammenhenger og studentfelleskap danner således relasjoner og strukturer som får betydning for hvem vi er og blir. Og det er ikke slik at kun konkrete andre får betydning for hvordan vi formes, også de praksiser, oppfatninger og verdier som preger fag og utdanning, som preger feltet (Chan, 1996), preger oss.

Undersøkelser har vist hvordan man forandrer seg gjennom studietiden (Beijaard & Meijer, 2017; Dall'Alba, 2009). For mange er dessuten valg av studium et viktig og heller ikke tilfeldig valg. Noen har drømt om og ønsket seg til et bestemt studium i mange år før de endelig tar fatt. Andre har gjort erfaringer senere i livet som har «vist vei» til å ta en helt bestemt utdanningsretning. Man har forestilt seg selv enten som student eller yrkesutøver innen et bestemt yrke, man har foregrepet bestemte posisjoner, og kanskje «tilpasset» seg de forestillingene man eventuelt måtte bære på – gjort forberedelser. Og når man endelig har kommet inn, endelig møter opp til et studium, er man på et vis forhåndssosialisert (se for eksempel Merton, 1957) til dette yrket, men også til den

utdanningen som fører frem til yrket. En rekke studier har pekt på sider ved denne forhåndssosialiseringen der studentene kommer til utdanningen «ferdig tilpasset» sine egne forestillinger om yrke og utdanning (Baráth, 2023; Chan et.al., 2003; Charman, 2017; Dæhlen, 2008; Fekjær, 2014; Fielding, 1988; van Maanen, 1973). Slike forestillinger kan tenkes «å gå i oppfyllelse» og feste og styrke seg¹⁹ underveis i studiet – og få betydning for den kulturen som skal komme til å prege studenttilværelsen. Andre studier har primært lagt vekt selve sosialiseringprosessen etter at studentene har begynt på politiutdanningen (Conti, 2011; Conti & Nolan, 2005; Ford, 2003). Jeg har undersøkt forholdet *mellom* forhåndssosialisering og sosialisering, og analysert styrken i *sammenhengen* mellom dem. Viktigheten av denne sammenhengen har jeg fått fram gjennom bruk av narrativ analyse, og ved å legge særskilt vekt på symbolske grenser²⁰ (Lamont, 1992) politistudenter trekker til andre. Tolkningene mine utfyller på denne måten forskningsfunn man tidligere kun har hatt en overflatisk forståelse av.

Hvem rekrutteres til politiutdanning?

De spørsmålene som blir behandlet i avhandlingen dreier seg om spørsmål man først og fremst kan få svar på gjennom kvalitativ empiri og analyser. Ikke desto mindre har analysene mine blitt til på et fundament av kvantitative data. Kunnskap om hva slags bakgrunn politistudenter har, har både dannet utgangspunkt for hva jeg initialt lurte på og preget måten jeg har analysert og fortolket det kvalitative materialet som er samlet inn.

Norsk politi har i over 40 år hatt som ideal 10 grunnprinsipper. Disse prinsippene ble utarbeidet i en offentlig utredning tidlig på 1980-tallet (NOU 1981: 35), og har blitt vedtatt av Stortinget ved gjentatte anledninger (Innst. 145S (2005-2006); Innst. 360S (2014-2015); Meld. St. nr. 42 (2004-2005)). Selv om flere har påpekt hvordan disse prinsippene mer og mer er skjøvet i bakgrunnen (Lundgren Sørli & Larsson, 2018), har ingen eksplisitt og tydelig tatt avstand fra dem. I henhold til grunnprinsippene for politiet skal norsk politi blant annet ha et sivilt preg, være lokalt forankret og politiet skal være representativt for befolkningen som helhet. Man har derfor vært særlig opptatt av å rekruttere de delene av befolkningen som har vært underrepresentert i politiet – og man er langt på vei til å lykkes med å få opp kvinneandelen. Høsten 2020 var over 60 prosent av studentene som ble tatt opp på Politihøgskolen kvinner. Høsten 2021 og 2022 var forholdet omtrent 50/50 (PHS, 2023). Det har vist seg mye vanskeligere å rekruttere en representativ andel minoritetsstudenter.

¹⁹ Jf. Thomas-teoremet, som handler om hvordan *forestillinger om* virkeligheten får *virkelige* konsekvenser (Merton, 1995).

²⁰ Narrativ analyse og symbolsk grensedragning kommer jeg nærmere tilbake til senere.

Jeg har fortrinnsvis vært opptatt av politistudenters klassebakgrunn²¹. Larsson (2010) har vist hvordan norske politistudenters klassebakgrunn over en 50-årsperiode har beveget seg fra barn av lavt utdannede foreldre fra distriktsnorge til barn av vesentlig bedre utdannede foreldre i våre dager. Den samme tendensen finner man også i Sverige (Annell, 2015).

Det bredte seg imidlertid tidlig på 2010-tallet forestillinger om at norske politistudenter kom fra *usedvanlige* velutdannede hjem. Jeg har bidratt til å korrigere dette synet (Fekjær, 2015; Winnæss & Helland, 2014; Winnæss & Helland, 2015). Denne korreksjonen har vært viktig for at ikke forskningsfeltet skulle fortsette å lete etter forklaringer på paradokser som i realiteten ikke finnes. Korreksjonen har samtidig gjort det lettere å forstå og forklare politistudenters manglende interesse for akademisk kunnskap. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 6.

2.5. Oppsummering

Jeg har vist hvordan tidligere forskning på politiutdannings- og politistudentfeltet grovt kan deles inn i tre kategorier studier: *institusjonsstudier*, studier av *innholdskomponentene* i utdanningen og studier av *studentenes egenskaper* (både de egenskapene de tar med seg inn og de som erverves gjennom studietiden).

Studier av politiutdanningsinstitusjonene peker først og fremst på hvordan politiutdanninger har måttet forholde seg til stadig sterkere krav om at også politiutdanning skal være akademisk utdanning – dels fordi man har sett for seg at det vil øke den kunnskapsmessige kvaliteten og profesjonalisere politiet, dels fordi tilsvarende utdanninger (som sykepleier-, sosialarbeider- og barnevernsutdanninger, o.l.) allerede har gjennomgått en slik akademisering, og dels fordi man har håpet at høyere utdannet politi vil svekke uheldige yrkeskulturelle trekk.

Studier av innholdskomponentene peker i veldig stor grad på hvordan høyere politiutdanning preges av spenningsforhold mellom akademiske og politipraktiske fag, og på hvordan politistudenter (og politifolk) yter motstand mot akademisering. Dette er ikke enestående for politiutdanninger, men er noe som preger hele feltet av kortere profesjonsutdanninger, og omtales ofte som motsetningen mellom *teori* og *praksis* i disse utdanningene. Likevel tyder mye på at disse motsetningene er *sterkere* i politiutdanningsfeltet enn i sammenlignbare utdanninger.

Studier av politistudenters egenskaper viser at politistudenter har med seg sterke forestillinger og oppfatninger om både utdanning og politiyrke inn i utdanningen, og at disse ofte forsterkes gjennom

²¹ Med klassebakgrunn mener jeg deres sosial bakgrunn. Dette er operasjonalisert ved å undersøke foreldrenes utdanningsbakgrunn.

utdanningstiden. Dels kan dette handle om at politistudenter ikke søker seg til politistudiet fordi *studiet i seg selv* frister. Det er politiyrket som frister. Utdanningen er bare et skritt på veien dit. Det utvikler seg sterke fellesskap blant politistudenter og mellom politifolk og politistudenter, og disse fellesskapene danner rammene for viktige sosialiseringprosesser. I slike sterke fellesskap uttrykker studentene sin (sosiale) identitet, sin gruppetilhørighet (Øverenget, 2022, s. 16-17), og studentenes identitetsarbeid (Ruud, 2013; van Maanen, 2010) skal komme til å prege hvordan de oppfatter og møter fag og kunnskapsformidling i politiutdanningen. De praktiske politifagene omfavnes, mens de akademiske fagene enten møtes med motstand eller likegyldighet.

I forsøk på å besvare forskningsspørsmålene mine, trekker jeg veksler på alle de tre kategoriene studier av politiutdanninger, politistudier og politistudenter. Det finnes studier som har undersøkt hvem som rekrutteres til politiutdanning og hvorfor de har valgt nettopp slik. Politistudenters syn på politi, politiarbeid, utdanning, kunnskap og på dem selv har vært gjenstand for av disse studiene: i oppstartsfasen, utover studiene eller etter at de er ferdige. Sånn sett har de vært helt avgjørende for min egen tolkning av *mine* funn. Mange studier har også tatt opp spenningsforholdet mellom akademisk og politipraktisk fagstoff i utdanningen. Diskusjonen om forholdet og motsetningen mellom det jeg har kalt teori og praksis, går som en rød tråd gjennom disse studiene. Dette spenningsforholdet har vært et hovedelement i min egen studie.

Til slutt har de betydelige endringene av politiutdanningsinstitusjoner, fra å være opplæring i etat til å bli universitets- og høyskolebaserte utdanninger, utgjort en slags ramme eller fundament for hvorfor vi overhodet kan interessere oss for eller stille spørsmål ved spenningsforholdet mellom ulike kunnskapssyn i politi og politiutdanning. Derfor har studiene av institusjonene, av endringene, av akademiseringen også vært viktig som et bakteppe for mine egne forskningsspørsmål.

Kapittel 3. Fremgangsmåte: metode- og analysevalg

3.1. Metode

Jeg har intervjuet 35 studenter fire ganger i løpet av studiet deres. Først rekrutterte jeg fem studenter fra studentkullet som begynte på Politihøgskolen i august 2011. Disse fem har fungert som en slags pilot- eller prøveinformanter. Sammen med disse har jeg prøvd ut og revidert både intervjuguide og øvrige opplegg. Dessuten økte det min innsikt i hva det innebærer å være student ved politiutdanningen. Jeg rekrutterte 30 nye studenter fra kullet året etter, de som begynte i august 2012. Det er de som danner informantgrunlaget for denne studien.

Studien er delt inn i fire faser med intervjuer på fire ulike tidspunkter under utdanningsløpet: Fase 1) da de var helt ferske studenter (1-3 uker inn i studiet), fase 2) i det de nesten var ferdige med det første studieåret, fase 3) i det de var ferdige med det andre og fase 4) rett før de var ferdige med det tredje studieår. Jeg har altså fulgt informantene fra begynnelse til slutt i utdanningsløpet. I fasene 1 og 3 har jeg utelukkende gjennomført individuelle intervjuer, mens jeg i fasene 2 og 4 både har gjennomført individuelle og gruppeintervjuer. Ingen er intervjuet mer enn én gang i hver fase.

Videre har jeg, i samarbeid med Håvard Helland (OsloMet), analysert registerdata om politistudenters sosiale bakgrunn. Dessuten har jeg gjennomført et feltarbeid, hvor jeg har deltatt på til sammen seks vaktsett i informanters ordenstjenestep praksis i det andre studieåret. Til slutt har jeg, sammen med Marie-Louise Damen og Gunnar Thomassen (begge PHS), analysert RECPOL²²-data i et europeisk, komparativt perspektiv. Vi undersøkte jobb- og kunnskapspreferanser blant politistudenter (fra Norge, Sverige, Danmark, Island og Catalonia), og analyserte sammenhenger mellom disse. Avhandlingen består, i tillegg til kapp, av tre artikler og ett bokkapittel. Hver intervjufase har munnet ut i en ny tekst.

Av 30 informanter avsluttet én informant utdanningen etter praksisåret. Informanten ble likevel intervjuet på lik linje med de andre i fase 3, men ikke i fase 4. Nok en informant falt fra etter fase 3, fordi vi aldri oppnådde å finne et passende møtetidspunkt. Ett intervju er videre foretatt pr. tlf., og av praktiske grunner er noen informanter intervjuet i fellesskap i fase 4 uten å være planlagte

²² RECPOL, som står for "Recruitment, education and career in the Police: A European longitudinal study". Studien omfatter Norge, Sverige, Danmark, Island, Belgia, Skottland og Katalonia (Spania) (Fekjær & Strype, 2015).

gruppeintervjuer. Til sammen er det gjennomført 89 intervjuer. Det lengste varte i 3 timer (gruppeintervju) og det korteste i 1 time. I gjennomsnitt varte intervjuene i underkant av 2 timer. Til grunn ligger 164 timer lydopptak. I tillegg skapte pilotintervjuene 33 timer lydopptak. Jeg har altså hatt bortimot 200 timer lyddata å analysere. Pilotinformantene ble i alle fasene intervjuet individuelt. Avgjørelsen om å foreta gruppeintervjuer i hovedstudien kom som et resultat av refleksjoner over erfaringene med pilotintervjuene²³.

Alle lydfilene i hovedstudien er transkriberte. Utover to intervjuer som jeg selv har transkribert, er transkripsjonene gjort av en forskningsassistent. Jeg har imidlertid lyttet gjennom, parallellt og finkrevet transkripsjoner i etterkant. Transkripsjonene er ikke skrevet med trykk på bestemte ord. Det er ikke kodet for pauser eller lignende.

Jeg har deltatt på seks vaktsett med informanter og deres veiledere i ordenstjeneste. Hensikten med denne deltakelsen var å observere konkret ordenstjeneste for å få et inntrykk av «hva som foregår», ikke minst for å utarbeide intervjuguide til intervjuene i fase 3, og for selv å være bedre forberedt til selve intervjuene med konkrete erfaringer av hva slik praksis kunne innebære. Som lærer ved Politihøgskolen har jeg ved gjentatte anledninger både tidligere og senere vært med under politiets ordenspatruljering. Feltarbeidet har dermed verken vært mine første eller siste erfaringer med praktisk ordenstjenestearbeid. Jeg hadde imidlertid aldri tidligere vært med en opplæringspatrulje. Etter hvert vaktsett tok jeg ganske grovkornede feltnotater. Jeg har ikke bearbeidet disse ytterligere på annen måte enn at jeg løpende har jobbet for å bedre intervjuguiden til intervjuene i fase 3. Formålet med feltarbeidet var å forberede de kvalitative intervjuene i etterkant av informantens praksis – gi meg konkret innblikk i feltet og frembringe eksempler på tjenestehandlinger og opplevelser jeg kunne diskutere med informantene under intervjuene.

Design²⁴

Gevinsten ved å intervju informanter på flere tidspunkter har vært at de på hvert nye tidspunkt har gjennomgått nye deler av utdanningen, nye fag og læringsmål, hvilket ville kunne ha betydning for deres oppfatninger om politi og politiarbeid. Underveis kunne de gjøre seg nye erfaringer – faglige som sosiale, med betydning for både forestillinger og oppfatninger om utdanningen, politiet, politiarbeid og seg selv, ja helt generelt erfaringer med betydning for interesser, forståelse, selvforståelse og erfaringer med nye fellesskap. Da de påbegynte utdanningen hadde

²³ Jeg kommer tilbake til bruken av gruppeintervjuer nedenfor.

²⁴ Deler av dette kapitlet vil sammenfalle med beskrivelser av metodikk og analytikk i Winnæss (2023). Dessuten er en del av det metodologiske tidligere tatt opp i Winnæss og Helland (2016).

politistudentene rukket å leve i minimum 19 år, og hadde følgelig allerede dannet seg oppfatninger om både seg selv, politi, politiarbeid og relevant kunnskap. De var ikke «blanke ark» da de ankom studiene (jf. Dæhlen, 2005) og jeg ville finne ut av hvilke forestillinger om politi og politiarbeid de brakte med seg inn i utdanningen og hvordan disse var blitt dannet.

Fordelen med å følge de samme informantene gjennom år har vært at det har gitt muligheten til å fange opp hvordan kunnskap, oppfatninger/forestillinger, selvforståelse og sosial tilknytning forandrer seg, og finne ut av både kontinuitet og endring – og fange opp *hva* som skjer og *hvordan* det skjer.

Increasingly analysts studying contemporary societies have tried to bring a historical dimension to their work. For surveys, longitudinal data collection is expensive, but very valuable for understanding how individuals' attitudes, careers, and family situations change over time. In-depth interviewers, with few exceptions, rarely revisit the same subjects to get a sense of how the lives they described earlier worked out. Major longitudinal studies (...) are remarkable exceptions (Lamont & Swidler, 2014, s. 163).

I en longitudinell kvalitativ intervjustudie kommer man dessuten veldig nær informantene. Man blir på et vis kjent med hverandre. Det har flere fordeler. Én fordel er at man kan komme tilbake til samtaler man har hatt tidligere, og dels oppklare uklarheter, dels få spesifisert innhold. En annen fordel er at man kan fange opp endringer. Ikke bare er dette oppklarende, det styrker validiteten i undersøkelsen. En ulempe ved denne nærheten kan være faren for visse kontrolleffekter. Kanskje kan informantene ha fått en følelse av hvilke svar som passet meg best, og har ønsket å hjelpe meg fram til «passende» resultater? Kanskje har det vært en fare for at de i refleksjoner og svar har blitt mer og mer *ulike* den generelle politistudenten, den studenten som *ikke* har tatt del i studier og undersøkelser? Jeg har imidlertid ikke kunnet registrere tegn til slike effekter. Løpende samtaler med studenter som ikke inngår i utvalget bekrefter i høy grad det informantene har informert om.

Flere format

Jeg har først og fremst benyttet meg av kvalitative intervjuer, både gruppeintervjuer og enkeltintervjuer. Hvorfor ikke nøye seg med ett format? Det kunne jeg selvsagt ha gjort. I utgangspunktet planla jeg en intervjustudie basert på enkeltintervjuer. Og i den første intervjufasen, da studentene akkurat hadde påbegynt studiene, ble alle informantene intervjuet individuelt. Det kunne neppe heller ha vært gjort annerledes. Deler av intervjuet tok opp livserfaringer og personlige forhold.

Erfaringen fra fase 1-intervjuene var at jeg tidlig i intervjuingen oppnådde metning²⁵. Det gav meg anledning til å prøve ut en kombinasjon av enkelt- og gruppeintervjuer. Tema for fase 2 var utdanningen og studiekulturen, og jeg håpet at informantene i gruppeintervjuer kunne inspirere hverandre til å få fram sider ved felles erfaringer som jeg kanskje ikke ville greie å få fram på egenhånd under individuelle intervjuer, dreie fokus i selve intervjusituasjonen mer mot kollektive og studentkulturelle prosesser. I fase 2 gjorde jeg derfor ti enkeltintervjuer, mens jeg delte inn fire grupper i to klassegrupper og to kjønnsdelte grupper: én kvinnegruppe og én mannsgruppe. La meg gi et eksempel på *merinformasjon* gruppeintervjuer kunne gi: I én av gruppene kom det til en diskusjon om hvorvidt politiutdanningen burde være en høgskoleutdanning eller om den burde bli en etatsutdanning igjen. Én av informantene gav tidlig uttrykk for at høgskoleutdanning av politi «bare er tull», men møtte motstand fra andre i gruppa og ved diskusjonens slutt var alle enige om at de minst trengte tre år på høgskole før de var rede til å jobbe som politi. Meningsbrytningen mellom informantene drev prosessen framover av seg selv, og jeg kunne innta en mer tilbakesett, retningsanvisende rolle. Tidvis oppsto slik selvgenerende dynamikk i gruppeintervjuene, og i ettertid kan jeg se at det ble produsert materiale under disse intervjuene som jeg ikke ville fått fram under enkeltintervjuer. Jeg gjentok bruken av gruppeintervjuer i intervjufase 4 (altså rett før de gikk ut fra Politihøgskolen), men ikke i fase 3.

Tanken med et feltarbeid var at et mindre feltarbeid kunne gi noen konkrete erfaringer til bruk i de påfølgende intervjuene i fase 3. Slik ble det også brukt. Det gav både kunnskap og konkrete holdepunkter for utarbeiding av en bedre intervjuguide og sikkert også gjennomføringer av intervjuene i fase 3. Jeg hadde som tidligere nevnt på forhånd flere ganger kjørt patrulje med politiet, men kun i Oslo og aldri med studentpatruljer. Jeg valgte derfor å kontakte informanter og praksissteder utenfor Oslo – ja utenfor større byer i alminnelighet, da politistudentene i praksis er spredt over hele landet, og at erfaringen av å drive polisier virksomhet i distriktet ville gi nye og andre erfaringer enn de jeg hadde fra før av fra Oslo.

I tillegg er de kvalitative oppleggene supplert med to ulike kvantitative datasett. Først registerdata, deretter surveydata. Registerdata inkluderer alle og går for å ha høyere kvalitet (validitet) enn surveydata, og disse ble brukt for å undersøke den sosiale bakgrunnen til norske politistudenter (Fekjær, 2015; Winnæss & Helland, 2015). Dels opplevde jeg det som viktig for å vurdere rimeligheten i funn som hadde vist at norske politistudenter kom fra usedvanlig velutdannede hjem, og dels hadde jeg behov for å kontrollere hvorvidt mitt eget informantutvalg hadde typisk eller spesiell sosial bakgrunn. De kvalitative dataene har i tillegg blitt supplert med surveydata fra RECPOL

²⁵ Jeg kommer nærmere tilbake til metning nedenfor.

(Bjørge & Damen, 2020), fordi det ville være interessant å finne ut av hvordan norske politistudenter skilte seg fra andre, sammenlignbare europeiske politistudenter. Norsk politiutdanning har skilt seg fra andre europeiske utdanninger ved å være en akkreditert bachelorutdanning, og den hadde vært det lenge. Dessuten har den norske politiutdanningen rekruttert studenter med relativt høyt karaktersnitt fra videregående skole. Vi ville undersøke om dette hadde betydning for om norske politistudenter skilte seg på avgjørende punkter fra sine europeiske medstudenter – og eventuelt *hvordan*.

Utvalg og rekruttering og overførbarhet

Som lærer på Politihøgskolen hadde jeg erfart at enkelte klasser ble dominert av verdi- og meningssterke studenter. Deres oppfatninger veide tungt i klassen, på den måten at andre studenter overtok eller tilpasset egne verdier og meninger til de meningssterke. For å unngå et utvalg der mange kunne vise seg å være tilpasset de(n) samme verdi- og meningssterke studenten(e), fant jeg det hensiktsmessig å rekruttere studenter fra flere «skoleklasser». Dessuten ville jeg rekruttere både kvinner og menn, utfra den allmenne kunnskapen om at kjønn har stor betydning for verdier og oppfatninger. Kjønn har i likhet med alder, sosial klasse og geografisk tilhørighet, en betydelig strukturerende kraft (Bourdieu, 2006b, s. 99), og er en nøkkelfaktor for å forstå for eksempel ulikhet i muligheter og livssjanser (Giddens & Sutton, 2021, s. 254). Jeg har derfor rekruttert både mannlige og kvinnelige informanter²⁶. Aldersmessig er spennet fra 19 til 28 år ved starttidspunktet.

På tidspunktet for rekruttering drev Politihøgskolen bachelorutdanning ved fire ulike studiesteder. I utvalget er alle informantene rekruttert fra ett og samme studiested. Grunnen har vært todelt. På den ene siden har mine lærerforpliktelser utelukket to av studiestedene, da jeg ikke ville ha egne studenter som informanter. På den andre siden fantes det praktiske og økonomiske grunner. Informantene har meldt seg frivillig til deltakelse. Det skulle vise seg at det var relativt lett å rekruttere deltakere, men lettere å rekruttere kvinner enn menn. Jeg avviste derfor en del kvinner og oppfordret spesielt menn til å melde seg til prosjektet. Utvalget er foretatt primært for ikke allerede i utgangspunktet å ende opp med svært skjeve oppfatninger. Ikke desto mindre fins det ingen garanti, ut fra utvalgskriteriene, for at de informantene jeg har valgt representerer *det typiske* blant politistudenter. Jeg har imidlertid fått informantene til å reflektere over hvordan politistudenter flest og hvordan studenter i fellesskap oppfatter dette eller hint. Nå kunne jeg selvsagt hatt en helt annen

²⁶ I ferdigstillingen av denne teksten har jeg blitt klar over at jeg tidligere (Winnæss, 2017; Winnæss & Helland, 2014; Winnæss, Damen & Thomassen, 2020) har rapportert feil om fordelingen av kvinnelige og mannlige informanter. I stedet for den riktige fordelingen, som er 50/50, har jeg rapportert 60 prosent mannlige og 40 prosent kvinnelige informanter.

strategi når det gjelder utvalget. Jeg kunne for eksempel ha forsøkt å rekruttere atypiske politistudenter (Lander, 2008) – studenter jeg ville kunne anta sto litt på utsiden av det øvrige fellesskapet, og som fra sin «outsider-posisjon» kunne hatt gode forutsetninger for å fortelle om kjennetegn ved de typiske politistudentene²⁷. Det har jeg ikke gjort. Jeg forventet at det ville bli vanskelig å rekruttere en bestemt gruppe menn – menn med en påfallende barsk og maskulin fremtoning. Hvert år begynner det et visst antall slike menn på politiutdanningen. Jeg anstrengte meg litt ekstra for å få med representanter for denne typen studenter, men lyktes ikke.

Utvalget besto altså av kvinnelige og mannlige informanter. De var aldersmessig differensiert. De var ulike med hensyn til skolegang, studier og arbeidserfaring. En del hadde tatt yrkesutdanning med påbygg, og en del (flere) ordinær studiespesialisering. Mange av disse hadde idrettslinje. Noen hadde studert tidligere, andre ikke. Jeg rekrutterte både studenter med etnisk minoritetsbakgrunn og majoritetsbakgrunn. Over halvparten var uten foreldre med utdanning utover videregående opplæring og kun to informanter hadde én forelder med utdanning på mastergradsnivå. De fleste med foreldre med høyere utdanning, hadde foreldre som selv hadde kortere profesjonsutdanning eller spredte enkeltemner fra høyere utdanning.

Det har vært et mål om at funnene i undersøkelsen skal kunne overføres til andre, liknende sammenhenger, og informere om forhold som kan gjelde utover denne spesifikke gruppa politistudenter – at undersøkelsen skal kunne benyttes for å peke på noe *generelt*. Jeg har forsøkt å styrke overføringsverdien på to måter: dels har jeg rekruttert så mange informanter at jeg har kunnet oppnå metning og dels har jeg gjort utvalget av informanter selektivt. Først til det som gjelder metning: Det kan utnyttes metodologisk at det finnes *færre meninger i verden enn det finnes folk*. Etter hvert som man intervjuer, oppdager man at meningene som ytres, begynner å gjenta seg fra intervju til intervju²⁸. «Når nye intervjuer ikke lenger bringer noe nytt, kan man si at man har oppnådd metning» (Tangeland og Krange 2011 s. 13). Et design som skaper metning er altså et metodisk grep som sikrer at meninger, verdier, tolkning av handlingsvalg, osv. kan grupperes i hovedtyper. Samtidig har jeg forsøkt å sikre meg at store deler av den sosiale helheten er dekket. Jeg

²⁷ Lander ville undersøke mangfoldsarbeidet i svensk politiutdanning. Hun skriver at undersøkelsen baserer seg på hvordan normer om hvithet, maskulinitet, heteronormativitet og svenskhet «oppfattas och tolkas av sex studenter som inte kan definieras som svenska, vita, heterosexuella män, samt hur dessa studenter förhåller sig till denna norm» (2008, s. 268).

²⁸ Guest, Bunce & Johnson (2006) hevder at metning oppnås ved mellom 6 og 12 informanter. Bertaux (1981) skriver at man minimum må ha 15 informanter for å oppnå metning, selv med et selektivt utvalg.

har derfor rekruttert studenter av begge kjønn og fra ulike skoleklasser²⁹. Jeg har villet oppnå kvasirepresentativitet gjennom utvalgskriteriene.

Om kvalitativ intervjuing

Innenfor kvalitativ forskning er bruken av intervjuer den mest brukte metoden (Lamont & Swidler, 2014, 158; Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 17; Thagaard, 2018, s. 89). Det er det flere gode grunner til. Mens dokumentstudier baserer seg på og ny-fortolker data som allerede foreligger, kan man ved å intervju folk skape kunnskap ut av umiddelbare utsagn og helt «ny» empiri. Sammenlignet med feltarbeid er kvalitativ intervjuing relativt kostnadseffektivt. Har man gjort et grundig forarbeid og er godt forberedt, har man god kontroll over de faktiske mulighetene for å få svar på de spørsmålene man har til hensikt å finne ut av: man spør, får svar og gir adekvate fortolkninger av hva intervjuene måtte tematisere. Under feltarbeidet er man i langt større grad overgitt til situasjoner, samhandling og de handlinger som foregår i feltet, og det kan gå lang tid mellom hver gang noe skjer som er av interesse for de forskningsspørsmål forskeren i utgangspunktet skal undersøke.

Flere har stilt spørsmål ved hvorvidt det er mulig å få gode svar på spørsmål forskere benytter kvalitative intervjuer for å besvare. Ikke minst stiller man spørsmål ved om man kan stole på det intervjuobjektene sier – vet de hva de snakker om og snakker de i det hele tatt *sant*? Jerolmack og Khan skriver:

We argue that many interview and survey researchers routinely conflate self-reports with behavior and assume a consistency between attitudes and action. We call this erroneous inference of situated behavior from verbal accounts the attitudinal fallacy (Jerolmack & Khan, 2014, s. 178).

Jerolmack og Khan holder deltakende observasjon eller feltstudier som et kvalitativt forskningsideal, og fokuserer fremfor alt på den viktige forskjellen mellom hva folk faktisk *gjør* og hva de *sier* at de gjør. De hevder at intervjuforskere ikke tar høyde for forskjellen. Ikke å være seg bevisst denne forskjellen, kaller de *the attitudinal fallacy*.

For politiforskere burde ikke dette være en ukjent problemstilling (Waddington, 1999; Walsh & Bull, 2011). Waddington hevder for eksempel at forskning på politikultur, som tar utgangspunkt i hva politibetjenter *sier* og ikke i hva de *gjør*, feiltolker både *hva* som blir sagt (og *hvorfor* det sies) og *forholdet mellom* tale og handling. Politifolk forneker ofte i tale hva de daglig erfarer, sier

²⁹ Ved Politihøgskolen er studentene fordelt 24-26 stykker i hver klasse. Det er ikke utenkelig at slike klasser kan ha sterke normsendere, som kan påvirke klassens oppfatninger om dette eller hint. Det fremsto derfor som viktig å rekruttere informanter fra alle klassene.

Waddington, og de beskriver kjernen i politiarbeid på måter politiarbeid sjelden foregår. Dette gjelder imidlertid ikke kun politifolk:

Police are not unusual in saying one thing and doing another, indeed they might well be typical. If so, then the talk (...) provides little explanation of police behaviour (Waddington, 1999, s. 289).

Å hevde at den polisiære yrkesutøvelsen gjenspeiler hvordan politibetjenter beskriver arbeidet sitt bærer dermed galt av sted. «*In fact, what researchers focus upon is what the police say, that is, the oral culture*» (Waddington, 1999, s. 288). Waddington mener vi heller må ta utgangspunkt i metoder som kartlegger hva som skjer i praksis – ikke kun basere oss på kulturuttrykk, for eksempel pikettprat (se også Martin, 2010). Like fullt er kultur en viktig kategori i min studie og jeg har basert mye av analysen på tolkinger av individuelle intervjuer. Men har jeg ikke da gått i den «fella» både Waddington (1999), Martin (2010) og Jerolmack og Khan (2014) advarer mot? Jeg mener jeg ikke har gjort det³⁰.

For det første kan intervjudata få fram rimelige svar på handlinger. Vi kan ikke anta at folk i alminnelighet verken snakker sant eller vet hva de snakker om. Hvis det var tilfelle, ville ikke bare intervjudata, men også rapportering, avhør, journalistikk m.m. måtte avvises på prinsipielt grunnlag (Fjær, 2018). Undersøkelser har vist at folk i hovedsak er «i stand til å gi adekvate opplysninger om egne erfaringer, og det er (...) betydelig samsvar mellom selvrapporterte holdninger og faktisk atferd» (Friberg, 2019, s. 122). Selv har jeg brukt intervjudata om oppvekstforhold, venner og familie eller erfaringer fra skole og fritidsinteresser. Svarene er imidlertid ikke brukt som «bevis» på bestemte handlinger, men tolket i lys av posisjoner og ressurser, som innramming av praksiser.

Samtidig som denne kritikken er viktig ift. forskning som blander sammen ord og handling, banaliserer den hva kvalitativ intervjuforskning kan gå og ofte går ut på. For å styre klar av «the attitudinal fallacy» må man både være seg bevisst på og tydelig formidle hvilket analytisk rammeverk man tar utgangspunkt i ved innhenting og bearbeiding av empirien, og slik sett være åpen om *hvordan* man fortolker og forstår det det samtales om – ikke minst *at* man fortolker. Dessuten leter mange intervjuforskere primært etter klassifikasjonssystemer, representasjoner, grensdragninger, forestillinger, verdier og kulturelle idealer heller enn reelle handlinger. Skal man overhodet ha mulighet til å avdekke dette, *må* man snakke med folk.

³⁰ I neste kapittel tar jeg opp hvordan jeg tenker at de dataene som er produsert, viser hen til et prerefleksivt, praktisk nivå, selv om de er språklig formidlet.

Gjennom kvalitative intervjuer stiller man for det andre spørsmål og følger opp om hendelser, handlingsvalg og identitet, ikke nødvendigvis for å avklare realiteter, men for å gripe betydninger knyttet til dem, for eksempel «kulturelle rammeverk» som bestemte måter å tenke på forutsetter (Luker, 2008), og aktiv intervjuing³¹ med nye, oppfølgende spørsmål underveis i intervjuene kan benyttes for å få fram slike rammeverk og kulturelle verdier og idealer (Fjær, 2018). Videre vil kvalitative intervjuer kunne gi muligheten for å konstruere fiktive situasjoner og be informanter tolke og reflektere over mulige løsninger – om hvorfor velge den ene framfor den andre løsningen, og dermed få informantene til å posisjonere seg (og sine) i forhold til andre relevante grupper (Lamont & Swidler, 2014, s. 160-161). Denne måten å intervju på stiller krav til forskerens evne og erfaring, både som intervjuforsker og fra feltet, og vil påvirke kvaliteten på intervjuene.

For det tredje kan man ta i bruk informasjon om erfaringer, og komme fram til valide konklusjoner, selv der informantsvarene er fordreide, hvis man opprettholder en kritisk distanse til hva som fortelles (Fjær, 2018, s. 33). Fortellinger i én del av intervjuet kan sammenliknes og ses i sammenheng med fortellinger i andre deler av intervjuet (gjerne også om helt andre ting). Intervjues den samme personen flere ganger, kan man også sammenlikne svar i fortellinger om det samme på tvers av intervjuene. Dette er én av fordelene med et longitudinelt design og gjennomføring.

Man kan dessuten bruke flere indikatorer på det fenomenet man søker å kategorisere uten å anta at informantene har full innsikt i hvorfor de har gjort noe. For egen del opplevde jeg dette i forbindelse med at jeg lagde kategorier for ulike motiver for å begynne på politiutdanningen. En av kategoriene, «sosial status», fant jeg i deler av intervjuet som overhodet ikke handlet om motiver for å ta utdanningen (Winnæss & Helland, 2014).

Vi kan heller ikke forvente, verken innenfor hvert enkelt tema eller på tvers av tematikker, at informantene alltid svarer konsistent. Intervjuer kan være innbyrdes inkonsistente og det er forskerens oppgave å tolke sammenhengen i det som sies (Lamont & Swidler, 2014). Det informanter forteller må sammenlignes med tidligere forskning. I hvilken grad samsvarer eller motsier det hva tidligere forskning viser? Forskeren må fortløpende vurdere samsvar med tidligere forskning, og forsøke å forklare slikt samsvar eller diskrepans (Fjær, 2018).

For det fjerde er det ofte slik at samtaler, fortellinger, hva folk sier, i seg selv er handlinger – *talehandlinger*. Og ytterligere er det slik at språkliggjøring³² også får betydning for fremtidig handling (Friberg, 2019; Sandberg, 2010; Tavory, 2020). Språk og fortellinger er ikke bare løse utsagn og

³¹ Jeg kommer nærmere tilbake til begrepet aktiv intervjuing nedenfor.

³² «Representations, fantasies, metaphors, and narratives are not “noise”—they are a crucial part of the social world that people co-construct” (Tavory, 2020, s. 456).

påstander. Ord forplikter³³, de er selv handlinger og de er handlingsfremmende. Det å sette ord på handlingsvalg fremstår samtidig som løsninger på fremtidige situasjoner, og som "lovnader"³⁴ fra den som uttaler dem. Dels tar situasjonsbeskrivelser og eventuelle løsninger utgangspunkt i kollektivt kjente fortellinger og beskrivelser, som fungerer som forankringspunkter for meningsdannelse, og dels vil tale og helt spesifikke uttalelser bli bindende, ikke bare fordi man «lover» noe, men også fordi andre mennesker vil organisere seg på måter som «hjelper» den uttalende å virkeliggjøre det hun har uttalt (se Sandberg, 2010, s. 455; Tavory, 2020, s. 451). Spørsmål om fortellingens sannhetsgehalt blir derfor mindre interessant.

The story becomes interesting therefore not because of what truths it can tell us about a person's past but rather what it might say about the person's future (Maruna & Liem, 2021, s. 84).

Ved å knytte an til posisjonering og selvpresentasjon, som finner sted innenfor diskursive, sosiale og kulturelle (kollektive) rammer, får man et nyttig analytisk utgangspunkt for å overvinne intervjuforskningens tendens til individualisering. Intervjudata er posisjonerte redegjørelser, og det er forskerens jobb (ikke informantens) å fortolke det informantene sier (Fjær, 2018; Myklebust, 2020). Kun på denne måten kan man utfra intervjudata begripe prosesser på meso- og makronivå, og se handling, samhandling og meningsdannelse i en institusjonell sammenheng (Lamont & Swidler, 2014, s. 462).

3.2. Analyse

Hovedsaken i enhver metodebruk er å utnytte de mulighetene som ligger i den bestemte metoden man benytter. Derfor har det for dette prosjektets vedkommende vært viktig å stille spørsmål om i hvilken grad jeg har greid å utnytte de mulighetene et kvalitativt intervjudesign gir: tanker og utsagn om egne og andres selvforståelse, verdier, posisjoner og oppfatninger – kort sagt det vi ofte betegner som dybde. Men hva menes med *dybde*, og vil alle kvalitative opplegg nødvendigvis *gi* dybde? Aspers og Corte (2019) knytter kvalitativ forskning, og følgelig også dybde, til måten man behandler et kvalitativt materiale på, men også målsettingen med kvalitativ forskning – å utvikle nye begreper, identifisere nye variabler, og stille spørsmål ved tatt-for-gittheter:

³³ Undersøkelser viser en relativt høy korrelasjon mellom hva folk sier at de vil gjøre og hva de faktisk gjør (Vaisey, 2014).

³⁴ «Once the "promise" is known, people will help the individual set up interactions that do not challenge the context of talk, and thus defend their line of action (...). Talk leaves its traces, objectified both as generalizations about the future (...) and as promises about future action» (Tavory, 2020, s. 461).

(...) qualitative research is about questioning the pre-given (taken for granted) variables, but it is thus also about making new distinctions of any type of phenomenon, for example, by coining new concepts, including the identification of new variables. This process (...) is carried out in relation to empirical material, previous research, and thus in relation to theory. Theory and previous research cannot be escaped or bracketed. According to hermeneutic principles all scientific work is grounded in the lifeworld, and as social scientists we can thus never fully bracket our preunderstanding (Aspers & Corte, 2019, s. 155).

Den kvalitative analysen er en pågående spiralbevegelse mellom empiri, teori, tidligere forskning og forforståelse. Informantutsagn blir til data ved det tolknings- og konstruksjonsarbeidet en analyse faktisk innebærer. For å vinne dybde³⁵ eller komme *bakenfor* og *under* overflatiske og generelle informantutsagn, må slik tolkning starte allerede under selve intervjuingen.

Tolkning

I en del metodelitteratur anbefales idealet om et passivt forskersubjekt (se for eksempel Holstein & Gubrium, 2012). Det kan ha mye for seg ikke å avbryte informantene og ta for stor plass som intervjuer, ikke minst når informanter har mye å fortelle eller kommer inn i en slags «selvgående» modus. Ikke desto mindre skal ikke forskningsintervjuer fungere som «mikrofonstativer» for informanters utsagn og ytringer. Man må utfordre informantene for å nå «ned til» den eventuelle dybden. En slik utfordrende intervjustil kalles i litteraturen *aktiv intervjuing* (Andersen, 2006) eller *konfronterende intervjuing* (Kvale & Brinkmann, 2015). Å utfordre informantene under intervjuene er en tidlig del av tolkningsarbeidet i kvalitative undersøkelser.

Det er uenighet i forskersamfunnet om hvor langt man skal gå i å grave videre i informantenes svar. Hvilke svar er gode nok? Hvor går grensen mellom det som er informantenes oppfatninger og de svarene forskeren vil høre (eller vil kunne forvente å høre)? Enkelte forskere vil mene at både aktiv intervjuing og visse tolkninger av informantutsagn vil kunne være uttrykk for en (suspekt) mistro til dem man intervjuer. Slik behøver det derimot ikke å være. La meg gi et eksempel: Mange informanter i denne studien fortalte at de ville bli politi fordi de ville hjelpe folk. De snakket om mennesker som hadde vært utsatt for urett, men også om ungdom i faresonen for å begå urett. For riktig å få tak i hva de mente med hjelp, ble informantene utfordret til å utdype både hjelpens karakter og hvem som burde hjelpes. Snart skulle det vise seg at deres motiver om å hjelpe og begrepet hjelp var ganske sammensatt.

³⁵ Jf. betegnelsen *dybdeintervjuer* (*in-depth-interviews*).

De ville gjerne hjelpe, men kun under visse betingelser: ikke nødvendigvis hjelpe alle, og ikke *kun* hjelpe. Annen forskning peker på den samme tvetydigheten når det kommer til politistudenters hjelpemotiv (Charman, 2019; Lauritz, 2009). Det gjelder å være seg bevisst at det informanter forteller om rett og galt, kun uttrykker de hva *de* mener er rett og galt, og ofte vil man kunne fange opp ganske tatt-for-gitte³⁶ oppfatninger (Bourdieu, 1977) om rett og galt³⁷. Som forsker kan man ikke utelukke at det er slik det forholder seg.

En forskers tolkning er tolkning *utover* tolkningene informantene selv foretar³⁸. Forskerens tolkning vil være *andre ordens* tolkning. Giddens kaller det dobbel hermeneutikk, og skriver at samfunnsvitenskap

(...) deals with a pre-interpreted world where the creation and reproduction of meaningframes is a very condition of that which it seeks to analyze, namely human social conduct: this is why there is a double hermeneutic in the social sciences» (Giddens 1976: 158).

Tolkning innebærer at en står overfor og prøver å forstå et eller annet fenomen, et forhold, et objekt eller subjekt. Ens forforståelse brytes mot ny forståelse, som endrer seg. Deler leses inn i helheter. Det forandrer både delene og helheten. Tolkning er et grunnvilkår både for *erkjennelse* av verden og det *å være* i verden (Gadamer, 1975). Først gjennom å kjenne seg selv og hva som måtte prege ens erkjennelsesevne, kan man erkjenne fenomener og begivenheter utenfor seg selv. Det kjennetegner oss at vi stiller spørsmål om *meningen* ved fenomener og hendelser: Hvorfor gjorde hun det? Hva betyr dette? Det kan gjelde utsagn, handlinger, tekster – store og små. Det er ikke opplagt hva betydningen er av det som blir sagt eller det som gjøres. Et utsagn, et nikk eller at noen blunker kan snart bety det ene, snart det andre. Mennesker er meningssøkende vesener. Dette har betydning for samfunnsvitenskapen.

³⁶ «Every established order tends to produce (to very different degrees and to very different means) the naturalization of its own arbitrariness» (Bourdieu, 1977, s. 164). *Doxa*, som er Bourdieus begrep om det tatt-for-gitte, er troen på at egen livsverden, egne verdier, holdninger eller meninger er uttrykk for verden "slik som den er", som noe rent objektivt, det sosiale forstått som natur, altså at subjektive og intersubjektive forhold forveksles med objektive forhold.

³⁷ Uttrykket den «alminnelige rettsfølelsen» kan være dekkende for hva man tenker seg å fange opp i denne sammenheng.

³⁸ Bourdieu kaller fraværet av slik tolking *empiristisk abdikasjon*: «Den empiristiske abdikasjonen, oppgivinga av det vitenskaplege, har alt det tilsynelatande og alt det anerkjente på si side. Grunnen er at når empirismen sparer seg for konstruksjonsarbeidet, så overlet han til den sosiale verda *slik som ho er*, i sin etablerte orden, alle desse grunnleggjande operasjonane i det vitenskaplege konstruksjonsarbeidet - så som valet av problem, utarbeiding av omgrep og analysekategoriar. Dermed får den empiristiske abdikasjonen, i det minste ved det den manglar, den grunnleggjande konserverande funksjonen av å godkjenne *doxa* (Bourdieu og Wacquant, 1993, s. 226).

Det som kjennetegner humaniora og samfunnsvitenskap, hva enten det er snakk om kunsthistorie, kriminologi eller statsvitenskap, er interessen for ulike former for mening og betydning. Subjektrefererende egenskaper passer ikke inn i naturvitenskapens orientering mot objektive størrelser og forhold. Disse egenskapene er derimot av den største interesse for alle former for humanvitenskap. Skamfullhet kan tjene som eksempel: «Betydningstermen «skamfull» har kun mening i en verden hvor det eksisterer subjekter som erfarer dette som en betydning» (Taylor, 2007, s. 150). I søken etter betydninger, er tolkning den eneste veien å gå.

Går vi tilbake til utgangspunktet, innebærer dette at vi alltid tolker. Når informanter forteller om opplevelser, oppfatninger og erfaringer, er dette alltid *deres* tolkninger av begivenheter i livet – tolkninger av *første orden*. Når man som forsker skal forstå hva disse tolkningene kan bety, foretas en tolking av *andre orden*. Samtidig må forskeren kunne redegjøre for bakgrunnen for sin tolkning, det Gadamer (1975) betegner som forforståelse, horisont eller helhet, osv., slik at det blir mulig å forstå hvordan hennes tolkning ble slik – altså slik at man kan gjøre en rimelig tolking av *tredje orden*³⁹.

Tolkningsrammer

Skilbrei (2019) bruker begrepet *tolkningsrammer* om det som rammer inn ulike dimensjoner ved tolkningen av kvalitative data. Hun skiller mellom tre dimensjoner: (forskerens) forforståelse, tidligere forskning og (tolknings-)teori. Til forforståelse knytter hun personlige erfaringer, meninger og preferanser. I analyse av kvalitativt materiale er det viktig å ha et bevisst forhold til disse dimensjonene, og åpenhet og eksplisitt refleksjon over tolkningsrammene styrker studiens kvalitet. Tidligere forskning og teori behandles i egne kapitler. Her skal jeg derfor gjøre rede for de øvrige tolkningsrammene for prosjektet.

Forforståelse

Man må være «sosiolog på seg selv», skriver Wadel (1991). Til daglig er jeg lærer på Politihøgskolen, hvor jeg underviser i samfunnsvitenskapelige fag. Det var jeg også da jeg begynte på denne studien, og jeg hadde vært det i flere år. Én ting er selve lærergjerningen, noe annet at man tar del i et felt som rammes inn av en utdanningsinstitusjon, der studentene oppholder seg og ferdes også utover den tiden som er avsatt til undervisning. Politihøgskolen er, ulikt andre høyere utdanningsinstitusjoner, lukket og låst mot verden utenfor. Det er adgangskontroll og profesjonelt vakthold. Man får ikke adgang til dette feltet med mindre man har en spesifikk grunn. Så lenge jeg

³⁹ Den tolkningen du som leser akkurat nå foretar av det jeg skriver.

har jobbet på Politihøgskolen og beveget meg rundt på området – på biblioteket, rundt om i gangene, i kantina eller treningsfasilitetene, har jeg overalt støtt på og kunnet observere studenter. Og vi har snakket sammen – om fag, om politi, om det å være student, om det å bli politi, osv. Disse samtaleene har vært «naturlige» samtaler, samtaler enhver lærer har med studenter han kjenner og tilfeldig treffer i gangen eller kantina, men de har samtidig vært samtaler jeg har hatt spesielt utbytte av, nettopp fordi de også har kunnet gi meg *mer* (og tidvis også *ny*) informasjon om det jeg har studert. På mange måter har jeg regelmessig gjennom drøye 15 år hatt uformelle «feltsamtaler» med politistudenter. Det har selvfølgelig gitt innsikt i og oversikt over hva som foregår i feltet. Buvik, Skatvedt og Baklien (2020) drøfter hvordan ikke-iscenesatte feltsamtaler gir god informasjon om felt som ikke er så lett å komme til i en mer formalisert intervjusituasjon.

Interaksjon mellom forsker og informant innebærer posisjonering og selvpresentasjon (...). Den mer *naturlige* [min kursivering] settingen for feltsamtaler kan bety at vi får andre og mer personlige data enn det det mer formelle intervjuet kunne gitt oss, fordi forskeren får ta større del i informantens subjektive livsverden. Det uformelle ved feltsamtaler ser ut til å være et fellestrekk i faglitteraturen, både som en måte å få data på, for å utvikle en god relasjon til forskningsdeltakerne og for å prøve ut problemstillinger. Feltsamtaler kan foregå i settinger der informanten ikke nødvendigvis er innforstått med at samtalen kan gi data til forskning. (...). Kanskje oppfattes samtalen bare som hyggelig prat av de utforskede (...)
(Buvik, Skatvedt & Baklien, 2020, s. 225).

Mine samtaler har hatt et enda mindre «offisielt» preg enn de feltsamtalene det refereres til. Jeg har hatt en helt naturlig plass i feltet, og har kunnet observere og føre omfattende samtaler med politistudenter som aldri har vært og aldri har vært tiltenkt noen rolle som informant til min studie. Ikke desto mindre har slike samtaler foregått, og jeg har «utnyttet» denne muligheten til å skaffe meg informasjon.

I det jeg gikk i gang med studien kunne jeg mye både om politiet, om Politihøgskolen og om det å studere ved Politihøgskolen. Under intervjuene i fase 1 visste jeg for eksempel mye mer enn informantene om flere av de temaene vi snakket om i intervjuene, og underveis i studien har jeg vært innforstått med fag, praksiser, akronymer, scenarier og liknende som ble eller kunne komme til å bli tematisert i intervjusamtalene. Denne innforståtheten har kanskje vært et gode og et onde: det har bidratt til at samtaler om fag, kultur og praksiser har vært uten de barrierer man kan oppleve når man må forklare samtalepartneren helt trivielle, feltspesifikke saker, ting og sammenhenger. Jeg har kunnet forfølge temaer og linjer mindre «kunnskapsrike» forskere ville ha oversett. Men det kan også ha bidratt til at jeg kan ha tatt for gitt og *for* raskt «gått videre» fra temaer og problemstillinger som

jeg sammen med informantene burde ha undersøkt nærmere og mer eksplisitt – temaer jeg selv har oppfattet som trivielle, banale⁴⁰, eller simpelthen ikke engang har oppfattet skulle kunne være «forskningsverdig». Dag Album har formulert denne innsikten på en treffende måte:

En forsker som ikke kommer nær nok, vil ikke kunne forstå de utforskertes verden. En forsker som ikke kommer fjernt nok fra dem, vil ikke kunne klare å oppdage og sette ord på det selvfølgelig, heller ikke å løfte analysen fra det trivielle (Album, 1996, s. 240–241).

Én fordel denne nærheten til feltet bidro til, var at jeg ofte (og ganske raskt) kunne oppfatte karakteristikk informantene gav, både å være for generelle og abstrakte for reell fortolkning, men tidvis også *for* idealiserte. Dette kunne gjelde karakteristikk de gav av seg selv, av andre, av fag eller faglærere, eller av politi og politiarbeid. Allerede tidlig på 50-tallet tok Becker denne typen utfordringer opp i metodelitteraturen, og han brukte eksempler fra egen forskning der han hadde intervjuet lærere. Han skriver:

The interview ordinarily started with questions at a high level of generality: "What are the problems of being a schoolteacher? What kinds of things can make your work tough or unpleasant?" Most teachers were able to talk about these relationships at this abstract level of discussion (...). When a number of such statements had been made and we were well-launched on our conversation, I would assume a sceptical air and ask the teacher if she could give me any evidence for these statements, in the form of examples from her own experience. (...). Once the interview area had been shifted in this way to personal experience, I used another strategy to elicit further information that was being withheld. I played dumb and pretended not to understand certain relationships and attitudes which were implicit in the description the teacher gave, but which she preferred not to state openly (Becker, 1953, s. 31).

Min «nære» forankring i feltet gav meg altså tidvis grunn til å mistenke at jeg enten fikk for generelle eller idealiserte svar, og på samme måte som Becker kunne jeg «teste ut» hvorvidt det kunne finnes noe mer, gjennom for eksempel å uttrykke skepsis til eller gi uttrykk for ikke helt å forstå i forsøk på å få informantene til å bli mer spesifikke, mer konkrete, kanskje til og med ærligere. I flere sammenhenger opplevde jeg at dette hadde mye for seg. Den erfaringen jeg bragte med meg inn i undersøkelsen har med andre ord hatt stor betydning for store deler av prosjektet.

Skilbrei (2019) knytter videre meninger og preferanser til forforståelsen. Hva så med mine meninger og mine preferanser? Kan de ha påvirket prosjektet mitt – og i så fall på hvilken måte? En viktig grunn

⁴⁰ I dette ligger en fare for «hjemmeblindhet» som Frøystad (2003) kaller det.

til å gå i gang med denne studien var publiseringen av noen studier (Fekjær, 2014; Larsson, 2010) som viste resultater og tolkninger jeg skulle stille meg kritisk til. Jeg ville undersøke om det kunne finnes måter å gi andre svar på spørsmål disse studiene stilte. De aktuelle studiene ble publisert på et tidspunkt hvor mine egne undervisningsfag var under press – både fra innsiden og utsiden av utdanningen⁴¹.

Jeg var altså lærer i noen akademiske fag som opplevdes å være under press i utdanningen. Samtidig ville jeg undersøke hvordan det kunne ha seg at studenter som begynte på en treårig bachelorutdanning ble så negativt overrasket over at visse fag i utdanningen nettopp hadde et akademisk forankringspunkt. Jeg vil ikke si at min preferanse var tung, akademisk teori, men min mening var (og er) at politistudenter og i neste instans politiet styrkes av å jobbe med tekster, fag og problemstillinger som ikke nødvendigvis *må* kunne ut i noe som skal kunne utøves gjennom kroppslige ferdigheter. Samtidig er jeg av den oppfatningen at disse fagene, så vel som alle andre fag i utdanningen, må settes inn i sammenhenger der deres berettigelse ligger i at de må kunne styrke politiet, politiarbeid, men også politifolk og politistudenter i deres yrkes- og studentkarrierer på for dem meningsfulle måter. Sånn sett har jeg aldri vært noen interesseløs «betrakter» av hvordan politiutdanningen og politistudier burde foregå.

Posisjonering

Til metodelitteraturens fokusering på forforståelse, tidligere forskning på området og analytisk/teoretisk ståsted, kan vi også føye forskningsmessig posisjon: innside- vs. utsideperspektiv (Hellawell, 2006; Kusow, 2003; Merton, 1972). Innenfor politiforskning har dette blitt særlig vektlagt. En viktig grunn har vært den skjøre tilgangen til politifeltet, med tradisjonelt manglende tillit mellom politi og forskere (Manning & Warfield, 2009). I norsk sammenheng nådde denne mistilliten sitt høyde- eller bunnpunkt på 1980-tallet i de såkalte politivolds- og boomerangssakene i Bergen (Kvam, Magnus & Kristensen, 2019). Den gjensidige mistilliten mellom forskere og politiet har gradvis bedret seg (Holmberg, 2014). Samtidig er politiet både forbruker av og tidvis også initiativtaker til ulike former for politiforskning. Man har funnet det hensiktsmessig å skille mellom kritisk politiforskning og forskning som ofte blir gjort på bestilling. Høigaard (2005) har i den sammenhengen skilt mellom *universitets-* og *myndighetsforskning*. Universitetsforskningen kjennetegnes ved et kritisk, utenfra-perspektiv. Myndighetsforskningen har på sin side et styringsperspektiv.

Brown (1996), Reiner og Newburn (2007) og Manning (2005) gjør et tilsvarende skille mellom «*research of the police*» vs. «*research for the police*». De ser alle en utvikling der «*research for the*

⁴¹ Se prologen.

police» tiltar: mer fokus på hva som virker og kan forbedres, mindre på kritiske studier av politikultur og problematiske sider ved polisier praksis. Til denne forskjellen knyttes politiforskeres posisjonelle tillit og tilgang til politifeltet: Man kan være en innsider fra innsiden (kombinert forsker og politi), innsider fra utsiden (tidligere politi, som nå forsker for en ekstern forskningsinstitusjon, for eksempel universitetet), outsider fra innsiden (forsker innenfor etatens eget forskningssystem, for eksempel forskere ved Politihøgskolen) eller til slutt outsider fra utsiden (for eksempel en universitetsforsker uten politipraksis). Det finnes klare forskjeller på å forske på amerikansk, britisk og norsk politi, men det finnes også likheter – likheter som gjør denne kategoriseringen meningsfull.

Mitt eget prosjekt står i denne sammenhengen i en tvetydig posisjon. Jeg er ansatt og finansiert av Politihøgskolen, men dette prosjektets faglige tilknytning er ved universitetet. At forskningsprosjektet skulle lede fram til en doktorgrad har stilt meg overfor visse krav til teoretisk og akademisk orientering som kreves av tekster som skal inngå i den akademiske diskursen. Sånn sett faller mitt prosjekt inn under det Høigaard kaller universitetsforskning. Samtidig er jeg altså ansatt i politietaten. Kanskje kan det derfor også karakteriseres som myndighetsforskning? Jeg har imidlertid ikke opplevd at Politihøgskolen på noen måte har forsøkt å blande seg inn i prosjektet mitt. Ikke desto mindre kan jeg ikke se bort fra at jeg kan ha bedrevet former for selvsensur, uten at jeg klarer å komme på hva det eventuelt skulle være.

Etter Reiner & Newburns (2007) inndeling ovenfor er jeg en *outsider fra innsiden*. Dette har hatt betydning for tilgangen til feltet, men også for den ytterligere gjennomføringen av datainnsamlingen og tolkningen av dataene. Dels har jeg hatt god kjennskap til feltet jeg har studert, ikke bare fordi jeg har gjort meg kjent med de viktigste tekstene, men også fordi jeg i praksis, i mitt daglige arbeid, har tatt del i det som foregår i politiutdanningen og derfor også har omgåttes studenter ved Politihøgskolen. En viktig forskjell mellom dette prosjektet og den politiforskningen det henvises til ovenfor er at jeg først og fremst har studert politiutdanning og politistudenter – ikke politietat og utøvende politifolk.

3.3. Kvalitet og etikk

Kvalitet

Det står strid om hvilke kvalitetskriterier som skal gjelde for kvalitative studier. Innen kvantitative analyser har undersøkelsens *reliabilitet* og *validitet* lenge vært mål for skikkelighet og brukbarhet. Har man vært nøyaktig og presis i de målingene man har gjort, så har undersøkelsen den reliabiliteten den skal ha, og har man greid å måle det man i utgangspunktet mente man skulle måle,

altså om resultatene er relevante for den problemstillingen man i utgangspunktet hadde, så er validiteten på undersøkelsen høy (Hellevik, 1991, s. 159).

Også innenfor kvalitative studier fortsetter mange å bruke reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som forskningsmessige kvalitetsindikatorer og -mål, selv om andre hevder at dette delvis er uttrykk for kvalitativ forsknings knefall for en kvantitativ logikk (se for eksempel Holstein & Gubrium, 2004). Tjora (2017, 2018) skiller mellom pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generalisering. I tillegg legges vekt på undersøkelsers transparens og refleksivitet. Studiens pålitelighet handler om undersøkelsens sammenheng, den interne logikken, og testes først og fremst i dialog med forskersamfunnet, mens gyldigheten «handler om en *logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og de spørsmålene som motiverer undersøkelsen i første omgang» (Tjora, 2018, s. 79). Det er kun på et analytisk nivå det er hensiktsmessig å skille pålitelighet og gyldighet skarpt fra hverandre. Høy grad av pålitelighet er sånn sett en forutsetning for høy grad av gyldighet.

For å sikre både pålitelighet og gyldighet har analysene i dette prosjektet, i alle faser, skjedd i dialog med den mest relevante forskningslitteraturen på feltet. Funn er tolket i lys av de få norske, det begrensede antall nordiske og de mest relevante internasjonale studiene. Jeg har samtidig analysert materialet i sammenheng med studier som tar for seg korte profesjonsutdanninger mer generelt. Ulike metodisk-analytiske perspektiver er anvendt, fra ganske enkel tematisk sortering og utarbeiding av kategorier på den ene siden til diskurs- og narrativ analyse på den andre, og jeg har vært eksplisitt om hvilke valg som har blitt gjort når – både hvordan og hvorfor. I tillegg er det gjort grundig rede for egen forforståelse og forskningsmessig posisjon.

Det longitudinelle designet styrker dessuten både pålitelighet og gyldighet. I longitudinelle studier kommer man tilbake til de samme temaer på ulike tidspunkter, og man får et grundigere grunnlag for å vurdere styrken og konsistensen i de funnene man frembringer i samhandlingen med informantene. Dette er ikke ulikt den styrkingen funn og studier får ved at de brynes mot annen, sammenlignbar forskning.

Det empiriske materialet til denne avhandlingen er basert på intervjusamtaler mellom politistudenter og forsker. Det som legges til grunn er det som sies. Men ikke alt som sies har blitt like sterkt vektlagt. I dette materialet er det lett spesifikt etter fortellinger og utsagn der informantene har snakket om egne og andres erfaringer, oppfatninger, verdier, forestillinger og praksis. Utsagnene er forstått og tolket som *posisjonerte redegjørelser*. Hvis vi for eksempel har snakket om fag eller kunnskapsformers relevans, er fortellingene forsøkt plassert inn i den konteksten politistudenter er rammet inn av. Når uttalelser som at skytetrening er mer relevant enn kunnskap om sosial ulikhet, må det forstås i lys av hvilke fellesskap vordende politifolk tar del i og

hvordan de forestiller seg livet som operative polititjenestepersoner. Om det er riktig eller uriktig spiller ingen rolle, men at det sies forteller mye om politistudenters situasjon og de sammenhenger de inngår i. Det viktige er å gripe og forstå hvordan og hvorfor slike oppfatninger dannes, eventuelt vedlikeholdes og svekkes eller styrkes – som posisjonerte redegjørelser.

La meg gi et eksempel på hva jeg legger i begrepet posisjon gjennom antropologen Anne Leseths erfaringer som nyutdannet, norsk gymlærer og hennes møte med tanzanianske kvinner i et bistandsprosjekt.

Jeg var i løpet av noen måneder med i oppstarten av pilotprosjektet "Sport for All and women at village level" under det norske idrettsprosjektet "Idrett for Alle". Prosjektet hadde som mål å innføre ideen om masseidrett og trim til Tanzania i løpet av en tiårsperiode fra 1982–1992. Kvinnene i min trimgruppe var nysgjerrige; med min hvite hud og urytmiske bevegelser var jeg et trekkplaster i meg selv, men skeptiske – de ville ha betaling for å trene. Noen syntes det var bortkasta tid å drive idrett. (...). Kvinnene stilte spørsmålsteget ved alt jeg tok for gitt (Leseth, 2011, s. 16).

Noen ville ha betaling for å trene skriver Leseth. *Vi* derimot betaler gladelig. Ut fra våre ulike forutsetninger er begge synspunkter like «naturlige», fordi begge er posisjonerte. Slik er det også med uttalelsene informantene i denne studien kommer med. Også uttalelsene til politistudentene jeg har intervjuet må forstås som *posisjonerte redegjørelser*.

Dette har betydning for hvordan funn fra denne studien kan kaste lys over hele politistudentbefolkningen, deler av den eller kun de utvalgte studentene som har deltatt i dette prosjektet. I forordet til boken *Enforcing order* skriver Didier Fassin:

(...) the question of the possible extrapolation of empirical results from a local observation to society at large (...) is wrongly articulated, and hardly makes any sense in this formulation. The problem is not to know whether the police act identically everywhere, within a national territory or across borders, but whether the type of relation they have with a certain public, the effects of various systems of evaluation and sanctioning on their conducts, or the justification they provide for their deviant behaviours are generalizable (Fassin, 2013, s. xvii).

Hvorvidt politistudenter overalt eller andre steder, til andre tider, opptrer, oppfatter, tenker, tror, forestiller seg og gjør det samme som dette utvalget er ikke det rette spørsmålet. Spørsmålet er snarere om de opplever tilsvarende spenninger i politiutdanning og politietat, som den mellom akademisering og praksisfelt og mellom formelle og uformelle normsendere. Og om de i møtet med slike spenninger kan komme til å utøve bestemte praksiser eller innta bestemte oppfatninger, verdier

og forestillinger? Hvis de kan det, peker denne studien langt utover dens begrensede utvalg. Annen forskning på området styrker denne oppfatningen.

Nadim (2015) etterlyser større dristighet blant kvalitative forskere i spørsmål om generaliseringer, og peker på kvalitative studiers overføringsverdi eller *fit*, som hun kaller det, mellom våre spesifikke funn og de eventuelle tilfellene vi ønsker å overføre overfor. Hun viser til Goffman (1967) og Gobo (2008) idet hun skriver:

(...) det vi burde være interessert i er «not men and their moments, but moments and their men» (...). Ved å bruke denne typen enheter i stedet for standardkategoriene, er det enklere å være tydelig på at vi ikke forklarer individer eller hele biografier, men bestemte aspekter ved informantenes erfaringer (Nadim, 2015, s. 143).

Det er nettopp dette jeg har vært opptatt av: «moments and their men», når det for eksempel er vist til hvordan individuelle fortellinger føyer seg sammen med kjente, kulturelle narrativer eller når informantene forteller om grensedragninger (Lamont & Molnar, 2002) forhandlet fram i politistudentkollektivet. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i neste kapittel.

Forskningsetiske betraktninger

Det er særlig to forskningsetiske forhold som har fulgt meg i dette prosjektet. På den ene siden ivaretagelsen av de involverte. Først og fremst informantene. På den andre siden å følge forskerfelleskapets og det øvrige samfunnets forventninger om åpenhet, sannferdighet og vitenskapelighet.

Prosjektet, med utvidelser, er godkjent and NSD (se vedlegg). Informantene har tydelig blitt informert om at deltakelse er frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelse i studien. De som har deltatt har samtykket til dette ved signering av samtykkeskjemaer (se vedlegg). To deltakere har falt fra, men av andre grunner enn ønsker om ikke lenger å delta. Eventuelle beskrivelser av informanter og alle informantsitater er anonymisert.

Politistudenter er på ingen måte sårbare, men de er unge, og det har vært viktig for meg å tenke over og opptre med særskilt tanke på deres unge alder. Selv om jeg ikke la særskilt opp til det, var det flere informanter som ble svært personlige – for ikke å si private. Jeg har dvelt ved intervjuguiden min og lurt på om det kan ha vært noe ved spørsmålene som skulle invitere til privathet, men har vanskelig for å peke på hva det skulle være. Ved enkelte anledninger følte jeg at jeg måtte råde informanter til å legge visse bånd på seg, så de i etterkant ikke skulle føle seg utlevert.

Det er påfallende hvilken tillitt informanter kan vise en forsker de hadde kjent i underkant av et par timer. Det kan selvfølgelig ha hatt betydning at de fikk vite at jeg var lærer på Politihøgskolen, men samtidig kom det fram ting som fort kunne gjort det vanskelig for dem å komme inn på politiutdanningen om Politihøgskolen på forhånd hadde visst. Jeg fryktet at *for* intime detaljer kunne skape ubehag for informantene – dessuten at det kunne gjøre senere intervjuer vanskelige eller at informantene skulle trekke seg (etter pinlige utleveringer). Ingen trakk seg, og ingen viste tegn til å dvelle ved pinligheter i tidligere intervjuer. Sågar spurte jeg informanter *før* vi startet intervjuet i fase 2 om de hadde tenkt over og eventuelt kjent et ubehag etter det første intervjuet. Svarene gav uttrykk for overraskelse over spørsmålet: Som om det overhodet skulle være en sak?

Jeg har tatt til orde for aktiv intervjuing (Andersen, 2006; Kvale & Brinkmann, 2012). I dette ligger at man ikke umiddelbart nøyer seg med det første svaret som gis på et spørsmål. Men aldri for å fordreie informantenes oppfatninger. Svar og fortellinger kan tidvis være ganske generelle. Da har det vært viktig å få fram konkrete eksempler – at det generelle settes inn i konkrete sammenhenger. Det samme med idealiseringer, både av politiet, politistudenter eller dem selv. I slike sammenhenger har jeg villet undersøke om og evt. hvordan politi og politistudenter er bærere av bestemte idealer – hvilke disse idealene er og hvordan de kommer til uttrykk.

Så lenge jeg har jobbet på Politihøgskolen, har jeg hatt uformelle samtaler med politistudenter. Også om forhold som angår studien min. Tidvis har disse samtalene vært oppklarende og lærerike. Jeg har ikke alltid opplyst om at jeg har forsket på politistudenter i disse sammenhengene. Ingen av disse samtalene er sitert, og jeg har ikke gjort karakteristikker av politistudenter på bakgrunn av slike samtaler.

Kapittel 4. Teori

Jeg tilslutter meg ikke én bestemt overordnet tolkningsposisjon (-tradisjon), som for eksempel fenomenologi, hermeneutikk, etnometodologi eller symbolsk interaksjonisme, foruten at jeg avviser et positivistisk ideal om å tilstrebe fullstendig forskernøytralitet og ønsker om å hente inn fullt ut objektive data til analyse. Ikke fordi jeg ikke vil ha nøytrale, «sanne» data, men fordi jeg ser det som en prinsipiell umulighet for kvalitative samfunnsforskere ikke selv å være produsenter og medprodusenter av data.

The qualitative researcher's perspective is (...) a paradoxical one: it is to be acutely tuned-in to the experiences and meaning systems of others — to indwell — and at the same time to be aware of how one's own biases and preconceptions may be influencing what one is trying to understand. (Maykut & Morehouse, 1994, p. 123).

Jeg vil gjerne formidle sannferdige, nøytrale og tydelige fortellinger, verdier, holdninger og praksisoppfatninger på bakgrunn av hva informantene har delt under intervjuene. Men dataene har oppstått i møtet med *meg* som forskersubjekt og senere blitt tolket av meg. De er altså dypt preget av mine særskilte evner og erfaringer som intervjuer og som fortolker av informantenes tolkninger. Persons- eller relasjonsdata er ikke noe man kun samler inn (Bourdieu, 2002). De konstrueres i den kvalitative forskningsprosessen – dels i samhandlingen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet og dels i analysen av de transkriberte intervjuene. Min tilnærming har vært pragmatisk og jeg har trukket veksler på ulike analytiske teoritradisjoner i formingen og fortolkningen av det materialet som ligger til grunn. Ikke desto mindre støtter hele analysen seg på et fundament for hvordan jeg betrakter forholdet mellom det subjektive og objektive. En kort gjennomgang av dette fundamentet vil bidra til å synliggjøre hvorfor jeg har gått fram på den måten jeg har gjort, både i valg av data og måten dataene er tolket på.

4.1. Subjektivisme, objektivisme og praktisk situasjonisme

Så lenge vi har bedrevet samfunnsvitenskap har helt grunnleggende diskusjoner handlet om forholdet mellom individ og samfunn, mellom aktør og struktur eller voluntarisme og determinisme, kort sagt mellom subjektivisme og objektivisme. På den ene siden har disse diskusjonene handlet om

ontologiske spørsmål, som for eksempel forholdet mellom individuell frihet (voluntarisme) og samfunnsmessig innramming av friheten – en innramming som i sin ytterlighet vil kunne fremstå som tvang (determinisme). På den annen side har diskusjonene også handlet om epistemologiske spørsmål, om hvorvidt man som forsker kan frembringe kunnskap som bryter med og «går bakenfor» sosiale aktørers (informanternes) egne representasjoner (Bugge, 2002a). Noen retninger har lagt mest vekt på det subjektivistiske, både ontologisk og epistemologisk⁴², ved å fremheve handlingsevne (agens) fremfor strukturelle rammer og ved vektlegging av å frembringe kunnskap som gjenspeiler aktørenes egen representasjoner. Dette gjelder for eksempel symbolsk interaksjonisme og fenomenologi. Andre retninger har lagt sterkest vekt på de strukturelle rammene, objektivisme, for eksempel funksjonalisme og strukturalisme (Kaspersen, 1995).

På 1980- og 1990-tallet vokste det fram en ny subjektivistisk samfunnsteori, anført av Beck (1992), Bauman (2000) og (den sene) Giddens (1991), som argumenterte for at vi lever i en individualistisk tid, og at under slike vilkår blir det individuelle spillerommet større, sågar er individualiseringen institusjonalisert. Folk er fristilt fra sin sosiale arv og situasjon, og kan (må) i større grad velge «hvem de vil være». For disse teoretikerne ble *selv-* og *identitets*begrepet viktig, og de opererer med et begrep om selvet som fremfor alt kjennetegnes av fristilthet og refleksivitet.

Mitt synspunkt er et annet⁴³. Følelser av frihet og gjørbarhet kan nok ha økt. Ikke minst i vår del av verden. Det er ikke lenger slik at dagens unge føler seg «tvunget» til å tre inn i foreldrenes sosiale posisjoner. Ikke desto mindre fortsetter undersøkelser å vise at sosial ulikhet fremdeles reproduseres systematisk (Guldbrandsen et.al., 2002; Hansen, 2012, 2014; Ljunggren & Hansen, 2021). Sosial mobilitet forekommer, men i langt mindre grad⁴⁴ enn mange både håper og forestiller seg (Hansen, 2021). Utdanningsforskningen har gjentatte ganger vist hvordan for eksempel kjønn og klasse fremdeles former unges utdanningsvalg (Berg, 2021; Grøgaard, 1993; Willis, 1977). Dette er helt i tråd med den klassiske sosiologiens oppfatning om at selvet er sosialt og historisk forankret (Cooley, 1929; Mead, 1934). På dobbelt vis. Selvet er forankret i samfunnet (i stort), i den historiske situasjonen. Dessuten er selvet forankret i egen særskilte historie og situasjon: jeg er den jeg er som resultat av *mine* erfaringer – at jeg er mann, at jeg er norsk, at jeg er født og oppvokst opp under helt bestemte sosiale og historiske vilkår, men også konkrete, personlige forhold. Det determinerer meg ikke, men jeg er dypt preget av det. Akkurat som *jeg* er med på å prege mine omgivelser. Charles

⁴² Skjønt det er ingen nødvendig sammenheng mellom ontologisk og epistemologisk subjektivisme, eller objektivisme.

⁴³ Jf. kapittel 1.

⁴⁴ Marianne Nordli Hansen har for eksempel undersøkt rekruttering til velferdsytelser. Hun skriver «De høyeste andelene finner vi blant barn av ufaglærte arbeidere, dernest avtar andelene jo høyere klasse foreldrene har. Vi ser også at det er kjønnsforskjeller (...). Det er (...) en tydelig sammenheng mellom sosial klassebakgrunn og rekrutteringen til gruppen av velferdsmottakere» (Hansen, 2021, s. 50).

Wright Mills har formulert dette på en treffende måte: «Verken et enkeltindivids liv, eller et samfunns historie, kan forstås uten å forstå dem begge» (Mills, 2022, s. 36).

Bourdieu og Giddens forsøkte på 1970- og 80-tallet å fornye begrepene for hvordan individet både var dypt preget av *og* selv preger (produserer og reproduserer) sin egen samfunnsmessige situasjon. Begge mente at verken subjektivismen eller objektivismen greier å fange denne dobbeltheten.

Giddens, som kalte sitt eget synspunkt en teori om *strukturering*, skriver:

Crucial to the idea of structuration is the theorem of the duality of structure (...). The constitution of agents and structures are not two independently given sets of phenomena, a dualism, but represent a duality. According to the notion of duality of structure, the structural properties of social systems are both medium and outcome of the practices they recursively organize (Giddens, 1984, s. 25).

Bourdieu presenterte en teori om maktforhold og produksjon og reproduksjon av disse forholdene med begreper som habitus, kapital, sosialt rom og felt (Bourdieu, 1995). Jeg skal ikke gå dypt inn i dette, annet enn å minne om at kapital må anses som en ressurs som kan investeres i et sosialt felt der det finnes konkurranse og maktkamper. I rulett stiller alle likt (bortsett fra huset selvfølgelig), og alle har like store sjanser for å lykkes. I samfunnet ellers har du derimot den kapitalen du bringer med deg inn i konkurransen, og det har avgjørende betydning for sjansene for suksess (Bourdieu, 2006c).

Habitus er begrepet Bourdieu bruker om det «sosialiserte selvet». Habitus er historiske relasjoner og sosiale vilkår nedfelt i individuelle kropper og sinn, som igjen danner utgangspunkt for den enkeltes persepsjon, vurdering og handlingstilbøyelighet.

Habitusbegrepet retter (...) oppmerksomheten mot to samtidige og interagerende prosesser: individets tilegnelse av den kunnskap som gjør det i stand til å handle meningsfullt i verden (internaliseringen av de objektive strukturer), og individers omsetting av denne kunnskapen til praktisk handling (eksternaliseringen av internaliserte strukturer) (Wilken, 2008, s. 36).

Habitus både struktureres av og konstituerer feltet. Den sosiale virkeligheten eksisterer to ganger: først i samfunnet (feltet), dernest i de sosiale agentenes (habitus) kropp og sinn (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 112). At internaliseringen av de objektive strukturene fester seg til kropp *og* sinn, er både utgangspunkt for og understreker betydningen av at menneskers praksis først og fremst er *praktisk* og ikke reflektivt fundert: våre hverdagshandlinger springer ut av «taus», praktisk kunnskap. Man husker og handler med kroppen like mye som med hodet, og folk referer ofte til den slags tause

handlingsdisposisjoner, hva enten man gjenkjenner handlingstilbøyeligheten som «ryggmargsrefleks» eller «magefølelse»⁴⁵.

Utgangspunktet for intervjuene mine var nettopp å få tak i informantenes *praktiske situerhet*. Jeg ville ha informasjon om den praktiske situasjonen studentene befant seg i – den situasjonen eller den verden politistudentene *tok-for-gitt*. Man kunne innvende at intervjuer, som jo er baserer seg på en språkliggjøring av tanker, handlinger, erfaringer og oppfatninger må befinne seg på et refleksivt nivå. Samtidig har langt flere av spørsmålene handlet om *hva* og *hvordan* heller enn *hvorfor*. Spørsmålene har ikke på forhånd vært kjent for informantene og mange av dem har vært spontane oppfølgingsspørsmål med sikte på å klargjøre uklarerheter eller siktet mot utdyping. Tidvis er det også stilt spørsmål informantene har måttet tenke og reflektere over – spørsmål jeg har *villet* at de skulle reflektere over. Disse delene av intervjuene må behandles på annet vis. Her er det ikke en praktisk, prereflektert virkelighet informantene formidler.

Både Bourdieu (se for eksempel Bugge, 2002b; Wilken, 2020) og Giddens (1984) understreker at hverdagens kultur-, handlings- og samfunnsliv foregår på det praktiske, prereflekterte nivået, på nivået for de sosiale aktørenes *common sense*, det de «tar for gitt». Det er denne tatt-for-gittheten jeg har forsøkt å gripe. Ikke ved kun å gjengi informantenes fortellinger, men ved å tolke disse fortellingene utfra eget ståsted og et vitenskapelig begrepsapparat.

“The scientific fact is conquered, constructed, confirmed”, skriver Bourdieu (1992: 41-42). Med «conquered» mener han at vitenskapen må bryte med det forhåndskonstruerte, bryte med tatt-for-gittthetene eller doxa som han også kaller det. Bruddet med det forhåndskonstruerte er nødvendig

(...) for å rive den vitskaplege fornufta laus frå den praktiske fornufta, for å hindre at den praktiske fornufta smittar den vitskaplege fornufta, for å unngå at slikt som burde vere objekt for erkjenninga blir handsama som instrument for erkjenninga, det vil seie alt det som utgjer den praktiske sansen i den sosiale verda, føreåtførståingane, dei skjema som styrer åtgåing (persepsjon) og forståing» (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 227-228).

Data må videre konstrueres. Man må ha et perspektiv, som et prisme data «lyses igjennom» – ikke kun ta imot det man tilbys. Vi kan ikke overlate «til den til den sosiale verda *slik som ho er*, i sin etablerte orden, alle disse grunnleggjande operasjonane i det vitskaplege konstruksjonsarbeidet – så som valet av problem, utarbeiding av omgrep og analysekategoriar» (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 226).

⁴⁵ Uttrykket «magefølelse» er en institusjonalisert referanse til handlingstilbøyelighet i politiet.

Til slutt må man prøve å få bekreftet (eller avkreftet) funn og tolkninger opp mot virkeligheten igjen. Selv om prosessen beskrives i en lineær rekkefølge, er det i realiteten en runddans mellom tre ulike, men sammenhengende elementer i forskningsprosessen.

Hensikten med dette avsnittet er å klargjøre hvor jeg står teoretisk, i synet på forholdet eller motsetningen mellom subjektivism og objektivism, hva enten vi snakker om forholdet individ/samfunn eller på det metodologiske/epistemologiske planet. Mitt utgangspunkt er at jeg betrakter individ og samfunn, ikke som et motsetningsforhold, men som to sider av samme sak – at de står i et *innvendig* forhold til hverandre (Østerberg, 1966). Dessuten mener jeg at data, slik jeg i mange henseender har fanget (conquered) dem, befinner seg på et praktisk bevissthetsnivå (Giddens, 1984), ikke et refleksivt. Denne måten å tenke på er gjennomgående for alle fire tekster som utgjør kjernen i avhandlingen.

4.2. Analysestrategier

Jeg har ikke hatt noen intensjon om å tilby en ny teori. Ikke desto mindre har både produksjonen og analysene av det empiriske materialet båret preg av å ha vært en abduktiv prosess (se for eksempel Alvesson & Skjölberg, 2015). Enhver som forsker på samfunnstemaer, kommer til feltet med én eller annen oppfatning av hva han kan eller vil finne. Han behøver ikke ha eksplisitte hypoteser, men vil sjelden være uten tanker, antakelser og oppfatninger om hva han kan komme til å finne. Slik har det også vært for meg. Jeg har bragt mine særskilte erfaringer, antakelser og oppfatninger med til feltet. Jeg har villet utfordre myter og tatt-for-gittheter, men har hatt få bestemte antakelser jeg ville teste ut eller lett etter helt spesifikke svar. Jeg har derimot ønsket å stille spørsmål på en slik måte at informantenes miljø og konstruksjoner har kunnet bli tydelige nok for den påfølgende analysen til å kunne skille ut og operere med kategorier som kan ses i sammenheng med hverandre. Selve analysearbeidet har derfor undergått både deduktive og induktive prosesser, uten at analysen som sådan kan kalles deduktiv eller induktiv.

På tilsvarende vis har jeg hatt et pragmatisk forhold til de mer metodenære analytiske strategiene. Der intervjuene i fase 1 ble analysert med bakgrunn i en slags kombinasjon av meningskondensering og kategorisering (analyseverktøyet NVivo ble benyttet), har flere analytiske perspektiver kommet til underveis – som meningsgenerering, diskursanalyse og narrativ analyse. Data fra den siste fasen er eksplisitt analysert i lys av narrativ teori, og jeg vil argumentere for at denne perspektivforskyvningen representerer en form for progresjon (jeg kommer snart tilbake til hva jeg mener med dette). La meg vise konkret hvordan analysene har forandret seg underveis. Jeg setter teori og begreper i

sammenheng med analyse av data. Det er først og fremst på denne måten teori har vært viktig for meg.

Kategorisering

Intervjuene i fase 1 tok utgangspunkt i to hoveddimensjoner: motiver for utdanningsvalget og informantenes livshistorier. Motiver peker fremover mot fremtiden, mens livshistorier peker bakover mot fortiden. Så ulike disse dimensjonene engang er, var tanken at dimensjonene rent analytisk kunne kaste lys over hverandre slik *måten jeg forstår min fortid på, har betydning for hvilke valg jeg tar for fremtiden*. Og tilsvarende, snudd på hodet: *hvordan jeg forstår fortiden min, henger sammen med hvordan jeg foregriper (projiserer) fremtiden*. Om retningslogikken skulle gå den ene eller den andre veien var for så vidt ikke av så stor betydning. Det viktigste var tanken om at det kunne være en sammenheng – iallfall på betydningsnivå. Jeg verken kan eller kunne vite hvor «riktige» (eller «sanne») livshistorietolkningene deres er – ei heller deres innsikt i egne valg og motiver.

Sentral litteratur på området (Larsson mfl., 2006; Lauritz, 2009) hadde funnet ganske stabile sett av forventninger, der ikke minst motiver om *å hjelpe* og motiver om *opplevelser av spenning og action* var tydelige kategorier i politistudenters motivkrets. Det opplevdes derfor hensiktsmessig å lete etter variasjoner over disse motivene i materialet. Internasjonale studier la i tillegg stor vekt på *trygg jobb*. Ikke minst angloamerikanske studier fra noen år tilbake i tid (Fielding, 1988; van Maanen, 1973). Også dette motivet dannet en kategori det kunne være hensiktsmessig å lete etter i materialet. Kategorien *sosial status* ble mer direkte løftet fram fra det empiriske materialet selv, og viser til at mange informanter snakket om stolthet over yrkesvalget og om hvordan de så opp til politibetjenter som tok sjanser og risikerte liv og helse for å hjelpe andre. Sosial status var for så vidt også et motiv internasjonale studier viste til, men i disse studiene betød motivet (og andre motiver) noe annet enn det gjorde for de aktuelle informantene. Både trygg jobb og sosial status betød, i de (eldre) internasjonale studiene, den statusen en fast jobb høyere i det sosiale prestisjehierarkiet gir. Trygg jobb betød først og fremst en tydelig og veldefinert jobb for informantene i dette materialet. Kategorien sosial status handlet primært om den *symbolske* gevinsten (Bourdieu, 1996), gjennom for eksempel heltemodige politihandlinger, som for informantene var definerende for hvordan befolkningen betrakter politiet. Den sosiale statusen hadde altså lite å gjøre med inntekt og den eventuelle størrelsen på denne. Kodingen og kategoriseringen foregikk med andre ord i en slags dialektikk mellom datamaterialet og allerede kjente (benyttede) kategorier. Noen kategorier ble beholdt, andre redefinert.

Det kodede materialet kunne på en meningsfull måte plasseres inn i allerede foreliggende kategorier, men at den betydningen disse kategoriene rent innholdsmessig skulle få, måtte delvis endres, utdypes og spesifiseres. Det tenkte utgangspunktet, om at motiver og livshistorier kunne henge sammen, både i hvordan informantene fremstilte utdanningsvalget og seg selv, ga god mening i analysefasen. For eksempel ble motivet om å hjelpe tidvis begrunnet i egne (fortidige) opplevelser og erfaringer (av hjelpeløshet, av urettferdighet, av egen moralske suverenitet, etc.), men også av helt særskilte oppfatninger om hva hjelp innebærer. Motiviet om spenning og action ble knyttet an til opplevelsen av (egen) rastløshet og til opplevelsen av å være en praktisk person: «fordi jeg er praktisk, må jeg ha en praktisk og spennende jobb – for ikke å gå lei» (som en informant sa). Samtidig må vi også snu forholdet mellom forestillingene om «hvem jeg er» og om politiutdanning/politiarbeid (hva vil jeg gjøre i fremtiden?) på hodet: «politiet hjelper mennesker, derfor er hjelpemotivet viktig for meg» og «Politihøgskolen og politiarbeid er spennende og fullt av action, derfor søker jeg spenning og action». Hva som kommer først: forestillinger om hvem jeg er eller forestillinger om utdanning og yrke er ikke åpenbart. Det er imidlertid interessant (og viktig) at disse systematisk settes i sammenheng med hverandre – av informantene, som to sider av samme sak.

Intervjuene i fase 1 ble tolket utfra analytiske teknikker som gjennomlytting av lydopptak og gjennomlesning av transkripsjoner for å danne meg oppfatninger om helheten, samt at jeg kondenserte tekst ved å skrive korte sammendrag av hovedpunkter (på bakgrunn av forskningsspørsmål), for deretter gå i gang å kode og kategorisere bestemte typer innhold. Jeg utvidet bruken av metodeverktøy i fase 2. Dels berodde denne endringen på at jeg i tillegg til de individuelle intervjuene supplerte med gruppeintervjuer og dels berodde det på noe så trivielt som at jeg ved et uhell mistet alle dataene som var lagt inn og behandlet med tekstbehandlingsprogrammet NVivo. Jeg bestemte meg fra nå av kun å benytte de verktøyene som allerede ligger i Microsoft Word. Viktigere var at jeg begynte å lese materialet utfra flere analytiske strategier – iallfall ble jeg meg mer bevisst på mulige alternative lesninger og tolkninger. Fremdeles kodet og kategoriserte jeg de transkriberte intervjuene. Det er en forutsetning. Men i tillegg ble jeg mer interessert i og kanskje også oppmerksom på diskurser som var i spill. Intervjuene i denne fasen omhandlet opplevelsen av å gå på Politihøgskolen, å være politistudent, som de nå hadde vært et snaut år – både i forhold til den mer formelle studentrollen, men også ved deltakelse i utdanningens øvrige sosiale liv (den uformelle siden). I intervjuene kom det fram at informantene oppfattet at forholdet mellom dem selv og andre (både medstudenter, lærere, politifolk og andre) både påvirket og ble påvirket av å være under utdanning til å bli politi. Og de beskrev to konkurrerende forståelser om hva som burde gjelde som rett og riktig politiutdanning: én formell og én uformell. Formelt opererer politiet (og myndighetene

generelt) og Politihøgskolen med et kunnskapsbegrep der akademisk kunnskap sidestilles med erfaringsbasert kunnskap. Dette tematiseres indirekte gjennom ramme- og fagplaner og strategidokumenter, og tas i liten grad opp med studentene fra Politihøgskolens side. Det uformelle kunnskapsidealet dreies sterkt mot det erfaringsbasert (jf. for eksempel Gundhus, 2013) og det skulle vise seg at studentene tidlig fanget opp denne motsetningen. Ikke bare fanget de den opp, de tilsluttet seg den uformelle oppfatningen.

Diskurser, narrativ analyse og identitet⁴⁶

Politistudentenes tilslutning til et erfaringsbasert kunnskapsideal ble forsterket ved at det erfaringsorienterte idealet ble gitt en definerende utside, nemlig den akademiske, forskningsbaserte kunnskapen. Diskursen om rett og relevant kunnskap for politiet har, slik jeg har tolket det, dannet en slags sentralakse i både faglig og kulturell forstand. Til denne diskursen knyttes oppfatninger om hva politiarbeid er, hva det bør og ikke bør være, og hvem studentene *selv* er, hvem de bør være, vil eller skal bli. Så i tillegg til operasjoner som meningskondensering, koding og kategorisering, ble repertoaret utvidet med nye tolkningsteknikker, som for eksempel diskursanalyse. Kvale ser en slik perspektivveksling som ledd i en pragmatisk tolkningsstrategi, der forskeren i praksis benytter seg av ulike perspektiver og vinklinger, og han gir strategien betegnelsen *ad hoc meningsgenerering* (Kvale, 2004, s. 135).

I fasene 3 og 4, altså etter praksisåret og helt mot slutten av utdanningen ble informantene intervjuet på nytt. I fase 3 kun individuelt og i fase 4 både individuelt og i grupper. Begrunnelsen for kun individuelle intervjuer i fase 3 var tanken om at informantene kunne tenkes å ta opp personlig problematiske ting, og jeg ønsket å legge til rette for intervjuer i så trygge omgivelser som mulig. Dessuten ville jeg bruke tid på å snakke om forhold som gjaldt på hvert enkelt tjenestested – for eksempel presenterte jeg alle for en tenkt situasjon, som jeg ville at de skulle gi en vurdering og beskrivelse av for hvordan de tenkte den hadde blitt behandlet ved deres respektive praksissteder. Jeg har hele tiden betraktet informantene nettopp som informanter – at vi i tillegg til å samtale om deres oppfatninger, erfaringer, verdier, vurderinger og følelser, også har samtalt om hvilke verdier og vurderinger som kommer til uttrykk i de miljøer de har vært en del av: hvem gir uttrykk for hva og hvordan posisjonerer ulike aktører seg – hva enten disse har vært medstudenter, lærere, ledere, veiledere, politifolk, venner, familie, osv. Spørsmål om hva som er legitime eller illegitime oppfatninger og verdier, og blant hvem, er forsøk på å fange kultur(er) heller enn individ(er).

⁴⁶ Dette avsnittet sammenfaller en del med tilsvarende avsnitt i Winnæss (2023).

I fase 4 var informantene i ferd med å avslutte utdanningen og de fleste hadde søkt jobber i politiet. Mange hadde allerede fått jobb. Intervjuene fokuserte fremdeles på utdanningen, hvordan den har fungert og ikke fungert, men også ganske mye på studentene selv – både som gruppe og som enkeltpersoner. Vi tematiserte både eksplisitt og implisitt de eventuelle forandringene de hadde vært igjennom i løpet av Politihøgskolen, og de fortalte. Slike fortellinger, og andre fortellinger for den saks skyld, gjorde det nærliggende også å ta i bruk narrativ teori i analysen av materialet som ble frembragt – og ikke kun for materialet som var samlet inn i fase 4, men også materialet fra de tidligere fasene. At dette perspektivet kom til anvendelse så vidt sent i prosessen, beror ikke på at det skjedde noe spesielt i denne intervjufasen. Grunnen er mer banal. På den ene siden inviterer selve tematikken, at de ser både fremover og bakover i tid, til en narrativ fremstilling. På den annen side gjensto både intervjuing, tolking og analyse av data for kommende faser da jeg jobbet med data fra tidligere faser, og jeg hadde allerede bestemt meg for hvordan jeg skulle analysere. Narrativ analyse inngikk ikke i planen. Forskjellen har også med det longitudinelle designet å gjøre, og at jeg har skrevet en artikkelbasert avhandling. Selv om tematikken var noenlunde stabil, ble ulike momenter undersøkt i de ulike fasene, med ulike analytiske grep.

Narrativ analyse har som utgangspunkt at mennesker ikke bare er handlende aktører, men også *forfattere av sin egen historie* (Barthes, 1977; MacIntyre, 1985; Taylor, 1989). Livet selv består i en rekke tilfeldige, usammenhengende hendelser, og det er ikke på forhånd gitt hva man kommer til å oppleve eller hvordan det til syvende og sist kommer til å gå. Det innebærer selvfølgelig ikke at «alt kan hende alle». Sterke sosiale krefter danner rammer for den enkeltes liv, men de determinerer ikke. Det er kun etterpå at liv og hendelser kan leses inn i en større sammenheng, som løpebane, livsløp, som noe enhetlig, som *ett liv*⁴⁷ (Czarniawska, 2011; Gullestad, 1996). I fase 1 og 4 pekte informantene både fremover og bakover i livet når de fortalte om hvordan og hvorfor de havnet på politiutdanningen, og hvor hen de så seg i en fremtidig yrkeskarriere i politiet. Tilbakeskuing er ledd i å forstå hvem de er, og bakgrunnen for egne valg. Samtidig er dette valg som foregriper en tenkt fremtid, og det er nettopp vekselvirkningen mellom erfaringsområdet (Erfahrungsraum) og forventningshorisont (Erwartungshorizont) som knytter valget av fortalte hendelser med foregripelsene (Ricoeur, 1996, s. 13-14). Fortellingene er våre egne selv-konstruksjoner som binder fortid, nåtid og fremtid sammen (Loseke, 2018).

⁴⁷ Czarniawska skiller mellom to narrative logikker – utviklingslogikk og endringslogikk: “(...) narratives always engage the *logic of succession* (albeit not always in a straightforward manner), stories also involve the *logic of transformation* (...), consists in the passage from one equilibrium to another. An ‘ideal’ narrative begins with a stable situation, which is disturbed by some power or force” (Czarniawska, 2011, s. 657).

Narrativ analyse er kritisert for å «tenke vekk» objektive strukturer og relasjoner, og knytte hele livet sammen gjennom et subjekt, hvilket er «omtrent like absurd som å forsøke å gjøre rede for en reiserute på undergrunnsbanen uten å ta i betraktning banenettverkets struktur, det vil si matrisen for de objektive relasjoner mellom de forskjellige stasjonene (Bourdieu, 2004, s. 92-93). Samtidig er det slik at vi (subjektivt) ser våre liv i sammenheng: «[H]va [fortiden min] er for noe, er rettet henimot fremtiden, og det er fremtiden som gir mening til fortiden. Hvordan jeg oppfatter min fortid beror på hvordan jeg prosjekterer min fremtid» (Østerberg, 1993, s. 25). Det egne liv er selvfølgelig ikke selvtilstrekkelig. Det har en begynnelse og en slutt, men det er også hele tiden innsatt i strukturer og relasjoner som virker på oss og som vi virker innenfor. Strukturer og objektive relasjoner er grunnleggende rammer for hvilke muligheter vi har, og hvilke begrensninger vi møter. Sånn sett er det umulig ikke å gi Bourdieu rett. Likefullt søker «selvet i mange fortellinger (...) sin identitet med et helt liv som målestokk» (Ricoeur, 1999, s. 183), og vår oppfatning og begrep om et selv, er en enhet som «resides in the unity of a narrative which links birth to life to death as a narrative beginning to middle to end» (MacIntyre, 1985, s. 205). Hvem vi forstår oss selv som, skriver Giddens (1991), vår identitet, fastsettes gjennom stadig å fortelle *fortellingen om oss selv*. Og for hver gang livet tar en vending, for hver gang vi står overfor skjebnesvangre øyeblikk eller livsdefinerende opplevelser og/eller valg, fortelles denne fortellingen på nytt (og på nytt) for å gjøre valgene eller hendelsene sammenhengende og meningsfulle. Simmel (1957) var inne på noe av det samme da han rubriserte mennesket som *et grenseløst grensevesen* og beskrev vår tendens til å ville binde sammen det som er delt, og dele opp det som er vevd sammen.

Fortellinger behøver altså ikke være (objektivt) sanne, men det er gjennom slike selvfortellinger at selvidentiteten dannes. Dette er bakgrunnen for at Taylor kaller mennesket et *selvfortolkende dyr*, for hva enten «vi søker sannheten eller flykter inn i illusjonen, så vil uansett vår selv(mis)forståelse forme det vi føler» (Taylor, 2007, s. 163). Informantene forteller slike fortellinger. De forteller for eksempel at de fremfor alt er praktikere. Hvorvidt de *faktisk* er praktiske, tas det ikke stilling til. Det interessante er derimot at de knytter an til større, velkjente narrativer om motsetningen mellom praktikere og teoretikere når de konstruerer sin egen historie. Det er det diskursive aspektet i disse selvfortellingene som interesserer, som finner næring både i eget liv og i større, kulturelle narrativer, og som i denne sammenheng både er selvkonstruert og selvkonstruerende. Jeg har interessert meg for det subjektive, for det identitetsarbeidet disse fortellingene formidler, fordi selvfortellingene knytter an til noe samfunnsmessig, gjennom å trekke veksler på kjente, kollektive narrativer. Insisteringen på å kople sammen selvfortellinger med det samfunnsmessige løfter analysen ut av en metodologisk individualisme. Det samme gjør søkelyset på det deskriptive. Presser argumenterer for hvorfor vi nettopp skal interessere oss for disse subjektive fortellingene: «Narrative criminologists

are interested in what stories *do* (...) and not principally in what they *reveal*. For narrative criminologists, subjectivity, which is always forged discursively, *is* the analytic focal point» (2016, s. 139).

I materialet finner jeg historier om dannelse, utvikling og vedlikehold av identiteter. Spørsmål om «hvem jeg er», «hvem jeg vil bli» og ikke minst «hvordan og hvorfor jeg vil det» kommer både eksplisitt og implisitt til uttrykk gjennom hele intervjumaterialet, et materiale som blir analysert langs særlig tre linjer. For det første blir dataene tolket som uttrykk for sammenhengende fortellinger. Når informantene snakker om seg selv, om studiene og om politi og politiarbeid, så gjør de det på måter som både peker fremover og bakover i eget liv. For det andre kopler de seg opp mot større fortellinger – kulturelle narrativer, som allerede finnes som kollektive tolkningsressurser. For det tredje tematiserer fortellingene fellesskap. Det fortelles om sterke *vi*, samtidig som historiene handler om grensene for hvem som tilhører *vi* – og om hva fellesskapet støter mot, om forskjeller. Det er gode grunner til å tolke politistudentenes identitetsarbeid til å handle om å trekke symbolske grenser mot dem som *ikke* tilhører fellesskapet. Tydeliggjøringen av hva og hvem man ikke er, forsterker og forsterkes av en dynamikk blant dem som tilhører *vi*. Informantene fremstiller altså seg selv som praktikere, i motsetning til teoretikere. De knytter an til fellesskap der visse verdier og idealer blir fremmet, mens andre verdier og idealer blir avvist. Dette er deres fortellinger, om seg, men fortellingene er også fortellinger om ulike fellesskap og kulturer, og informantene plasserer og posisjonerer seg i forhold til disse – noe som får stor betydning for kunnskapssynet deres.

Narrativer finnes på flere nivåer. Jeg har fokusert på identitetskonstruerende fortellinger. Slike fortellinger finner man både på makro-, meso- og mikronivå (Loseke, 2007). Fortellinger på makro- og mesonivå er brede, kulturelle fortellinger som konstruerer sosiale identiteter ved dels å forenkle en kompleks verden og dels trekke opp symbolske grenser mellom inn- og utgrupper: «The groups created with cultural narratives are broad social classifications of abstract actors who represent generic social types» (Pedersen, Copes and Gashi, 2021, s. 233). Fortellinger på mikronivå konstruerer på sin side individuelle identiteter, men gjør det nettopp ved å knytte spesifikt an til et kjent, kulturelt narrativ. Fortellingene på mikronivå fyller altså ut de abstrakte, sosiale typene gjennom en personlig historie – de gjør det kulturelle narrative spesifikt, detaljert og unikt (Loseke, 2007; Pedersen m.fl., 2021; Sandberg, 2013).

4.3. Grensedragning og identitetsarbeid

Informantene kunne altså fortelle om sterke fellesskap. Allerede etter to, tre uker hadde flere knyttet sterke bånd og jeg fikk høre at noe av det som gjorde utdanningen så bra, var at studentene var så

like: «de var ikke redde for å ta i et tak, de likte å trene, hadde god moral og respekt for loven». Opplevelsen av likhet var blant det som dannet grunnlag for en gryende *vifølelse* studentene imellom. At «like barn leker best» er ikke kun et forslitt ordtak, men også noe forskning rapporterer⁴⁸ om (Bottero, 2004). Følelsen av et sterkt «vi» skulle ganske raskt tilta i det første studieåret. Ikke bare fordi de likte hverandre og trivdes sammen, men også fordi de opplevde en viss friksjon i hva de ble presentert for i utdanningen: fag de oppfattet å være litt på siden av hva de hadde forestilt seg, akademiske fag, som de vanskelig kunne se ville ha særlig relevans i forhold til de forestillingene de hadde om det arbeidet de skulle gjøre i politiet som ferdigutdannede. De kategoriserte raskt fag etter (politi-)relevans og rangerte dem. Det skulle få konsekvenser for synet på lærerne i de ulike fagene (og vice versa: synet på lærerne fikk betydning for syn på fagene), og politistudentene skulle snart skille mellom akademikere på den ene siden og politiutdannede lærere på den annen. De knyttet an til de politiutdannede lærerne samtidig som de stilte seg indifferente eller i motsetning til akademikerne. Det hadde oppstått en inn-/utgruppedynamikk. Denne dynamikken varte ved gjennom hele utdanningen og det er i denne sammenheng at begrepet gresnedragning er interessant.

Boundary work is an intrinsic part of the process of constituting the self, they emerge when we try to define who we are: we constantly draw inferences concerning our similarities to, and differences from, others, indirectly producing typification systems. Thereby we define our own inwardness and the character of others, identity being defined relationally. By generating distinctions, we also signal our identity and develop a sense of security, dignity, and honor, a significant portion of our daily activities are oriented toward avoiding shame and maintaining a positive self-identity by patrolling the borders of our groups (Lamont, 1992, s. 10).

Gresnedragning mot akademikere og det politistudentene forbinder med slike: vanskelig teori, mangel på relevant erfaring, tenkning («på ting som ikke interesserer»), handlingsaversjon, kjedelig jobb foran en skjerm inne på et kontor, osv., plasserte sivile lærere i utgruppen. Ved å operere med en så konkret, nær og tydelig utgruppe, styrket man samtidig fellesskapet blant dem som sto på innsiden, som tilhørte *vi*et: politistudentene, politibetjenter ved utdanningsenhetene (for så vidt politibetjenter *som sådan*) og politiutdannede lærere, instruktører og veiledere. Inngruppen ble tilskrevet egenskaper som handlekraft og praktisk kunnskap. Dessuten hadde de, hadde de hatt eller

⁴⁸ “According to Bourdieu, individuals who share similar tastes and preferences (...) tend to spontaneously and automatically like one another and exclude those who have different tastes and preferences. Because tastes and preferences are essentially determined by people’s social trajectories and economic and cultural resources (or capital), they vary across classes” (Lamont, 1992, s. 182).

kunne de få spennende arbeidsoppgaver som krevde praktisk kunnskap, handlekraft og mot. De oppfattet hverandre slik, og de anerkjente disse egenskapene ved hverandre⁴⁹.

Vårt selvbilde er (...) ikke uavhengig av de andres oppfatninger av oss. Tvert om er disse oppfatningene gjort til en integrert del av vår selvfølelse. Dette har vært en elementær innsikt i sosiologien helt siden George Herbert Mead (Bugge, 2002b, s. 157).

I intervjuene tok jeg opp spørsmål om det fantes typer blant studentene de ikke likte eller holdt avstand til. Bortsett fra at de mislikte selve spørsmålet, svarte flere at det fantes enkelte politistudenter de ikke kunne tenke seg å få som makker. Det som kjennetegnet disse (få) var mangel på handlekraft og praktisk kunnskap⁵⁰. De var ambivalente overfor slike studenter. Disse studentene kom i en slags grenseposisjon – verken helt innenfor eller utenfor.

Only when boundaries are widely agreed upon, i.e., only when people agree that some traits are better than others, can symbolic boundaries take on a widely constraining (or structural) character and pattern social interaction in an important way (Lamont, 1992, s. 178).

Styrkingen av vifølelsen innebar en styrking av selvfølelsen, av identiteten. På den ene siden kunne politistudentene fortelle fortellinger om seg selv som praktiske, modige og handlekraftige typer (både før, nå og i fremtiden). På den andre siden bedrev de underveis i utdanningsløpet aktiv grensedragnings mellom de som tilhørte og de som sto utenfor vifet. Begge deler er viktige aspekter ved det jeg kaller identitetsarbeid, og i denne sammenheng styrket det politistudentenes identitet som handlekraftige praktikere.

⁴⁹ Bugge (2002b) henviser til Habermas og peker på at en avgjørende side ved identiteten vår er at andre oppfatter oss og anerkjenner den identiteten vi selv gir uttrykk for: «No one can construct an identity independently of the identifications that others make of him ... Thus the basis for the assertion of one's own identity is not really self-identification, but inter-subjectively recognized self-identification» (Habermas, 1991, s. 107, sitert etter Bugge, 2002b).

⁵⁰ I forbindelse med veiledning av to bachelorstudenter (ikke informanter til dette prosjektet) ble vi etter veiledningstimen sittende å snakke om godkjenningstesten for batong i B1, som jeg rett før veiledningstimen hadde vært og kikket på. De kunne fortelle meg at én i klassen deres ikke hadde bestått den gang de hadde hatt den samme testen, og jeg husker godt hvordan den ene studenten karakteriserte den som strøk: «Han passer ikke inn her. Det lukter akademiker lang vei. Han kommer helt sikkert til å ta en master».

Kapittel 5 Tekstene til avhandlingen

Kjernen i avhandlingen er fire tekster. Tre er publisert, enten i bok eller tidsskrift. Én er under publisering. Hver tekst er skrevet på bakgrunn av at nye faser av det kvalitative materialet er analysert. Den første teksten bygger således på datamaterialet fra fase 1 i undersøkelsen. Til den fjerde teksten er det trukket veksler på alle fire fasene av innsamlet empiri. To av tekstene bygger dessuten på analyser av to kvantitative datasett.

Tekstene tematiserer ulike forhold, men synspunkter på utdanningen, politiarbeid og fellesskap studentene inngår i er gjennomgående. I sentrum av dette belyses kunnskapssyn. Tekstene handler om rekruttering, læring og sosialisering, de peker bakover og fremover i studentenes liv og de handler om utdanningens formål og idealer. Hver tekst avdekker et slags drama, enten dette handler om krefter som står mot hverandre eller paradokser som belyses, fortolkes og forsøkes løst.

5.1. Tekst nr. 1

Winnæss, P., & Helland, H. (2014). Politistudentene: Hvem er de og hvorfor vil de bli politi?. *Nordisk politiforskning*, 1(2), 93-123.

Den første teksten har et dobbelt formål. Vi har spurt om hva som motiverer studenter til å velge politiutdanning. Politistudentenes utdanningsmotivasjon er tolket i lys av erfaringene, interessene, oppfatningene og forestillingene, verdiene og selvforståelsen deres. I denne sammenheng har vi samtidig undersøkt norske politistudenters sosiale bakgrunn. Studien benytter registerdata⁵¹ til å belyse studentenes sosiale bakgrunn, hvilket operasjonaliseres ved å måle foreldrenes utdanningsnivå. Politistudenters motivasjon, verdier og forestillinger belyser vi gjennom tolkning av kvalitative intervjudata. Vi leser de kvalitative og kvantitative funnene i sammenheng med

⁵¹ Registerdata er myndighetsfrembrakte, administrative data. Vi har analysert sammenhengen mellom foreldre og barns utdanning, gjennom å undersøke de som gikk på Politihøgskolens grunnutdanning i 2009 og sammenlignet dem med alle andre studenter innen høyere utdanning det aktuelle året (se Winnæss & Helland, 2015).

hverandre. Det kvalitative datamaterialet som ligger til grunn for analysene i denne artikkelen, er intervjudata fra fase 1-intervjuene i denne studien.

Undersøkelsen av studentenes sosiale bakgrunn er motivert utfra et ønske om å utfordre tidligere studier som hadde gjort oppsiktsvekkende funn som gjelder politistudenters sosiale bakgrunn (Fekjær, 2014; Larsson, 2010; Larsson, Strype & Thomassen, 2006). Disse studiene kunne rapportere om at ca. 70 prosent av politistudentene hadde én forelder med akademisk utdanning. 50 prosent hadde en forelder med en akademisk grad. De resterende 20 prosent hadde en forelder med noe høyere utdanning (Larsson, 2010).

Samtidig som det var viktig å undersøke om tidligere funn virkelig kunne stemme, forelå et behov for å kontrollere om det kvalitative utvalget av informanter, som overhodet ikke overensstemte med tidligere undersøkelses funn, skulle vise seg å avvike sterkt fra de generelle politistudentene når det gjaldt sosial bakgrunn.

Tidligere forskning hadde vist at politistudenter generelt søkte seg til politiutdanning fordi de ønsket et praktisk, variert og spennende yrke. Dette kom i tillegg til at polityrket var ansett som et trygt karrierevalg. Slike motiver rimte dårlig med at studentene primært skulle komme fra den kulturelle middelklassen. Informantene til vår undersøkelse var motivert utfra mer eller mindre de samme grunnene som tidligere forskning hadde funnet. I tillegg til at manges motivasjon var å hjelpe mennesker og skape et trygt samfunn, skulle valget av politiutdanning nettopp vise seg å være et valg for å «slippe unna» stillesittende kontorarbeid og «teoretiske» arbeidsoppgaver.

De viktigste funnene som formidles i teksten er at norske politistudenter har sosial bakgrunn på linje med andre studenter innenfor de øvrige korte profesjonsutdanningene. Politistudentforeldrene har noe høyere utdanning enn sykepleierstudentforeldre og omtrent lik utdanningsbakgrunn som ingeniørstudentforeldre. I underkant av halvparten av politistudentene hadde én forelder med *noe* høyere utdanning. Dels hadde høyt utdannede foreldrene utdanning på lavere grads nivå eller de hadde spredte enkeltemner fra høyere utdanning. Dette utdanningsnivået viste seg å være svært mye lavere enn man hadde funnet i tidligere studier av norske politistudenter (Fekjær, 2014; Larsson, 2010; Larsson, Strype & Thomassen, 2006), men altså i overensstemmelse med foreldrene til informantene i det kvalitative utvalget.

Det er stor enighet om at norske registerdata holder høy kvalitet og egner seg godt for å måle sammenheng mellom foreldre og barns utdanningsnivå. Det er samtidig enighet om at registerdata har høyere validitet enn surveydata i den sammenheng de er brukt her:

Et hovedpoeng i Winnæss og Hellands artikkel er at tidligere forskning feilaktig har gitt inntrykk av at norske politistudenter i stor grad har høyt utdannede foreldre. Disse undersøkelsene har vært basert på surveydata. I mange spørsmål kan man diskutere hva som er den beste metoden for å finne svaret på et forskningsspørsmål. Hvis man ønsker å kartlegge politistudentenes sosiale bakgrunn, må imidlertid registerdata sies å trumfe både surveydata og kvalitative data (Fekjær, 2015, s. 109).

En viktig konsekvens av teksten var at funnene justerte rådende oppfatninger om norske politistudenters sosiale bakgrunn. Det skulle dermed vise det seg at både tidligere funn og våre funn om politistudenters motivasjon for og oppfatninger om politiutdanning og politiarbeid ikke var paradoksale, men snarere som man kunne forvente.

En styrke med teksten var at både objektive (foreldres utdanning, medlemskap i lag for foreninger, slektskapsrelasjoner, vennerelasjoner) og subjektive forhold (ønsker, håp, oppfatninger og forestillinger – om utdanning, yrke, dem selv) ble undersøkt, og *sammenhengen* mellom de subjektive og objektive forholdene. Hang disse forholdene sammen? Svarte for eksempel motivasjonen for utdanningsvalget til hvem de var, hvordan de framstilte seg selv og forestilte seg politi og politiarbeid? At det allerede forelå studier som viste at politistudenter både var anti-akademiske og kom fra den kulturelle middelklassen, fremsto som et paradoks.

Studentenes oppfatninger om seg selv som praktikere (i motsetning til teoretikere) og om politiarbeid som praktisk og hendelsesstyrt (i motsetning til analytisk og planmessig), bærer allerede på dette tidspunktet bud om hva slags kunnskap *de* tilslutter seg og oppfatter at politiet trenger. At de samtidig skulle vise seg å være representanter for befolkningsgrupper (mht. sosial bakgrunn) hvor verdien av å være praktisk står sterkt (Vogt, 2020; Willis, 1977), både styrket funnene i den kvalitative delen av prosjektet og opphevet det som tidligere hadde framstått som et paradoks.

5.2. Tekst nr. 2

Winnæss, P. (2017). Profesjonsstudentblikk: Om hvordan politistudentene ser på utdanningen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 284-300.

Blant ansatte på Politihøgskolen fantes (og finnes?) oppfatninger om at politistudentene forandrer seg signifikant fra de går ut etter det første studieåret, som foregår på campus, til de kommer tilbake etter praksisstudier fra et politidistrikt. Det har blitt lagt spesiell vekt på hvordan de er mye mer kritiske til de akademiske fagene etter å ha vært ute i praksis. Min egen erfaring som lærer i

akademiske fag, var at studenter ganske tidlig i det første året begynte å stille spørsmål ved relevansen av enkelte fag i utdanningen – og at dette tiltok etter hvert som vi nærmet oss sommerferien før de skulle ut i praksisåret. Det fantes ingen kjente studier av første års politistudenters syn på utdanningen. Det ble derfor viktig å undersøke hvordan studentfelleskapet oppfattet og vurderte utdanningen i det første studieåret. I denne sammenheng ville det være interessant å studere hvordan politistudentene tematiserte og snakket om utdanningen med hverandre. Det ble lagt spesiell vekt på hvorvidt det fantes rangering og prestisjeforskjeller mellom aktiviteter og fag i utdanning, i hvilken grad relevans var et diskusjonstema blant studentene og hvordan studentene kom fram til kriterier for fagenes relevans for politiarbeid⁵². I denne sammenhengen ble også forholdet studenter imellom og mellom studenter og lærere ved utdanningen tematisert.

Den andre teksten er basert på kvalitative individuelle og gruppeintervjuer med første års politistudenter. Til grunn for analysene til denne teksten ligger datamaterialet fra de kvalitative intervjuene fra fase 1 og 2 i studien. Der den første teksten undersøkte verdier og oppfatninger politistudenter brakte med seg inn i utdanningen, undersøker denne hvordan politistudenter stiller seg til politiutdanningen og hvordan de vurderer og rangerer ulike fag i utdanningen. Disse vurderingene har blitt lest opp mot hvordan politistudenter ser på seg selv og det framtidige politiarbeidet.

Et viktig funn er at de vurderer de mest operative og praktiske fagene høyest, og de akademiske og teoretiske fagene dertil lavt. Politistudentene knytter fag og lærere sammen og holder uniformerte (politiutdannede) lærere som forbilder. Sivile lærere, akademikere, gis rollen som *konstitutive andre*, og andregjøringen av lærere uten politibakgrunn styrker politistudentenes positive vurdering av de politioperative fagene.

Tolkningen er at identitetsarbeidet studentene bedriver under utdanningen får konsekvenser for deres interesse for og oppfatninger om ulike fags relevans for politiarbeid. Teksten fokuserer dermed primært på sosialiseringen som foregår under politiutdanningen og hvordan spenninger i utdanningen fanges opp av studentfelleskapet og får betydning for hvordan politistudentene vurderer fagene og relaterer faglige innholdet opp mot egne forestillinger om reelt politiarbeid, og seg selv som typer. Forestillinger de har med seg inn i utdanningen setter et sterkt preg på hvordan forholder seg til utdanningens innhold. Teksten har tittelen *Profesjonsstudentblikk* og i anvendelsen

⁵² På dette tidspunktet hadde studentene ingen erfaring med reelt, praktisk politiarbeid.

av blikkmetaforen blir det nettopp lagt vekt på *sammenhengen mellom* blikkenes «primære (før studiene) og sekundære (under studiene) utforming» (Lomell & Neumann, 2017, s. 282).

Kunnskapssynet politistudenter har med seg inn, som er basert på oppfatninger om at de er praktiske som typer (i motsetning til teoretiske), at utdanningen er praktisk utformet (ikke teori- og klasseromsbasert) og at politiarbeid er praktisk, variert og spennende (i motsetning til analytisk, rutinemessig og kontorbasert), styrkes i møtet med en utdanning hvor studentene fanger opp et motsetningsforhold om «teori» og «praksis» mellom fag og fagpersoner ved Politihøgskolen.

Teksten er et forsøk på å fylle et kunnskapshull når det gjelder ferske politistudenter og å undersøke verdsettingshierarkier og grensdragninger mellom kunnskaps- og profesjonskategorier i politiutdanningen.

5.3. Tekst nr. 3

Winnæss, P., Damen, M. L., & Thomassen, G. (2020). Understanding learning preferences and career aspirations of Norwegian police students from a comparative perspective. In *The Making of a Police Officer* (pp. 111-140). Routledge.

Selv om politistudenter tildeles veiledere og kvitterer ut 60 stp. under praksisoppholdet i det andre studieåret, tar de i dette året først og fremst del i det ordinære politiarbeidet ved en aktuell opplæringsenhet. Det var derfor viktig å skaffe empiri som kunne kaste lys over hvilke oppfatninger, verdier og praksiser som dominerte det praksisfeltet studentene var en del av. I tillegg til at selve studentpraksisen ble undersøkt, ble det viktig hvilken betydning forholdet mellom studenter, veiledere, øvrig politipersonell og møter med borgerne hadde på studentene.

Forskningsfunn viser at praksiserfaringer forandrer studenter på en slik måte at de vender seg *mot* de delene av utdanningen som foregår på campus står sterkt i politi- og øvrige korte profesjonsutdanninger (Chan m.fl., 2003; Charman, 2017; Fauske et.al., 2006; Joram, 2007; Lauritz mf., 2013). Chan (2001) referer blant annet en australsk undersøkelse der politiutdanningen ble gitt økenavnet «Bullshit Castle» og pensumet «Alice in Wonderland stuff». I hennes egen undersøkelse betegnet informanter utdanningen som «a heap of bullshit» (Chan, 2001, s. 121) etter at de hadde stiftet bekjentskap med praksisfeltet.

Jeg har villet undersøke dynamikken som oppstår mellom studenter, veiledere og politipersonell i praksisfeltet. Hvordan henger oppfatninger om praksis, kunnskap og læringsbehov sammen med det arbeidet politistudenter tar del i? Rangerer politistudenter i praksis ulike politisjære innsatser opp mot

hverandre, og hvordan henger i så fall et slikt prestisjehierarki sammen med oppfatninger om fag og kunnskap? Spørsmål som dette undersøkes både kvalitativt og kvantitativt, og norske politistudenter sammenlignes med andre europeiske politistudenter. Denne delen tematiseres i den tredje teksten i avhandlingen.

Den tredje teksten i avhandlingen er et bokkapittel i en antologi med komparative undersøkelser av europeiske politistudenter og -utdanninger. Teksten analyserer surveydata av politistudenter fra fem europeiske land og sammenligner politistudenters syn på ulikt fagstoff i utdanningen og deres preferanser for fremtidig politiarbeid. Forskning har lenge funnet at politistudenter oppfatter seg mer praktiske og praksisorienterte enn teoretiske og teoriorienterte (Fielding, 1988; van Maanen, 1973), og analysene av de kvantitative dataene i studien bekrefter dette.

Hovedfunn gjennom de siste 40-50 års forskning på politistudenters verdier og oppfatninger om kunnskap, seg selv og politiarbeid står uforandret (Chan et.al., 2003; Fekjær, 2014; Larsson et.al., 2006; Loftus, 2010). Politistudenter på tvers av europeiske land foretrekker fagstoff som er praktisk fremfor teoretisk, og alle land viser en sterk preferanse for operative politikarrierer. De kvantitative dataene er kombinert med kvalitative data om norske politistudenter⁵³, som har gjennomført praksisåret i utdanningen, for bedre å kunne belyse *hvorfor* studentene svarer som de gjør, og ikke kun *hva* de svarer i surveyundersøkelsen.

Et overraskende funn i surveydataene er at studentene med de sterkeste praksispreferansene er de norske politistudentene. Dette er overraskende både fordi den norske politiutdanningen har lengst akademiske tradisjoner og fordi norske politistudenter er de studentene med høyest utdannede foreldre. Dessuten har de måttet prestere relativt godt på videregående skole for å bli tatt opp på politiutdanningen. Det kvalitative materialet viser at norske politistudenter assosierer positivt til «praktisk, variert og spennende» fagstoff og er negative til «teoretisk, rutine- og kontorarbeid». Det konstrueres et sterkt motsetningsforhold mellom praksis og teori og det blir tydelig at den positive assosieringen til det praktiske henger sammen med at norske politistudenter oppfatter seg selv som praktikere som typer. Studentene, som anså seg som «praktisk anlagte» ved oppstart til utdanningen, hadde fått forsterket opplevelsen av sin «praktiskhet» underveis under studiene – ikke minst hadde de fått styrket dette bildet av seg selv i praksisåret.

Charman (2017) har stilt spørsmål om man kan forvente en ny type og kunnskapsorienterte politifolk, nå som stadig flere lands politiutdanninger akademiseres og gjøres til høyere utdanninger. Intet ved vår studie kan bekrefte dette. Teksten konkluderer samtidig med at det ikke er noen grunn til å tro

⁵³ Til grunn for de kvalitative analysene i den aktuelle teksten ligger datamaterialet fra fasene 1, 2 og 3 i denne studien.

(eller frykte) at akademiseringen av politiutdanninger skal lede til at ferske politibetjenter ikke skulle ønske å utføre operativt politiarbeid. Snarere tvert om: Norske politistudenter bekrefter et praktisk, erfaringsorientert kunnskapssyn, på bekostning av et akademisk, teoretisk kunnskapssyn, og de gjør det i enda større grad enn andre europeiske politistudenter. Deres opprinnelige kunnskapssyn ble styrket i det første studieåret. Det ble ytterligere styrket i praksisåret, der de gjennom et helt studieår tar del i det ordinære, praktiske politiarbeidet ved en enhet i et politidistrikt.

5.4. Tekst nr. 4

Winnæss, P. (2023). Fra praktiske ferskinger til ferske praktikere. Om kunnskap, kultur og identitet i politiutdanningen. *Tidsskrift for samfunnsforskning nr. 3/23* (under publisering).

Stortinget har bestemt at norsk politi skal jobbe kunnskapsbasert, hvilket innebærer at forskningsbasert, akademisk kunnskap er sidestilt med politiets egen erfaringskunnskap. Politihøgskolens oppdrag er å sikre at man utdanner personell til et kunnskapsbasert politi⁵⁴. I den fjerde teksten, som er basert på kvalitative intervjuer med politistudenter gjennom alle tre studieårene, undersøkes hvordan studentene forandrer seg og samtidig vurdere ulike former for kunnskap gjennom studietiden. Teksten viser at akademisk, forskningsbasert kunnskap står svakt blant politistudenter, blant ferske så vel som erfarne studenter, og at denne kunnskapstypen faktisk svekkes underveis i studieløpet. Selv om politiutdanningen fremmer akademisk kunnskap etterspør politistudenter fremfor alt kunnskap om praktisk og konkret polisier oppdragsløsning, som de mener det er *for lite søkelys* på i utdanningen.

Den sterke verdien som de knytter til den praktiske kunnskapen tolkes både som en rekrutterings- og sosialiseringseffekt. Politistudentene tiltrer utdanningen med oppfatninger om seg selv som utpregede praktikere og med forestillinger om at politiarbeid fortrinnsvis krever praktiske evner og ferdigheter. Begge disse oppfatningene styrkes gjennom studieløpet ved at studentene knytter sterke identitetsfelleskap og således bekrefter hverandres verdier og selvforståelser, og at de i praksisåret i politietaten møter dyktige betjenter som stiller seg enten likegyldig eller uforstående til akademiseringen av politiutdanningen. Oppfatninger og verdier går inn i selvforsterkende feedback-

⁵⁴ Se for eksempel Innst. S. nr. 145 – 2005-2006: «(...) forskning er vesentlig for å sikre en best mulig kunnskapsbasert videreutvikling av norsk politi. Det er derfor viktig at det legges til rette for en bredt anlagt profesjonsforskning innenfor politifaget. *Komiteen* forutsetter at en forskningsopptrapping kommer særlig Politihøgskolen til gode og mener dette vil styrke det faglige grunnlaget for politiutdanningen på alle nivåer. *Komiteen* mener videre at aktiv formidling av ny og relevant forskning innen politifaget kan bidra til økt innsikt og kompetanse i politiet generelt» (s. 19).

løkker, ekkokamre, som bidrar til at politistudentene (re)produserer tradisjonelle politikulturelle kvaliteter og kjennetegn.

Politi­høgskolen har ikke fullt ut erkjent hvilke utfordringer man står overfor i ønsket om å utdanne et kunnskapsbasert politi, og/eller de undervurderer den kulturelle motstanden et slikt kunnskapsparadigme representerer. Oppfatninger, verdier og for eksempel jobbpreferanser etableres tidlig og forandrer seg lite (og sjelden) etter at man har valgt studieprogram og -retning i tråd med bestemte yrkesvalg (Dæhlen, 2005). Min tekst viser hvordan politistudentenes opprinnelige oppfatninger og verdier styrkes underveis i utdanningsløpet. Og den blir hjulpet fram av medstudenter, som i utgangspunktet har de samme oppfatningene, og av praktiserende politifolk som tidligere har vært igjennom den samme utviklingsprosessen. Andregjøringen av akademisk utdannede lærere i utdanningen og en anti-akademisk polisiær yrkeskultur bidrar til en ytterligere styrking av studentenes praktisk, erfaringsorienterte kunnskapspreferanse. Jeg finner at kunnskapssyn er en viktig del av identitetsarbeidet studentene bedriver og at politiutdanningen har tatt for lite hensyn til dette da man forestilte seg at man både kunne tilrettelegge for å «produsere» kunnskapsorienterte kandidater og kandidater som skulle sosialiseres inn i polisiære praksisfelleskap. I stedet for at de to målsettingene utfyller hverandre, motarbeider den ene den andre målsettingen.

Det overordnede, longitudinelle designet har hatt stor betydning for muligheten for å undersøke det som har blitt undersøkt, og har kommet til sin fulle anvendelse i den fjerde teksten.

Kapittel 6: Avsluttende diskusjon

6.1. Innledning

En viktig grunn, og mulig den viktigste, til at man i England bestemte seg for at politiutdanningen skulle omfatte gradgivende akademisk utdanning på bachelornivå, var at man hadde oppfattet at den polisiære yrkeskulturen⁵⁵ bryter ned ferske politifolks interesse for kunnskapsbasert politiarbeid og deres «naturlige» tilbøyelighet til å bedrive samtykkebasert polisiering (Belur et.al., 2020a; Brown, 2020; McGinley et.al., 2020). Dette er en oppfatning om at ferske politifolk blir sosialisert inn i et arbeidsfellesskap der kunnskapskilder som tidligere erfaringer og magesfølelse foretrekker forskningsbaserte analyser, der skillet mellom «virkelig politiarbeid» og «drittoppdrag» styrer prioriteringene, og der viljen til effektivitet og gjennomslagskraft i utførelsen av politiarbeid har overstyrt krav om forskningsbaserte analyser, solid hjemmelsgrunnlag og rettsstatsgarantier.

Det norske og det engelske samfunnet er ulike på flere viktige områder. Den sosiale ulikheten og de sosiale utfordringene og problemene er mye større i England enn i Norge. Det gjelder også kriminalitet og ordensutfordringer. Det er derfor stor forskjell på engelsk og norsk politi. Politiet er prisgitt de samfunnsmessige vilkårene, de produserer dem ikke, som Robert Reiner (2010) skriver. Dessuten har den norske politiutdanningen i over 30 år vært en treårig høgskoleutdanning. Det ble først startet opp i England fra 2020. Det er likevel relevant å se på *grunnene* til at stadig nye land reformerer politiutdanningene sine, fordi denne studien kan si noe om hva man kan håpe på etter en slik utdanningsreform.

Denne studien frembringer kunnskap om hva som får studenter til å ville ta politiutdanning, hvilke oppfatninger de har når de begynner, hvilke krefter som virker på dem underveis i studietiden, hvordan de selv posisjonerer seg, håndterer og tolker studier og fellesskap som rammer inn studiene, og hvordan de ser på seg selv og fremtidig yrkeskarriere. På en og samme tid tematiserer studien politiutdanningen, politiarbeid og politistudenter, de fellesskap studentene inngår i og hvordan de posisjonerer seg i forhold til andre, hva enten dette er sosiale grupper eller kategorier av «andre», og

⁵⁵ En yrkeskultur som inntil nylig har vært under kraftig kritikk. Jf. Baroness Casey Review: <https://www.met.police.uk/police-forces/metropolitan-police/areas/about-us/about-the-met/bcr/baroness-casey-review/>. Jf også det som kommer fram om fransk politi ifm. opptøyene i juli 2023 etter at politiet skjøt og drepte en ung mann i utkanten av Paris.

dermed også nettopp motsetningsforholdet mellom «den gamle» praksisorienterte politikulturen og den akademiske utdanningen – et komplekst motsetningsforhold hvor to ganske forskjellige kunnskapssyn står mot hverandre.

Det er også årsaken til at kunnskap har blitt et stadig tilbakevendende tema underveis i forskningsprosessen. Oppfatninger om, vurderinger av og refleksjoner over kunnskap, og spenningsforhold knyttet til kunnskap, har innenfor avhandlingens tematikk fått den mest sentrale plassen. Helt fra den første intervjufasen har informantene brakt opp kunnskapssyn. Det springer ut av det empiriske materialet som noe politistudentene oppfatter og «føler på». Ikke minst har spørsmål om kunnskap blitt viktig fordi det tidlig ble klart at studentenes syn bryter med politietats offisielle syn, der forskningsbasert, akademisk kunnskap sidestilles med politiets egne erfaringskunnskap (Finstad, 2000; Gundhus, 2006; NOU 2009: 12, 2009, s. 185).

Politiutdanningen er den enheten i politiet med størst ansvar for å fremme det offisielle kunnskapssynet:

Politihøgskolen er politiets utdanningsinstitusjon, og er derfor en sentral aktør i utviklingen av norsk politi. Det gir oss en enestående posisjon i samfunnet som innebærer et stort ansvar. Vårt samfunnsoppdrag er å sikre rettsikkerhet, trygghet, lov og orden gjennom utdanning, forskning og formidling (Politihøgskolen, 2021, s. 2).

Likefullt har det lenge vært et etablert forskningsfunn at politistudenter, egentlig studenter ved de korte profesjonsutdanningene i alminnelighet, har stilt seg kritiske til akademisk kunnskap. Det samme gjelder kunnskapssynet i politiet (Gundhus, 2013; Handegård & Berg, 2020). Innenfor politiets operative arbeidsfellesskap har man ikke kun vært kritiske til akademisk kunnskap, man har aktivt ført en kamp mot den (Granér, 2004; Johannessen, 2013). Jeg har villet undersøke hvorvidt slike motsetninger fremdeles eksisterer og hvordan de eventuelt kommer til uttrykk i og overfor politiutdanningen.

(Blue) Life matters – sociology don't

I mange saker og sammenhenger har det vist seg at politiet ikke benytter forskningsbasert, akademisk kunnskap slik man burde kunne forvente. I en rekke kriminal- og straffesaker har dette fått alvorlige konsekvenser. Det har også fått konsekvenser i det daglige ordenspolitiarbeidet, for beredskapen, den forebyggende virksomheten og etterforskningsoppgavene. Det er vanskelig å bryte

årelange mønstre. Den siste tiden har det blitt rettet betydelig kritikk mot polisier praksis fordi politiet ikke har fulgt lovverket eller unnlatt å jobbe kunnskapsbasert⁵⁶.

Oppgaven med å formidle og forankre et forskningsbasert tenkesett og kunnskapsbaserte arbeidsmetoder er ingen enkel jobb. Og den er mye vanskeligere enn politiet og Politihøgskolen tilsynelatende har trodd. Funnene i denne avhandlingen tyder på at man verken anser situasjonen som problematisk *nok* eller aner hvor *dyp* motstanden mot akademisk kunnskap er, ei heller at man fra politietatsens og Politihøgskolens side på stort nok alvor har satt seg inn i «hva slags type» motstand som ytes.

Den motstanden som politifolk⁵⁷ og politistudenter yter mot forskningsbasert akademisk kunnskap er ikke primært ideologisk, selv om den tidvis også er det. Den er kun delvis artikulert, men innimellom har misnøyen også vært «varslet» gjennom presse og fagtidsskrifter⁵⁸. Motstanden mot akademisk kunnskap og kunnskapsbasert politiarbeid er først og fremst symbolsk (kulturell): i politiet har man latt forskning forbigå i stillhet, politistudentene har lest så lite som mulig eller ikke møtt opp til utvalgt undervisning, politifolk har aktivt latt være å anvende slik kunnskap (Granér, 2004) eller de har rekonseptualisert den (Gundhus, 2009). Man har snakket denne kunnskapen ned i yrkes- og studentfelleskap og den er satt i kontrast til den mest operative og ferdighetsbaserte kunnskapen og polisier innsatser man «virkelig» trenger praktisk kunnskap for ikke å *dø*, eller for å redde andres liv.

Det er særlig de samfunnsvitenskapelige fagene som forbindes med akademisk kunnskap (Lagestad, 2013; Winnæss, 2017). Jeg har ikke hørt sagt at undervisning i kriminalteknikk eller strafferett står i veien for livreddende førstehjelp, men flere informanter i denne studien kontrasterte nettopp samfunnsvitenskapelige fag opp mot kompetanse som kan skille *liv* fra *død*. Slike funn finner støtte i forskning om politifolk og politistudenters kunnskapssyn (Chan, 2001; Eckblad, 2020; Fielding, 1988).

Hvis politiet og Politihøgskolen mener at de samfunnsvitenskapelige fagene har en plass i politiutdanningen, er kunnskap om hvor rotfestet, implisitt og «naturlig» motstanden mot disse fagene er, helt avgjørende for å forstå hvordan man kan møte den. Lite tyder iallfall på at det er nok å ta det opp i emne- og strategiplaner eller nøkternt informere om at *alle fag er like viktige*.

⁵⁶ Et siste eksempel er Rolleforsståelsesutvalgets rapport.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rolleforstaelseutvalgets-rapport-er-levert/id2958829/>

⁵⁷ Larsson (2014) har kommentert denne motstanden slik: «Det er ikke uvanlig å høre politiansatte klage over at politiutdanningene i de nordiske landene har betydelige mangler. De nyutdannende «kan ikke ta i et tak», «kan ikke kjøre bil», mangler praktisk sans og er et «sosiologpoliti»» (Larsson, 2014, s. 91).

⁵⁸ Gjennom leserinnlegg i Politiforum og øvrig presse, men også i studentenes egen skoleavis «Bulldog» (siste nummer utkom i 2012).

Identitet og sosialisering

Studien har et longitudinelt design. Dermed har det også vært mulig å finne ut av hvordan politistudenter forandrer seg fra de begynner til de går ut fra utdanningen. Hovedfunnet er at de studentene som begynte på Politihøgskolen kom til utdanningen med oppfatninger om politiarbeid, kunnskapsbehov for politiarbeid og oppfatninger om dem selv som utpreget *praktisk(e)*. For dem står *det praktiske* i motsetning til *det teoretiske*. På deres vei gjennom utdanningen styrkes politistudentenes opprinnelige oppfatninger slik at de kandidatene som uteksamineres fra politiutdanningen er enda sikrere på politiarbeid som utpreget *praktisk arbeid* og på seg selv som *praktiske typer* som foretrekker *praktisk*, gjerne ferdighetsbasert *kunnskap*. Tilsvarende funn er gjort i liknende studier tidligere (Chan, 2001, 2004; Chan et.al., 2003; Charman, 2017; Conti, 2006, 2011; Fielding, 1988; van Maanen, 1973).

Høyere utdanning gjør mer enn kun formidle kunnskap og ferdigheter. Studenter er unge. Utdanningen foregår over ganske lang tid (en bachelorutdanning varer i tre år). De bor gjerne (for første gang) utenfor foreldrehjemmet, ofte et annet sted enn der de vokste opp. I overgangen fra ungdom til ung voksen deltar de i nye fellesskap, knytter nye kontakter, danner nye vennskap og trer inn i roller som rammes inn av bestemte verdier, idealer og tenkesett. Dette er formative år. I studietiden foregår sosialisering og et identitetsarbeid som det blir viktig å forstå dersom vi skal begripe hvordan et utdanningsløp virker på studenter (Bhopal & Myers, 2023). Man kan ikke kun se hen til fag, pensum, undervisning og studieinnsats hvis man vil forstå *virkingen* av en utdanning eller et utdanningsløp. Det kvalitative designet har hatt til hensikt å komme så tett på at det skulle gå an å synliggjøre hva som foregår i kulissene under utdanningen.

6.2. Politistudenters kunnskapssyn – rekrutterings- og sosialiseringseffekter.

En forandringsprosess kan innebære både stor og liten forandring. Politistudentene i denne studien forandret seg på en slik måte at de ble mer «fullendte versjoner» av seg selv. Politiutdanningen ble en katalysator for det de brakte med seg inn, og identiteter ble bekreftet og styrket. De som tvilte på seg selv og utdanningsvalget kom mer i tvil. De som var sikre ble sikrere.

Informantene kommer inn med et syn på seg selv som praktikere (i motsetning til teoretikere), og de gir forrang til et praktisk, erfaringsorientert kunnskapssyn (på bekostning av et akademisk-forskningsbasert kunnskapssyn). Funnet har bred støtte i forskningslitteraturen.

(...) studies have shown that students privilege the practical elements of the courses over conceptual or theoretical aspects, as this is where 'job preparedness' is established (Belur mfl., 2018, s. 8).

Allerede tidlig gav studentene altså uttrykk for en binær oppfatning av forholdet mellom teori/teoretisk på den ene siden og praksis/praktisk på den andre. Opplevelsen av seg selv som praktikere ble styrket underveis og det binære synet på kunnskap ble forsterket. I spørsmålet om hvordan dette skjer skiller jeg mellom rekrutteringseffekter og sosialiseringseffekter, og vil argumentere for at de henger sammen og utfyller hverandre. Sosialiseringseffekten ville ikke ha vært den samme om ikke de bestemte rekrutteringseffektene lå til grunn.

Det binære og motsetningsfylte synet på fag, politiarbeid og folk som skal jobbe som politi som studentene brakte med seg til utdanningen, ble i møtet med utdanning og praksisfelt mer politiooperativt og spesifikt, som jeg skriver i artikkel 4. Fra å komme inn som *generelle praktikere*, blir de mer og mer *operative praktikere* under utdanningsløpet. Jeg er ikke alene om å peke på denne effekten (Boivin, Faubert & Poulin, 2020; Petersson, 2015).

At politistudentene i utgangspunktet anså seg selv som ikke-teoretikere hadde en dobbelt effekt i synet på fagstoffet de møtte i utdanningen. Ikke bare var dette stoff de ønsket mindre av, men det ble hele tiden «målt opp mot» i hvilken grad det understøttet praktisk problemløsning. I så måte deler politistudentene oppfatning med studenter ved de andre korte profesjonsutdanningene (Frost, Höjer & Campanini, 2013; Jaye, Egan & Parker, 2006; Vågen, Erichsen & Larsen, 2014).

Rekrutteringseffekter

I artikkel 1 vises det i registerdataene at politistudentene oftest kommer fra hjem der foreldrene til dels har høyere utdanning på relativt lavt nivå (inntil bachelornivå) eller ingen høyere utdanning. Et sterkt funn i utdanningsforskningen er at barn av akademikere trives og gjør det bedre på skolen enn barn av ikke-akademikere. Informantene kunne på sin side fortelle at de hadde slitt med de mest teoretiske fagene på skolen – at de så langt det lot seg gjøre hadde valgt disse vekk. De betraktet seg selv som hardtarbeidende, praktiske typer, som hadde jobbet målrettet fordi de visste at det måtte til om de skulle ha sjanse på å komme inn på Politihøgskolen. De kunne fortelle om interesse for idrett og friluftsliv og seg selv som personer som foretrekker praktiske, konkrete, spennende arbeidsoppgaver som foregår utenfor et kontor. De snakket om å «visne hen» eller «råtne bort» på kontorer og foran PC-skjermer. I denne sammenheng beskriver de seg selv omtrent som andre uten spesielt velutdannede foreldre (Desmond, 2006; Vogt, 2020).

En erfaring flere informanter tematiserte var at det var så deilig å komme inn i et studentfelleskap der de traff likesinnede, folk som var som dem selv. De anså politiarbeid å være praktisk, konkret, spennende og ikke-teoretisk, og de forestilte seg at utdanningen var preget av de samme kvaliteter og egenskaper. De hadde primært valgt yrket, ikke utdanningen. Mange kunne fortelle om verdier og oppfatninger som «passet» til politiet og politiarbeid. De var veltrente og likte trening, de var lovlydige og de ville «bli testa» i vanskelige jobboppdrag. Tidligere forskning (Chan, et.al., 2003; Charman, 2017; Fekjær, 2014; Fielding, 1988; van Maanen, 1978) har pekt på det samme, at forhåndssosialiseringen (anticipatory socialization) til politiyrket er sterk.

Oppfatninger og verdier politistudenter har med inn i utdanningen må «komme fra et sted». Én ting er at studentene har oppfatninger som kan forklares ut fra sosial bakgrunn, personlige interesser og erfaringer under oppveksten. En annen ting er forestillinger som finnes i storsamfunnet, i det større kulturelle fellesskapet vi alle er en del av. Både i artikkel 1 og artikkel 4 tas dette opp, blant annet i forbindelse med det bildet som tegnes av politiet og politiarbeid i mediene.

Artikkel 2 tar mer spesifikt opp politistudenters forestillinger om «et farlig samfunn» og politiarbeid som et risikoyrke. Dette er et syn studentene deler med mange politifolk. I en tid der den registrerte kriminaliteten har sunket til nivåer vi ikke har sett på flere tiår, der årlige drapstall har stabilisert seg under 30, har kravet om generell bevæpning (med skytevåpen) aldri vært sterkere (Lid & Stene, 2011, NOU 2017: 9; Thommasen et.al., 2019; Tonry, 2014). Det er en kjent sak at det finnes sterke forestillinger både i og utenfor politiet om fare- og spenningsaspektet ved å jobbe som politi (Campeau, 2015; Courpasson & Monties, 2017; Cram, 2020; Finstad, 2000; Maruna & Liem, 2021; Wieslander, 2017; Aas, Thomassen & Sund, 2019).

Til oppfatningen om at politiyrket er et farlig yrke, henger oppfatningen om at politiet først og fremst er kriminalitetsbekjempere, «crime fighters» (Bowling et.al., 2019; Hellesø-Knutsen, 2013).

Waddington (1999) knytter myten om politiet som «crime fighters» sterkt til det han kaller politiets «occupational self-image». Andre knytter dette bildet til samfunnskapte kulturelle narrativer (Loader & Mulcahy, 2003; Reiner, 2010; Bowling et.al., 2019). Sausdal (2021) har undersøkt det han kaller politiets «fighting fetish» og knytter an til Reiners begrep om politifetisjisme. Han skriver:

(...) the “fighting fetish” explanation is of a different epistemological order. First, it locates the genesis of warlike representations not just inside but, more often, outside the organization. As Reiner has argued, the contemporary fetishization of policing is of a wider societal nature. It is not only an idea held by a group of men and women employed in policing organization but also very much a governing narrative in society (Sausdal, 2021, s. 13).

Skal man studere politikultur må man derfor gå utover de forestillinger som finnes og bilder som tegnes av politifolk selv, men også undersøke oppfatninger om kriminalitet, samfunn og politi i en mye bredere kulturell sammenheng. At slike forestillinger følger med studentene *inn i* utdanningen er derfor ikke til å undres over.

Sosialiseringseffekter

Utdanning handler om mer enn kun å tilegne seg kunnskap og ferdigheter. Et utdanningsløp er samtidig en dannelsesprosess (Schaap & Terpstra, 2020), og det forandrer oss som mennesker. Vi foregriper en fremtidig yrkesposisjon (Havnes, 2014), og preges av det miljøet og de idealene som rammer inn den bestemte utdanningen (Dall'Alba, 2009; Damsgaard, 2019; Thompson & Payne, 2019).

I artikkel 2 har jeg vist hvordan politistudentene raskt fant sammen med de andre studentene, og at de styrket og ble bestyrket av hverandre i synet på seg selv, på yrket og på utdanningen. Da de opplevde at utdanningen ikke svarte til hvordan de hadde forestilt seg at den ville være, reagerte de negativt på dette.

Fag de foretrakk (og fant relevante) ble satt opp mot fag de ikke foretrakk (og fant mindre relevante), og de rangerte dem (etter relevans). Relevansbegrepet deres knyttet sterkt an til hvordan de så på seg selv som typer og hva de forestilte seg at politifolk behøver av kompetanse. De faglige motsetningene ble forsterket av at det etablertes et inn-/utgruppeskille mellom faglærere knyttet til de ulike fagene. De foretrukne fagenes lærere «idealiseres», mens de andre faglærerne ble *andregjort*.

I artikkel 3 tematiseres blant annet hvordan politistudentene tar del i den operative praksisen i B2 og hvordan de finner sammen med veiledere og det operative mannskapet ellers. I dette fellesskapet stiller man seg i beste fall indifferente til det som skjer på Politihøgskolen. I verste fall gjør man utfall mot den akademiske praksisen. Dette bidro til å styrke studentenes praksisorienterte kunnskapssyn. Dette bekreftes av annen forskning (Chappell & Lanza-Kaduce, 2010; Conti, 2011; Johannessen, 2013). Studentenes negative oppfatninger om det akademiske innholdet ble møtt av andre med tilsvarende (og ofte sterkere negative) meninger. Praksisperioden fungerte sånn sett som et ekkokammer som opprettholdt og styrket politistudentenes opprinnelige oppfatninger.

I B3 trekkes leir og operative øvelser fram som mest relevant og lærerikt. Studentene vil ha mer av dette og mindre av akademiske fag. Eksamen i faget «fysisk trening» tok veldig stor plass i studentenes tidsbruk og bevissthet. På mange måter konsolidertes studentenes oppfatninger om

utdanningen (Belur et.al., 2020a), politiarbeid og dem selv som typer seg det siste studieåret. Dette tas opp i artikkel 4.

Studentene var praksisorienterte når de startet opp. Gjennom sosialisering, fellesskap og identitetsarbeid ble denne identiteten styrket underveis i utdanningen. De gikk ut fra Politihøgskolen som tryggere på egne oppfatninger og sterkere i opprinnelig identitet.

Praktiske og anti-teoretiske, med noen unntak

At politi- og profesjonsstudenter betrakter seg selv som praktikere og at de foretrekker praktisk fagstoff og arbeidsoppgaver kunne vært uttrykk for en (arbitrær) preferanse. Men det stikker dypere. Ikke bare foretrekker de praktiske fag og gjøremål, de gjør det i opposisjon til hva de oppfatter som det praktiskes motstykke – *mot* det teoretiske, akademiske og kontemplative. Dette diskuteres i artikkel 2 og 3, og det gjøres i sammenheng med forskning på profesjonsstudenter ellers. For eksempel kan man finne ganske tydelige uttrykk for denne sammenhengen i informantutsagn, som dette fra lærerstudenter:

We are not academics! [...] The last time I went to a party with academics everyone just sat there and discussed, and it was so terribly boring. [...] There were academics as well as artists and musicians, and the ones sitting there quarrelling were the academics. And then I just think: there is after all a difference between teachers and academics, because we are more like craftspeople (Klette & Carlsten, 2012, s. 78).

Man finner dessuten tilsvarende oppfatninger blant sykepleier-, barneverns- og sosionomstudenter. Både å være praksisorienterte og ikke-teoretiske kjennetegner gruppen studenter i de korte profesjonsutdanningene (Mæhre & Vestly, 2012; Terum & Nesje, 2014; von Oettingen, 2007; White & Heslop, 2012). Dette kommer enda sterkere til uttrykk i politiutdanningen. Studier som har sammenlignet politistudenter med studenter ved andre korte profesjonsutdanninger, finner at politistudentene skiller seg ut ved å være *mer* praksisorienterte, og dertil teori-fiendlige (Hove, 2010; Wernø & Smeby, 2018). Det betyr imidlertid ikke at alle er teori-fiendlige. I artikkel 3 (Winnæss et.al., 2020, s. 123-124) vises det til nyanser blant informantene. Jeg kommer tilbake til dette nedenfor.

6.3. Aktører og fellesskap i politistudentkonteksten, og betydningen for studentenes utvikling av kunnskapssyn

I løpet av tiden man er under utdanning er det ikke kun lærerne ved politiutdanningen studentene kommer i kontakt med. Disse er viktige sosialiseringssagenter, men det er også veiledere, instruktører,

politibetjenter i praksisfeltet og ikke minst medstudenter. De er på ulikt vis med på å forme politistudentene (Belur et.al., 2018; Petersson, 2015). I artikkel 2, 3 og 4 tar jeg opp den betydningen disse gruppene har i sosialiseringprosessen.

Grenser trekkes mot de andre: Inn- og utgruppedynamikk

Samtidig som politistudentene tar avstand fra akademiske fag i utdanningen, trekker de også opp et skille mellom politi på den ene siden og ikke-politi på den andre. De plasserer seg selv sentralt i politigruppa. Dette tematiseres i artikkel 2. Grenseoppgangen mot ikke-politi blir særlig sterk overfor akademikerne (humanister og samfunnsvitere) – dels fordi fagene de underviser i oppleves som lite relevante, dels fordi studentene opplever at disse lærerne både markerer avstand til dem (for eksempel ved ikke å benevne studentene som kollegaer, som de uniformerte lærerne gjør) og dels fordi en del av læringsstoffet fremstiller politiet på en negativ måte (kritikk av polisier praksis). Det etableres derfor raskt en inn-/utgruppedynamikk allerede tidlig det første studieåret.

Denne grensedragningen skjer innenfor et sterkt studentfellesskap og blir en viktig del av sosialiseringen og identitetsarbeidet i studentgruppa. Lamont (1992) har pekt på hvor sentral grensedragning er for etablering av egen identitet. Hun nevner spesielt profesjonelle sammenhenger som arenaer for denne typen grensedragning, og det lett å finne eksempler på hvordan denne problematikken gjør seg gjeldende allerede i utdanningsammenheng, for eksempel innenfor helseutdanningsfeltet:

What better way for a novice to advertise desired membership of a particular community, than to demonstrate a shared attitude towards the 'other'? This is especially true when that attitude clearly articulates professional and ideological boundaries (...) Through communicative exchanges, particularly in moments of tension, novices construct a sense of the 'other', and this perception both arises from and informs their developing sense of themselves (Lindgard, Reznick, De Vito & Espin, 2002, s. 733).

I artikkel 4 behandler jeg slike prosesser i sammenheng med studentenes fortellinger om seg selv. Politihøgskolens insistering på å fremme både forskningsbasert, akademisk kunnskap og politiets erfaringskunnskap møter motstand i studentfellesskapet «because recruits' main concern was to maximise their social capital by making connections among their peers» (Chan, 2001, s. 130). Fremstillingen av politiutdanning er mest treffende når tyngdepunktet legges på identitetsetablering og -forandring skriver Fielding (2018), og da først og fremst hvordan den uformelle sosialiseringen overskygger den formelle:

Agencies of informal socialization greatly exceed agencies of formal socialization in impact on job-relevant attitudes and enduring attitude change, and affiliation to occupational culture actively devalues knowledge rendered via formal socialisation (...). It is hardly a surprise that on-the-job experiences progressively modify the importance placed on early learning; lawyers, medics, academics and many other trades leave training and/or higher education into the embrace of seasoned members of their occupation whose stance is generally 'now you will find out how things really work around here'. What may be different in policing is the active negation of classroom-based learning, the premise that formal socialization was not just a partial story but a lie (Fielding, 2018, s. 3).

Han understreker at betydningen av den uformelle sosialiseringen på langt nær er spesielt for politi og politiutdanning. Forskjellen ligger derimot i politi og politistudenters *aktive* negasjon av deler av den formelle utdanningen – ikke bare at de finner den lite relevant (kanskje også irrelevant), men at det man lærer oppfattes som «løgn».

Studentene etterspør sterkere vektlegging av virkelighetsbeskrivelser og formidling av hvordan man helt konkret kan bedrive politiarbeid i praksis. Erfarne instruktører, veiledere og politifolk forteller «ekte historier», fra gata, mens lærere på campus, mange uten politierfaring overhodet, formidler abstrakt, teoretisk stoff fra kateteret. Det er ikke det de vil ha: «Hva vet vel en sosiolog om hvordan man skal være politi», som en av informantene sa, «vi vil høre fra dem som har skoa på!» Formidling av historier, fra dem som har (hatt) «skoa på», er fremdeles utbredt i operative emner (Charman, 2017; Eckblad, 2020; Rantatalo & Karp, 2018; Williams & Cockroft, 2018).

I artikkel 4 tar jeg opp hvordan tjenestepersoner i den operative praksisen ofte hadde et negativt syn på teoretisk kunnskap og de akademiske fagene. Ofte var dette oppfatninger studentene tok til seg. Samtidig som studentene foretrekker et virkelighetsnært, operativt fokus, er det et solid forskningsfunn at det er svært ødeleggende for ambisjonen om å utdanne et kunnskapsbasert politi, om studentene eksponeres for politifolk som ikke anerkjenner akademisk kunnskap.

Failure of field tutors/trainers to acknowledge academy learning, or actively privilege operational training over academic learning, was argued by a number of studies as being counterproductive and detrimental to the training process (Belur et.al., 2020a, s. 83).

Veiledere hadde en helt spesiell status også i mitt utvalg. Så godt som alle betraktet veileder som et forbilde. I en feltsamtale med en av veilederne ble jeg fortalt en historie jeg også har hørt av andre. Ikke desto mindre uttrykker den et interessant poeng i denne sammenheng: «fortell meg hvem som var veilederen din og jeg skal fortelle deg hvem du er». Også i de andre korte profesjonsutdanningene har praksisperioder og veileder stor betydning for studentene (Haugan,

Aigeltinger & Sørli, 2012; Jordet & Roland, 2012). Hvis veileder ikke er interessert i og innforstått med det man lærer i «skolesammenheng», blir det vanskelig å vinne fram med den forskningsbaserte, akademiske kunnskapen.

6.4. Utdanning til et kunnskapsbasert politi

Kunnskapsoppsummeringer på politiutdanningsfeltet (Belur et.al., 2020a; Brown, 2020; McGinley et.al., 2020; Paterson, 2011) kan *ikke* slå fast at høyere utdanning av politi har positiv effekt. Til det er forskningen både *for* begrenset og holder generelt et *for* lavt kvalitetsnivå. Min egen studie bidrar til å bringe ny kunnskap til feltet.

Diskusjonen om politiutdanning har helt grunnleggende vært tuftet på noen tydelige binære opposisjoner: utdanning vs. opplæring, akademisk kunnskap vs. praktisk kunnskap, abstrakt vs. konkret, inne på kontor vs. ute på gata, analyse vs. handlekraft, kjedelig vs. spennende, passivt vs. aktivt, osv. Litt sjablongmessig kan man si at det overordnede skillet går mellom teoretiske oppgaver preget av «tenking» og praktiske oppgaver preget av «handling». Og politi og politiarbeid blir ofte fremstilt som handlingspreget og ikke-teoretisk.

The Swedish debate about the character of the profession often includes statements characterizing the profession as involving non-intellectual work, as being a practical profession (Lander, 2014, s. 71).

Blant studenter og politibetjenter er mange av den oppfatning at den formelle delen av utdanningen, og spesielt de akademiske fagene er lite relevant for det arbeidet politiet gjør i praksis. Sånn sett føyer mine funn seg pent inn i rekken av ferske studier som har funnet det samme (Charman, 2017; Fielding, 2018; Green & Tong, 2019; Lauritz et.al., 2013; Watkinson-Miley et.al., 2021). Det mange konkluderer med, både forskning om politiutdanning og forskning om de andre korte profesjonsutdanningene, er at det finnes et slags gap mellom det som foregår inne på campus og det som skjer i praksisfeltet, mellom teori og praksis (Cox & Kirby, 2018; Fauske et al., 2006; Fillingsnes & Thylén, 2012; Greenway, Butt & Walthall, 2019; Heggen, 2010; Johannessen, 2013; Jordet & Roland, 2012; Macvean & Cox, 2012; Terum & Nesje, 2014; Walker & Holmes, 2008).

Når målet er å forene akademisk og erfaringsbasert kunnskap, er det lett å si at man ikke har lykkes i denne ambisjonen. Spørsmålet er om man *bør* overbygge dette gapet?

What is wrong with gaps? Let us take 'gap' to mean a mismatch between theory and practice. What would happen if we re-ordered theory such that it was brought into line with practice? Obviously theory would become more descriptively correct of practice. Of course I

have nothing against some theory being brought into line; I just think that some theory should be left at a distance from practice or be left free of practice altogether. This depends on what function one thinks theory should have. If one thinks it should describe, illuminate or perhaps prescribe practice, in much the same way as weak theory does, then a gap is a problem. But if one thinks that theory should provide other ways of understanding practice, alternative explanations, critical views of practice etc., then it seems to me that some form of a gap is needed, in the form of independence and distance (Kvernbekk, 2012, s. 304).

I rammeplansrapporten (Politihøgskolen, 2006), som lå til grunn for rammeplansendringen i 2007, stilles det opp som en målsetting nettopp å stimulere studentene til å tenke kritisk, forsøke å se seg selv og polisier praksis fra et kritisk, utside-perspektiv. Denne evnen eller egenskapen skulle være en integrert del av det å være en generalist. Kvernbekk's (2012) argument ikke å overbygge slike gap, føyer seg fint inn i argumentasjonen om utdanning av politigeneralister. Utfordringen er å få studentene til å se verdien av det.

6.5. Idealtypiske praktikere

Fremstillingen av politistudentene som opplevelseshungrige, anti-teoretiske og anti-akademiske praktikere er en *idealtypisk* fremstilling. Typiske trekk er trukket ut og rendyrket. Weber skriver om *idealtypen* at den ikke må sammenblandes med en empirisk kjensgjerning, men at den er en konstruksjon, et uttrekk av helt bestemte sider ved virkeligheten – at vi kan

«anvende en *idealtype* til å gjøre [en sammenhengs] *egenart* anskuelig og forståelig for oss på en pragmatisk måte. Denne mulighet kan både være heuristisk og verdifull, ja, uunnværlig for fremstillingen» (Weber, 1971, s. 199).

Slik må også fremstillingen av de *typiske* politistudentene i denne studien leses, som fremstillingen av noen bestemte, og særlig betydningsfulle trekk. Jeg har vært opptatt av kunnskapssyn og kontrasten mellom to svært ulike syn på kunnskap, hvilken innflytelse de skal ha i politiutdanningen og hva de bør bety for utøvelsen av yrket. Ved å spisse til og rendyrke *idealtypiske* kunnskapssyn blir det mulig å kunne skille skarpt mellom et som går i retning av et praksis- og erfaringsnært kunnskapssyn og et annet som heller legger vekt på det teoretiske og akademiske. Det samme gjelder spørsmålet om identitet. Jeg har primært snakket om identiteten som praktiker. Men til denne hører dens idealtypiske motsetning, teoretikeren. La meg systematisere utfallsrommet for mulige, idealtypiske identiteter og kunnskapssyn i en tabell. Den ene dimensjonen ser på endring av identiteter over tid, gjennom den sosialiseringen som foregår underveis i løpet av studietiden. Den andre dimensjonen handler om kunnskapssyn.

Vi ender opp med fire mulige utfall:

Teoretisk orientert praktiker	Praktisk orientert praktiker
Teoretisk orientert teoretiker	Praktisk orientert teoretiker

Svært få, om noen, av mine informanter vil havne nederst til venstre, som *teoretisk orienterte teoretikere*. En viktig grunn er at Politihøgskolen i veldig liten grad appellerer til og rekrutterer personer som identifiserer seg som teoretikere⁵⁹. Intet tilsier at man ikke burde det. Politiet kunne ha god bruk for analytisk skarpe og analytisk interesserte politifolk. Spesielt i forbindelse med etterforskning av komplekse kriminalsaker, men også innenfor en rekke andre politioppgaver.

Få informanter (kanskje én, kanskje to) befinner seg øverst til venstre: *teoretisk orienterte praktikere*. Dette er representanter for at politiutdanningen har lyktes i sin sosialiseringssambisjon angående viktigheten av akademisk kunnskap. Det er grunn til å tro at en del av dem som satser på karrierer innenfor forebyggende virksomhet, for eksempel i forhold til barn og unge, vil kunne se nytte av forskningsbasert kunnskap og stå som representanter for denne idealtypen.

Vinduet nederst til høyre, *praktisk orienterte teoretikere*, har få representanter (kanskje én) i mitt informantutvalg. Igjen, fordi Politihøgskolen sliter med å rekruttere teoretikere. Men har man først klart å rekruttere slike, er sjansen stor for at man lykkes med å gjøre dem praktisk orienterte.

Tyngdepunktet ligger i det øverste vinduet til høyre: *praktisk orienterte praktikere*. Dette er de som kommer inn som praktikere og som underveis omfavner den praktiske, erfaringsbaserte kunnskapen. Nesten alle mine informanter ville ha befunnet seg i denne kategorien om de skulle definere seg selv utfra de fire idealtypiske variantene. Karriereplaner og -mål var å skulle ut i operativ polititjeneste.

Tabellen beskriver et logisk utfallsrom, men ikke alle utfall er like sannsynlige. Intervjudataene jeg har basert meg på er ikke egnet til å avgjøre hvilke kombinasjoner av identitet og kunnskapssyn som er mest utbredt. Det er likevel gode grunner til tro at den skjevheten jeg har kunnet observere også gjør seg gjeldende i politiorganisasjonen som helhet (jf. Bjørkelo et.al., 2022; Gundhus, 2013; Handegård & Berg, 2020; Johannessen, 2013; Sliper & Vigen, 2021). Når politifolk og studenter med praktikerens identitet, og som framholder praktisk kunnskap som det mest (eneste?) relevante, dominerer i hele organisasjonen, innebærer det at den doble målsetningen som gjelder for utdanningen, at de skal stimuleres til å benytte *både* akademisk kunnskap og politiets praktiske erfaringskunnskap, møter betydelig motstand. Dette har lenge vært og er trolig fremdeles en av Politihøgskolens største utfordringer. Men verden endrer seg, og det kan også rekrutteringen til politiutdanningen gjøre. Med

⁵⁹ Det betyr selvsagt ikke at de ikke er teoretisk anlagte.

økte krav til karakterer fra videregående ser vi kanskje allerede et nytt politi, med større respekt for teori og vitenskap, vokse fram.

Alle er ikke like⁶⁰

To, tre informanter var fra første intervju litt annerledes. De likte å lese bøker, de hadde et differensiert syn på politiarbeid og politioppgaver, de var åpne for ulike karriereveier og ga tidlig uttrykk for en viss skepsis til det sterkt operative fokuset som utviklet seg blant medstudentene. Én av dem vurderte så sent som ved uteksaminering ikke å søke stilling i politiet. Jeg kaller dem motstemmer. Motstømmene er imidlertid kun motstemmer i den betydningen at de oppfatter politi, politiarbeid og seg selv annerledes, tidvis helt annerledes sine medstudenter. De er ikke motstemmer i den betydningen av de tar til motmæle i studentfelleskapet når de er uenige, men heller at de (i sitt stille sinn) tenker «jeg står for noe annet». Og det har de fortalt meg. Derfor motstemmer.

Bevisstheten om at «jeg står for noe annet, og jeg står alene», kan leses som indikasjon på en bekreftelse på politi- og politistudentkulturens doxa, som de selv står på utsiden av. Ei heller er de motstemmer i den forstand at de nødvendigvis inntar det motsatte standpunktet. Det er ikke slik at de motsatt av sine medstudenter tenker at praksis ikke er viktig, eller at de primært skulle ønske seg en stillesittende, rutinebasert karriere. De inntar snarere det syn at *både* teori og praksis er viktig og gjensidig relatert til hverandre, og at politi og politiarbeid *både* er praktisk og analytisk – somme tider det ene, somme det andre, men ofte begge deler. Og de forteller andre fortellinger om egen utvikling (forandring).

Blant motstømmene ble politibetjentenes teorifiendlighet (som de erfarte i praksisåret) oppfattet annerledes enn blant de øvrige informantene. I stedet for å ta det som en bekreftelse på noe de også selv hadde tenkt, kunne vurderingen for eksempel være at betjentene ikke nødvendigvis kjente Politihøgskolen så godt. Som en av disse informantene fortalte:

De mente at teoretiske fag tok for stor plass. Men den holdninga fikk jeg inntrykk av at de hadde fått fra andre da, eller det var kanskje ikke en holdning de hadde utviklet selv. For de vet ikke hvor mye vi har av hvert enkelt fag. Men det var i hvert fall holdninga: Ikke så mye teori.

Det er ikke kun teori og praksis som tenderer mot å bli oppfattet som et enten/eller blant studenter og politifolk. En annen motsetning som føyer seg inn i en tilsvarende logikk er den mellom lovverkets

⁶⁰ Kammersgaard (2018) trekker på empirisk materialet knyttet til én politibetjent, som avvek fra de andre informantene i en studie av politikultur fra Danmark. Det viser ikke bare at det finnes nyanser, men bekrefter også hvor sterke normer og verdier som finnes i bestemte politifelleskap. Se også Sklansky (2007).

muligheter og begrensninger. Dette handler i stor grad om en side ved spørsmålet om politiets rolleforståelse. Denne studenten ser motsetningsforholdene mellom teori/praksis og mellom lovens muligheter/begrensninger i sammenheng:

Forsker (F): Jeg hører stadig at Politihøgskolen fokuserer altfor mye på begrensningene i stedet for på muligheten som ligger i lovverket. At det er et problem.

Informant (I): Da vil jeg si det sånn at det nok er en oppfatning som jeg også har kommet i kontakt med, som jeg har sett ute i politietaten og kanskje også hos enkelte studenter. Og det føler jeg er en helt naturlig konflikt. Det ville nesten være rart om den ikke var der.

F: Det der må du nesten forklare.

I: Politifolk, politietat, har et ønske om å handle, om å ta kriminelle, utføre sitt samfunnsoppdrag ganske enkelt. Være aktiv. En av de tingene som vi lærer på Politihøgskolen, som etter mitt syn er veldig viktig, er begrensningene i lovverket, å være den politimannen som du ønsker å være. Hvis man sier at Politihøgskolen fokuserer for mye på begrensninger i lovverket, vil jeg heller si at min oppfatning er at Politihøgskolen fokuserer på begrensninger i lovverket ja, men det kan hende at enkelte politifolk fokuserer litt for lite på det. Jeg skal ikke si at (...) den ene har mer rett enn den andre, men jeg føler at den konflikten eller den motsetningen der, den er helt naturlig. Den ene vil handle, den andre vil lære bort korrekt kunnskap.

F: Opplever du at det er sånn at Politihøgskolen står på den ene siden og den praktiske politihverdagen på den andre, at politiet som sådan har en noe motstridende selvforståelse?

I: Absolutt. Jeg tror vi har snakket om det før. Det var ikke om å begrensninger i lovverket, men om det teoretiske opp mot det praktisk. Sånne motsetninger føler jeg er helt naturlig.

F: Er dette en paralleldiskusjon?

I: Ja, ikke bare to diskusjoner. Man kan dra den videre til andre områder også. Politihøgskolen utfører jo ingen politioppdrag, og politietaten ellers utfører veldig lite forskning og kunnskapsformidling. Og jeg føler at de to sidene i etaten vil ha ulikt syn på en del ting (...) det er lettere å diskutere det juridiske og det konkrete enn det litt mer diffuse praktiske versus teoretiske. Den er litt ullen å gå inn på. Jeg har ofte diskutert hjemmelsgrunnlag og måter å gjøre ting på, både med studenter og kollegaer ute i politiet. Det er vanskeligere å diskutere, la oss kalle det verdispørsmål, sånn teori versus praksis, og holdninger til politiarbeidet. Det er vanskeligere enn det konkret, juridiske.

F: Man diskuterer det som er praktisk anvendelig?

I: Ja, det handler om hverdagen.

Motstemmenes oppfatning om politiarbeid var nettopp det samtykkende (og for så vidt også mangefasettete) politiarbeidet. De både så betydningen av teoretisk, akademisk kunnskap og de ville benytte den. Dette er studenter som *ikke* befinner seg i det øverste, høyre vinduet i tabellen ovenfor.

6.6. Mine bidrag, studiens begrensninger og videre forskning.

Hvilke bidrag gir denne avhandlingen? I forhold til den akademiske debatten om politistudenter og politiutdanning fyller den kunnskapshull både i det at den følger et årskull studenter gjennom hele utdanningsløpet og fortolker prosesser underveis. De fleste undersøkelsene på området tar for seg «øyeblikksbilder». Dessuten har de primært et deskriptivt formål. Denne undersøkelsen er longitudinell og fortolkende. Jeg viser hvordan den uformelle sosialiseringen og politistudentenes identitetsarbeid kommer i konflikt med politiets og Politihøgskolens kunnskapsambisjoner og læringsmål. Det longitudinelle designet har åpnet for tolkninger av *hva* som skjer *når*, *hvordan* og *hvorfor*. I tillegg har det styrket studiens validitet.

Kunnskapsoppsummeringer på feltet konkluderer med at forskningsgrunnlaget er preget av svak empiri og metodikk (Belur et.al., 2020a; Brown, 2020; McGinley et.al., 2020). Selv har jeg supplert det kvalitative datamaterialet med to ulike datasett. Dette har styrket studiens kvalitet ytterligere.

Håpet er at studien også kan få betydning for praksisfeltet. Et viktig funn er hvordan politiutdanningens doble målsetting, om å utdanne akademisk orienterte praktikere ikke er uten utfordringer, da den ene siden av ambisjonen direkte motarbeider den andre. Å forsøke å håndtere denne «konflikten» er en oppgave politiutdanningen (og politiet) bør ta tak i.

Hva er begrensningene ved studien? Helt konkret er denne studien en studie av ett årskull politistudenter. Informantgrunnlaget er ikke statistisk representativt. Likevel har studien overføringsverdi. I den grad nye (og andre) politistudenter møter til politiutdanning med tilsvarende egenskaper og selvforståelse som de utvalgte informantene, og de møter en utdanning preget av de samme indre spenninger, er det god grunn til å anta at forskning vil finne mye av det samme jeg har funnet. Ikke desto mindre kan man anta at nye kull med andre egenskaper kan tenkes å møte både utdanning og læringsstoff annerledes. Også det er erfaringen fra denne studien.

Det bør derfor forskes mer på feltet – ikke minst fordi informantene til denne studien ble rekruttert for over 10 år siden. Både karakterkrav fra videregående skole og andre opptaksvilkår har endret seg

siden. Den kanskje viktigste forskjellen på studentene som tas opp i dag og de som ble tatt opp for 10 år siden beror på stadig høyere karakterkrav ved opptak. En viktig konsekvens av økte krav er en økende kvinneandel. I 2012 var 40 prosent av politistudentene kvinner. I dag er kvinner og menn likt representert. Det aktualiserer den andre hovedbegrensningen ved denne studien. Jeg har ikke undersøkt betydningen av kjønn. Det betyr ikke at jeg ikke har gjort funn mht. kjønn. Det har jeg. Denne delen av materialet er imidlertid ikke analysert med den grundighet det fortjener. Det er en åpenbar begrensning. Ny forskning på området bør derfor ha et tydelig kjønnsperspektiv.

6.7. Avsluttende ord.

Historien om moderne politiutdanning er mer og mer en historie om utdanning som enten er eller inngår i høyere utdanning. Flere av de land som ennå ikke har gjort politiutdanningen til høyere utdanning diskuterer muligheten for å gjøre det. Grunnene er flere, som jeg har gjort rede for, men særlig det å profesjonalisere politiet og motarbeide uheldige yrkeskulturelle trekk og uholdbare praksiser fremstår som viktige begrunnelser. Denne studien sier noe om hva man kan håpe på å oppnå.

I Norge har politiutdanningen vært treårig siden 1992, og i praksis vært en høyere utdanningsinstitusjon fra da av. I 2004 ble Politihøgskolen en akkreditert høgskole og kandidatene oppnådde graden bachelor etter endt utdanning. Norsk politi er det politiet som lengst har hatt krav om høyere utdanning for å bekle stilling som politibetjent, og det har derfor vært gode grunner til å anta at kontroverser om og motstand mot et høyere utdannet politi i Norge skulle ha dempet seg.

Men kontroverser og motstand kommer og går. Ikke minst har det vist seg å blusse opp i forbindelse med hendelser der politiet har opptrådd nølende eller begått feil. I etterkant av terrorådsene mot regjeringskvartalet og Utøya i 2012 ble det nedsatt et offentlig utvalg, Gjørø-kommisjonen, og deres hovedkonklusjon var at det som først og fremst sviktet, var «ledelse, samhandling, kultur og holdninger» (NOU 2012:14, s. 16). I politiet og ved Politihøgskolen dreide imidlertid fokus enda sterkere på operative kapasiteter og emner. I den forbindelse kom utdanningens akademiske forankring på nytt under press.

Vi hører sjelden tydelige stemmer offentlig argumentere for at sykepleierutdanning, fysioterapi-, ingeniør- barneverns- eller førskolelærerutdanning heller burde foregå som praksisopplæring i sine respektive etater⁶¹. Tidvis høres slike stemmer omtale politiutdanningen. Vi har ingen grunn til å tro at de på kort sikt vil vinne fram, men det er interessant at det nettopp er politiutdanningen slike

⁶¹ Akademisering har snarere vært noe disse utdanningsgruppene har omfavnet, som del av en profesjonskamp.

synspunkter rettes mot. De kommer heller ikke helt ut av det blå. Med ujevne mellomrom har erfarne politifolk kritisert utdanningen for å være villedende, irrelevant og handlingslammende. Når disse synspunktene har blitt fremmet, har studenter meldt seg på, og langt på vei bekreftet dem. Politikere, politi og politiutdanning sier at de tar slik kritikk alvorlig. Men gjør de virkelig det? Man tar høgskolemodellen i forsvar og understreker viktigheten av forskningsbasert, akademisk kunnskap i politiet. Men når dette er så viktig, bør man gjøre seg kjent med hvordan det står til med interessen for forskningsbasert, akademisk kunnskap blant ferdigutdannet politi og blant studenter ved Politihøgskolen. Å frembringe slik kunnskap har derfor vært viktig.

Forskning har lenge vist at politistudenter har og har hatt et ganske kritisk og (i beste fall) ambivalent forhold til akademisk kunnskap. I en sammenlignende studie av studenter ved ulike korte profesjonsutdanninger, vises det at studenter ved de korte profesjonsutdanningene generelt opplever det akademiske innholdet som utfordrende. Samtidig viser undersøkelsen at politistudentene systematisk skårer lavere enn andre profesjonsstudenter på interesse for forskning og forskningsbasert kunnskap, og nesten halvparten av politistudentene svarer at de «har fag de ikke forstår hensikten med» (Wærnø & Smeby, 2018, s. 20). Dette stemmer godt overens med mine funn.

Forskningen på politistudenters kunnskapssyn har for det meste vært deskriptiv og den har primært slått fast *at* de er negative. Denne studien er derimot fortolkende, og jeg har hatt som ambisjon om å finne ut *hvorfor*. Dels har jeg undersøkt kunnskapssynet hos studenter politiutdanningen rekrutterer, dels har jeg stilt spørsmål om forandring og utvikling av kunnskapssyn underveis og jeg har undersøkt hvem sosialiseringsagentene er. Jeg har funnet at politistudentene er ganske negative til teoretisk, akademisk kunnskap og stilt spørsmål om de negative og kritiske holdningene er resultat av rekrutterings- eller sosialiseringsmekanismer. Det korte svaret er *både og*. De ankommer utdanningen med forutsetninger for ikke å omfavne akademisk kunnskap, og de forteller eksplisitt at de ikke liker teori – at politiutdanningen ble valgt også av den grunn. Underveis blir dette tydeligere og de går ut med styrkede oppfatninger om den teoretiske og akademiske kunnskapens manglende relevans for politiet.

At politistudenter er kritiske til forskningsbasert kunnskap har vært kjent for Politihøgskolen. Det har derimot vært uklart hva slags motstand dette er. Derfor har det også virket adekvat å fortsette å formidle, nøkternt og programmessig, i fag- og strategiplaner at forskningsbasert, akademisk kunnskap er viktig for et moderne politi, og at Politihøgskolen legger avgjørende vekt på det i sin utdanning. Derfor har man også funnet det adekvat å fremme høgskole- og universitetsbasert politiutdanning internasjonalt. Fordi det rent idémessig og intellektuelt oppleves meningsfullt. Og jeg er helt enig i at det er meningsfullt. Men det er ikke utdanningenes ledelser og institusjonenes

akademikere som trenger å overbevises. Det er de som allerede er politi og de som vurderer å søke – de som vil bli politi, de som søker og kommer inn og som gjennomgår utdanningen. Hvis ikke *de* overbevises er man (omtrent) like langt.

Denne studien viser at gode argumenter alene ikke er nok. Det er ikke slik at politifolk og politistudenter ikke forstår at akademisk, forskningsbasert kunnskap bør være en viktig del av moderne politiarbeid. Det forstår de. Utfordringen ligger i at det ikke er det *de* ønsker å drive med. Det er ikke det *de* har forestilt seg. De ser på seg selv som typer som *ikke* vil sysle med den slags. Det er nettopp *derfor* de har søkt seg til politiutdanningen – for å slippe unna «tyngende» teori og «passiviserende» kontorarbeid.

Politistudenter har først og fremst søkt seg til politiyrket, og spesielt til de deler av yrket hvor akademisk kunnskap er minst påtrengende. Utdanningen er et skritt på veien dit. Til dels ses den på som «et hinder» de må forsere for å komme seg dit. De har villet bli politi fordi de ønsker å komme i fysisk krevende situasjoner, der *noen* må trå til for å redde liv og lemmer. Og *noen*, det er dem. De har meldt seg på for å gripe livsfarlige voldsmenn eller redde kollegaer fra livstruende situasjoner, ikke skrive bacheloroppgaver på 7500 ord +/- 10 prosent. Oppfatninger de kom inn med har blitt forsterket underveis i studietiden. Følgelig går de ut med de samme oppfatningene de kom inn med, men nå er de sterkere. Motstanden mot akademisk kunnskap er personlig og kulturell (dyp), ikke kontemplativ, intellektuell (overflatisk). Den handler om hvem man *er og vil være*, og spørsmålet om kunnskapssyn blir et indentitært spørsmål.

Referanser

- Album, D. (1996). *Nære fremmede: pasientkulturen i sykehus*. Oslo: Tano.
- Allan, H., & Evans, K. (2019). Reintegrating theory and practice in nursing: Knowledge and theories of practice learning. In *Routledge International Handbook of Nurse Education* (pp. 130-147). Routledge.
- Abrahamsen, S. & Strype, J. (2010). Are they all the same?: Norwegian police officers' personality characteristics and tactics of conflict resolution. *Policing and Society*, 20(1), 99-123.
- Agevall, O., & Olofsson, G. (2014). Tensions between academic and vocational demands 1. In *From Vocational to Professional Education* (pp. 26-49). Routledge.
- Andersen, S. S. (2006). Aktiv informantintervjuing. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22(3), 278-298.
- Annell, S. (2015). *Hållbar polisrekrytering: teoretiska, metodologiska och praktiska perspektiv på rekrytering och urval* (Doctoral dissertation, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet).
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative sociology*, 42, 139-160.
- Bacon, M. (2022). Desistance from criminalisation: police culture and new directions in drugs policing. *Policing and Society*, 32(4), 522-539.
- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? I M. Raabe (Red.), *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse* (ss. 79-101): Statistisk sentralbyrå
- Baráth, N. E. (2023). Motivation and Attitudes Behind the Career Choices of Hungarian Student Police Officers in Light of Policing Models. *Belügyi Szemle*, 71(2. ksz.), 76-92.
- Barthes, Roland (1977) Introduction to the structural analysis of narrative. In: Barthes, Roland (ed.) *Image-Music-Text*, trans. Stephen Heath. London: Fontana, pp. 79–124.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bayley, D. H., & Bittner, E. (1984). Learning the skills of policing. *Law & Contemp. Probs.*, 47, 35.
- Beck, U. 1992. *The Risk Society: towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Becker, H. (1953). Field methods and techniques: A note on interviewing tactics. *Human organization*, 12(4), 31-32.
- Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. *The SAGE handbook of research on teacher education*, 1, 177-192.

- Belur, J., Agnew-Pauley, W., and Thompson, L. (2018). The Evidence on Conversion Courses. In Hough, M. and Stanko, B. (eds), *Developing an Evidence Based Police Degree Holder Entry Programme: Final Report*. London: MOPAC
- Belur, J., Agnew-Pauley, W., McGinley, B., & Thompson, L. (2020a). A systematic review of police recruit training programmes. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), 76-90.
- Belur, J., Agnew-Pauley, W., & Thompson, L. (2020b). Designing a graduate entry route for police recruits: lessons from a rapid evidence assessment of other professions. *Police Practice and Research*, 21(2), 134-151.
- Berg, A. (2021). Klassetilpasset rådgivning i skolen. I Hansen, M.N. & J. Ljungren (red.) *Arbeiderklassen*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Bergman, B. (2017). Reflexivity in Police Education: –Voices of Swedish Police Officers on Field Training of Probationers. *Nordisk politiforskning*, 4(1), 68-88.
- Bertaux, D. (1981). From the life-history approach to the transformation of sociological practice. *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, 29-45.
- Bhopal, K., & Myers, M. (2023). *Elite Universities and the Making of Privilege: Exploring Race and Class in Global Educational Economies*. Taylor & Francis.
- Bjørgo, T., & Damen, M. L. (Eds.). (2020). *The making of a police officer: Comparative perspectives on police education and recruitment*. Routledge.
- Bjørkelo, B., Valland, T. D., Nordberg, T., & Damen, M. L. (2022). Ekte politiarbeid? Utvikling og uttesting av et prestisjehierarki for politiarbeid. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, (3-4), 150-165.
- Boivin, R., Faubert, C., Gendron, A., & Poulin, B. (2020). The ‘us vs them’ mentality: a comparison of police cadets at different stages of their training. *Police practice and research*, 21(1), 49-61.
- Bottero, W. (2004). *Stratification: Social division and inequality*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1992). Thinking about limits. *Theory, Culture & Society*, 9(1), 37-49.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2002) *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*, Cambridge, Polity.
- Bourdieu, P. (2004). Den biografiske illusjon. *Agora*, 22(3), 86-94.

- Bourdieu, P. (2006a). Struktur, habitus, praksiser. *Agora*, 24(1-2), 53-73.
- Bourdieu, P. (2006b). Habitus og livsstilenes rom. *Agora*, 24(1-2), 74-111.
- Bourdieu, P. (2006c). Kapitalens former. *Agora*, 24(1-2), 5-26.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Nice, R. (1977). *Education, society and culture*. Trans. Richard Nice. London: SAGE Publications.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Bradley, D. and Nixon, C. (2009). 'Ending the "Dialogue of the Deaf": Evidence and Policing Policies and Practices. An Australian Case Study'. *Police Practice and Research. An International Journal* 10(5-6): 423-435.
- Brewer, J.D. (1991a). *Inside the RUC: Routine Policing in a Divided Society*, Clarendon Press, Oxford.
- Brewer, J. D. (1991b). Policing in divided societies: Theorising a type of policing. *Policing and Society: An International Journal*, 1(3), 179-191.
- Brooks, R. (2022). *Tangled up in blue: Policing the American City*. Penguin.
- Brown, J. (1996). Police research: some critical issues. In Leishman, F., Loveday, B., & Savage, S. P. (Eds.). *Core issues in policing*. London: Pearson Education.
- Brown, J. (2020). Do graduate police officers make a difference to policing? Results of an integrative literature review. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), 9-30.
- Bugge, L. (2002a). Kunnskap og realisme i Bourdieus kritiske sosiologi. *Agora*, 20(1-2), 205-231.
- Bugge, L. (2002b). Identitet og makt. *Agora*, 20(3-4), 134-162.
- Buvik, K., Skatvedt, A., & Baklien, B. (2020). Feltsamtaler som datakilde i kvalitativ samfunnsforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(3), 222-240.
- Campbell, M. (2009). Learning in early-career police: Coming into the workplace. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 10(1), 19-28.
- Campeau, H. (2019). Institutional myths and generational boundaries: cultural inertia in the police organisation. *Policing and society*, 29(1), 69-84.
- Canter, D. (2004). A tale of two cultures: A comparison of the cultures of the police and academia. *Policing a safe, just and tolerant society*, 109-121.
- Chan, J. (1996). Changing police culture. *The British Journal of Criminology*, 36(1), 109-134.

- Chan, J. (2001). Negotiating the field: New observations on the making of police officers. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 34(2), 114-133.
- Chan, J. (2004). Using Pierre Bourdieu's framework for understanding police culture. *Droit et société*, (1), 327-346.
- Chan, J. B., Devery, C., & Doran, S. (2003). *Fair cop: Learning the art of policing*. Toronto, University of Toronto Press.
- Chan, J., & Dixon, D. (2007). The politics of police reform: Ten years after the Royal Commission into the New South Wales Police Service. *Criminology & Criminal Justice*, 7(4), 443-468.
- Chappell, A. T., & Lanza-Kaduce, L. (2010). Police academy socialization: Understanding the lessons learned in a paramilitary-bureaucratic organization. *Journal of contemporary ethnography*, 39(2), 187-214.
- Charman, S. (2017). *Police socialisation, identity and culture: Becoming blue*. Springer.
- Charman, S. (2019). Making sense of policing identities: The 'deserving' and the 'undeserving' in policing accounts of victimisation. *Policing and society*.
- Chatterton, M. (1973). Sociology and the police, in: Alderson, J.C. & Stead, P.J. (eds) *The Police We Deserve*, Wolf, London.
- Cockcroft T (2020) *Police Occupational Culture; Research and Practice*. Bristol: Policy Press.
- Conti, N. (2006). Role call: Preprofessional socialization into police culture. *Policing & Society*, 16(3), 221-242.
- Conti, N. (2011). Weak links and warrior hearts: A framework for judging self and others in police training. *Police Practice and Research*, 12(5), 410-423.
- Conti, N., & Nolan III, J. J. (2005). Policing the platonic cave: Ethics and efficacy in police training. *Policing and society*, 15(2), 166-186.
- Cooley, C. H. (1929). *Social organization*. Transaction publishers.
- Cordner, G. (2020). Police Education in the USA. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(2), 300-311.
- Cordner, G. and Shain, C. (2011). 'The Changing Landscape of Police Education and Training'. *Police Practice and Research* 12(4): 281–285.

- Courpasson, D., & Monties, V. (2017). "I am my body". Physical selves of police officers in a changing institution. *Journal of Management Studies*, 54(1), 32-57.
- Cox, C., & Kirby, S. (2018). Can higher education reduce the negative consequences of police occupational culture amongst new recruits?. *Policing: An International Journal*, 41(5), 550-562.
- Czarniawska, B. (2011). *Narratives in social science research*. Sage.
- Damsgaard, H., & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28-40.
- Dall'Alba, G. (2009). *Learning professional ways of being. Learning to be Professionals*, 111-132.
- Desmond, M. (2006). Becoming a firefighter. *Ethnography*, 7(4), 387-421.
- Doreian, P., & Conti, N. (2017). Creating the thin blue line: Social network evolution within a police academy. *Social networks*, 50, 83-97.
- Dæhlen, M. (2005). Change in job values during education. *Journal of Education and Work*, 18(4), 385-400. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/13639080500327774>
- Daehlen, M. (2008). Job satisfaction and job values among beginning nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(12), 1789-1799.
- Eckblad, K. (2020). Instruktøren som veileder—i spennet mellom rollene som pedagog og politi. *Uniped*, 43(1), 33-44.
- Egge, M., Ganapathy, J. & Runhovde, S. (2008). *Hvitt eller bredt?: Rekruttering av minoritetsstudenter til Politihøgskolen* (PHS Forskning; 2). Oslo: Politihøgskolen.
- Eide, T. N. (2021). Kritikk i samfunnskunnskap: rettkomne og bandlagde elever: Ein kvalitativ studie av klasseskilje på ein vidaregåande skule. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(5), 4-18.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, 5.
- Ellefsen, H.B. (2021). En høgskole på lik linje med andre høgskoler? I Ellefsen, H.B., Lundgren Sørli, V. & M. Egge (red.). *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning 1920-2020*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ellefsen, H.B., Lundgren Sørli, V. & M. Egge (red.) (2021). *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning 1920-2020*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford review of education*, 33(4), 403-422.

- Erikson, E.H. (1968). *Barndommen og samfunnet*. Oslo, Gyldendal.
- Fassin, D. (2013). *Enforcing order: An ethnography of urban policing*. Polity.
- Fauske, H., M. Kollstad, S.Nilsen, P.Nygren & Skårderud F. (2006). *Utakter: Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fekjær, S. B. (2014). Police students' social background, attitudes and career plans. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 37(3), 467-483.
- Fekjær, S. B. (2015). Politistudentene: Verken bondesønner eller akademikerbarn-En kommentar til Winnæss og Helland (NPF 2014) og Larsson (NtfK 2010). *Nordisk politiforskning*, 2(1), 109-111.
- Fekjær, S. B., & Strype, J. (2015). Norwegian police students' attitudes towards armament. *International journal of police science & management*, 17(3), 182-188.
- Fielding, N.G. (1988). *Joining Forces: Police Training, Socialization and Occupational Competence* (1st ed.). Routledge. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.4324/9781003362722>
- Fielding, N. (2018). *Professionalizing the police: The unfulfilled promise of police training*. Oxford University Press.
- Fjær, E. G. (2018). Til forsvar for kvalitative intervju. *Dansk sociologi*, 29(3), 27-43.
- Flemmen, M. P., Toft, M., Andersen, P. L., Hansen, M. N., & Ljunggren, J. (2017). Forms of capital and modes of closure in upper class reproduction. *Sociology*, 51(6), 1277-1298.
- Ford, R. E. (2003). Saying one thing, meaning another: The role of parables in police training. *Police quarterly*, 6(1), 84-110.
- Friberg, J. H. (2019). Tvilsomme informanter, troverdig forskning? Refleksjoner over intervjuet som forskningsmetode, med utgangspunkt i en studie av tilreisende fattige fra Romania. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119-136.
- Frøystad, K. (2003). Forestillingen om det "ordentlige" feltarbeid og dets umulighet i Norge, i Rugkåsa, M. & Thorsen, K. T. (red.). *Nære steder, nye rom. Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. Oslo: Gyldendal: 32–64.
- Gadamer, H-G. 1975. *Truth and Method*. New York: Seabudy Press.
- Gallagher, P. (2004). How the metaphor of a gap between theory and practice has influenced nursing education. *Nurse Education Today*, 24(4), 263-268.

- Garsjø, O. (2016). Den akademiske vendingen i barnevernspedagogutdanningen. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 93(3-4), 366-378.
- Getty, R. M., Worrall, J. L., & Morris, R. G. (2016). How far from the tree does the apple fall? Field training officers, their trainees, and allegations of misconduct. *Crime & Delinquency*, 62(6), 821-839.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method*. London: Basic Books, London.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Giddens, A. & Sutton, P. W. (2021): *Sociology* (9th ed.). Polity Press.
- Gobo, G. (2008) 'Re-Conceptualizing Generalization: Old Issues in a New Frame'. I Bickman, L., Brannen, J. og Alasuutari, P. (red.) *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (s. 193–213). London: SAGE
- Goffman, E. (1967) *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden City, N. Y.: Doubleday
- Granér, R. (2004). *Patrullerande polisens yrkeskultur* (Doctoral dissertation, Socialhögskolan, Lunds universitet).
- Greenhill, N. (1981). The value of sociology in policing, in: Pope, C. & Weiner, N.L. (eds) *Modern Policing*, Croom Helm, London.
- Greenway, K., Butt, G., & Walthall, H. (2019). What is a theory-practice gap? An exploration of the concept. *Nurse education in practice*, 34, 1-6.
- Greenwood, J. (2000). Critique of the graduate nurse: an international perspective. *Nurse Education Today*, 20(1), 17-23.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget: 71–87.
- Grøgaard, J. B. (1993). Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen. *Samfunnsspeilet*, 7(1), 14–20.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.
- Guldbrandsen, T., Engelstad, F., Klausen, T.B., Skjeie, H., Teigen, M. og Østerud, Ø. (2002). *Norske makteliter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Gundhus, H. I. (2009). *For sikkerhets skyld: IKT, yrkeskulturer og kunnskapsarbeid i politiet*. Unipub. UiO.
- Gundhus, H. I. (2013). Experience or knowledge? Perspectives on new knowledge regimes and control of police professionalism. *Policing: a journal of policy and practice*, 7(2), 178-194.
- Habermas, J. (1991). *Communication and the Evolution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Hagen, A. K., Damen, M. L., & Hermansen, H. (2023). Unpacking the Theory–Practice Nexus in Basic Police Education. *Nordic Journal of Studies in Policing*, (1), 1-14.
- Hallenberg, K. M., & Cockcroft, T. (2017). From indifference to hostility: Police officers, organizational responses and the symbolic value of ‘in-service’ higher education in policing. *Policing: a journal of policy and practice*, 11(3), 273-288.
- Handegård, T. L., & Berg, C. R. (2020). Kunnskapsbasert politiarbeid – kunnskap til å stole på?. *Nordic Journal of Studies in Policing*, 7(1), 39-60.
- Hansen, M.N. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(2), 133-157.
- Hansen, M.N. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(3), 173-189.
- Hansen, M. N. (2012). Om konsentrasjonen av formue i Norge over tid. *Søkelys på arbeidslivet*, 29(3), 213-223.
- Hansen, M.N. (2014). Økende makt i økonomiske eliter? I Korsnes, Hansen & Hjellbrekke (red.). *Elite og klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, M.N. (2021). Arbeiderklassen i Norge – definisjon, sammensetning og endring. I Ljunggren, J., & Hansen, M.N. (red.) (2021). *Arbeiderklassen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Harman, G. (1977). Academic staff and academic drift in Australian colleges of advanced education. *Higher Education*, 6(3), 313-335.
- Haugan, G., Aigeltinger, E., & Sørli, V. (2012). Relasjonen til veileder betyr mye for sykepleierstudenter i sykehuspraksis. *Sykepleien Forskning*, 7(2), 152-58.
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L.I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans: utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 203–228). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heath, L. (2011). Preparing new police officers for their careers: in-house training or university education?. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 13(2), 105-123.

- Heggen, K. (2009). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger–Utdanningsinnhold og kompetansebehov. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 457-469.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleier – lærer – sosialarbeider*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hellawell, D. (2006). Inside–out: analysis of the insider–outsider concept as a heuristic device to develop reflexivity in students doing qualitative research. *Teaching in higher education*, 11(4), 483-494.
- Hellesø-Knutsen, K. (2013). *Jakten på risiko: vurderinger, følelser og valg hos patruljerende politi*. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Hellevik, O. 1991. *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, Ø. (2022). BSV-utdanningenes orienteringsløp mellom to rammeplaner. *Fontene*.
- Heslop, R. (2011). Reproducing police culture in a British university: Findings from an exploratory case study of police foundation degrees. *Police Practice and Research*, 12(4), 298-312.
- Holdaway, S. (1983). *Inside the British Police*, Basil Blackwell, Oxford.
- Holdaway, S. (1989). *Discovering structure. Studies of the British police occupational culture*.
- Holdaway, S. (2021). The Police. *The Oxford Handbook of Ethnographies of Crime and Criminal Justice*, 467.
- Holmberg, L. (2014). Nordisk politiforskning – utfordringer og muligheter. *Nordisk politiforskning*, 1(1), 24-40.
- Holstein, J. & J. F. Gubrium. 2004. Active Interviewing. Ss. 140-161 I D. Silverman (red.). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2012). Active interviewing. In *Postmodern interviewing*.
- Hove, K. (2012). Kompetansebehov hos nytilsatt politi. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskap*, 99(1), 77-96.
- Hunter, G., & May, T. (2020). Views from the frontline: graduate police recruits on the status of evidence-based practice. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), 91-103.
- Høgheim, S., & Jenssen, E. S. (2022). Femårig grunnskolelærerutdanning – slik studentene beskriver den. *Uniped*, 45(1), 5-15.

- Høigård, C. 2005. *Nytt politi? En kommentert bibliografi over nyere nordisk politiforskning*. K-serien nr. 2/2005. Institutt for kriminologi og rettssosiologi, Universitetet i Oslo.
- Innst. S. nr. 145 (2005-2006) *Innstilling fra justiskomiteen om politiets rolle og oppgaver*
- Inzunza, M., & Wikström, C. (2020). European police recruits' views on ideal personal characteristics of a police officer. *Policing and Society*, 30(10), 1243-1262.
- Jaschke, H. G., & Neidhardt, K. (2007). A modern police science as an integrated academic discipline: A contribution to the debate on its fundamentals. *Policing & Society*, 17(4), 303-320.
- Jaye, C., Egan, T., & Parker, S. (2006). 'Do as I say, not as I do': Medical Education and Foucault's Normalizing Technologies of Self. *Anthropology & Medicine*, 13(2), 141-155.
- Jerolmack, C., & Khan, S. (2014). Talk is cheap: Ethnography and the attitudinal fallacy. *Sociological methods & research*, 43(2), 178-209.
- Johannessen, S. O. (2013). *Politikultur. Identitet, makt og forandring i politiet*. Trondheim: Akademika forlag.
- Jonsson, C., & Persson, M. (2023). *Förutsättningar att bedriva polisutbildning inom akademien*. Rapport nr. 14, Linnéuniversitetet, Kalmar Växjö.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and teacher education*, 23(2), 123-135.
- Kammersgaard, T. (2018). Police research methodology: Studying police officers who deviate from 'the police culture'. *Nordisk politiforskning*, 5(2), 141-156.
- Karp, S., & Stenmark, H. (2011). Learning to be a police officer. Tradition and change in the training and professional lives of police officers. *Police Practice and Research: An International Journal*, 12(1), 4-15.
- Kaspersen, L.B. (1995). *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Kohlström, K., Rantatalo, O., Karp, S., & Padyab, M. (2017). Policy ideals for a reformed education: How police students value new and enduring content in a time of change. *Journal of Workplace Learning*.
- Krange, O., & Skogen, K. (2007). Reflexive tradition: Young working-class hunters between wolves and modernity. *Young*, 15(3), 215-233.

- Kusow, A. M. (2003). Beyond indigenous authenticity: Reflections on the insider/outsider debate in immigration research. *Symbolic Interaction*, 26(4), 591-599.
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendals forlag
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvam, B., Magnus, P. & T. Kristensen (2019). *Politivoldsaken. Norges største forskningsskandale*. Bergen. Vigmostad & Bjørke.
- Kvernbekk, T. (2012). Argumentation in theory and practice: Gap or equilibrium?. *Informal logic*, 32(3), 288-305. <https://doi.org/10.22329/il.v32i3.3534>
- Kyvik, S. (2002). *Fra yrkesskole til universitet? Endringer i høgskolesektoren*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kyvik, S. (2014). Utviklingen av universitets- og høgskolesystemet i et europeisk perspektiv. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L.I. Terum (Red.). *Kvalitet, kapasitet og relevans*, 80-94.
- Lagestad, P. (2013). The importance of relating theory and practice when teaching police students. *Journal of Police Studies/Cahiers Politiestudies*, 1(3).
- Lamont, M. (1992). *Money, morals, and manners: The culture of the French and the American upper-middle class*. University of Chicago Press.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 28(1), 167-195.
- Lamont, M., & Swidler, A. (2014). Methodological pluralism and the possibilities and limits of interviewing. *Qualitative sociology*, 37, 153-171.
- Lander, I. 2008. "Värför finns det inga fjollor på polisutbildningen"? Mångfaldssträvanden inom svensk poliskår – kvalitet eller kvantitet. I Granér, R. & Larsson, P. *Policing in Scandinavia*. Växjö: Växjö University Studies in Policing
- 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.
- Lander, I. (2016). Doing the Right Masculinities Right: The Police Force as Gendered Practices 1. In *Masculinities in the Criminological Field* (pp. 71-88). Routledge.

- Landers, M.G. (2000): The theory-practice gap in nursing: the role of the nurse teacher, *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1550-1556.
- Larsson, Paul (2010). Fra armesterke bondesønner til akademikerbarn. Om rekrutteringen til politiyrket. *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskap*.
- Larsson, P. (2014). Forord. *Nordisk politiforskning*, 1(2), 91-92.
- Larsson, P., Strype J. & Thomassen, G. (2006). Hvem er politistudentene? I Thomassen, G. & Bjørge, T. (red.) *Kunnskapsutvikling i politiet*. Oslo: PHS Forskning 2008:3
- Lauritz, L. E. (2009). *Spirande polisidentiteter: En studie av polisstudenters och nya polisers professionella identitet* (Doctoral dissertation, Umeå universitet).
- Lauritz, L. E., Åström, E., Nyman, C., & Klingvall, M. (2013). Police students' learning preferences, suitable responses from the learning environment. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 7(2), 195-203.
- Lee, M., & Punch, M. (2004). Policing by degrees: Police officers' experience of university education. *Policing and Society*, 14(3), 233-249.
- Leseth, A. B. (2011). Hvite person, hvor går du? Om forskerposisjon og norskhet. *Sosiologi i dag*, 41(3-4).
- Lewis, R. (1976). *A Force for the Future: The Role of the Police in the Next 10 Years*, Temple Smith, London.
- Lid, S., & Stene, R. J. (2011). Kriminalitetsbilder i endring. *Samfunnsspeilet*, 5-6. SSB.
- Lingard, L., Reznick, R., Espin, S., Regehr, G., & DeVito, I. (2002). Team communications in the operating room: talk patterns, sites of tension, and implications for novices. *Academic medicine*, 77(3), 232-237.
- Ljunggren, J., & Hansen, M.N. (red.) (2021). *Arbeiderklassen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Loftus, B. 2009. *Police culture in a changing world*. Oxford: Oxford University Press
- Loftus, B. (2010). Police occupational culture: classic themes, altered times. *Policing and society*, 20(1), 1-20.
- Lomell, H. M., & Neumann, C. B. (2017). Profesjonsblikk som analytisk grep og begrep. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 279-283.
- Loseke, D. R. (2007). The study of identity as cultural, institutional, organizational, and personal narratives: Theoretical and empirical integrations. *The Sociological Quarterly*, 48(4), 661-688.

- Loseke, D. R. (2018). Narrative and the politics of meaning in a “post-fact” world. *Social Problems*, 65(1), 1-10.
- Luker, K. (2008). *Salsa dancing into the social sciences. Research in an age of info-glut*. Harvard University Press.
- Macpherson, S. W. (1999). ‘The Stephen Lawrence Inquiry’. Cm 4262-I: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue*, 2nd edn. London: [1981] Duckworth.
- Macvean, A., & Cox, C. (2012). Police education in a university setting: emerging cultures and attitudes. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 6(1), 16-25.
- Manning, P.K. (1979). The social control of police work, in: Holdaway, S. (ed.) *The British Police*, Edward Arnold, London.
- Manning, P. K. (2005). The study of policing. *Police quarterly*, 8(1), 23-43.
- Manning, P.K. & Yursza Warfield, G. A. R. 2009. United-States: Reaserch for the Police and Knowledge Accumulation. In Ponsaers, P., Tange, C., & Outrive, L. V. *Regards sur la police: un quart de siècle de recherche sur la police en Europe et dans le monde Anglo-Saxon*. Bruxelles: Bruylant.
- Marenin, O. (2004). Police training for democracy. *Police practice and Research*, 5(2), 107-123.
- Martin, J. L. (2010). Life's a beach but you're an ant, and other unwelcome news for the sociology of culture. *Poetics*, 38(2), 229-244.
- Maykut, P. S., & Morehouse, R. E. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide* (Vol. 6). Psychology Press.
- Maruna, S., & Liem, M. (2021). Where is this story going? A critical analysis of the emerging field of narrative criminology. *Annual Review of Criminology*, 4, 125-146.
- McGinley, B., Agnew-Pauley, W., Tompson, L., & Belur, J. (2020). Police recruit training programmes: A systematic map of research literature. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), 52-75.
- McNulty, E. W. (1994). Generating common sense knowledge among police officers. *Symbolic interaction*, 17(3), 281-294.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago press.
- Meld. St. nr. 42 (2004-2005) *Politiets rolle og oppgaver*
- Meld. St. nr. 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*

Meld. St. nr. 29 (2019-2020) *Politimeldingen – et politi for fremtiden*

Merton, R.K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.

Merton, R. K. (1972). Insiders and outsiders: A chapter in the sociology of knowledge. *American journal of sociology*, 78(1), 9-47.

Merton, R. K. (1995). The Thomas theorem and the Matthews effect. *Social Forces*, 74, 379.

Messel, J. (2021). Politiutdanningens historie i et komparativt perspektiv. I Ellefsen, H.B., Lundgren Sørli, V. & M. Egge (red.). *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning 1920-2020*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Messel, J. (2022). *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818-2018*. Oslo: Pax forlag.

Messel, J., & Smeby, J. C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene. Mausethagen S, Smeby JC. *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse (Qualification for professionalpractice)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mikkelsen, L. N. (2018). Konkret eller abstrakt politiarbejde? Politistuderendes vurderinger af motivationsfaktorer i politiopgaver. *Nordisk politiforskning*, 5(1), 28-49.

Mills, C. W. (2022). *Essays i sosiologi*. Oslo, Cappelen Damm.

Mo, E., & Gjerde, A. H. (2019). Eiendomsmeglerutdanningen i teori og praksis – en kvalitativ studie. *Uniped*, 42(3), 308-318.

Morphew, C. C., & Huisman, J. (2002). Using institutional theory to reframe research on academic drift. *Higher education in Europe*, 27(4), 491-506.

Moskos, P. (2008). *Cop in the hood: My year policing Baltimore's eastern district*. Princeton University Press.

Munthe, E., Malmo, K. A. S., & Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 441-450.

Myklebust, R. B. 2020. *Natural nurses, skilful sailors. Gender non-traditional choices of education in Norway*. OsloMet Avhandling 2020 nr. 24.

Møberg, R. J. (2020). Diversity and academisation: Who does police education attract?. In *The Making of a Police Officer* (pp. 57-80). Routledge.

Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(3), 129-148.

Neyroud, P. (2011). *Police Leadership & Training*. London: Home Office.

<http://www.homeoffice.gov.uk/publications/consultations/rev-police-leadership-training/>

Norman, J., & Williams, E. (2017). Putting learning into practice: Self reflections from cops. *European Law Enforcement Research Bulletin*, (3), 197-203.

NOU 2009: 12 (2009). *Et ansvarlig politi – åpenhet, kontroll og læring*. Oslo: Departementenes servicesenter.

NOU 2017: 9 (2017). *Politi og bevæpning. Legalitet, nødvendighet, forholdsmessighet og ansvarlighet*. Oslo: Departementenes servicesenter.

Olsson, Johan (2013) Från självskydd till akademisk teori – att förena den polisiära och akademiska världen, i Eklund, Niklas. & Landström, Lena, *Polisen - verksamhet och arbete*, 1:a upplagan, Malmö: Liber.

Paoline III, E. A., Terrill, W., & Rossler, M. T. (2015). Higher education, college degree major, and police occupational attitudes. *Journal of criminal justice education*.

Paterson, C. (2011). Adding value? A review of the international literature on the role of higher education in police training and education. *Police practice and research*, 12(4), 286-297.

Pedersen, W., Copes, H., & Gashi, L. (2021). Narratives of the mystical among users of psychedelics. *Acta sociologica*, 64(2), 230-246.

Pedersen, C. & M-L- Damen (2021). Politielever og politistudenter gjennom hundre år. I Ellefsen, H.B., Lundgren Sørli, V. & M. Egge (red.). *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning 1920-2020*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Pedersen, W., Moffitt, T. E., & von Soest, T. (2022). Privileged background protects against drug charges: A long-term population-based longitudinal study. *International Journal of Drug Policy*, 100, 103491.

Petersson, O. (2015). *Att bli polis: Från utbildningens förväntningar till gatans norm* [Becoming a police officer] (Doctoral dissertation, PhD Thesis), Norstedts Juridik, Stockholm).

Pichonnaz, D. (2021). Connecting work to workers' social past: a dispositional analysis of police work. *The British Journal of Criminology*, 61(1), 123-142.

- Phillips, S. W. (2015). Police recruit attitudes toward the use of unnecessary force. *Police practice and research*, 16(1), 51-64.
- Politihøgskolen 2006. *Utkast til ny rammeplan for Bachelor – politiutdanning*. (Upublisert) PHS, Oslo.
- Politihøgskolen 2007. *Rammeplan for Bachelor – politiutdanning*. PHS, Oslo.
- Politihøgskolen 2018. *Rammeplan for Bachelor – politiutdanning*. PHS, Oslo
- Politihøgskolen 2022. *Programplan bachelor – politiutdanning*. PHS, Oslo.
- Presser, L. (2016). Criminology and the narrative turn. *Crime, Media, Culture*, 12(2), 137-151.
- Punch, M. (2007). Cops with honours: University education and police culture. *Sociology of Crime, Law and Deviance*, 8, 105-128.
- Reiner, R. (1978). *The blue-coated worker: A sociological study of police unionism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reiner, R. (1994). 'A truce in the war between police and academe', *Policing Today*, Vol. 1, no. 1, pp. 22-24.
- Reiner, Robert (2010). *Politics of the police*. Oxford: Oxford University press.
- Reiner, R., & Newburn, T. (2007). *Policing and the police* (pp. 910-952). Oxford University Press.
- Ricoeur, P. (1996). Memory, forgetfulness, and history. Iyyun: *The Jerusalem Philosophical Quarterly*/13-24, עיון: רבעון פילוסופי, 13-24.
- Ricoeur, P. (1999). *Eksistens og hermeneutikk*, Oslo: Aschehougs forlag.
- Roberg, R., & Bonn, S. (2004). Higher education and policing: where are we now?. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 27(4), 469-486.
- Rogers, C. and Frevel, B. (2018) (eds). *Higher Education and Police: An International View*. Cham: Springer International.
- Rogers, C., Turner, J., & Birch, P. (2022). Antilocution and trust in the workplace: Perceptions of higher education trained police recruits in England and Wales. *Policing: A Journal of Policy and Practice*.
- Rowe, M. (2023). *Disassembling Police Culture*. Taylor & Francis.
- Rowe, M., Turner, E., and Pearson, G. (2016). 'Learning and Practicing Police Craft'. *Journal of Organizational Ethnography* 5(3): 276–286.

- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget.
- Rydberg, J. and Terrill, W. (2010). 'The Effect of Higher Education on Police Behavior'. *Police Quarterly* 13(1): 92–120.
- Sandberg, S. (2010). What can lies tell us about life notes towards framework of narrative criminology. *Journal of Criminal Justice Education*, 21(4), 447-465.
- Sandberg, S. (2013). Are self-narratives strategic or determined, unified or fragmented? Reading Breivik's Manifesto in light of narrative criminology. *Acta Sociologica*, 56(1), 69-83.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Simmel, G. (1957). *Brücke und Tür*. KF Koehler Verlag.
- Sklansky, D. A. (2007). "Seeing blue: Police reform, occupational culture, and cognitive burn-in", In *Police Occupational Culture* (pp. 19–45). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Sköldvall, K., Rising, C., & Danielsson, M. (2017). "Får man säga att det känns hopplöst?": Polisstudenter möter det akademiska skrivandet. I Malmbjer (red.), *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap*. Södertörns högskola.
- Slagstad, R. (2007). *Høgskolen som kunnskapens hus*. Arbeidsnotat 01/2007. Høgskolen i Oslo.
- Sliper, A., & Vigen, J. E. (2021). *Etterforskeres opplevde status i politiet* (Master's thesis). Rena, Høgskolen i Innlandet.
- Smeby, J. C., & Mausestaden, S. (2011). Kvalifisering til "velferdsstatens yrker". *Utdanning* 2011.
- Stanko, E. A. (2020). Learning versus Training: Thoughts about the Origins of the Home Office Innovation Fund Project 'Developing an Evidence-Based Police Degree Holder Entry Programme' 2016–18. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), 43-51.
- Sølvberg, L. M., & Jarness, V. (2018). Klasse, kropp og kultur: Fysisk aktivitet og symbolske grenser i overklassen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 59(1), 5-25.
- Sørensen, Anne-Stina (2010); Akademikerne og politiet – kampen mellom teori og praksis. *Nordisk tidsskrift for Kriminalvidenskap*. 97 (3), s. 298.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. In *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (pp. 17-45). Gyldendal Akademisk.
- Tangeland, T., & Krange, O. (2011). Holdninger til rovdyr i Gränsefjell i Midt-Norden. *NINA rapport*.

- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge, Harvard University Press.
- Taylor, C. (2007). Selvfortolkende dyr. *Agora*, 25(3), 140-175.
- Tavory, I. (2020). Interviews and inference: Making sense of interview data in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 43(4), 449-465.
- Tellmann, S. M., Røsdal, T., & Frølich, N. (2021). Professional educational programmes under pressure. Organizational challenges related to strengthening research. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1839-1849.
- Terum, L. I., & Smeby, J. C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L.I. Terum (Red.). *Kvalitet, kapasitet og relevans*, 114-43.
- Terpstra, J., & Schaap, D. (2021). The politics of higher police education: An international comparative perspective. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 15(4), 2407-2418.
- Thagaard, T. 2013. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, G., Skjevrek, P. E., Strype, J., Barland, B., & Myhrer, T. G. (2019). *Alltid våpen i tjenesten?: Politiets holdning til bevæpning*. Oslo, PHS.
- Thue, F. W. (2017). Høgskoler på randen av universitetsstatus: –akademisk løft eller dyp-politisering?. *Nytt norsk tidsskrift*, 34(3), 286-300.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder* (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm.
- Tonry, M. (2014). Why crime rates are falling throughout the Western world. *Crime and justice*, 43(1), 1-63.
- Vaisey, S. (2014). The «Attitudinal Fallacy» is a Fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 227-231. DOI: 10.1177/0049124114523395.
- Van Maanen, J. (1973). Observations on the making of policemen. *Human organization*, 32(4), 407-418.
- Van Maanen, J. (1975). Police socialization: A longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative science quarterly*, 207-228.
- Van Maanen, J. (1978). Observations on the making of policemen. In P. K. Manning & J. Van Maanen (ed.), *Policing: A view from the street*. Chicago: Goodyear.

- Van Maanen, J. (2010). *Identity work and control in occupational communities*. Cambridge University Press.
- Vogt, K. C. (2020). Prosessuell interseksjonalitet: Gutter, posisjoner og prosesser. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(2), 118-131.
- von Oettingen, A. (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differensen mellom teori og praksis. I A. von Oettingen & F. Wiedemann (red.), *Mellem teori og praksis* (s. 17-52). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Waddington, P. A. (1999). Police (canteen) sub-culture. An appreciation. *The British journal of criminology*, 39(2), 287-309.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Seek.
- Walsh, D., & Bull, R. (2011). Benefit fraud investigative interviewing: A self-report study of investigation professionals' beliefs concerning practice. *Journal of investigative psychology and Offender Profiling*, 8(2), 131-148.
- Walker, K., & Holmes, C. A. (2008). The 'order of things': Tracing a history of the present through a re-reading of the past in nursing education. *Contemporary nurse*, 30(2), 106-118.
- Wathne, C.T. (2021). Kvinners inntog i politiutdanningen i 1958. I Ellefsen, H.B., Lundgren Sørli, V. & M. Egge (red.). *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning 1920-2020*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Watkinson-Miley, C., Cox, C., & Deshpande, M. (2022). A new generation of police officers: experiences of student officers undertaking the police constable degree apprenticeship in one UK police force. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 16(1), 122-134.
- Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati*. Oslo, Gyldendal norsk forlag.
- Wernø, I. L., & Smeby, J. C. (2018). *Profesjonsutdanning og kompetanse – en tabellrapport basert på StudData*. SPS arbeidsnotat nr. 1-2018, OsloMet.
- White, M. D., & Escobar, G. (2008). Making good cops in the twenty-first century: Emerging issues for the effective recruitment, selection and training of police in the United States and abroad. *International review of law, computers & technology*, 22(1-2), 119-134.
- White, D., & Heslop, R. (2012). Educating, legitimising or accessorising? Alternative conceptions of professional training in UK higher education: A comparative study of teacher, nurse and police officer educators. *Police practice and research*, 13(4), 342-356.

- Wieslander, M. (2018). Marginalised voices in the inclusive recruitment discourse: a dilemma of inclusion/exclusion in the (Swedish) police. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9(1), 61-77.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Oslo, Vigmostad & Bjørke.
- Wilken, L. (2020). Pierre Bourdieu: Den praktiske sans. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(30), 122-126.
- Willis, Paul (1977) *Learning to Labour*. Aldershot: Gower.
- Winnæss, P. (2017). Profesjonsstudentblikk: Om hvordan politistudentene ser på utdanningen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 284-300.
- Winnæss, P. (2023). Fra praktiske ferskinger til ferske praktikere. Om kunnskap, kultur og identitet i politiutdanningen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 3/23. (Under publisering).
- Winnæss, P., Damen, M. L., & Thomassen, G. (2020). Understanding learning preferences and career aspirations of Norwegian police students from a comparative perspective. In *The Making of a Police Officer* (pp. 111-140). Routledge.
- Winnæss, P., & Helland, H. (2014). Politistudentene: Hvem er de og hvorfor vil de bli politi?. *Nordisk politiforskning*, 1(2), 93-123.
- Winnæss, P., & Helland, H. (2015). Politistudentene: Et svar til Fekjær (NPF 2015). *Nordisk politiforskning*, 2(2), 197-199.
- Winnæss, P., & Helland, H. (2016). «Engasjement for andre»-Noen kommentarer til Linda Hoel og Erik Christensens artikkel. *Nordisk politiforskning*, 3(2), 199-206.
- Workman-Stark, A. L. (2022). 'Real men' doing dirty work: implications for change. *Policing and Society*, 32(10), 1242-1257.
- Young, M. (1991). *An Inside Job: Policing and Police Culture in Britain*, Clarendon Press, Oxford.
- Øverenget, E. (2022). *Intoleransens inntog - når sosiale medier truer friheten*. Manuskript forlag, Oslo.
- Østerberg D. (1966). *Forståelsesformer*. Oslo: Pax Forlag.
- Østerberg, D. (1993). *Jean-Paul Sartre. Filosofi, kunst, politikk, privatliv*. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo.
- Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Aas, G. (2019). Kampen om norsk politiutdanning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 26-34.

Vedlegg:



© Universitetsforlaget
Nordisk politiforskning, vol. 1,
Nr. 2/2014 s. 93–123
ISSN Online: 1894-8693

PEER REVIEWED ARTICLE

Politistudentene: Hvem er de og hvorfor vil de bli politi?

Pål Winnæss

Bacheloravdelingen, Politihøgskolen i Oslo

E-mail: pal.winnes@phs.no

Håvard Helland

Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus

E-mail: Havard.Helland@hioa.no

SUMMARY

The article examines the reasons fresh police students have for choosing police education and what kind of backgrounds they have. Previous research has indicated that police students' social background has changed in that their parents have much higher education than before. Students' perceptions of and attitudes toward police training and police work has, however, changed little, which can be seen as a paradox. This research has primarily analysed survey data. We have combined qualitative interview data with data from public administrative registers. First, we find that police students are not interested in academic and intellectual pursuits. Theoretical work in offices and in front of computers is considered negatively as boring, one-sided, and resulting in decay and the «fading away» of the employees. Practical work outdoors, however, has positive connotations. These kind of preferences and work values fit nicely with our analyses of the register data, which show that most police students are not children of academics. Our findings, thus, show far greater accordance between the students' values, attitudes and beliefs, and their parents' level of education than previous research has shown.

Nøkkelord

politistudenter, politikultur, utdanning og sosial bakgrunn, utdanning og motivasjon

INNLEDNING

Det har lenge vært politisk enighet om at politiet skal rekruttere bredt. Idealet om bred rekruttering kommer til uttrykk i ett av grunnprinsippene for norsk politi:

«Det tjener demokratiet at politiets tjenestemenn og kvinner har bred sosial bakgrunn. Det er gunstig for den praktiske samhandling mellom politi og publikum, og det styrker samfunnets tillit til politiet. Politiet bør derfor rekrutteres fra hele landet, alle sosiale lag og gjenspeile samfunnet med hensyn til kjønn, livserfaring, yrkesbakgrunn og utdanning. Politiets sammensetning bør vise mangfoldet i vårt samfunn»

(NOU 1981: 35; St.meld nr. 42 2004-2005).



UNIVERSITETSFORLAGET

Man legger et mangfoldsperspektiv til grunn; dels ut fra demokratiske hensyn, og dels av hensyn til tillitsforholdet mellom politiet og publikum. I tillegg går det an å tenke seg at et bredt sammensatt politi også kan bringe et perspektiv- og kunnskapsmangfold inn i etaten. I politiske dokumenter og i styringsdialogen mellom politiske myndigheter og politietaten legges det eksplisitt vekt på at et bredt kunnskapsgrunnlag bidrar til å gjøre politiet bedre i stand til å løse samfunnsoppdraget. Politihøgskolen skriver dette i sin strategiske plan: De skal rekruttere studenter «(...) som gjenspeiler mangfoldet i samfunnet, og verdsette og synliggjøre de ulike kompetanser det representerer»¹. Vår artikkel undersøker ferske politistudenters sosiale bakgrunn og deres motiver for å begynne på Politihøgskolen.

Studier av rekruttering til politiutdanning, som i all hovedsak skriver seg fra engelsktalende land, viser både på tvers av landegrensener og over tid ganske stabile funn. Bildet som tegnes, er at polityrket fremfor alt har rekruttert arbeiderklasseungdom (Westley, 1970; van Maanen, 1978; Reiner, 1978; Fielding, 1988). Lenge var dette situasjonen også i Norge (NOU 1979: 11). Nyere forskning har imidlertid kommet til at rekrutteringen til den norske politiutdanningen har endret seg dramatisk, ved at det i dag ser ut til å være «akademikerbarna» som har inntatt Politihøgskolen (Larsson, 2010). Samtidig skriver både Larsson (2010) og Fekjær (2014) at politistudentenes motiver for studievalget og deres foretrukne politikarrierer er forbausende stabile. Politistudenter er fortsatt uttalt anti-teoretiske, de foretrekker praktisk, hendelsesstyrt politiarbeid framfor kontorarbeid, og at de skulle ha akademikerforeldre, ser ut til å spille liten rolle når det gjelder dette. Funnet er overraskende. Utdannings sosiologien har siden 1950-tallet vist at barn av akademikere i gjennomsnitt både liker og mestrer skole og teoretisk kunnskap langt bedre enn barn av foreldre med lite eller ingen høyere utdanning (Se f.eks. Hyman, 1954; Schneider & Lysgaard, 1953; Hoëm, 1972; Lindbekk, 1975; Willis, 1977; Grøgaard, 1993, 1995). «Akademikerbarna» som Fekjær og Larsson beskriver, er derimot negative til teori, og både Fekjær og Larsson undres over om det foregår seleksjonsprosesser som fører svært «atypiske akademikerbarn» til politiutdanningen. Dette *paradoksale* resultatet i tidligere norsk forskning danner utgangspunktet for denne artikkelen. Vi har basert vår undersøkelse på helt andre data, og kommer fram til andre resultater etter å ha spurt:

1 *Hva motiverer til å ta politiutdanning?*

2 *Hva slags sosial bakgrunn har politistudentene?*

Vi nærmer oss paradokset langs to empiriske veier: For det første har vi gjennomført dybdeintervjuer med 30 ferske politistudenter om deres motiver for å begynne ved Politihøgskolen. For det andre har vi analysert registerdata fra Statistisk sentralbyrå for å undersøke politistudenters sosiale bakgrunn i form av foreldres utdanning.

1. Politihøgskolen. Strategisk plan 2012–2016, s. 9.

HVEM VELGER POLITIUTDANNING OG HVA ER DERES MOTIVER – TIDLIGERE FORSKNING

Forskning om rekruttering til politiet har på ulikt vis knyttet an til politiets særskilte praksis og kultur, og bruken av begrepet «politikultur» danner et sentralt omdreingspunkt i denne forskningen. Politikulturbegrepet har imidlertid kommet under ganske sterk kritikk. Blant dem som fremdeles holder fast ved begrepet, er Robert Reiner. Reiners politikulturbegrep favner et sett av kjernekarakteristika², hvis funksjon blant annet er å dempe press og spenninger som jobben bringer med seg, og som generasjoner av politifolk sosialiseres inn i. Disse kulturelle karakteristikaene gjør seg gjeldende, i større eller mindre grad, i enhver moderne politiorganisasjon. Ifølge Loftus (2009, s. 3–4) preger disse karakteristikaene fremdeles det engelske politiet. Waddington (2005) har utfordret dette synet, og skriver at politikulturbegrepet nok greier å fange opp holdninger og oppfatninger som finnes i politiet, dog uten at disse nødvendigvis gjør seg gjeldende i den polisiære praksisen. Dessuten, skriver Waddington (2012, s. 94), skiller ikke disse oppfatningene seg nevneverdig fra den generelle befolkningens oppfatninger om justispolitiske og politipraktiske spørsmål. Kritikere av begrepet har også stilt spørsmål ved om begrepet lar seg operasjonalisere, og om det finnes bare én eller flere politikulturer. Man hevder at dagens (moderne) politistyrker har en svært annerledes sammensetning enn da begrepet ble utformet, og at endringene er så store at det kanskje ikke lenger gir mening å bruke politikulturbegrepet, og iallfall ikke som et allmennbegrep (Cockcroft, 2013, s. 151).

Undersøkelser av kulturer er samtidig undersøkelser av kulturbærerne – hvilket i denne sammenheng primært har handlet om *politimenn*. Politimenn har en sterk dragningskraft mot spenning, action og kriminalitetsbekjempelse, de viker ikke unna for bruk av fysisk makt, og de hyller hva man vil kunne karakterisere som maskuline bragder (Martin, 1980; Smith & Gray, 1985; Heidensohn, 1992; Westmarland, 2001; Reiner, 2010; Loftus, 2009). Nyere nordisk forskning støtter disse funnene, selv om styrken i dem tones ned (Finstad, 1998, 2000; Lander 2008, 2013; Lauritz, 2009; Ligestad, 2011).

Studier av sosialisering til politistyrket har lagt stor vekt på betydningen av oppfatninger om og forventninger til det yrket man ønsker å gå inn i. Det skjer en tilpasning til yrkesutøvelsen allerede før man påbegynner selve utdanningen. Chan, Devery & Doran (2003, s. 79) fant at «politistudentene, lenge før de påbegynte utdanningen, hadde tilpasset seg – verdimesig, holdningsmessig, ja i selve væremåten, til noe de forventet ville «passe» til det yrket de hadde valgt å gå inn i». Slik «forhåndssosialisering» gjelder ikke bare politistudentene. Studier peker i alminnelighet på at utdanningsvalg er en sterk indikator på hvilke verdier og oppfatninger man er bærer av. Dæhlen skriver at «... students (...)

2. Blant disse karakteristikaene er kallsoppfatning, kynisme, handlingsorientering, mistenksomhet og sterk, intern lojalitet. I tillegg avvises ofte akademiske og (bokstav)juridiske perspektiver til fordel for praktiske løsninger, basert på erfaring og sunn fornuft (Reiner, 2010, s. 118–132).

seem to be highly selected by their job values, which indicate the importance of socialization and experiences prior to choice of education» (2004, s. 11). Jobbverdiene er altså i stor grad etablert allerede før man begynner på en utdanning (Rogoff, 1957; van Maanen, 1975; Fielding, 1988).

Alle studentene er heller ikke fullstendig ukjent med den yrkesrollen de skal utdannes til. Hopper (1977) peker på hvordan politirekrutter i ulik grad tilpasser seg utdanningsprogrammet, alt ettersom hvilke erfaringer de bringer med seg inn i studiesituasjonen. Svært få har valgt utdanningen ved en tilfeldighet, og mange har hatt et ønske om å bli politi helt fra barnsben av (Larsson, 2010). Funnene har vært stabile over lang tid. Van Maanen understreker at valget av politiutdanningen for de fleste er velfundert, og at rekruttene «(...) tiltrer etaten med en sterk moralsk identifisering med hva de oppfatter som politiorganisasjonens mål og verdier» (1978, s. 296).

Et ytterligere poeng hos van Maanen gjelder deres tilhørighet til politifelleskapet, gjennom slektskap, nabolag, vennskap. Han finner at rekruttene henter kunnskap og støtte hos disse gjennom opptaksprosessen. I norsk sammenheng er det kun en liten andel, ca. 5 prosent, som selv er barn av politifolk (Larsson m.fl., 2006). Man skal likevel ikke se bort fra at også en del norske studenter har øvrig slekt og venner som allerede er politi eller under utdanning til å bli det³. Flere av våre informanter har slekt, familie og venner som enten er politi eller under politiutdanning, eller i yrker som likner på eller samarbeider med politiet. Forhåndskunnskap, gjennom sosiale nettverk, øker sjansen for å velge politiyrket, ved at yrket dermed plasserer seg innenfor det Hodkinson og Sparkes (1997) betegner som handlingshorisonten. Med det mener de det området hvor handlinger kan utføres og beslutninger fattes innenfor (Hodkinson & Sparkes, 1997, s. 34), og «Horizons for action are segmented, in that no-one considers the whole range of possible opportunities in education or the labour market» (Hodkinson & Sparkes, 1997, s. 35). Folk velger yrker de kjenner til. Den opplevde handlingshorisonten varierer med sosial posisjon og gjør noen valg aktuelle og andre usannsynlige.

Politiet er omspunnet av en rekke myter og forestillinger om *hva* de gjør, og *hvordan* de utfører arbeidet sitt (Martin, 1999; Loftus, 2010; Lander, 2013). Ikke bare er det slik at den alminnelige befolkningen vet lite om faktisk politiarbeid, men det finnes samtidig et utall av kilder til forvirring: aviser og fjernsyn, memoarlitteratur og kriminalromaner og ikke minst tv-serier og film (Chan m.fl., 2003, s. 70; Reiner, 2010, s. 178). Selv om våre informanter har en fornemmelse av at de vet lite om politiet før de påbegynner utdanningen, har de klare oppfatninger om hvorfor de ønsker å utdanne seg til politi.

Forventninger til yrkesutøvelsen og den begynnende formingen av yrkesidentitet avspeiler seg gjerne i begrunnelsene man gir for det valget man har tatt.

3. I en undersøkelse av søkere til og antatte ved den svenske politiutdanningen hadde ca. 30 prosent av både søkere og antatte slektsforhold til politifolk (Annell, 2012, tabell 22).

En viktig side ved studier av rekruttering til ulike utdanninger har derfor vært å finne ut av rekruttenes grunner til å velge nettopp denne utdanningen (Chan m.fl. 2003, s. 62). Lester (1983) rangerer de fem viktigste grunnene rekruttene oppgir for valg av yrket slik: «å hjelpe andre», «sikker jobb», «godt arbeidsfellesskap», «fremme lovlydighet» og «kriminalitetsbekjempelse». Legger man til «gode karrieremuligheter», preferanse for «å jobbe utendørs» og å ha «varierte arbeidsoppgaver», har man fanget opp de viktigste motivene som oppgis for yrkesvalget (Fielding, 1988; Chan m.fl., 2003; Foley, Guarneri & Kelly, 2008). Van Maanen (1978) la i sin studie vekt på betydningen av selve opptaksprosessen – innsøkingen, de fysiske testene, intervjuet, osv. Å bli tatt opp etter denne prosessen gir selvtillit, følelsen av å være «utvalgt» og identifisering med både jobben og etaten.

Av norske undersøkelser har særlig én studie det siste tiåret tatt for seg motivene for å påbegynne politiutdanning (Larsson m.fl., 2006). Her ble spesielt muligheten for å ha «varierte arbeidsoppgaver» fremhevet. På samme måte rangerte «mangfoldige karrieremuligheter» høyt som motivasjonsfaktor. Andre viktige grunner var å «jobbe med mennesker», «hjelpe andre» og «å forebygge kriminalitet». Norske rekrutter vektlegger også «meningsfullt arbeid» – at de ønsker et yrke der de kan innta en rolle som faktisk betyr noe *i og for* samfunnet som en viktig grunn (Larsson m.fl., 2006; Johannessen, 2013). De har videre en sterk tilbøyelighet til å ønske seg et «aktivt, praktisk, variert og spennende yrke». Fokus og interesse ligger på det praktiske og helsestyrte politiarbeidet. Også i studiesammenheng vet vi at de foretrekker praktiske oppgaver og praktisk orienterte læringsformer (Hove, 2010, 2012; Lauritz m.fl., 2013; Ligestad, 2014).

Lenge fant man at politiet primært rekrutterte unge menn fra arbeiderklassen (Westley, 1970; van Maanen, 1978; Reiner, 1978; Fielding, 1988). Andelen kvinner og andelen rekrutter med minoritetsbakgrunn har vært lav, men har økt. Ikke desto mindre har tendensen til at det primært er arbeiderklassens og den lavere middelklassens unge som ønsker å bli politibetjenter, holdt seg relativt stabil. Men bildet er ikke helt entydig. I en australsk undersøkelse fra 2003 hadde 37 prosent av foreldrene utdanning utover videregående skole. Ti prosent hadde foreldre med utdanning på universitetsnivå (Chan m.fl., 2003). Den mest åpenbare endringen i rekruttering til polityrket i den angloamerikanske verdenen er likevel den økende kvinneandelen (Heidensohn, 2008). I Skandinavia er trenden enda tydeligere, og omkring 40 prosent av dem som tas opp til politiutdanningen i Sverige og Norge, er kvinner (Pettersson, 2014, s. 121).

De små verdiforskjellene mellom kvinnelige og mannlige rekrutter har overrasket forskerne. Man hadde sett for seg at kvinnene skulle legge mer vekt på altruistiske motiver, og mennene større vekt på det action-orienterte og instrumentelle. Men slike kjønnsforskjeller finner man i veldig liten grad (Meagher & Yentes, 1986; Raganella & White, 2004). Små utdanningsinterne kjønnsforskjeller er imidlertid ikke spesielt for politiet, og bør nok ses i sammenheng med den ovenfor beskrevne tendensen til at jobbverdier i stor grad allerede er

etablert ved studiestart. Dæhlen (2008) finner i en sammenligning av flere profesjonsutdanninger at forskjellene i jobbverdier mellom ulike utdanningsgrupper er større enn forskjellene mellom kvinner og menn på samme utdanning.

Går vi til norske og svenske forhold, ser den sosiale sammensetningen av politistudenter ut til å være en annen enn i den angloamerikanske verden. I en artikkel med den slående tittelen «Fra armsterke bondesønner til akademikerbarn» hevder Larsson (2010) at dagens politistudenter ikke lenger rekrutteres fra lavt utdannende hjem i distriktene, men fra mye bredere lag av befolkningen. Ikke minst finner man at en betydelig del av studentenes foreldre har akademisk utdanning. Svenske og norske studier fra 1960-, 1970- og 1980-tallet (NOU 1979: 11; Cedermark & Klette, 1973) viste at både politirekruttene og foreldrene deres hadde betydelig lavere utdanning enn befolkningen generelt og både forskere og myndigheter bekymret seg over manglende bredde i rekrutteringen til politiyrket. Rekrutteringen til svensk og norsk politiutdanning nå er langt mer heterogen. Ikke bare har vi sett en vesentlig kjønnsutjevning, det samme skulle altså gjelde studentenes sosiale bakgrunn. I Sverige var andelen rekrutterer der minst én av foreldrene hadde noe høyere utdanning, 54 prosent, og i Norge er tallene enda høyere – både i 2005 og i 2009 viser undersøkelser at hele 70 prosent av studentene oppgir at minst én av foreldrene har høyere utdanning (Larsson m.fl., 2006; Fekjær, 2014). Og halvparten av studentene oppgir at en eller begge foreldre har en akademisk grad (Larsson, 2010).

I motivkretsen for valget av utdanning finner imidlertid Larsson (2010) små forskjeller mellom dagens og «gårsdagens» politistudenter. Samtidig som politiet rekrutterer langt flere fra hjem med høyere utdanning, har studentene fremdeles mange av de samme oppfatninger, verdier og vurderinger som politifolk og politistudenter lenge har vært bærere av. Politistudentenes vektlegging av de praktiske sider ved utdanningen og yrket har overrasket forskerne nettopp fordi man har tenkt at ungdom fra velutdannede hjem både hadde større forståelse for og også ville foretrekke en mer akademisk-teoretisk orientering i utdanningssammenheng. Fekjær konkluderer med at «sosial bakgrunn ser ut til å ha svært begrenset effekt på holdninger og karriereplaner» (2014, s. 10), og Larsson skriver at det er mye som tyder på at det er en ganske spesiell gruppe barn av velutdannede som begynner på politiutdanningen (2010, s. 157). Hvor spesielle de er, vil vi komme tilbake til nedenfor.

UTVALG OG METODE

Utgangspunktet for artikkelen er en kvalitativ studie av et kull studenter ved Politihøgskolen. Vi følger et utvalg på 30 informanter gjennom deres treårige utdanning og intervjuer dem på fire tidspunkter underveis: ved oppstart, og ved slutten av hvert studieår. Det er dataene fra oppstartsintervjuene vi benytter i denne sammenheng. Informantene er rekruttert etter frivillighetsprinsippet, men vi har sikret at den kjønnsmessige sammensetningen er representativ for kullet som helhet. Undervisningen ved Politihøgskolen er organisert etter

klasseromsprinsippet, noe som innebærer at studentene knytter sterke bånd innad i egne klasser, mens kontakten med de andre studentene er mer sporadisk og først tiltar i det tredje studieåret. Et tilleggskriterium var derfor å rekruttere like mange informanter fra hver klasse, for ikke å oppleve den skjevhet i oppfatninger og vurderinger som kanskje vil kunne prege miljøet i bestemte klasser. Andre aktuelle seleksjonskriterier, som for eksempel alder og geografisk tilhørighet, har vært vanskelig å forene med kravet om frivillig deltakelse.

Hovedtemaene i intervjuene har vært «hvem er de og hvorfor vil de bli politi»? I denne sammenhengen gjorde vi funn som bidro til at vi i tillegg fikk behov for å supplere med gode kvantitative data om studentenes sosiale bakgrunn. Vi har derfor tilrettelagt og analysert registerdata om registrerte studenter i 2009.

Mye av det som allerede er gjort av studier om politistudenter/-utdanning i Norge og Sverige, er basert på analyser av kvantitative surveydata. Denne forskningen danner et viktig grunnlag både for å belyse omfanget av og samspillet mellom viktige variabler: Hvor kommer de fra, hva har de av tidligere utdanning, hvordan er kjønns sammensetningen, hva er andelen av studenter med minoritetsbakgrunn, hvilke forventninger har de til yrke og utdanning, hva er de fornøyd med og mindre fornøyd med under utdanningen, osv.? Disse studiene har også reist spørsmål om motivasjon for å gå inn i politiyrket. Analysene av slike data og det eventuelle samspillet mellom dem er imidlertid kun analyser av statistiske sammenhenger. De gir ingen innsikt i hva informantene selv forstår med de ulike kategoriene. Med de kvalitative intervjuene forsøker vi derfor å finne meningen bak eller dypere betydninger i de svarene studentene har gitt i spørreskjemaer. Når for eksempel politistudenter sier at de vil «bli politi for å hjelpe andre», har vi ønsket å vite *hva* de legger i det å hjelpe. Er det uttrykk for ren idealisme eller kan hjelp forstås på en annen måte? Vårt håp har vært at dybdeintervjuer nettopp vil kunne gi slik innsikt. I intervjuene har vi tatt opp deres oppfatninger om politiet, politiarbeid og politiutdanningen for å få tak i *deres* oppfatninger. Vi har samtidig ønsket å få vite noe mer om hvem disse studentene er: Hva slags oppvekst, hvilke erfaringer og interesser har de? Ved å legge opp til også å inkludere livshistorieelementer i intervjuene, klarer vi kanskje å danne oss bilder av *hvordan* og også *hvorfor* de oppfatter slik som de gjør.

MOTIVER FOR VALG AV POLITIUTDANNING

De kvalitative dataene danner grunnlag for å lage klassifikasjoner over motiver eller grunner for å velge politiutdanning. På spørsmålet om hvorfor de har valgt nettopp denne utdanningen, så svarer informantene helt generelt at den velges pga. yrket – ikke utdanningen. Dette er ikke overraskende og helt i samsvar med funn i studier av studenter ved andre profesjonsutdanninger (Heggen, 2010). Mange studenter ved de etablerte universitetsfagene har ofte få og lite tydelige ideer om hvilket arbeid de skal bruke utdanningen sin til. Disse studentene er primært interessert i faget de studerer. Politistudentene har derimot

først og fremst valgt politiyrket. Som én informant sier det: «Det er *yrket* politi, ikke utdanningen, som er viktig.» Og en annen: «Jeg kunne ikke tenkt meg bare å ta en utdanning og ikke vite hva jeg skal gjøre etterpå, om jeg får jobb i det hele tatt.»

I tidligere forskning om motiver for utdannings- og yrkesvalg skilles det ofte mellom *indre* og *ytre* belønninger (Dæhlen, 2005; Duffy & Sedlacek, 2007; Mastekaasa, 2008). Politistudentene legger, som vi skal se, stor vekt på indre belønninger, hva enten disse gjelder opplevelsesaspektet ved yrket og den antatte variasjonen i oppdrag og arbeidsoppgaver: spenningen, at det er praktisk og foregår på gata, og usikkerheten knyttet til det hendelsesstyrte politi-arbeidet (at alt kan skje!). Det å kunne hjelpe andre, å være til nytte i samfunnet og skape trygghet er andre former for indre belønninger. Nedenfor vil vi skille mellom to hovedformer for slike indre egenskaper ved selve yrket, ved at vi skiller mellom opplevelsesaspektet ved yrket og mer altruistiske motiver om å hjelpe andre. Men det at indre motiver dominerer, betyr ikke at ytre belønninger ikke spiller noen rolle. Vi vil derfor begynne med de ytre belønningene som politistudentene vektlegger.

Ytre belønninger – status og anerkjennelse

Tilsynelatende legger politistudentene liten vekt på ytre belønninger. I allfall er slike former for motivasjon mer implisitte; som at flere av informantene enten tar for gitt (eller frykter for) at det (ikke) finnes jobb til dem etter utdanning. Én av de mannlige informantene uttrykte det slik: «Tryggheten i offentlig sektor *kan* ha betydd noe for valget. At politiutdanningen leder til en jobb, har nok vært viktig for meg – en veldefinert jobb.» Han var ikke alene om å foretrekke utvetydigheten og den relative tryggheten ved politiyrket, og flere informanter uttrykte allerede på dette stadiet av politiutdanningen bekymring for at det *ikke* skulle være en jobb til dem etter endt utdanning. Etter alle medieoppslagene om arbeidsmarkedet for nyutdannede politifolk å dømme er det god grunn til å anta at de underveis i utdanningen vil bli stadig mer opptatt av spørsmålet om jobbsikkerhet⁴. Når det gjelder lønsspørsmålet, er det mer på tross av enn på grunn av politilønningene at man ønsker å bli politi.

Et gjennomgående trekk er altså at lønn *ikke* er viktig for dem, og generelt har de altfor pessimistiske oppfatninger om fremtidige lønnsvilkår i politiet. Deres oppfatning var at politilønninger var svært lave. Mange tenker derimot at det går an å gjøre gode karrierer i politiet. Men karrieremuligheter refererer i denne sammenheng oftere til spennende arbeidsoppgaver enn til å gjøre lederkarriere i etaten. Det aspektet ved ytre belønninger som tydeligst gjør seg gjeldende, er statusaspektet ved jobben og idealiseringen av politifolk. Politifolk omtales som helter og idealer, og mange har villet bli politi pga. sterke forbilder i politiet. Ønsket om *selv* å være helt og ideal, er altså til stede⁵. Dessuten

4. Se for eksempel <http://www.politiforum.no/no/nyheter/2013/oktober/Vil+fotf%C3%B8lge+ny+regjering+med+l%C3%B8stet+om+jobbgaranti.d25-T2dn15A.ips>

rangeres politiyrket høyt, og til dels svært høyt, sammenliknet med andre yrker. Vi spurte dem hvordan de tenkte at «folk flest» ville rangere politiyrket sammenliknet med andre yrker etter prestisje. Samtlige plasserte politiet på den øvre delen av skalaen, og de fleste hadde få yrkesgrupper over – ofte gjaldt dette kun yrkesgrupper som for eksempel leger og advokater, eller folk med høye inntekter og formue:

Lønn betyr nok ganske mye i en slik rangering. Likevel tror jeg at politiet rangerer ganske høyt i en slik sammenheng. Politiet har jo en slags status, i forhold til den myndigheten de har, og jeg tror at alle respekterer politiet når de ser politi på gata. Det tror jeg. Og det sier vel litt om det yrket og hvordan folk ser opp til politiet. (kvinne ca. 20 år)

Den samme typen vurderinger finner også Larsson m.fl. (2006). Makten, autoriteten, kunnskapen om forhold allmennheten ikke har innsikt i, og at de gjør godt for samfunnet, var hva denne prestisjen hvilte på i henhold til studentene. Så selv om fokuset på ytre belønninger inntil videre er svakt og lite eksplisitt, så er det absolutt til stede.

Flere har valgt politiutdanningen ut fra ønsker om et yrke å kunne være stolt av, som gir myndighet og autoritet; ikke fordi man vil «heve seg over» andre, men heller for å bli gitt handlingsrom for gode og (til dels) heroiske handlinger. Flere utsagn gir grunn til å mene at informantene har søkt utdanningen i håp om å høste anerkjennelse fra omgivelsene og fra publikum. Mange unge mennesker søker suksess og anerkjennelse gjennom å ta utdanninger der de kan gå ut i jobber som er høyt lønnede, andre gjennom akademiske prestasjoner, atter andre gjennom å oppnå posisjoner høyt i stillingshierarkiet (Gandal m.fl., 2005, s. 1248). Politistudentene legger en annen logikk til grunn: Informantene higer ikke etter høy lønn og materiell rikdom, men er likevel opptatt av anerkjennelse – å bli positivt vurdert av andre. Og det er ikke noe uvanlig ved det. Å bli anerkjent, ikke bare for hvem vi *er*, men også for hva vi *gjør*, er et grunnvilkår for alt sosialt liv (Honneth, 2008). Man kan høste status og prestisje gjennom mange ulike kilder også ikke-økonomiske (jf. Sandberg & Pedersen, 2006), og som én informant sier det:

(...) det (har) nesten ikke gått opp for meg ennå. Jeg er som i en gledesrus. At jeg skal gå i uniform, skape trygghet for folk, er utrolig stort for meg. Og jeg kjenner stor stolthet over uniformen og det å skulle bli politi. (mann i midten av 20-åra)

-
5. Tilsvarende idealisering og heltebildedannelse finner også Lander i en fersk svensk studie: «My analysis (...) suggest that the normative image of the profession as involving high-speed acts of heroism and as requiring high levels of courage and physical strength assumes an important role and constitutes a central part of the normation into the profession» (2013, s. 50).

Politiarbeid og yrket politi gir m.a.o. god avkastning i symbolsk kapital (Bourdieu, 1996), blant annet gjennom den statusen «redningsmannen» kan oppnå etter å ha utført en bragd⁶:

Jeg vil jo ha en jobb som betyr noe (...) gå i uniformen og være blid mot folk, at folk ser at der er politiet, at man får en anerkjennelse på det du gjør. Altså, du er ute på mange ting som ikke ... eh, som er litt ubehagelig og da er det bra å få anerkjennelse fra folk på at en gjør en bra jobb. (kvinne i begynnelsen av 20-åra)

Politiarbeid og oppfatninger om politiet knyttes til det å beskytte (de svake i) samfunnet mot trusler (gjerne voldelige), og som institusjon gis politiet den rollen på makronivå som den strenge, men rettfærdige faren har hatt på mikro-nivå: én du kan kripe inn i armkroken til når ytre farer truer, én som slår hardt ned på den eventuelle urett som begås. Politiet blir således bærer av en slags hypostasert, tradisjonell maskulinitet: *beskytteren*.

Våre informanter var ikke immune mot å ønske høy sosial status, men denne statusen hadde altså ikke sin kilde i ønsker om høy lønn: «Jeg vil jo gjerne at folk respekterer meg i yrket mitt. Men jeg tar ikke denne utdanninga for et statusjag. Jeg er ikke så interessert i penger. Da hadde jeg nok begynt på BI (Bedriftsøkonomisk institutt) eller noe sånt». Informantene knytter den sosiale statusen til symbolske goder, til symbolsk kapital. Våre funn av en oppfatning om at politiet har høy sosial status stemmer godt overens med tidligere funn: «Enigheten om at det er et sikkert yrke, at det er gode karrieremuligheter og at det gir god sosial status er slående. Alle disse spørsmålene har mellom 85 og 90 % av enighet» (Larsson m.fl., 2006, s. 47). Det sies ikke alltid eksplisitt under intervjuene at informantene søker respekt eller anerkjennelse, selv om mange også gjør det, men det er altså stor grad av enighet om at politiyrket nyter høy sosial status og prestisje.

Men det er ikke bare selve politiarbeidet og den myndighet politiet besitter som gir status. Flere informanter peker på kravene for å komme inn på Politihøgskolen; at kravene også er fysiske, at det kreves plettfri vandel, at de må gjennom intervjuer, være skikket – «*at vi sånn sett er håndplukka til yrket*», som én formulerer det.

«En utstrakt hånd»: altruisme i flere former

Det å hjelpe andre er sentralt blant de indre motivene for utdanningsvalget. Så godt som alle informantene oppfatter det å hjelpe andre og skape trygghet i samfunnet som en kjerneoppgave ved politiarbeid. Dette er også en begrunnelse de fleste gir for å ha søkt seg til politiyrket. De legger i det hele tatt et veldig «politioptimistisk» perspektiv til grunn – som én sier: «Bare det at poli-

6. En slik anerkjennelseslogikk er godt beskrevet av René Girard (1966). Begjæret har *mimetisk* karakter – idolisering av andre, i dette tilfellet politibetjenter, søkes kopiert, for *selv* å høste samme anerkjennelse og prestisje.

tiet er der, at de viser seg, skaper trygghet.» De ønsker både å skape trygghet og sikre at folk føler seg trygge, og de vil hjelpe folk i vanskelige situasjoner.

Å skape trygghet i samfunnet er det viktigste. Forebyggende arbeid er kjempeviktig. Nå er det jo ikke det jeg har tenkt meg å peile meg inn på, men at politiet er ute i gatene, er nok viktig for at folk skal føle seg trygge. (kvinne midt i 20-åra)

Eller:

Det å komme i stressa situasjoner, hjelpe folk, etterforske, det er jo ikke bare å komme til et åsted, for eksempel en bilulykke, da hjelper man jo dem som har blitt skadd, men også det å hjelpe folk til å finne ut av hva som kan ha skjedd slik at folk skal kunne forstå – og sånn sett få ro i sjela. (kvinne i begynnelsen av 20-åra).

Det kan være grunn til å dvele litt ved studentenes motiver for «å hjelpe andre» og «å skape trygghet i samfunnet» eller «gi noe tilbake til samfunnet» som enkelte også formulerer det. Det «å hjelpe mennesker» og «å skape trygghet i samfunnet» kan selvsagt bety det samme, men ofte formulerer de seg på en slik måte at det blir naturlig å se objektet for innsatsen på to ulike nivåer – hjelpen gis gjerne på individnivå, tryggheten skapes på samfunnsnivå: «... å kunne hjelpe personer i alle mulige situasjoner, i krisesituasjoner, være en støtte for dem ...», og «jeg ville ha en jobb der jeg kunne gå hjem sliten og fornøyd over å ha gjort en god innsats for samfunnet». I det første sitatet fremstår menneskene, ofrene, som enkeltmennesker – det er enkeltmennesker som trenger støtte og omsorg i en krisesituasjon, mens det andre sitatet i større grad uttrykker en annen viktig side ved alt politiarbeid – at (alt) politiarbeid også er *samfunnsarbeid*.

I surveyundersøkelser finner man også at «å hjelpe andre» er et viktig motiv, men er ikke i stand til si noe mer enn det. Hvordan folk forstår det å hjelpe andre og mulige flertydigheter i begrepet fanges ikke opp. I intervjuene kunne vi nettopp ta opp slike spørsmål, og vi fant at motivet for å hjelpe andre ikke er forutsetningsløst, og at informantene la forskjellige betydninger i det å hjelpe. Dels ønsker de å hjelpe de som er verdige hjelp: ofre for kriminalitet, ungdom, skadde og forulykkede. Dels har den hjelpen de ønsker å gi et representivt element: straff og trusler om straff, og dels skal hjelpen være verdifull også for dem selv – altså ikke bare for dem som mottar, men også dem som gir hjelp. Disse tvetydighetene i hjelpemotivet beskrives nærmere nedenfor.

Hedonistisk altruisme

«Å hjelpe andre» og «å være til nytte for samfunnet» er åpenbare altruistiske, *andre-orienterte* motiver. Men det er ikke *kun* det. Det kan også ligge belønning til en selv i det å hjelpe andre. I det andre-orienterte ligger det noe selvorientert innbakt. Én av studentene formulerte dette slik: «Det er litt ego også.

Jeg vil gjøre noe for andre, for da føler jeg meg bra.» Det er heller ikke slik at studentene helt uvilkårlig, rent idealistisk, ønsker å hjelpe andre eller være til nytte for samfunnet. De kunne f.eks. ikke tenke seg et hvilket som helst yrke for å hjelpe andre. Vi spurte blant annet hvorfor de ikke hadde søkt seg til mer typiske hjelpeprofesjoner når de var så opptatt av å hjelpe andre. Til det svarte de fleste at det også måtte være noe i det for dem, for eksempel den spenningen man opplever som politibetjent. Det er altså mye som tyder på et visst hedonistisk innslag i den polisiære altruismen.

Hvorfor ville du bli politi?

Jeg vil bli politi for å jobbe med mennesker, samarbeide med mennesker, hjelpe, at det er spennende, er utfordrende, at arbeidsdagen ikke bare er en «lek», at man må strekke seg og utvikle seg under press – tenke og handle raskt. (kvinne i begynnelsen av 20-åra)

Eller, hvorfor ble du ikke sosionom eller lærer da? «Jeg tror ikke jeg kunne være så lenge i de yrkene. Det ville blitt kjedelig, og jeg ville ha blitt veldig lei. Politiet er jo ikke bare et omsorgsyrke, og man har varierte arbeidsoppgaver.»

I en finsk studie om frivillig arbeid blant unge finner forskeren en særskilt form for hjelpemotiv. Ungdommene er ikke motivert ut fra håp eller forventninger om fremtidige ytre belønninger, snarere tvert om: Bare tanken på en slik gevinst ville fåt de fleste av dem til å slutte å drive med det frivillige arbeidet. De vil hjelpe til og gjøre noe for andre, men det finnes et «hvis» – bare hvis det også gir dem selv noe tilbake. Lähteenmaa kaller denne etosen hedonistisk altruisme. Lähteenmaas informanter så det å hjelpe andre i *sammenheng* med å tilfredsstille egne behov – det var nettopp denne kombinasjonen de søkte å oppnå (Lähteenmaa, 1999, s. 29).

Nærmest på samme måte resonnerer våre informanter. De vil gjerne hjelpe andre eller gjøre godt for samfunnet, men ikke med mindre de selv samtidig får noe ut av det: «Jeg har lyst til å gjøre verden til et bedre sted å være og jeg kan ikke gjøre det alene, men de andre velferdsyrkene blir for kjedelige. Jeg vil ha variasjon. Jeg søker utfordringer – jeg vil bli testa».

Ønskene om å hjelpe andre og å gjøre godt for samfunnet deler politistudentene med studenter ved utdanningene til de andre velferdsyrkene: sykepleie, barnevernspedagogikk, sosial arbeid, osv. (Jensen & Aamodt, 2002; Christiansen m.fl., 2005; Rognstad, 2006; Tveit, 2008). Akkurat det samme «kravet» om samtidig selv-realisering kommer til uttrykk når disse profesjonsstudentene redegjør for sine motiver (Dæhlen & Abrahamsen, 2008). Hjelpemotivets tvetydighet blant sykepleierstudenter kan oppsummeres på denne måten:

«The findings of this study seem, however, to indicate an ambiguity in the helping motive, with an emphasis on both self-concern and other-concern

(...) it seems that these students also expect a great deal of positive feedback concerning their deeds» (Rognstad m.fl., 2004, s. 234).

I motsetning til kun å velge seg selv, velge egen suksess, så velger våre informanter en yrkeskarriere som eksplisitt også skal komme fellesskapet til gode. Men andre-orienteringen går hånd i hånd med en jeg-orientering:

F: Hvorfor vil du bli politi, jeg er sikker på at du hadde tusen muligheter her livet?

I: Jeg er opptatt av den jobben jeg skal gjøre. Jeg liker å føle at jeg skal gjøre en god gjerning på en måte.

F: Er det viktig?

I: Ja, det er veldig viktig for meg ... at jeg føler at det er verdt noe det jeg gjør. Det vil jeg absolutt si at politiet er ... Dette er noe som interesserer meg, noe som gagnar samfunnet generelt.

F: Du vil gjøre en innsats for samfunnet?

I: Ja, og så føler jeg at jeg vil få noe tilbake. At det er en givende jobb. At jeg stadig er under utvikling. (kvinne midt i 20-åra)

Man vil gjøre gode gjerninger, noe som gagnar samfunnet. Selve jobben er krevende, derfor må man strekke seg for å få den til, utvikle seg, få noe tilbake. Og det er kombinasjonen som gjør jobben givende – at man *samtidig* oppnår resultater til gagn for samfunnet og selv-realisering.

«Lovens lange arm» – Repressiv altruisme

Hjelpemotivet hadde også en repressiv side. En typisk samtale om dette kunne se slik ut:

F: Hvem er det politiet hjelper?

I: Først og fremst så hjelper de «samfunnet». Men også ofre i saker. Vi er jo førstemann på stedet, og tar oss av offeret der og da. Om det er en trafikkulykke eller voldtektssak.

F: Men politiet kommer også borti de som begår skade. Hjelper man dem?

I: Ja, vi er med på å hjelpe dem til å komme inn på et annet spor. Så sant det lar seg gjøre.

F: Tror du de tenker at politiet hjelper?

I: Nei, ikke der og da. I ettertid kanskje?

(...)

F: Kan det tenkes at politiet også kan gjøre livet vanskeligere for folk?

I: Ja, både ja og nei. Det kan jo bli vanskelig for de kriminelle akkurat der og da. Med fengselsopphold og komme seg tilbake til samfunnet. Men det blir jo å hjelpe, så sant de ikke faller tilbake. (mann i begynnelsen av 20-åra)

Kanskje har informanten rett? Politiet både hjelper og ikke hjelper. Helt opplagt er politiet i posisjon til å hjelpe ofre for kriminalitet – iallfall i initialfasen.

Senere er det jo andre som tar over. Mange studenter har imidlertid den oppfatning at også gjerningspersonen får hjelp. Men ofte ser ikke gjerningspersonene dette selv, og ofte tar det tid før hjelpen blir erkjent og gjør seg tydelig merkbar.

Politiet sikrer situasjoner og skaper trygghet. Deretter går de ut og leter etter gjerningspersoner, slik at vedkommende må gjøre opp for seg og offeret kan «gå videre» i livet sitt. (kvinne i slutten av 20-åra)

I hjelpemotivet ligger ikke kun å ivareta offeret i direkte forbindelse med ulykke eller lovbrudd, men også å gjøre noe med «årsaken». Informanten vil ikke bare skape trygghet i situasjonen, men vil bruke politimyndigheten sin nettopp til å få has på gjerningspersonen, slik at offeret kan «avslutte» saken – *gå videre* som det blir sagt. Og på spørsmål om hvorfor de ikke har valgt å bli lege, psykolog, sykepleier, sosionom, lærer eller barnevernspedagog, er dette et typisk svar: «De yrkene du beskriver, de hjelper, men de fjerner det ikke.» I motsetning til «de andre hjelpeyrkene» mener flere informanter at politiet ikke bare hjelper, men de fjerner problemene, de gjør noe med selve årsaken; hva enten tiltaket er å anholde gjerningspersoner, sørge for at lovbrutere blir straffet eller rette opp uorden. I denne sammenhengen blir for eksempel det viktige arbeidet politiet gjør i trafikken, trukket fram: Ved å ta farlige trafikanter, gjør man også veiene trygge.

Enkelte informanter knytter tematiseringen av dette til hvem de er, betraktet som en integrert del av eller en egenskap ved dem som person:

(...) jeg har en veldig sterk rettferdighetssans. Jeg er veldig empatisk, men jeg vil at folk skal «tas» for det de gjør gærent. (...). Det skal være en viss rettferdighet i samfunnet, og folk må stå til ansvar når de bryter reglene. Noen må passe på at folk gjør som de skal. (kvinne i midten av 20-åra)

Politiets maktbruk og -potensial beskrives imidlertid ikke uten visse reservasjoner. Flere informanter følte et behov for å utdype om politiets bruk av repressive midler – og videre legitimere den. Én informant, som tidligere har hatt erfaring med pasient- og klientbehandling, benyttet anledningen til å sammenlikne med disse yrkene i tolkningen av politiets tvangsbruk:

(...) å kunne hjelpe personer i alle mulige situasjoner, i krisesituasjoner, være en støtte for dem og å få dem til «å følge loven». Ikke bare å være en støtte, men også en som arresterer. Men en arrestasjon kan for så vidt også være til støtte. Jeg jobber i psykiatrien og jobber stort sett med pasienter som er innlagt på tvang. Vi skal jo utelukkende være der til støtte, men vi blir jo også en del av tvangsapparatet. (mann i midten av 20-åra)

En annen informant har kjent på kroppen hvor vanskelig det ofte er å få pasientene eller klientene til å gjøre som behandlere sier eller ber dem om, for eksempel hvis det oppstår «kriser», at pasienter eller klienter utagerer e.l.: «Selvfølgelig må du gripe inn om det skulle være krise. Men målet må være

ikke å være fysisk, men du har muligheten. Politiet er den som til syvende og sist kan si stopp hvis det går for langt. Når du ikke inn, i alle disse instansene, offentlige institusjonene, så har du til syvende og sist mulighet til å si – nå brems du.» Politiet kan altså, i motsetning til de andre hjelpeprofesjonene, «gripe inn» i situasjonen. Likevel har informanten et behov for å understreke viktigheten av nettopp å unngå fysisk maktbruk: «Det som fascinerer meg mest med politiet, er at makt nesten ikke blir brukt i lovteksten eller politiinstruksen ... det handler om kommunikasjon, om deg og meg, i en relasjon der det oppstår et møte. Der du kan påvirke.» Vi er inne på noe av det samme, når det sies: «Dessuten så har man mer autoritet som politi, gjennom uniformen. Man slipper hele tiden å måtte forhandle.» Autoriteten er symbolsk formidlet, gjennom rollen, synliggjort ved uniformen. Man har makt. Den må ikke manifesteres, selv om det kan skje. Resultatet er uansett at man hele tiden slipper å måtte forhandle for å finne og komme fram til løsninger.

Én av våre informanter gjør et forsøk på å karakterisere politistudentene, og han gjør det på denne måten: «Folk er ulike, men likevel er vi ganske like. Holdninger til hva som er rett og galt, hva man vil i livet, valget av et meningsfullt og «myndig» yrke – du får muligheten til å bestemme over andre mennesker. Vi er kanskje litt mer opptatt av regler og orden og den slags.» Selv om vi ikke må glemme at disse informantene har hatt svært kort tid på å danne seg et inntrykk av sine medstudenter, er denne karakteristikken ganske treffende. Den er samtidig i tråd med hva Lauritz (2009) finner ut i møtene med sine informanter. I tillegg til den konkrete ivaretagelsen av ofre for kriminalitet, forteller hans informanter om hvordan de velger å tvinge igjennom løsninger som de færreste i utgangspunktet ønsker. Hensikten er at tvangen på et senere tidspunkt « ... ska leda till att individen förstår att leva ett bättre liv, ta mindre risker eller vad nu åtgärden syftar till. Istället för indirekt omsorg har begreppet repressiv omsorg valts därför att det ger en bättre beskrivning av vad det handlar om, nämligen just omsorg genom repression» (Lauritz, 2009, s. 79).

Opplevelsesaspektet – et praktisk, variert og spennende yrke

Aller viktigst av politistudentenes motiver er nok det vi med en fellesbetegnelse kaller «opplevelsesaspektet» ved yrket. Hvis vi skal peke på ett aspekt i motivkretsen som utpekte seg, var det nettopp ønsket om et variert, praktisk og spennende yrke. Dette ble tematisert både som et positivt kjennetegn ved politiarbeid, som at «ingen dag er lik», «jeg liker spenning», «å være der det skjer», «jeg vil kjenne adrenalinet pumpe», «jeg liker å være utendørs», «jeg vil jobbe ute, på gata» og «jeg foretrekker fysisk arbeid», «jeg må bruke kroppen – gjøre noe». Langt de fleste la stor vekt på dette som motivasjonsfaktorer. Det samme ble like tydelig, om ikke enda tydeligere, formulert negativt: «det passer meg ikke å ha en stillesittende og forutsigbar hverdag», «jeg ville ikke klare å sitte på rumpa hele dagen», «jeg ønsker en jobb som ikke er helt A4», «jeg vil ikke sitte bak en kontorpult hele dagen», «jeg vil ikke råtne bak en kontorpult» eller «jeg er ingen teoretiker», «jeg ville aldri ha jobba teoretisk», «jeg er en sånn type som ikke kan sitte på kontor. Jeg må gjøre noe», «det er

egentlig derfor jeg valgte yrket – nettopp for ikke å sitte inne på et kontor». Positive assosiasjoner til praktisk, fysisk arbeid og negative til teoretisk kontorarbeid var et gjennomgående trekk ved motivasjonen for valg av utdanning. Det var også tydelig at mange studenter oppfattet dette som et generelt trekk ved dem som gruppe. Kun to uker inn i studiet felte en av studentene denne dommen: «Det har vært veldig deilig å komme hit, hvor alle er interessert i trening, og alle *passer sammen* liksom.»

Den sterke vekten som legges på varierte, praktiske og spennende arbeidsoppgaver, bekrefter tidligere funn i studier av politifolk og av politistudenter (Wathne, Finstad & Drange 2007; Larsson m.fl., 2006; Larsson, 2010). Svenske undersøkelser rapporterer om tilsvarende funn. «Studentene har søkt seg til en framtidig jobb, som de oppfatter som praktisk, konkret, utøvd på gata i nær omgang med mennesker, heller enn bak et skrivebord på et kontor» (Lauritz m.fl., 2013, s. 5).

Det vi med en fellesbetegnelse kaller «opplevelsesaspektet» ved utdanningsvalget er et helt grunnleggende motiv, og informantene knytter også dette motivet til dypere oppfatninger om hvem de er. Spenning, variasjon og praksisnært opptre gjerne sammen – noen ganger positivt beskrevet, andre ganger negativt, som fravær av sine motsetninger: kjedelig, teoretisk, stillesittende, ensformig arbeid. Ofte beskrives de positive kvalitetene på innpust og de negative på utpust:

(...) men forsvaret var ikke tingen fra meg. Alt for mange krigsskoleutdanna ender opp i kjipe, kjedelige arbeidsoppgaver og blir bitre. Man ender opp på kontor – er aldri ute i felt (...) Polititjeneste er aktiv tjeneste. Det passer meg veldig bra ... uansett hva man driver med innen politiet, så må man være en «handlingens mann»! Kunnskap er nøkkelen til handlings-evne. Jeg kunne ikke tenke meg en jobb med planlegging, rapportskrivning, etc. Jeg ønsker meg primært ut i en praktisk arbeidshverdag. (mann midt i 20-åra)

Eller:

Jeg vil gjerne drive med noe som er gøy, spennende. Ikke etterforskning. I alle fall ikke ennå. Jeg vil ikke sitte på et kontor. Det er egentlig derfor jeg valgte yrket – nettopp for ikke å sitte inne på et kontor. (kvinne i begynnelsen av 20-åra)

Ute «på gata», stilles opp mot inne «på kontoret». Ute blomstrer man, man vokser, på kontoret råtner man bort eller visner hen. Det er påfallende få som har noe positivt å si om mer analytisk, strategisk, ikke-operativt arbeid. Informantene kunne kanskje være villige til gjøre slikt arbeid, men kun som en liten del av en større pakke, der det hendelsesstyrte utarbeidet dominerer:

Det å ikke sitte på rumpa, variasjon trenger jeg. Sitter jeg stille hver eneste dag, åtte timer om dagen, det hadde jeg ikke klart. Jeg kjente hvor tungvint det var når jeg gikk på videregående skole. Jeg må bruke kroppen rett og slett. (kvinne i begynnelsen av 20-åra)

Det positive er altså ikke kun knyttet til variasjonen i arbeidet, men også den oppfatningen at arbeidet er fysisk – at man bruker kroppen. Og ofte knyttes det til egne erfaringer med hva de mestrer – hva de er gode på. Bare halvparten av informantene valgte seg inn på vanlig studiespesialisering (det som tidligere ble kalt allmennfag) på videregående skole og omkring en tredjedel har idrettslinjebakgrunn. Så bak motivene om praktiske, fysiske arbeidsoppgaver ligger således både positive mestringserfaringer fra idrett og friluftsliv, men også negative erfaringer med teoretiske fag, boklige studier og krav om ro og stille-sitting: «Jeg er en praktisk person. Teori er ikke min sterke side, absolutt ikke. Konsentrasjonsevnen min svikter; i timene må jeg følge veldig med, det må jeg gjøre for å få til å lese.»

Vi kunne ha spedd på side opp og side ned med slike og liknende sitater. Ikke alle svarer slik, men svarene er veldig typiske for de studentene vi har intervjuet. Og de knytter altså eksplisitt an til hvem de er som person: «jeg er typen som ...», «jeg er ikke typen til å ...», «som person ...», osv. Våre funn bekrefter i denne henseende hva flere andre forskere har funnet om politistudentenes motivasjon. Lauritz' (2009) informanter kobler politidrømmen til «bilden av polisarbeidet som ett praktisk, icketeoretisk yrke (...)» (s. 67).

Er dette akademikerbarns motiver?

Generelt er altså politistudentene lite interessert i akademiske og intellektuelle sysler, og ut over noen få spesielt engasjerte, var de tilnærmet likegyldige til politikk og samfunnsliv. For våre informanter var det ikke bare slik at praktisk utarbeid hadde positive konnotasjoner, det teoretiske arbeidet, det som skjer på kontorer, foran datamaskiner ble jevnt over vurdert negativt. Er det typisk for barn av akademikere å svare at jeg velger denne utdanningen fordi «jeg ikke er noen teoretiker», fordi «jeg aldri likte de teoretiske fagene da jeg gikk på skolen» eller at «jeg sleit på skolen, men jobba hardt fordi PHS var et mål», osv.? Veldig mange av informantene svarer nettopp slik, og vi mener at dette *ikke* er typiske «akademikerbarn»-svar. Det som først og fremst kjennetegner barn av velutdannede foreldre, er at de trives og presterer godt i skolesammenheng (Bourdieu & Passeron, 1977; Bakken, 2009). Mange av våre informanter kunne imidlertid fortelle at «de sleit» eller mistrivdes med de teoretiske fagene på skolen, at de hadde valgt seg bort fra ordinær studiespesialisering på videregående skole nettopp for å slippe unna de «akademiske» fagene og dermed lettere «komme igjennom videregående», som én informant formulerer det. Påfallende mange informanter hadde problematiske erfaringer med det som kjennetegner det akademiske:

Nå er ikke jeg noe belest menneske. Jeg er ingen teoretiker akkurat ... har litt «hobbydysleksi» (latter). Jeg synes det er slitsomt og vanskelig å lese. Derfor prøver jeg å unngå det. (kvinne midt i 20-åra)

Flere informanter var tydelig negative til teoretisk kunnskap og ikke-praktiske arbeidsoppgaver:

Det er en del fag som ikke «passer» for meg. Sosiologi er et slikt fag. Det er vanskelig ord og begreper om ting som alle jo skjønner. Jeg er ikke fan av fag og ting jeg ikke kan. (kvinne i begynnelsen av 20-åra)

Eller som en annen informant lakonisk formulerte det: « ... man leser ikke på psykologi hvis man ikke *må*». Dertil kommer også eksplisitt, positive vurderinger av det motsatte:

Jeg vil gjerne ha A i idrettsfaget. De andre fagene er det ikke så viktig med. Jeg vil ha A i akkurat dette faget fordi det er noe jeg er god i, noe jeg mestrer. (kvinne ca. 20 år)

POLITISTUDENTENES SOSIALE BAKGRUNN

Et funn i de kvalitative dataene var at informantenes sosiale bakgrunn brøt sterkt med tidligere funn i studier av den norske politistudentpopulasjonen. Mens Larsson m.fl. (2006), Fekjær (2014) og Larsson (2010) finner at de fleste politistudentene har akademisk utdannede foreldre, har bare omkring halvparten av våre informanter minst én forelder med noe høyere utdanning. Langt de fleste av disse har korte, yrkesrettede profesjonsutdanninger. Det var med andre ord en betydelig forskjell på andelen med akademisk utdannede foreldre i vårt utvalg og det tidligere undersøkelser har vist. Dessuten virket det i flere tilfeller som at informanter som fortalte at de hadde foreldre med høyere utdanning, visste lite om hva slags utdanning foreldrene deres faktisk hadde.

Det finnes en rekke gode grunner til å forvente en stadig høyere andel politistudenter med akademisk utdannede foreldre. Det har vært en betydelig generell vekst i høyere utdanning siden 1970-tallet (Hansen & Mastekaasa, 2003), og politiutdanningen er selv høyere utdanning (og gir i Norge bachelorgrad). Politiutdanningen er i tillegg svært populær, og man konkurrerer på bakgrunn av skolepoeng ved opptak til utdanningen. Likevel overrasker tallene, og vi har derfor undret oss: Kan det bildet Larsson m.fl. (2006), Larsson (2010) og Fekjær (2014) tegner, virkelig stemme? I så fall er vårt utvalg av informanter svært skeivt.

For å undersøke om våre informanter er atypiske i forhold til totalpopulasjonen av politistudenter, har vi analysert data fra Statistisk sentralbyrås utdanningsregister. Til disse dataene er det koblet på registeropplysninger om foreldres høyeste fullførte utdanning. Dataene omfatter alle i Norge som var i gang med en høyere utdanning i 2009. For å ha noen å sammenlikne politistudentene med,

har vi skilt mellom ulike utdanningsretninger på bachelornivået (BA), mens studenter på masternivå og høyere er gruppert sammen. På bachelornivået har vi skilt ut profesjonsutdanningene til førskolelærer, sykepleier og sosialt arbeid. Vi har også gruppert sammen tekniske og realfaglige studier på BA-nivået og plassert resterende utdanninger på dette nivået i en restkategori. Tabell 1 viser hvorvidt studenter i ulike utdanninger har minst én forelder med en høyere utdanning eller om begge foreldrene ikke har noen høyere utdanning.

TABELL 1. IGANGVÆRENDE STUDENTER I 2009, ANDELER SOM HAR MINST ÉN FORELDER MED NOE HØYERE UTDANNING ETTER UTDANNINGSRETNING, HORIZONTAL PROSENTUERING.

	Foreldre ikke høy utdanning	Minst 1 forelder høyere utd.	Antall
BA Politi	52,3	47,7	1857
BA Førskolelærer	68,3	31,7	9003
Ingeniør & realfag, BA-nivå	51,9	48,1	26368
BA Sykepleie	63,4	36,6	16010
BA Sosialt arbeid	67,6	32,5	10240
Andre BA-nivå	52,1	47,9	219099
Masternivå	35,9	64,1	74565
Totalt	50,1	49,9	
Antall	178861	178281	357142

*Registerdata fra SSB som er gjort tilgjengelige fra prosjektet «Profesjonsstudenter og profesjonsutøvere. Studier av rekruttering, studiegjennomføring og yrkeskarriere» ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Tabellen viser at 47,7 prosent av politistudentene i 2009 hadde minst én forelder med noe høyere utdanning. Andelen er høyere enn andre profesjonsutdanninger som sosialarbeider, førskolelærer og sykepleier, den er på linje med ingeniør- og realfagstudenter (bachelornivå) og atskillig lavere enn blant studenter på masternivå. Den er samtidig vesentlig lavere enn hva Larsson m.fl. (2006), Larsson (2010) og Fekjær (2014) kom fram til i sine undersøkelser, der hele 70 prosent hadde minst én forelder med noe høyere utdanning.

Det er med andre ord færre politistudenter med foreldre med noe høyere utdanning enn surveyundersøkelser tyder på. Men hva med de studentene som har det? Er det rimelig å karakterisere dem som «akademikerbarn»? For å vurdere dette nærmere er det både nødvendig å presisere hva som kan ligge i denne betegnelsen, og å ta en mer detaljert kikk på hva slags høyere utdanning disse foreldrene har.

Hva legges egentlig i begrepet «akademikerbarn», og passer det som «merkelapp» på politistudentene? Hva er en akademiker? Går vi til ordbøkens og oppslagsverkens verden, defineres akademiker som «1. student; person med høyere utdanning», eller «2. medlem av et akademi»⁷. Går vi videre til begre-

7. Se www.ordboka.no

pet «akademi», er hovedreferansen Platons *Akademeia*, og det vises generelt til høyere læreanstalter, universiteter og kunst- og vitenskapsakademier. Begrepet akademikere gir umiddelbare assosiasjoner til folk med den aller høyeste akademiske utdanningen, i noen grad kanskje også til dem som betegnes som intellektuelle. Når andre profesjonsforskere benytter begrepet, så refereres det tydelig til personer med landets høyeste utdanning fra universitetene (Terum, 2006; Slagstad, 2008). Dette er i samsvar med en lang tradisjon innen den internasjonale forskningslitteraturen (Ringer, 1969; Bourdieu, 1988).

Denne begrepsforståelsen gjør seg også gjeldende i det praktiske liv. Forskjellen på akademikere og andre med høyere utdanning var en medvirkende årsak til splittelsen av Akademikernes Fellesorganisasjon (AF), og opprettelsen av Akademikerne. I AF var alle grupper av høyt utdannede velkomne, mens i Akademikerne inkluderes bare «[...] foreninger som primært omfatter yrkesutøvere med mastergrad (hovedfagsnivå) eller tilsvarende utdanning, herunder avsluttende eksamen fra vitenskapelig høyskole.»⁸ I arbeidstakerorganisasjonen Akademikerne er det altså ikke rom for foreninger bestående av folk med utdanning på bachelornivå fra statlige høyskoler som sykepleiere, lærere eller politifolk.

En slik mer eksklusiv bruk av betegnelsen akademikere går også igjen i operasjoniseringer av klassebegrepet. Marianne Nordli Hansens (1995) klassemodell opererer med en klassefraksjon som hun kaller «*akademikere*». Denne gruppen består av

[...] professionals – architects, physicians, dentists, pharmacists, and lawyers – and university professors and higher level teachers, editors, journalists, and various artists – writers, painters, musicians, etc. This group thus consists of both those who according to Bourdieu have a symmetrical composition of capital, such as the professions, and those who have most cultural capital, such as teachers in higher education and artists. One argument for grouping these together is the observation that countries influenced by the German system of higher education, such as Norway, have tended to develop a *Bildungsbürgertum*, a status group consisting of higher civil servants, professionals and teachers in higher education (Müller and Karle 1993: 16–17). It has been argued that the term *akademiker* is one indicator of the existence of such a group, which is a term used in German-speaking countries, and in Sweden, Hungary, and Norway; but to a less extent in England or France (Müller and Karle 1993: note 13). (Hansen, 1995, s. 91)

Denne gruppen er på sett og vis enda snevrere enn den arbeidstakerorganisasjonen Akademikerne opererer med, ved at den ikke en gang inkluderer sivilingeniører og siviløkonomer (Hansen, 1995, s. 91–92).

8. Jf. § 2 Medlemskap i *Vedtekter for Akademikerne* på: http://www.akademikerne.no/filestore/File_library/Om_Akademikerne/Vedtekter_og_retningslinjer/Vedtekter2012-2014.pdf

Hvis vi legger en av disse snevrere forståelsene av «akademiker» til grunn, er påstanden om at politistudenter flest er akademikerbarn, enda mer tvilsom. Hvis ikke all høyere utdanning «kvalifiserer» for betegnelsen akademiker, blir det interessant å undersøke nærmere hva slags høyere utdanning studentenes foreldre har. Tabellen nedenfor undersøker dette. Tabell 2 viser utdanningsretning etter fars utdanningsretning⁹. I denne tabellen utgjør de fire nederste kategoriene fedre med en utdanning på hovedfags-/masternivå.

TABELL 2: IGANGVÆRENDE STUDENTER I 2009 ETTER UTDANNINGSRETNING OG FARS UTDANNINGSRETNING, VERTIKAL PROSENTUERING.

Fars utdanning	Politi	Førskolelærer	Ingeniør & realfag, BA	Sykepleie	Sosialt arbeid	Andre BA-nivå	Master-nivå	Total
Ikke fullført VGO*	34,6	47,9	36,2	44,0	48,2	38,5	26,5	36,5
VGO* allmennfag	8,9	5,0	5,4	5,3	5,4	6,1	5,9	6,0
VGO* yrkesfag	17,6	22,6	17,3	22,1	20,6	15,3	11,5	15,3
Påbygging til VGO*	6,0	4,4	5,2	4,7	4,6	4,3	3,7	4,3
Førskolelærer	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Øk. adm., BA	3,3	2,3	2,9	2,6	2,3	3,5	4,0	3,4
Ingeniør & realister, BA	6,9	5,1	10,7	5,7	4,9	7,0	8,6	7,4
Sykepleier	0,6	0,4	0,4	0,9	0,5	0,5	0,5	0,5
Sosialarbeider	0,7	0,6	0,3	0,6	0,9	0,5	0,6	0,5
Helsefag, BA	0,5	0,4	0,4	0,4	0,3	0,4	0,6	0,5
Politi, militær o.l.	1,1	0,6	0,9	0,7	0,4	0,9	0,9	0,9
Andre BA-nivå	0,5	0,3	0,7	0,5	0,4	0,7	0,7	0,7
Lærer	4,4	3,7	4,6	3,3	3,5	5,3	5,9	5,2
Humaniora, SV-fag, BA	3,2	1,8	2,3	2,1	1,8	3,1	3,8	3,1
Kunstner, kunstillærer	0,3	0,2	0,4	0,3	0,4	0,6	0,7	0,6
HF, teologi, SV, ped, MA	2,3	1,1	1,7	1,3	1,7	3,0	4,8	3,1
Helseutdanning, MA	2,3	0,6	1,8	1,5	0,7	2,3	5,7	2,8
Jurister og økonomer	1,5	1,0	1,7	1,3	0,9	2,6	4,4	2,7
Siv.ing, realister, MA	5,1	2,0	7,1	2,9	2,4	5,5	11,1	6,5
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	1837	8884	25931	15769	10068	215209	73406	351104

Registerdata fra SSB som er gjort tilgjengelige fra prosjektet «Profesjonsstudenter og profesjonsutøvere. Studier av rekruttering, studiegjennomføring og yrkeskarriere» ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

* VGO: Videregående opplæring. Dette er den norske betegnelsen på utdanningsnivået «upper secondary school».

9. Vedleggstabell 1 viser samme fordeling etter mors utdanningsretning. Resultatene der peker i stor grad i samme retning som i tabell 2

Dersom vi anlegger en relativt vid forståelse av akademiker, som samtidig er noe snevrere enn den som inkluderer alle med noe tertiær utdanning, kan vi kanskje hevde at de sju nederste kategoriene utgjør akademikerfedrene (dvs. lærere, folk med bachelorgrader i humaniora og samfunnsfag, kunstner- og kunstlærerutdannede, og alle med en utdanning på master/hovedfagsnivå eller høyere). Omtrent dobbelt så mange masterstudenter som politistudenter har en far i disse kategoriene.¹⁰ Vi ser at hvis vi forstår «akademiker» på denne måten, er det under 20 prosent av politistudentene som har en akademikerfar. Hvis vi definerer akademiker snevrere i tråd med kravene til opptak i *Akademikerne* (under den stiplede linja), gjelder det bare drøyt 11 prosent. Registerdataene viser med andre ord at politistudentene stort sett rekrutteres fra andre hjem enn de typiske akademikerhjem.

DISKUSJON: VALG AV UTDANNING – EN SOSIAL HANDLING

Vi har sett at forventninger om spenning og sterke og varierte opplevelser er viktige motiver for å søke seg til politiutdanningen. Og det har vært lansert teorier om at de som velger et yrke som for eksempel politi (eller brannmann, militær etc. – «risikoyrker»), har bestemte psykiske egenskaper, at de er spenningsøkere, risikoorienterte. Det har blant annet blitt forsket på muligheten for en egen politipersonlighet (Abrahamsen, 2006). Men kanskje er svaret mye enklere? At studentene uttrykker verdier og oppfatninger som vi vet står sterkt blant den delen av befolkningen som *ikke* har så høy utdanning. De samme verdier og oppfatninger står generelt sterkere blant menn enn blant kvinner. Flere studier har påpekt at kvinnelige politistudenter og -betjenter er androgyne i verdier og væremåte, og mange karakteriserer seg selv som guttejenter (Finstad, 2000; Lauritz, 2009). Dette kan forklare de relativt små forskjellene vi finner mellom kvinnelige og mannlige informanter.

Når det er slik at jobbverdiene allerede er etablert ved studiestart, er det sannsynlig at de også kan være korrelert med sosial bakgrunn. Derfor har det vært forvirrende at nyere norske studier har konkludert med at politiutdanningen stadig rekrutterer flere, og nå i all hovedsak, studenter fra akademikerhjem, fra den kulturelle middelklassen (Larsson, 2010; Fekjær, 2014). Man har spurt: Hvorfor rekrutterer politiutdanningen i Norge studenter med andre kjennetegn enn dem man finner i andre lands politiutdanninger?

Våre funn viser imidlertid at politistudenter ikke er kjennetegnet av å ha vokst opp i akademikerhjem. Registerdataene viser at kun tre av ti fedre har noe høyere utdanning, og at de fleste av disse igjen har korte profesjonsutdanninger eller studier på lavere grads nivå. Den klare tendensen i det kvalitative materialet var ikke bare at praktisk utarbeid hadde positive konnotasjoner, det teoretiske arbeidet, det som skjer på kontorer, foran datamaskiner, ble jevnt over gitt negativt fortegn: som kjedelig, ensidig, som bidrar til at man «visner hen».

10. I Vedleggstabell 1 går det fram at andelen av mødrene i de sju nederste kategoriene også er omtrent dobbelt så stor blant masterstudenter som blant politistudenter.

Desmond har forsket på brannmenn i ett av de store utmarksområdene i USA. Selv om hans informanter på mange måter skiller seg fra våre informanter, svarer de nærmest «helt likt» på hvorfor de har gjort det yrkesvalget de har.

‘You know, I’ve never been like an indoor type of guy, a desk or something.’ The rejection of ‘indoor work’ is both a class demarcation and a regional separation. By rejecting the desk, crewmembers reject middleclass occupations. Although they would enjoy a larger salary, they view the cubical, computer, and necktie that accompany white-collar professions as too large a sacrifice. The desk represents the world of paper work, sycophancy, and middle-class managerial masculinity (Desmond, 2006, s. 394).

Valg av utdanning er ikke kun et tilfeldig enkeltfenomen – det er et uttrykk for hvem du er og hvem du blir. Vi har derfor ikke nøyd oss med bare å granske motivkretsen, men også undersøkt studentenes sosiale bakgrunn. Den rådende fortellingen om hvem politistudentene er i dag, at de presterer godt akademisk (de er «gode på skolen»), at de er velutdannet (en stor andel har allerede noe akademisk utdanning når de begynner på Politihøgskolen), og at de kommer fra akademikerhjem (Larsson, 2010; Fekjær, 2014), slår sprekker. Verken de kvantitative eller de kvalitative dataene våre støtter denne fortellingen. Selv om noen informanter finner glede i skolearbeid og har gode skoleprestasjoner, er den typiske skoleerfaringen erfaringen av *ikke* å komme lett til gode karakterer, av å slite både med det «å sitte stille og konsentrert» og å mestre teoretisk skolearbeid. Flere informanter forteller om store utfordringer knyttet til fag med mye lesing og matematikk, og mange har bevisst valgt seg vekk fra ordinær studiespesialisering på videregående skole. Fortellingen om politistudentene som «akademikerbarn» med mye kulturell kapital, kan således ikke opprettholdes når våre funn legges til grunn.

Våre funn bidrar dermed til å gjøre sammenhengen mellom politistudenters utdanningsvalg og begrunnelsene for valget mer forståelig. Sosiale handlinger, som for eksempel utdanningsvalg, er foreteelser som strekker seg over tid. Ifølge Alfred Schütz (1962) har handlinger både et siktemål («for-å-motiv») og en grunn («fordi-motiv»). Den handlende *kunne* ha valgt en rekke alternative handlinger, men valgte altså denne. Ofte er sosiale handlinger nettopp ikke tilfeldige. De er preget av *hvem* vi er, akkurat som de preger hvem vi *blir*.

Handlingen må ses som ledd i en pågående prosess, der den enkeltes sosiale historie både er vevd inn i det handlingen motiverer til, og i valget av handling. *For-å-motivet* viser hen til den handlendes siktemål, og er således en subjektiv kategori. Skal vi som forskere få tilgang til handlingens siktemål, må vi altså spørre etter det. Vi må søke svar på spørsmålet: *Hvorfor* vil du bli politi? Siktemålene viste seg å være: «å hjelpe andre mennesker», «ha varierte og spennende arbeidsoppgaver», «skape trygghet i samfunnet», osv. *Fordi-motivet*, derimot, viser tilbake til den handlendes sosiale forankring og særskilte erfaringer, og er på sin side derfor en objektiv kategori, skriver Schütz (1962, s. 163). Og det er ikke gitt verken at vi som betraktere eller den handlende selv

har innsikt i hvorfor nettopp denne personen valgte at ta nettopp dette valget. Det kan eventuelt bare nøstes opp retrospektivt, gjennom å granske de «objektive» vilkårene, handlingens *fordi-motiv*.

Skillet mellom «for å» og «fordi»-motivet er beslektet med utdannings sosiologen Diego Gambettas skille mellom «pull» og «push». Gambetta skiller mellom tre hovedtyper av forklaringer av utdanningsvalg: strukturalistiske, «the pushed-from-behind-view», og «the pulled-from-the-front-view». Førstnevnte ser menneskers handlinger som styrt av ytre begrensninger som gir lite til intet rom for individuelle valg (Gambetta, 1987, s. 8). «Dyttet bakfra»-forklaringer (pushed-from-behind) antar at menneskelig «atferd følger årsaker, enten sosiale eller psykologiske, som er ugjennomsiktige for individets bevissthet, og som dermed virker «bak ryggen» på individene og «dytter» dem mot bestemte handlinger» (Gambetta, 1987, s. 11–12, vår oversettelse). Den siste forklaringstypen (pulled-from-the-front) «antar at individer handler med hensikt i overensstemmelse med sine intensjoner: Når de står overfor flere handlingsalternativer, forventer teorien at de vil veie alternativene ut fra forventede framtidige belønninger og velge deretter» (Gambetta, 1987, s. 16, vår oversettelse). I sin konklusjon slår Gambetta fast at «Utdanningsvalg er det samlede resultat av tre prosesser: av hva man kan gjøre, av hva man vil gjøre og, indirekte, av betingelser som former ens preferanser og intensjoner» (Gambetta, 1987, s. 168–169, vår oversettelse). Her ser vi at han kombinerer de tre forklaringene: Hva man *kan gjøre*, er en strukturalistisk forklaring; hva man *vil gjøre*, er en forklaring av typen «pulled-from-the-front»; mens *betingelser som former ens preferanser og intensjoner*, er en forklaring av typen «pushed-from-the-back».

I karakteriseringen av seg selv understreker flere informanter tilhørighet utenfor den kulturelle middelklassen (jf. Bourdieu, 1995), for eksempel: «Jeg har veldig ulike vennegrupper. På den ene siden kameratene fra oppveksten. Her er man seg selv. Arbeiderklassegutter. Andre venner er truffet i fritidssammenheng. Jeg har aldri tilhørt noen vennekrets der høyere utdanning står sentralt.» Eller: «At politiutdanninga er høgskoleutdanning betyr *ingenting* for meg. Jeg kan egentlig ikke skjønne hvorfor det er en høgskoleutdanning: Det er jo en yrkesretta utdanning.» Disse funnene stemmer også godt overens med annen forskning:

Det er en utbredt forestilling at politiutdanningen i stor grad er en praktisk utdanning. Mange har tatt fag ved høyskoler eller universiteter, men er lite motivert for å fortsette med en ren akademisk utdanning: «Jeg hadde gått to år på Blindern og hadde lyst å få en yrkesrettet utdanning,» sier en ... (Egge, Ganapathy & Rundhovde, 2008, s. 71).

Men bildet er ikke entydig. Noen har en pragmatisk innstilling til at politiutdanningen gir en bachelorgrad: «At jeg får en høgskolegrad gjennom Politi-høgskolen, er *kun* en positiv bivirkning. Det betød ingenting for selve valget, selv om det kan vise seg å være et pluss hvis jeg skulle ende opp med ikke å

trives i politiet.» Andre ville ikke ha begynt, hadde det ikke vært for at det faktisk gir denne graden. Men tendensen blant informantene er tydelig. De er lite opptatt av det som typisk gir prestisje blant akademikere: høy utdanning, smaksforskjeller, kunst og kultur. Jakt, fiske og friluftsliv, og ikke minst trening¹¹, gjerne kampsport, hadde derimot stått sentralt i manges oppvekst. Omtrent det samme bildet tegnes i en svensk undersøkelse som Rolf Granér referer til. Han skriver at blant politistudentene:

(...) framkom en hög grad av enhetlighet i intressen. Sålunda angav 64 procent sport och friluftsliv som sitt huvudsakliga intresse. Motsvarande siffra för kultur var 12 procent trots att siffran inkluderade så olikartade områden som 'modelljärnvägsbyggen', 'broderier', 'läsa en bok' eller 'gå på bio'. Motsvarande andelar fick områden som 'hem & familj', 'djur' och 'natur' (Granér, 2004, s. 80).

Handling, livshistorie og erfaring henger nøye sammen. Og på helt avgjørende spørsmål om livsbeslutninger er det sjelden rene tilfeldigheter som er retningsanvisere. Utdanningsvalg er verdivalg, og folk som velger samme utdanning, deler også ofte de samme verdiene (Dæhlen, 2004, s. 12). At politistudentene «ikke er teoretikere», gir således god mening fordi det uttrykker viktige sider ved hvem de *er* og *hvor* de kommer fra. Hvis man finner at studentene primært har middelklasse- og akademikerbakgrunn, fremstår ensidigheten ved disse utsagnene overraskende – ja, paradoksale. Når vi derimot ser at de færreste har akademikerforeldre, gir slike utsagn god mening. Våre informanter (kvinner som menn) svarer ikke ulikt gutter under yrkesutdanning om valg av utdanning og yrke:

I følgende diskusjon i den ene murer/tømrer-gruppen ser vi det samme, i tillegg til at to av murene assosierer kontorarbeid med en slags forråtnelse: (...) Du slipper å råtne på et kontor, då, Kun trykke på den der musen.(...) Du får gjøre praksisarbeid. Fysisk arbeid. (...) Alt sånn der kontorarbeid, det er ofte det samme du gjør om og om igjen.(...) For å si det sånn; eg vil ikkje sitte inne å råtne på et kontor resten av mitt liv. Eg vil heller bruke hendene mine og jobbe, praktisk (Vogt, 2007, s. 59).

At gutter under yrkesutdanning foretrekker praktiske gjøremål, er som man kunne forvente. Men man skal være varsom med å tro at det skulle være en generell sammenheng mellom å komme fra et akademikerhjem og «å like» teori. Forskning viser på den ene siden at det går et tydelig skille i utdanningsorientering mellom barn av lavt utdannede foreldre på den ene siden og barn med akademisk utdannede foreldre på den annen. Det finnes imidlertid forskningsmessig belegg for å se nærmere på forskjeller mellom barn av foreldre

11. Disse funnene stemmer godt overens med annen forskning. Barland skriver at: «(...) preferanser for fysisk aktivitet slår ut i politigruppen. (...) De som kunne tenke seg å bli politi, skiller seg mest ut på variabelen trener 5–6 ganger eller trener hver dag. Forskjellene er signifikante» (2012, s. 34).

med *ulik type* høyere utdanninger: mellom de som har korte profesjonsutdanninger, de som kun har *noe* høyere utdanning, og de som har utdanning på mastergradsnivå. Flere studier viser tydelige, systematiske og interessante forskjeller mellom utdanningsgruppene, forskjeller både når det gjelder utdanningsnivå og -retning (Ringer, 1969; Hansen, 1995; Skogen, 1998, 1999; Krange 2004).

Våre funn mer enn antyder at politistudentene ankommer Politihøgskolen allerede sosialisert inn i noe de oppfatter som politifellesskapets væremåte og verdigrunnlag, der ingredienser som spenning, autoritet, straff, fysisk kapasitet og praktiske gjøremål står sentralt. Påfallende nok overensstemmer oppfatningene deres godt med forskningskarakteristikker av politikultur (Granér, 2004; Reiner, 2010; Loftus, 2009, 2010). Vi redegjorde foran for noe av kritikken mot politikulturbegrepet. Våre funn kan tolkes som et bidrag til denne kritikken. Ingen av våre informanter hadde på intervjutidspunktet noen yrkeserfaring fra politiet, og hadde følgelig heller ikke konkret blitt eksponert for «politikulturen». Like fullt uttrykte de oppfatninger og holdninger som også er sentrale kjennetegn ved det man har karakterisert som politikulturens kjerneverdier. Kanskje forsterkes disse verdiene i de polisiære fellesskapene, kanskje sementeres de? Eller kanskje beror kjerneverdiene først og fremst på hvem som selekteres inn i politiyrket? Å forsøke å svare på spørsmål om hvorvidt verdier endres, forsterkes eller sementeres på et senere tidspunkt i utdanning eller karriere, ligger utenfor denne artikkelens problemstillinger, men spørsmålet fortjener oppmerksomhet og bør følges opp i kommende undersøkelser.

*

Vi takker for gode kommentarer til Liv Finstad og Olve Krange.

VEDLEGGSTABELL 1: IGANGVÆRENDE STUDENTER I 2009 ETTER UTDANNINGSRETNING OG MORS UTDANNINGSRETNING, VERTIKAL PROSENTUERING. I 2009

Mors utdanning	Politi	Førskole- lærer	Ingeniør & realfag, BA	Sykepleie	Sosialt arbeid	Andre BA-nivå	Master- nivå	Total
Ikke fullført VGO*	43,3	59,3	48,7	55,2	59,9	49,0	36,3	47,1
VGO* allmennfag	11,4	9,0	9,4	8,6	7,9	8,5	7,9	8,4
VGO* yrkesfag	7,2	8,1	6,7	8,4	7,9	5,7	4,6	5,8
Påbygging til VGO*	3,1	1,7	2,7	2,2	2,0	2,5	2,7	2,5
Førskolelærer	2,1	2,5	1,9	1,6	1,6	1,7	1,7	1,8
Øk. adm., BA	1,6	1,2	2,2	1,5	1,3	2,0	2,5	2,1
Ingeniører & realister, BA	0,9	0,7	1,5	0,5	0,5	0,8	1,3	0,9
Sykepleier	10,0	5,4	7,2	9,4	5,7	7,3	9,4	7,8
Sosialarbeider	1,7	1,3	1,1	1,0	1,8	1,4	1,5	1,4
Helsefag, BA	1,9	1,1	2,0	1,5	1,2	2,0	3,3	2,2
Politi, militær o.l.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Andre BA-nivå	0,5	0,2	0,5	0,3	0,3	0,5	0,8	0,6
Lærer	9,0	5,6	8,2	5,5	5,6	9,0	11,9	9,2
Humaniora, SV-fag, BA	3,9	2,5	3,9	2,3	2,6	4,6	6,5	4,7
Kunstner, kunstdlærer	0,4	0,2	0,4	0,3	0,2	0,7	0,7	0,6
HF, teologi, SV, ped, MA	1,6	0,6	1,3	0,8	0,8	1,9	3,3	2,0
Helseutdanning, MA	0,5	0,3	0,9	0,5	0,3	1,0	2,5	1,2
Jurister og økonomer	0,3	0,2	0,4	0,2	0,2	0,6	1,2	0,7
Siv.ing, realister, MA	0,8	0,2	1,2	0,3	0,2	0,8	2,1	1,1
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	1855	8988	26264	15982	10222	218499	74256	356066

Registerdata fra SSB som er gjort tilgjengelige fra prosjektet «Profesjonsstudenter og profesjonsutøvere. Studier av rekruttering, studiegjennomføring og yrkeskarriere» ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

* VGO: Videregående opplæring. Dette er den norske betegnelsen på utdanningsnivået «upper secondary school».

REFERANSER

- Abrahamsen, S. (2006). *Police personality: And the relationship between personality and preferences for conflict resolution tactics*. Oslo: Politihøgskolen.
- Annell, S. (2012). *Vilka sökande antas till och påbörjar polisutbildningen?: En demografisk beskrivning av 1429 sökande till polisutbildningen hösten 2008: En rapport från projektet Longitudinell validering av polisurvalet* (Rapport; 2). Karlstad: Rekryteringsmyndigheten.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers: Har foreldrenes utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA-rapport; 8/09). Oslo: NOVA.
- Barland, B. (2012). *Politi som mulig yrkesvalg* (PHS Forskning; 2). Oslo: Politihøgskolen.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: Artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Cedermark, G. & Klette, H. (1973). *Polis, myndighet – människa*. Lund: Studentlitteratur.
- Chan, J. B. L., Devery, C. & Doran, S. (2003). *Fair cop: Learning the art of policing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Christensen, B., Abrahamsen, B., Karseth, B. & Jensen, K. (2005). *Utredning om motivasjon, yrkesutøvelse og kompetanse i pleie og omsorgssektoren*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.
- Cockcroft, T. (2013). *Police culture: Themes and concepts*. Abingdon: Routledge.
- Dæhlen, M. & Abrahamsen, B. (2008). Velferdsstatens profesjoner: Mellom altruisme og egennytte. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 11(3), 150–165.
- Dæhlen, M. (2004). *Change in job values during education*. Paper på International Sociological Association, 4th Interim Conference (Arbeidsnotat; 3/2004). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Dæhlen, M. (2005). Change in job values during education. *Journal of Education and Work*, 18(4), 385–400.
- Dæhlen, M. (2008). *Seleksjon og tilpasning: Jobbverdier i studietid og yrkesliv*. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.
- Desmond, M. (2006). Becoming a firefighter. *Ethnography*, 7(4), 387–421.
- Duffy, R. D. & Sedlacek, W. E. (2007). What is most important to students' long-term career choices: Analyzing 10-year trends and group differences. *Journal of Career Development*, 34(2), 149–163.
- EGGE, M., Ganapathy, J. & Runhovde, S. (2008). *Hvitt eller bredt?: Rekruttering av minoritetsstudenter til Politihøgskolen* (PHS Forskning; 2). Oslo: Politihøgskolen.
- Fekjær, S. B. (2014). Police students' social background, attitudes and career plans. *Policing: International Journal of Police Strategies and Management*, 36(4), 467–483.
- Fielding, N. (1988). *Joining forces: Police training, socialization, and occupational competence*. London: Routledge.
- Finstad, L. (2000). *Politiblikket*. Pax: Oslo.
- Finstad, L. (1998). En av gutta?: Om kjønn i politiet. I A. Kongstad, B. Kyvsgaard & A. Storgaard (Red.), *Kvinder på randen* (s. 180–198). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Foley, P. F., Guarneri, C. & Kelly, M. E. (2008). Reasons for choosing a police career: Changes over two decades. *International Journal of Police Science and Management*, 10(1), 2–8.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?: Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gandal, N., Roccas, S., Sagiv, L. & Wrzesniewski, A. (2005). Personal value priorities of economists. *Human Relations*, 58(10), 1227–1252.

- Girard, R. (1966). *Deceit, desire and the novel: Self and other in literary structure*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Granér, R. (2004). *Patrullerande polisens yrkeskultur*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
- Grøgaard, J. B. (1993). Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen. *Samfunnsspeilet*, 7(1), 14–20.
- Grøgaard, J. B. (1995). *Skolekontroversen: Belyst ved to norske utvalgsundersøkelse*. (Doktorgradsavhandling, FAFO). Oslo.
- Hansen, M. N. & Mastekaasa, A. (2003). Utdanning, ulikhet og forandring. I I. Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn* (s. 69–98). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hansen, M. N. (1995). *Class and inequality in Norway: The impact of social class origin on education, occupational success, marriage and divorce in the post-war generation* (Rapport; 15/1995). Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøvelse: Sjukepleier – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt. Heidensohn, F. (1992). *Women in control: The role of women in law enforcement*. Oxford: Oxford University Press.
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careerism: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44.
- Hoëm, A. (1972). Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 13.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax.
- Hopper, M. (1977). Becoming a policeman: Socialization of cadets in a Police Academy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 6(2), 149–170.
- Hove, K. (2010). *Avsluttende studentevaluering i bachelorutdanningen: Avgangsstudenters vurdering av undervisning og utdanning ved Politihøgskolen*, Kull 05–08. Oslo: Politihøgskolen
- Hove, K. (2012). Kompetansebehov hos nytilsatt politi. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskap*, 99(1), 77–96.
- Hyman, H. (1953). The value systems of different classes: A social psychological contribution to the analysis of stratification. I R. Bendix & S. M. Lipset (Red.), *Class, status and power*. New York: The Free Press.
- Jensen, K. & Aamodt, P. O. (2002). Moral motivation and the battle for students: The case of studies in nursing and social work in Norway. *Higher Education*, 44(3–4), 361–378.
- Johannessen, S. O. (2013). *Politikkultur: Identitet, makt og forandring i politiet*. Trondheim: Akademika.
- Krange, O. (2004). *Grenser for individualisering: Ungdom mellom ny og gammel modernitet* (Rapport; 4). Oslo: NOVA.
- Lagestad, P. (2011). *Fysisk styrke eller bare prat: Om kjønn, fysisk trening og ordensstjeneste i politiet*. (Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Oslo.
- Lagestad, P. (2014). The importance of relating theory and practice when teaching police students. *European Journal of Policing Studies*, 1(3).
- Lähteenmaa, J. (1999). The hedonistic altruism of young voluntary workers. *Young*, 7(4), 18–37.
- Lander, I. (2008). «Värför finns det inga fjällor på polisutbildningen»? Mångfaldssträvanden inom svensk poliskår – kvalitet eller kvantitet. I R. Granér & P. Larsson (Red.), *Policing in Scandinavia* (s. 267–278) (Växjö University Studies in Policing; 5). Växjö: Växjö University.
- 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.
- Larsson, P. (2010). Fra armsterke bondesønner til akademikerbarn: Om rekrutteringen til politiyrket. *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskap*, 97(2), 150–159

- Larsson, P., Strype J. & Thomassen, G. (2006). Hvem er politistudentene? I G. Thomassen & T. Bjørgo (Red.), *Kunnskapsutvikling i politiet* (PHS Forskning; 3). Oslo: Politihøgskolen.
- Lauritz, L. E. (2009). *Spirande polisidentiteter: En studie av polisstudenters och nya polisers professionella identitet*. (Doktorsavhandling, Umeås universitet).
- Lauritz, L. E., Åström, E., Nyman, C. & Klingvall, M. (2013). Police students' learning preferences, suitable responses from the learning environment. *Policing*, 7(2), 193–201.
- Lester, D. (1983). Why do people become police officers: A study of reasons and their predictions of success. *Journal of Police and Administration*, 11(2), 170–174.
- Lindbekk, T. (1975). Utdannelse. I N. R. Ramsøy & M. Vaa (Red.), *Det norske samfunn* (Rev. utg., vol. 1, s. 214–265). Oslo: Gyldendal.
- Loftus, B. (2009). *Police culture in a changing world* (Clarendon Studies in Criminology). Oxford: Oxford University Press.
- Loftus, B. (2010). Police occupational culture: Classic themes, altered times. *Policing and Society*, 20(1), 1–20.
- Martin, S. E. (1999). Police force or police service?: Gender and emotional labor. *The annals of the American academy of political and social science*, 561(1), 111–126.
- Martin, S. E. (1980). *Breaking and entering: Policewomen on patrol*. Berkeley: University of California Press.
- Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og arbeidsmarked. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 103–118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meagher, M. S. & Yentes, N. A. (1986). Choosing a career in policing: A comparison of male and female perceptions. *Journal of Police Science & Administration*, 14(4), 320–327.
- NOU 1979: 11. (1979). *Politiutdanning* (Norges offentlige utredninger; 1979:11). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1981: 35. (1981). *Politiets rolle i samfunnet: delutredning I* (Norges offentlige utredninger; 1981:35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Petersson, O. (2014). Hvem er politiet? I P. Larsson, H. O. I. Gundhus & R. Granér (Red.), *Innføring i politivitenskap* (s. 110–133). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Politihøgskolen. [u. å.]. *Strategisk plan 2012–2016*. Oslo: Politihøgskolen.
- Raganella, A. J. & White, M. D. (2004). Race, gender, and motivation for becoming a police officer: Implications for building a representative police department. *Journal of Criminal Justice*, 32(6), 501–513.
- Reiner, R. (1978). *The blue-coated worker: A sociological study of police unionism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reiner, R. (2010). *The politics of the police*. Oxford: Oxford University Press.
- Ringer, F. (1969). *The decline of the German mandarins: The German academic community, 1890–1933*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rognstad, M. K. (2006). *Nursing students' motivation and socialization. A prospective, unbalanced cohort study of nursing students from study time into working life*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.)
- Rognstad, M. K., Nortvedt, P. & Aasland, O. (2004). Helping motives in late modern society: Values and attitudes among nursing students. *Nursing Ethics*, 11(3), 227–239.
- Rogoff, N. (1957). The decision to study medicine. I R. K. Merton, G. G. Reader, & P. L. Kendall (Red.), *The student-physician: Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sandberg, S. & Pedersen, W. (2006). *Gatekapital*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schneider, L. & Lysgaard, S. (1953). The deferred gratification pattern: A preliminary study. *American Sociological Review*, 18(2), 142–149.
- Schütz, A. (1962). *Studies in phenomenological philosophy*. Dordrecht: Kluwer.

- Skogen, K. (1998). A touch of class—the persistence of class cultures among Norwegian youth. *Young*, 6(2), 15–37.
- Skogen, K. (1999). Another look at culture and nature: How culture patterns influence environmental orientation among Norwegian youth. *Acta Sociologica*, 42(3), 223–239.
- Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 54–68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, D. J. & Gray, J. (1985). *Police and people in London: The PSI report*. London: Policy Study Institute.
- St.meld. nr. 42 (2004–2005). (2005). *Politiets rolle og oppgaver*. Oslo: Justis- og politidepartementet.
- Terum, L. I. (2006). Akademiseringens dilemmaer. *Forskningspolitikk*, 29(3), 20–21.
- Tveit, B. (2008). *Ny ungdom i gammelt yrke: en studie av sykepleierstudenters motivasjon og fagidentitet i møte med en tradisjonstung utdanning*. (Doktgradsavhandling, Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.)
- Van Maanen, J. (1975). Police socialization: A longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative Science Quarterly*, 20(2), 207–228.
- Van Maanen, J. (1978). Observations on the making of policemen. I P. K. Manning & J. Van Maanen (Red.), *Policing: A view from the street* (s. 85–86). Chicago: Goodyear.
- Vogt, K. C. (2007). *Gutter i mannsdominerte yrkesfag: valg av utdanning og arbeid*. (Mastergradsoppgave i sosiologi, Universitetet i Bergen.)
- Waddington, P. A. J. (2005). Police (canteen) sub-culture: An appreciation. I T. Newburn (Red.), *Policing: Key readings* (s. 364–385). Devon: Willan.
- Waddington, P. A. J. (2012). Cop culture. I T. Newburn, & J. Peay (Red.), *Policing: Politics, culture and control* (s. 89–110). Oxford: Hart.
- Wathne, C. T., Finstad, L. & Drange, I. (2008). *Vilkår for oppgaveløsning i politiet: Et spørsmål om risiko- og belastningshåndtering* (AFI-notat; 11/08). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Westley, W. A. (1970). *Violence and the police: A sociological study of law, custom, and morality*. Cambridge: MIT Press.
- Westmarland, L. (2001). *Gender and policing: Sex, power and police culture*. Devon: Willan.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

Profesjonsstudentblikk.

Om hvordan politistudentene ser på utdanningen

Learning to become a cop.

On how police students evaluate the police education program

Pål Winnæss

Høgskolelektor

Politihøgskolen i Oslo

palwin@phs.no

SAMMENDRAG

Artikkelen handler om hvordan politistudenter vurderer politiutdanningen, og spesielt hvordan de relaterer ulike fag til politiarbeid i praksis. På bakgrunn av intervjuer med førsteårsstudenter, undersøker jeg hvordan studentenes oppfatninger om fare og risiko og iver etter å erverve en profesjonell identitet bidrar til å svekke interessen for akademisk kunnskap, som de oppfatter å ha begrenset relevans for praktisk politiarbeid. Jeg undersøker om sammenhengen mellom sosial posisjon, forhold til lærere og medstudenter og oppfatninger om politiarbeid, leder dem til å omfavne de mer praktiske fagene på bekostning av spesielt de samfunnsvitenskapelige fagene. Avslutningsvis diskuterer jeg relevansbegrepet de opererer med.

Nøkkelord:

politi, politistudenter, politistudier, profesjon, profesjonsstudenter

ABSTRACT

This article addresses questions about how police students evaluate police education, particularly how they relate various topics to actual police work. Drawing on in-depth interviews of first year students, I explore how the students' anticipation of danger and risk in policing and their eagerness to acquire a professional identity, contribute to their dismissal of academically based knowledge as partly irrelevant to actual policing. I investigate how their social position and relations to the teachers and fellow students, and their perception of police work lead them to embrace the more practical and tactical curriculum at the expense of, especially, the social sciences. Furthermore, I discuss their understanding and concept of relevance.

Keywords:

police, police students, police studies, profession, profession students

INNLEDNING

Denne artikkelen handler om politistudenters blick på utdanningen og om hvordan kommende politibetjenter ser på fagene, på seg selv og på politi og politiarbeid. Finstad (2000) har vist hvordan politiblikket både registrerer og skaper virkelighet – hva man ser og finner, trer frem og gir mening ut fra hvem som ser. Også jeg bruker metaforen blick, men politistudenters blick på utdanningen er noe annet enn politiblikket slik Finstad bruker det. Begge typer blick har sosial opprinnelse. De er blick fra bestemte sosiale posisjoner. Begge er blick for sammenhenger, men der politiblikket handler om konkret mistanke om lovbrudd i en spesiell sosial situasjon, er politistudentenes blick på utdanningen både mer abstrakte og mer generelle. Disse blikkene handler om sammenhengen mellom fag og utdanning på den ene siden og utdanning og yrkespraksis på den annen – og både sammenhengene og det som skal henge sammen kan være utydelige. Hva de ser, har imidlertid betydning og får konsekvenser underveis i studieløpet.

Gjennom å studere hvordan førsteårsstudenter¹ rangerer og vurderer politiutdanningens ulike fag og sammenhengen mellom fag og fremtidig yrke, vil jeg gi noen svar både på hvilke blick som møter utdanningen og hvilke blick som formes i dette møtet. Hva forteller vurderingen av fag oss om deres oppfatninger om utdanning og profesjon, og hva forteller den om politistudentene som kommende profesjonsutøvere? I disse vurderingene kommer studentene stadig tilbake til spørsmålet om relevans. Jeg kommer derfor til å diskutere relevansspørsmålet nærmere.

Politiutdanningen har i flere år vært utsatt for kritikk. Kritikken har kommet fra politifolk og politiledere, dels fra politikere, og dels har studentene selv kritisert utdanningen for

1. I denne artikkelen har jeg har bevisst valgt å studere førsteårsstudenter ut fra et ønske om å finne ut hvordan ferske politistudenter tenker om fagene i utdanningen. Det andre studieåret er et rent praksisår, og det er grunn til å tro at erfaringer fra praksis vil ha betydning for spørsmål som reises her.

å være for lite rettet mot konkret, politioperativ ferdighetstrening.² Ofte har den satt manglende operativt fokus opp mot vektleggingen av det vi kan kalle akademiske fag i utdanningen. Jeg har derfor vært spesielt interessert i forskjellene som kommer frem mellom de politioperative og de akademiske fagene.

Norsk politiutdanning skiller seg fra politiutdanninger i de fleste andre land. Opptakskravene til Politihøgskolen er høye, og politiutdanningen gir en akademisk grad. Det er derfor grunn til å tro at hvis noen politistudenter skulle ha interesse for akademisk og teoretisk kunnskap, så skulle det være de norske. Forskning har vist at politifolk med gradsgivende høyere utdanning benytter mindre tvang og vold enn lavere utdannet politi (Paoline & Terrill, 2007, s. 192–193), og flere land ser og har sett til Norge i reformeringen av egen politiutdanning. Hvordan den gradsgivende politiutdanningen i Norge oppfattes av fremtidens politi, vil derfor være interessant for flere.

POLITI- OG PROFESJONSUTDANNINGER

Forskning har i en årrekke vist at det går et skille mellom «teori» og «praksis» innenfor de korte profesjonsutdanningene.³ Fauske, Kollstad, Nilsen, Nygren & Skårderud (2006, s. 173) peker i denne sammenhengen på ulike spenninger i profesjonsutdanningene og hevder at utdanning og praksisfelt, men også utdanningenes innholdskomponenter og studentenes læringstilbøyeligheter, står i et motsetningsforhold, at de er i utakt. Motsetningen mellom teori og praksis varierer fra utdanning til utdanning, men det generelle bildet er at de alle preges av problematiske forhold mellom deler av innholdet i utdanningen og de kunnskaper og ferdigheter som etterspørres av studentene og i praksisfeltet. Det er ikke noe entydig bilde som tegnes, men både profesjonsutøvere og profesjonsstudenter har tidvis hevdet at det man lærer under utdanningen er på siden av det som foregår i praksis (Terum & Smeby, 2014, s. 130).

Høyere utdanning har både en faglig side og en identitetsside. Profesjonsstudentenes hovedmotivasjon er et sterkt ønske om å utøve en profesjon. Deres faglige interesse er rettet mot yrkespraksis, mot de praktiske fagene og mot de lærerne som har yrkeserfaring. Spørsmål om hvordan skape ro i klasserommet, hvordan best mulig møte pasienter og klienter eller hvordan forholde seg til mistenkt, offer eller vitne, er spørsmål som man lett kan tenke seg at erfarne profesjonsutøvere best kan svare på. «Studentene posisjonerer seg og skriver seg inn i fremtidige situasjoner. De utøver faget, eller forestiller seg utøvelsen av det ... [og foregriper] ... å være den de ikke ennå er, men er på vei til å bli» (Havnes, 2014, s. 223). Fag som ikke omhandler den konkrete yrkesutøvelsen og lærere som ikke har yrkeserfaring, vil kunne fremstå som mindre troverdige. Typiske fag i denne sammenhengen er de akademiske fagene – gjerne de samfunnsvitenskapelige fagene, og deres metoder og viten-

2. Se for eksempel <http://universitas.no/nyheter/57419/profesjonsstrid-pa-politihøgskolen>

3. Hva som ligger i begrepene teori og praksis vil variere, men i denne sammenhengen betyr teori det man kan knytte til boklig lærdom og tradisjonell undervisning, mens det med praksis menes kunnskapsformidling der opplegget går ut på å simulere praksissituasjoner og -handlinger.

skapsteori. Idet studentene ikke kan knytte faget praktisk og konkret opp mot yrkesutøvelsen, blir det samtidig vanskelig å se hva nytten av faget skulle være, og det stilles spørsmål ved fagenes relevans (Terum & Smeby, 2014). Dels vil slike fag fremstå som overflødige, og verre, man vil kunne tenke at de står i veien for mer relevante fag. I denne sammenheng har det vært viktig for forskningen å undersøke hva relevans betyr, hvordan man kan gjøre ulike fag relevante, og hvordan man kan skape sammenheng mellom teori og praksis. Grimen skriver at profesjonell kompetanse er sammensatt av flere fag, samt at profesjonsfagene, i motsetning til disiplinifagene, ikke finnes «for sin egen eller for utøvernes skyld. De (...) står i visse verdiers tjeneste» (2008, s. 72). Dette medfører særskilte utfordringer for profesjonsstudenter, og en viktig oppgave for utdanningene er å vise hvordan fagene kan ses i sammenheng med hverandre. Det er i møtet mellom teori og praksis at helheten manifesterer seg – gjennom det Grimen kaller *praktiske synteser*. En beslektet måte å tenke på, er med utgangspunkt i begrepet koherens (Hammerness, 2006). Koherensbegrepet skal gjøre «oss i stand til å sjå etter om det er ein meiningsfull samanheng mellom utdanning og yrke, der fag og emne i utdanninga er retta mot utfordringar i yrkesfeltet og praksisen som profesjonsutøvar» (Heggen & Raaen, 2014, s. 7). Jo større grad av koherens, jo større grad av relevans. Men kunnskap fra én arena (utdanningen) lar seg ikke direkte overføre til en kvalitativt annen arena (praksisfeltet), uten tilpasning, omarbeiding og forhandling. Å skape koherens forutsetter både bevissthet om og vilje til gjennomføring av en rekontekstualisering – altså den prosessen der utdanningsinnholdet (teorien om man vil) omformes til kompetanse i praksisfeltet (Heggen & Raaen, 2014, s. 9). I politiutdanningen, som i andre korte profesjonsutdanninger, er dette forsøkt gjort blant annet gjennom å integrere praksisperioder under utdanningsløpet.

Forskning på politiutdanning har lenge pekt på hvordan den uformelle sosialiseringen studentene tar del i ofte trumfer den formelle på sentrale områder, noe som har betydning for hva slags utbytte studentene har av utdanningen. Politiutdanningenes forsøk på å bringe mer allmenne perspektiver og kritisk og refleksiv kompetanse inn i utdanningene, forpures av kandidatens preferanse for praktiske og tekniske ferdigheter (Lauritz m.fl. 2013, s. 8). Studentene etterspør primært kunnskap om konkrete ferdigheter fra gatenivået, og den vekten som legges på boklig lærdom og særlig på samfunnsvitenskapelige fag, har møtt betydelig motstand blant politistudenter (van Maanen, 1978; Fielding, 1988; Chan, Devery & Doran, 2003; Moskos, 2008; Wolming & Bäck, 2010).

Lagestad (2013) har vist at norske politistudenter er minst fornøyd med de samfunnsvitenskapelige fagene i utdanningen, og bekrefter således de internasjonale funnene. Studentene er kritiske til hvordan de samfunnsvitenskapelige fagene formidles i utdanningen, og ved slutten av studiet var det kun henholdsvis 13 og 3 prosent av studentene som rapporterte at fagene psykologi og sosiologi *i stor grad* kunne relateres til politiarbeid (Lagestad, 2013, s. 214). Studentene begrunnet den lave interessen med fagenes mangel på praktisk anvendelighet. Det finnes altså spenninger mellom teoretiske og praktiske fag i alle profesjonsutdanninger, og særlig i de korte profesjonsutdanningene. Mye tyder likevel på at slike spenninger er *spesielt* sterke i politiutdanningen (Hove, 2012). Mitt bidrag til feltet vil være å bedre forståelsen av hvordan slike spenninger oppstår og vedlikeholdes gjennom utdanningen.

MIN FREMGANGSMÅTE

Jeg har fulgt 30 politistudenter gjennom politiutdanningen, og intervjuet dem fire ganger underveis. Til grunn for denne artikkelen ligger semistrukturerte, kvalitative intervjuer fra de to første fasene av totalt fire faser i en større studie: Fase 1) fra de første ukene i utdanningen (august/september 2012) og fase 2) med nye intervjuer idet det første året nærmet seg slutten (mai 2013). Jeg har benyttet både individuelle og gruppeintervjuer – individuelle fordi jeg ønsket å gå i dybden med livshistorier og personlige oppfatninger, og gruppeintervjuer fordi jeg hadde håp om at gruppeprosessene skulle utløse annen informasjon. Der intervjuene i den første fasen dreide seg om individuelle livs- og oppveksthistorier og motivasjonen for utdanningsvalget, dreide intervjusamtalene i den andre fasen seg om det konkrete utdanningstilbudet, om forholdet mellom studentene og lærerne, og om forholdet studentene imellom. I begge fasene samtalte vi likevel mye om politi og politiarbeid. Det ble brukt lydopptaker under intervjuene, og til sammen foreligger det omkring 90 timer lydopptak. Alle intervjuene er transkribert.

Informantene er rekruttert fra ett av Politihøgskolens fire studiesteder. Det var lett å rekruttere frivillige, særlig kvinner. Likevel består 60 prosent av informantene mine av menn, da jeg ønsket at utvalget skulle være kjønnsmessig representativt for politistudentene. På Politihøgskolen er undervisningen organisert etter klasseprinsippet, der klassestørrelsen varierer fra 24 til 28 studenter per klasse. Informanter av begge kjønn er rekruttert med like mange fra hver klasse. Øvrige representativitetskriterier som alder, bakgrunn, tidligere utdanning osv., inngikk ikke i rekrutteringsgrunnlaget. At alle er rekruttert fra ett og samme studiested svekker utvalsrepresentativiteten, men ble valgt av forskningsetiske grunner; jeg ville ikke på noe tidspunkt i utdanningen deres ha noe med informantene å gjøre som lærer eller sensor. Alle intervjuene er gjennomført i ett av Politihøgskolens stedlige lokaler.

Analyse av datamateriale i intervjustudier starter allerede under intervjuene. Man spør, får svar og følger opp med ytterligere spørsmål for å få utdypet eller klargjort det som blir sagt. Jeg hadde over fem års erfaring som lærer ved Politihøgskolen da undersøkelsen begynte, og kjente derfor utdanningen godt. Denne erfaringen dannet et godt utgangspunkt for å følge opp med kritiske spørsmål – hvilket også ble gjort. I arbeidet med de transkriberte intervjuene har jeg jobbet med koding og kategorisering av datamateriale, men også med det Kvale (2004, s. 135) kaller *ad hoc* meningsgenerering. Først og fremst har jeg villet tydeliggjøre og gjenfortelle det som ligger i empirien selv, men mine funn er selvfølgelig også preget av kjennskapet til forskningsfeltet og lærererfaringen fra politiutdanningen.

«OPERATIVT OG RELEVANT» PÅ TOPP

Få politistudenter hadde på forhånd satt seg inn i emneplaner før de påbegynte studiet. Det var liten begeistring for at studiet skulle vise seg å være så «teoretisk» og så skolebasert, og de hadde forventninger om et langt mer praksisorientert studium: primært med case-basert undervisning, der de skulle øve seg opp i konkrete politiferdigheter – gjerne også under et mer militærliknende disiplinært regime, med stort innslag av fysiske øvelser

i hinderløyper, fingerte pågripelser og spill av ulike scenarier, ispedd en viss «pushing» fra lærerens side.

Studentene ble bedt om å rangere fagene etter interesse og viktighet, både hva de selv mente og hvordan de oppfattet hva studentene generelt mente. Dels var det overlapp i disse rangeringene, men dels kom det også frem interessante forskjeller. Fagene som rangerte høyest var de politioperative fagene: arrestasjonsteknikk, kriminalteknikk, ordenstjeneste og kommunikasjon og konflikthåndtering. Dernest fantes det en gruppe fag «midt på treet»: juridiske fag, rapport- og etterforskningslære, psykologi og yrkesetikk. Den gruppen fag som utgjorde bunnsjiktet var vitenskapsteori- og forskningsmetode og de samfunnsvitenskapelige fagene. Dette skulle vise seg å være gjennomgående da politistudentene vurderte hvordan *den generelle* studenten ville ha rangert fagene. Typisk kunne det se slik ut fra et intervju:

Politistudent: (...) vi snakker om fagene nesten hele tiden. Det går veldig i politi, politi (...)

Forsker: Kan man si at det finnes en rangordning av fag?

Politistudent: (...) sånn som jeg, jeg liker ikke alle faga like bra. Jeg er veldig praktisk, og liker praktiske fag. Selv om mange av de teoretiske faga våre er teoretiske, så er de allikevel veldig praktiske fordi de er knyttet opp til praksis. Og det er fordi vi har flinke lærere som er tidligere politi. Det at det faktisk er tidligere politi som er lærere her (...) det gjør det lettere for oss å forstå det og knytte det opp mot yrket. De fleste som jeg har prata med er enige om at arrestasjonsteknikk og krimteknikk er de to faga som står høyest hos flest.

Samfunnsfagene blir rangert lavt i studentfellesskapet. Samtidig er det flere som fremhever disse i forhold til egen modningsprosess. Men samfunnsfagenes suksess blir på en måte også beviset på deres overflødighet. Flere forteller at samfunnsfagene har betydd mye for dem, men samtidig at tid brukt på slike fag har gått på bekostning av fag de anser som viktigere for å utføre politisært arbeid. Politistudentene skiller ganske klart mellom fag de mener er nødvendige og fag det kunne ha vært skåret ned på.

I vurderingene både av studieåret under ett og av enkeltfag, kommer studentene stadig tilbake til spørsmålet om relevans, om hvilken nytte fagene har for politiarbeid. Politiets arbeid er mangefasettert, og summen av enkeltoppgaver og enkeltoppgavene selv vil kunne dra nytte av en rekke ulike fag (Grimen, 2008; Diderichsen & Sørensen, 2016, s. 17). Det gjør politiet daglig. Men studentene spisser det veldig til når spørsmålet om relevans blir reist. Ofte er det de skarpeste og farligste situasjonene som legges til grunn når politistudentene tematiserer nytte og relevans helt konkret.

Politistudent: På basisgruppa mi er det ingen som kan stoppe en storblødning. Det er ingen som skjønner mekanismen bak en skuddskade. Og da tenker jeg at ja, vi skal kunne sosiologi, men vi skal også kunne redde makkeren vår hvis han blir knivstukket når vi er på patrulje (...). Og da begynner jeg å tenke at det kunne vi brukt de timene på, blant annet sosiologitimer, som jeg følte var unyttig.

Det kan ikke herske noen tvil om at kompetanse i førstehjelp er avgjørende i livstruende situasjoner, men slike situasjoner er heldigvis ikke dagligdags i norsk politi. Tvert imot. Ikke desto mindre er det slike scenarier som dominerer i mange studenters oppfatninger av relevans: De skarpe, livstruende situasjonene, der eget eller makkers liv står i fare.

OPPLEVELSE AV RISIKO OG FRYKT FOR Å GJØRE FEIL

For mange er praksisåret høydepunktet i utdanningen. Følgelig har de også høye forventninger til hva som kan komme til å skje. Men med høye forventninger kommer også en følelse av at de kanskje ikke er *godt nok* forberedt.

Politistudent: De sier jo hele veien at det kan smelle første dagen.

Forsker: Hvem sier det?

Politistudent: Nei, lærerne og sånne ting. (...) plutselig så kan vi komme over en trafikkulykke eller noe sånt den første dagen. Vi har jo mange historier om folk som kommer ut for tøffe ting.

Det formidles sterke historier fra lærerhold, og det går rykter blant studentene om alt man kan komme ut for i praksisåret. Dette tenker studentene mye på, og de forteller om behovet for å være *klare* for året ute i politiet. Mange frykter at kunnskapsnivået ikke skal strekke til ute i «virkeligheten». Tanken på at det kan «smelle første dagen» og redselen for å gjøre feil, leder til en sterk lengsel etter å være beredt, å ha de rette politipraktiske ferdighetene. Det er ikke vanskelig å forstå dette ønsket. Spesielt er det enkelt å forstå når det er slik at mange oppfatter det norske samfunnet de skal ut i som «hardt» og til dels «farlig».

Politistudent1: (...) det er litt sånn prestasjonsangstopplegg også. (...). De der ute, de ser jo ikke hva som står på skuldra di (...) de ser politi. (...). Og det tror jeg er det største problemet mitt – at jeg er redd for å gjøre feil.

Politistudent2: (...) det er ikke så mye rom for å feile, føler jeg.

Politistudent3: (...) jeg kan stå og snakke med en person som har sett ett eller annet, og plutselig kan en kniv være involvert, og da må jeg være sharp. Det er en del av min sikkerhet og makkerens sikkerhet.

Politistudent2: Jeg tenker at jeg jobber ikke bare for meg selv (...). Hvis jeg skulle drite meg ut, så gjør jeg liksom skam på hele politiet.

Forsker: Hvis du feiler, så er det en ripe i lakken på etaten?

Politistudent2: Det vil jo gå ut over mine kollegaer fordi publikum ser jo på politiet, alle er jo liksom politiet. Politiet har gjort en feil. Det er ikke jeg som har gjort en feil, men politiet (...).

Forsker: Dere legger lista veldig høyt.

Politistudent4: Jeg tror lærerne legger lista så høyt for at vi skal følge med i timene og gjøre det vi lærer i jobben, fordi det er så viktig. Det hører vi til stadighet.

Det finnes altså en frykt for å gjøre feil og dermed også gjøre skam på (hele) Politiet. De har blitt fortalt av lærere at publikum ikke forstår at de kun er studenter, da det utelukkende er distinksjonene som visuelt skiller studenter fra «ekte» politifolk. Forventninger om mulig fare eller risiko og behov for «hands-on» kunnskap og evne til å håndtere det som måtte oppstå, står altså sterkt i studentenes bevissthet.

KOLLEGIALITET OG GRENSEDRAING

Politistudentene beskriver seg selv som utadvendte konkurransemennesker, og fellesskapet som preget av lojalitet, korpsånd og solidaritet overfor de andre studentene. De opplever at de på avgjørende punkter er like; de er ikke redde for å ta i et tak, de liker å trene, og de har etter egen oppfatning god moral og respekt for loven. De betrakter seg som forbilder, noe som resulterer i ønsker om å fremstå som *litt bedre* enn «normalungdommen» – litt bedre trent, litt mer moralske, og vesentlig mer lovlidige. Dette medfører en slags kontrollerende omsorg overfor hverandre. Hvis noen uteblir fra undervisningen, hender det ofte at det ringes eller tekstes for å sjekke at alt står bra til. I motsetning til hvordan man i alminnelighet oppfatter ungdom, forteller informantene om hvordan de selv overoppfyller normene. Forholdet mellom studentene preges altså like mye av kollegialitet som av studievennskap, og de tolerer hverandres rett å passe på og si ifra, da alle er potensielle makkere for hverandre på et senere tidspunkt. På dette punktet kommer det også frem interessante forskjeller på sivile og politifaglige lærere. Studentene skiller systematisk mellom politifaglærere og sivile lærere. Dette danner samtidig grunnlaget for skillet mellom politifag og sivile fag. Politifaglærere er i denne sammenhengen lærere som selv er utdannet politi og som bærer uniform i undervisningen. Flere av politifaglærerne omtaler studentene som kollegaer, hvilket har satt spor i studentene. De nærer dyp respekt for kollegaforholdet, og en del begrunner behovet for å være parat og i god fysisk form med at de ikke vil fremstå som dårlig kollega i pressede situasjoner. De tar ikke bare ansvar for seg selv, men også for kollegaene sine. Den sterke normen om kollegialitet (Finstad, 2000; Granér, 2004) gjør seg altså gjeldende allerede på dette tidspunktet, og det får betydning både for hva de lærer og ønsker å lære seg.

Politistudent1: Vi har lyst til å bli politi, og sosiologer er ikke politifolk. Og jeg har tenkt på det faktisk. Hvis jeg kommer (...) i et dilemma, ikke sant, så ville det være mye mer naturlig for meg å ta kontakt med en politifaglærer. Og det har med å gjøre at med en gang du tar på deg den uniformen, så trekkes du imot den. Vi har lyst til å være en del av den gruppa – politifolk.

Politistudent2: Jeg har ingenting til felles med sosiologi- eller psykologilærerne. De er veldig «tenkemennesker» når det gjelder sånne ting jeg egentlig ikke liker å tenke på. Og jeg skal jo ut i yrket til de andre lærerne. De har masse erfaring og (...) har vært igjennom akkurat det samme selv, og jeg skal ut i yrke (...) da syns vi det er spennende å følge med.

Politistudent3: Jeg har ikke noen problemer med å si at jeg har mye respekt for de lærerne som er politi (...) kontra de sivile lærerne. Jeg har langt mer respekt for de reinspikka politilærerne, hvor det blir brukt eksempler fra virkeligheten. Jeg hadde sosiologi, for eksempel, og da tenkte jeg: Hva vet du om det, har du prøvd det i en politiroлле? Jeg tenkte mye på det. Jeg la mindre vekt

på det de sier fungerer, kontra om en politimann hadde sagt det, for de har i hvert fall prøvd det. Politistudent4: Mitt inntrykk er vel egentlig at det har blitt litt «oss mot dem», oss i uniform, oss politi: Ikke nødvendigvis fordi de lærerne i politiuniform har gjort det, men fordi de andre lærerne skiller: «Vi samfunnsvitere» (...) hvis dere hører litt etter, så er det veldig tydelig.

Politistudent5: En kommentar til den da, er jo at veldig mange av de lærerne i uniform kaller oss studentene for kollegaer, mens de andre blir vi jo ikke kollegaer til.

Politistudent4: Nei, til de andre er vi ikke kollegaer, men bare en student.

Det etableres raskt en sterk inn- og utgruppedynamikk, hvor politifolk og politistudenter utgjør inngruppa og de sivile lærerne utgruppa. Inngruppa er «kollegaer», de er virkelighetsorienterte og besitter adekvat kunnskap, mens de andre er abstrakte og mangler relevant erfaring. Politifolk (og politistudenter) fremstilles som «handlemennesker», mens for eksempel psykologi- og sosiologilærerne fremstilles som «tenkemennesker».

Når de beskriver sin interesse for praktiske fag, er det ikke bare et uttrykk for en forventning til yrket eller en arbitrær preferanse for praktiske gjøremål. Praksisorienteringen tolker politistudentene som et uttrykk for hvem de *er* som personer. I en undersøkelse av politistudentenes motiver for utdanningen, fant Winnæss og Helland (2014) at studentene søkte praktiske og varierte oppgaver, og at yrkesvalget svarte til opplevde egenskaper. Mange er likegyldige til om utdanningen er gradsgivende. De skal først og fremst bli politi, ikke utdanne seg frem til en akademisk grad.

DISKUSJON

Et hovedpoeng i artikkelen er å gripe hvordan politistudenter oppfatter og finner mening i utdanningen slik den er lagt opp med fag, undervisning, lærersammensetning og yrkesforberedende tiltak. Det viser seg at de praktiske politifagene foretrekkes, og gjør det på bekostning av akademiske fag. I så måte bekrefter mine funn tidligere studier (van Maanen, 1978; Fielding, 1988; Chan m.fl., 2003; Moskos, 2008; Wolming & Bäck, 2011; Hove 2012; Lauritz m.fl., 2012; Petersson, 2015; Karp & Stenmark, 2011; Lagestad, 2013). Også andre profesjonsstudenter har de samme tilbøyelighetene til å omfavne de praktiske aspektene ved utdanningen, ofte på bekostning av fag de opplever som for teoretiske (Smeby & Vågan, 2008; Heggen, 2010; Smeby & Mausehagen, 2011; Fosse & Hovdenak, 2014). Hvordan skal vi så forklare at studentene rangerer fagene i den rekkefølgen de gjør? De sier selv at det handler om yrkesrelevans. Det kan imidlertid også finnes *andre* grunner til at bestemte fag *oppleves* mindre relevante enn andre fag. La meg kort peke på hva jeg fant av mulige forklaringer.

Studentenes forventninger til praksisåret, og senere til ordinær polititjeneste, får stor betydning for i hvilken grad pensum og undervisning under det første studieåret fortøner seg som meningsfullt. Dette henger sammen med hvordan de oppfatter politiarbeid, og i hvilken grad de opplever at utdanningen er en god forberedelse til det mange ser som et krevende og risikofyllt arbeid. Identitetsarbeidet de bedriver i denne fasen blir særlig knyttet opp mot måter å forstå *seg selv* som kommende politifolk på. Tilegnelse av profesjonell

identitet skjer i friksjonsflaten mellom utdanningens offisielle pensum og studentenes oppfatninger om yrkeskulturens praksis og (uformelle) verdssystem. Dette får betydning for deres faglige interesser. Jeg vil argumentere for at det er en spenning mellom studentenes selvforståelse og utdanningens forventning til dem som kommende politifolk. Til slutt vil jeg diskutere sider ved det relevansbegrepet som legges til grunn i vurderingen av fagene.

BLIKK FOR RISIKO

Praksisåret står på dette tidspunktet i studiet nært, og mye av det de har vært igjennom i det første studieåret betraktes som forberedelse til praksis. Dessuten finnes en forventning til praksisåret om at «alt kan skje», at det kan «smelle første dagen», som flere politistudenter refererte lærere på. Studentene sier typisk at de ikke kan se for seg at de får bruk for samfunnsfagene, verken i praksisåret eller i sitt kommende arbeid. Politifagene derimot, og juss, er fag som opplagt kommer til anvendelse i politiet. Det samme mener de gjelder for fagene kommunikasjon og konflikthåndtering og psykologi, og noen politistudenter trekker frem innsikt i psykiatriske diagnoser og stressmestring som uttrykk for nyttig kunnskap. Mange politistudenter er av den oppfatning at det finnes et hardt samfunn der ute, og at politiet står overfor alvorlige utfordringer i å skulle hankses med dette samfunnet. I denne sammenheng er man avhengig av å ha kunnskaper og ikke minst ferdigheter for å møte denne situasjonen «fra dag én», og tid brukt på samfunnsfagene er tid som heller burde vært brukt på å sette dem i stand til å håndtere vanskelige (og ofte fysisk krevende) politisære inngrep.

Nå er det selvfølgelig slik at politiet tidvis må håndtere alvorlige, og også farlige situasjoner, men generelt opptrer slike situasjoner svært sjelden (Furøy, 2012, s. 35). De alvorligste hendelsene sammenfaller med det man i litteraturen kaller «det egentlige politiarbeidet». Det egentlige politiarbeidet fokuserer på kriminalitetsbekjempelse – altså arrestasjonene, biljaktene, på jaktkulturen i alminnelighet (Finstad, 2000; van Maanen 2005). Det er i denne delen av arbeidet at man tenker seg at man kan få vist, og brukt, sin praktiske erfaring, sine taktiske og fysiske ferdigheter – kort sagt sin «relevante» kunnskap. Og det er kanskje ikke så rart: Det er også i disse sammenhengene at det kreves en kompetanse som ingen andre enn kompetente politifolk innehar.⁴ Dermed fokuserer man mindre på bredden både i det mandatet og den rollen som politiet har. Klassisk politisosiologi (Bittner, 2005; Klockars, 1985) knytter politiets rett og plikt til å gripe inn og bruke fysisk makt til politiets mandat så vel som til dets samfunnsrolle. Men maktbruken gjelder i *alle* situasjoner, ikke bare i de skarpe og krevende oppdragene. Evnen til (tvangs-)maktutøvelse har langt oftere virkning som et potensial enn som realitet. Overdrevent fokus på «det egentlige politiarbeidet» visker ut dette skillet. Dessuten får det de mindre dramatiske hendelsene til å fremstå som *litt på siden* av hva politiet bør bruke tiden sin på. Hellesø-Knutsen har vist hvordan betjenter i ordenspolitiet systematisk leter etter de alvorligste hendelsene og

4. Mye av det arbeidet politifolk gjør kunne i praksis ha vært utført av andre yrkesgrupper, men ikke de *skarpe* og *krevende* oppdragene. Derfor får denne delen av politiarbeidet så sterk symbolsk betydning.

(...) nærmest er upåvirket av hvor stor sannsynlighet de vurderer at det er for at hendelsen skal medføre negative konsekvenser for gjerningsmannen eller andre. Hvor vanlig ulike typer hendelser er, har (...) ikke betydning for hvor viktig tjenestepersonene mener det er å redusere dem (Hellesø-Knutsen, 2013, s. 224).

Betjenters risikopersepsjon bidrar til å prioritere vekk vanlige og hver for seg mindre alvorlige hendelser til fordel for uvanlige, men potensielt mer alvorlige hendelser. Samlet sett har imidlertid de mindre alvorlige hendelsene større samfunnsmessige konsekvenser enn hendelsene betjentene «jakter på». Tilsvarende viser Fahsing og Ask (2016) hvordan drapsetterforskere heller velger å følge «kriminalitetshypoteser» fremfor hypoteser om at intet straffbart har skjedd. Det foretas altså ikke-kunnskapsbaserte valg i politiet som systematisk fordreier tilnærmingen i saker som politiet har ansvaret for.

Dette fenomenet kjenner vi også fra helsefeltet. Sykdommer og medisinske spesialiteter rangeres i et prestisjehierarki. De relativt sjeldne, men alvorlige tilstandene rangeres høyest. Vanlige, kroniske og vanskelig kurerbare tilstander rangeres lavt (Album & Westin, 2008). Man burde kunne forvente at leger ser bort fra ikke-medisinske forhold i sine vurderinger, mens altså visse «legekulturelle» oppfatninger om medisinske prestisjeforskjeller får konkret betydning for prioriteringer i helsevesenet. Johannessen (2014) har studert den mest prestisjefylte spesialiteten, nevrokirurgi, og viser hvordan erfarne nevrokirurgers fortellinger om sykdom og behandling bidrar til å overføre prestisjeforskjeller i sykdomstilstander til kirurger under spesialisering. En sjelden type slag, altså en akutt, dødelig og vanskelig diagnostiserbar sykdom, innehar den høyeste prestisjen blant nevrokirurger. I fortellingene om behandlingen av denne tilstanden, fremsto nevrokirurgene som actionorienterte helter med evne til å utføre medisinske under (Johannessen, 2014, s. 90). Nevrokirurgenes selvforståelse som yrkesutøvere, deres profesjonelle identitet, er til forveksling lik den oppfatningen mange av politistudentene hadde om politifolk: at de i krevende situasjoner utfører action-fylte og heltemodige handlinger (se Winnæss & Helland, 2014, s. 100–102).

IDENTITETSBLIKK

I løpet av det første studieåret står det klart for mange politistudenter at det går et skille mellom politiutdannede og sivile lærere, og dermed også mellom deres respektive fag. Det som formidles i politifagene er erfaringsbasert og oppfattes som relevant, mens det som formidles i de sivile fagene (særlig i samfunnsfagene) ikke svarer til reelle og relevante utfordringer. Mens politiutdannede lærere refererer til konkrete situasjoner og understreker det viktige og sterke kollegafellesskapet i politiet, og som etter studentenes skjønn også inkluderer dem, behandles de utelukkende som «studenter» av de sivile lærerne og gjøres til gjenstand for et kunnskapsinnhold der politiet kun er én av flere aktører eller krefter i samfunnet som har betydning for det arbeidet de skal utdannes til. Kanskje fremstilles heller ikke politiet som den viktigste aktøren? Politifagene legger stor vekt på det kriminalitetsbekjempende aspektet ved politiarbeid mens samfunnsfagene legger mer vekt på forskning, som gjennom en årrekke har vist at kriminalitetsbekjempelse kun utgjør en liten, dog

viktig del av politiets oppdrag og arbeidsmengde (Manning, 2012; Holgersson & Knutsson, 2012; Loader, 2013). Ofte tolkes samfunnsfagsformidlingen også som normative krav til «god oppførsel» og som oppfordring til «myk» polisier praksis. Dette bidrar til å utdype forskjellen mellom «oss i politiet» og «de andre», og det dannes raskt en inn- og utgruppedynamikk. Johannessen (2013) beskriver hvordan ulike og motstridende logikker eller praksiser, som han kaller det, preger politiet. Disse motstridende logikkene gjør seg tidlig også gjeldende for politistudentene. Han skriver:

Spørsmålet er om undervisningen (...) forsterker kløften mellom den akademiske og den operative praksisen for studentene og slik tvinger dem til å velge «side»? I et slikt valg vil studentene gjerne velge den operative praksisen, for det er jo den de skal bli utøvere av. Samtidig gjør de dette valget i kontrast til noe de må være kritiske til, og det blir den akademiske praksisen (s. 157).

Flere studenter peker på en slik type konflikt når de understreker: «Vi skal bli politi. Vi skal ikke bli sosiologer». Forskjellene mellom lærerne løftes opp til en forskjell i hvem disse er som typer: politilærerne har relevante erfaringer og er handlekraftige, «handlemennesker», mens de akademiske lærerne i stedet har boklig lærdom og er «tenkemennesker». Enten er man praktisk og kan handle, eller man er teoretisk og kan tenke. Det bygges opp et skille, en dualisme, mellom teori/tenkning på den ene siden og praksis/handling på den annen, som om de skulle stå i motsetning til hverandre.

Winnæss & Helland (2014, s. 107–109) har argumentert for at det er en sammenheng mellom politistudentenes bakgrunn, selvforståelse og læringspreferanser. Preferansen for praktiske fag og case-basert læring og den relative motstanden mot analytisk, teoribasert kunnskap er ikke vilkårlig. Den er heller ikke kun basert på forestillingen om at politiyrket er «hands-on», fysisk og praktisk og at dette derfor er egenskaper studentene strekker seg mot. Preferansen er også et uttrykk for hvordan de forstår og fremstiller seg selv som mennesker. «Jeg er en praktiker» eller «jeg er ingen teoretiker» er typiske beskrivelser politistudentene gjør av seg selv. Dette var karakteristikkene studentene gjorde av seg selv én til to uker ut i studiet, og var nettopp en selvforståelse som bidro til å danne et viktig utgangspunkt for selve utdanningsvalget. Denne selvforståelsen har ikke blitt svekket i løpet av det første året med politiutdanning. Snarere tvert om har de fått bekreftet dette bildet av seg selv.

Man kan stille spørsmål om studentenes blikk er en *rekrutterings-* eller *sosialiseringseffekt*. Mine funn tyder på at det ikke er et enten/eller, men at begge effektene gjør seg gjeldende. Erfaringer og vaner danner disposisjoner for erkjennelse og handling. De avleires i kropp og sinn, og preger både *hva* og *hvordan* vi oppfatter og forholder oss til verden omkring oss (Merleau-Ponty, 2007). Sansning og persepsjon er to sider av samme sak, og persepsjon er alltid persepsjon av *helheter*. Bourdieu viser hvordan den enkeltes *habitus* danner grunnlag for oppfatninger, vurderinger og handling (Bourdieu, 2007, s. 92; Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 112–113). Det er altså ikke tilfeldig hvordan vi oppfatter, vurderer og handler. Hvorfor distinksjonen mellom tenkefag og tenkemennesker på den ene siden og handlingsfag og handlemennesker på den andre er så virkningsfull for politistudentene, kommer av at mange studenter allerede i utgangspunktet har en *habitus* og en

selvforståelse som ikke-teoretikere, som praktikere og handlingsmennesker. Det oppstår hva Max Weber (1989) kalte en *indre affinitet*, mellom hvem studentene er og deres profesjonsidentitetsbestrebelse, mellom selvforståelsen og «løftene» fra de praktiske, operative politifagene. «Andregjøringen» av samfunnsfagene og samfunnsfaglærerne må ses i dette lyset. Samtidig som denne andregjøringen blir en viktig grensedragning mot det eller den man *ikke* er og ikke *vil* være, så bidrar den til å ramme inn og prege ens egen selvforståelse og identitetsbygging. «Den andre» blir *den konstitutivt andre* – den som tydeliggjør hvem jeg er, gjennom å vise hvem jeg ikke er: Jeg er ikke et tenkemenneske, men et handlingsmenneske. Jeg er ikke abstrakt og uforståelig, men praktisk, sterk og klar. Jeg skal ikke sitte på et kontor, foran en skjerm, opptatt med *tenkte* problemer, men jobbe fysisk på gata med *virkelige* problemer.

AVSLUTNING: SAMFUNNSFAGENE – EN TORN I ØYET?

Diskusjoner om utdanningsrelevans foregår kontinuerlig og med varierende styrke. De siste årene har det offentlige ordskiftet vært preget av debatter om overutdanning og «mestersyke». Ett synspunkt er at den generelle akademiseringen har gått for langt. I de korte profesjonsutdanningene har denne debatten pågått i en årrekke, med sterke motsetninger mellom forkjempere og motstandere. «Akademisering», skriver Terum og Smeby, «står i et spenningsfylt forhold til relevans og kvalitet. På den ene siden argumenteres det med at akademisering styrker utdanningenes *kvalitet*, og på den andre siden uttrykkes en frykt for at akademisering skal svekke utdanningens *relevans*» (2014, s. 115). Så også i politiutdanningen.

Til enhver profesjon er det knyttet mål som søkes oppnådd. I tillegg finnes det visse legitime og instituerte midler for å nå disse målene. Og det hele, altså profesjonens målsettinger og midlene som tas i bruk, forgår innenfor bestemte rammer – innenfor en bestemt kontekst. I stort er det det norske samfunnet som er konteksten for politisær virksomhet – både målsettingen med et politi og politiarbeidet i praksis. Mens fag som kriminalteknikk, arrestasjonslære, ordenstjeneste eller rapport- og etterforskningslære henter sin legitimitet og derigjennom relevans ved å fokusere sterkt på kunnskap om virkemidler og ferdigheter og de juridiske fagene samt psykologi, yrkesetikk og kommunikasjons- og konflikthåndtering, fremstår som nyttige og relevante i skjæringspunktet mellom politiets mål og midler, tilhører de samfunnsvitenskapelige fagene en emnegruppe som primært dreier seg om målsettingen med politiet, eller også om den konteksten politisær virksomhet skjer innenfor. De samfunnsvitenskapelige fagene forsøker å stimulere evnen til å spørre hvorfor ting er som de er, få studentene til å interessere seg for hva som ligger *bak* og til å ville finne ut hvordan enkelte situasjoner eller fenomener henger sammen med andre, og til å utvikle evnen til å se seg selv og sin egen praksis fra utsiden. Viktige sider ved samfunnsutviklingen blir drøftet, og man fokuserer på hva politiets samfunnsmandat innebærer, hva slags makt politiet besitter, og på politirollens mer symbolske og mindre åpenbare sider. For samfunnsvitere flest vil dette fremstå som høyst relevant. Hvorfor er ikke det like opplagt for politistudentene?

En måte å klassifisere kunnskap på er den mellom «knowing that», hvilket vil si kunn-

skap om hva skal man gjøre, «knowing how», altså kunnskap om hvordan skal man gjøre det, og «knowing why», som innebærer kunnskap om hvorfor man skal gjøre det (Ryle, 1949). Politistudentene kopler nytte og relevans sterkt til «knowing that», ikke minst til «knowing how», men i mye mindre grad til «knowing why». Tendensen til å ønske seg mer teknisk og ferdighetsbasert kunnskap er imidlertid velkjent for flere av de korte profesjonsutdanningene. Man finner den også blant sykepleierstudenter og lærerstudenter (Fosse & Hovdenak, 2014). For så vidt som disse studentene snart skal ut i arbeidslivet og utøve yrker der de vil komme til å ha betydelig makt og myndighet over andre mennesker, blir det forståelig at de foretrekker et ferdighetsfokus. Ikke desto mindre vil kunnskap om sterke samfunnsmessige krefter som produserer uhelse, sosial uorden, kriminalitet, læringsvansker og marginalitet kunne ha stor betydning for dannelsen av nøkterne oppfatninger om hvilke utfordringer man står overfor, og bidra til at den enkelte profesjonsutøver får et realistisk bilde både av muligheter og begrensninger ved den jobben de skal ut og gjøre.

Slik kunnskap kan imidlertid ikke vurderes etter samme målestokk som den mer ferdighetsorienterte kunnskapen. Maslow skriver: «... it is tempting, if the only tool you have is a hammer, to treat everything as if it were a nail» (Maslow, 1966, s. 15–16). Men den akademiske kunnskapen unndrar seg ofte enkle problembeskrivelser, og enda oftere enkle løsninger. I tillegg pekes det på andre aktører enn politiet for å oppnå resultater. «Godt politiarbeid», skriver Reiner (2010, s. xiv), «kan kanskje bidra til å opprettholde de sosiale strukturene: Det kan ikke produsere dem». De samfunnsvitenskapelige fagene understreker dette poenget, og sånn sett kan de fremstå som *avmaktsfag*. Og som om ikke det var nok; det er også i samfunnsfagene at problematiske sider ved politiarbeidet tas opp. Man kan bli negativ av mindre.

Fagene i politiutdanningen er på ulikt vis knyttet til politisier virksomhet. I emneplanene har man for hvert emne formulert målsettinger til hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse fagene skal gi de studerende (PHS, 2014). Noen emner har primært et praktisk siktemål, mens andre har en sterkere refleksjonsorientering. For studentene handler ikke studiene kun om fag, men også om profesjonell sosialisering, om å gripe en identitet. I deres øyne er de skarpe, risikofylte oppdragene profesjonsdefinerende oppgaver – som det blir sagt: «*Det er politi vi skal bli*». Og nettopp derfor trekkes de så sterkt mot lærere som *er* politi, og mot fagene deres. Det er ikke vanskelig å argumentere for at de samfunnsvitenskapelige fagene har noe å gjøre i politiutdanningen. Men det er et problem hvis studentenes blick er rettet på en slik måte at det blir vanskelig å se relevansen av dem.

Lagestad (2013) har foreslått at samfunnsfagslærere årlig og obligatorisk skal følge polititipatrukker i tjeneste. Tanken er at erfaringer fra disse observasjonene vil gjøre samfunnsfagundervisningen mer relevant. Det kan ha mye for seg at statsvitere og sosiologer vet hva som konkret foregår i politiets ordenstjeneste, men bør samfunnsfagene bli mer lik de andre fagene i utdanningen? Er de ikke allerede relevante, sett fra et annet synspunkt? Mine funn tyder på at det er noe annet enn *faktisk* mangel på relevans som svekker fagenes *opplevelse* av relevans, nemlig fokus på risiko og bearbeiding av identitet. Alternativt kunne man derfor konsentrere seg om gjøre noe med disse aspektene når målet er å få studentene interessert i *alle* fagene i utdanningen – for eksempel utstyre politistudentene med tyde-

lige tegn på at de er studenter og ikke politi under praksisåret, slik at det blir åpenbart for publikum at studentene ennå ikke er politi og at de ikke kan forventes å mestre fullt ut det politifolk skal mestre. Det kan kanskje bidra til å dempe frykten for ikke å strekke til, selv om det skulle «smelle første dagen».

I svært lite av undervisningen på Politihøgskolen er uniformbruk nødvendig. Samtidig er uniformbruk obligatorisk. Uniformen er et sterkt symbol på enhet og samhold. Den forteller hvem som er innenfor, men også hvem som står utenfor. Kanskje burde verken lærere eller studenter bære uniform med mindre uniformen er et nødvendig virkemiddel for å oppnå et bestemt læringsmessig resultat? Slik kunne man iallfall unngått å forsterke en forskjell som uansett vil gjøre seg gjeldende i forholdet mellom studenter og lærere – en forskjell som ser ut til å ha stor betydning for studentenes vurdering av og interesse for fagen i utdanningen.

REFERANSER

- Album, D., & Westin, S. (2008). Do diseases have a prestige hierarchy? A survey among physicians and medical students. *Social science & medicine*, 66(1), 182–188.
- Bittner, E. (2005). Florence Nightingale in pursuit of Willie Sutton: A theory of the police. I T. Newburn (Red.), *Policing – Key Readings*. Devon: Willan Publishing: 150–173.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. & Wacquant L. J. (1993). *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Chan, J. B. L., Devery, C. & Doran, S. (2003). *Fair Cop: Learning the Art of Policing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Diderichsen, A. & Sørensen A.-S. (red.) (2016). *Den skarpe ende. Grundbog i politiarbejde*. Viborg: Samfundslitteratur.
- Fahsing, I., & Ask, K. (2016). The making of an expert detective: The role of experience in English and Norwegian police officers' investigative decision-making. *Psychology, Crime & Law*, 22(3), 203–223.
- Fauske, H., M. Kollstad, S. Nilsen, P. Nygren & Skårderud F. (2006). *Utakter: Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fielding, N. (1988). *Joining Forces: Police Training, Socialization, and Occupational Competence*. London, New York: Routledge.
- Finstad, L. (2000). *Politiblikket*. Oslo: Pax.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 66–77.
- Furøy, W. (2012). «Orden i gata»: En studie av ordensforstyrrelser i Karl Johans gate 1998–008. *Hva er det, og hva gjøres med det? Et blikk på ordenspolitiets hverdag*. Master's thesis. Oslo: Politihøgskolen.
- Granér, R. (2004). *Patrullerande polisens yrkeskultur*. Doctoral dissertation, Socialhögskolan. Lund: Lunds universitet.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget: 71–87.

- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7): 1241–1265.
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Omforholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, Hovdenakk, E. & Terum, L.I. (Red.), *Kvalitet, kapasitet & relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk: 203–230.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt.
- Heggen, K. & Raaen F. D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(01): 3–13.
- Hellesø-Knutson, K. (2013). *Jakten på risiko: Vurderinger, følelser og valg hos patruljerende politi*. Stavanger: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Stavanger
- Holgersson, S. & Knutsson, J. (2012). *Vad gör egentligen polisen?* Linköping: Institutionen för ekonomisk och industriell utveckling, Linköpings universitet
- Hove, K. (2012). Kompetansebehov hos nytilsatt politi. *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab*, 99(1), 77–96.
- Johannessen, L. E. (2014). The narrative (re)production of prestige: How neurosurgeons teach medical students to valorise diseases. *Social Science & Medicine* 120: 85–91
- Johannessen, S. O. (2013). *Politikultur: Identitet, makt og forandring i politiet*. Trondheim: Akademika
- Karp, S. & Stenmark H. (2011). Learning to be a police officer. Tradition and change in the training and professional lives of police officers. *Police Practice and Research: An International Journal* 12(1): 4–15.
- Klockars, C. B. (1985). *The Idea of Police*. London: Sage.
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lagestad, P. (2013). The importance of relating theory and practice when teaching police students. *Journal of Police Studies/Cahiers Politiestudies* 1(3) 206–224.
- Lauritz, L. E., Åström, E., Nyman, C., & Klingvall, M. (2012). Police students' learning preferences, suitable responses from the learning environment. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 7(2), 195–203.
- Loader, I. (2013). Why do the police matter. I Brown, J. M. (Red.), *The Future of Policing*. London: Routledge: 40–52.
- Manning, P. (2012). Drama, the police and the sacred. I T. Newburn & Peay, J. (Red.), *Policing: Politics, Culture and Control*. Oxford: Hart: 173–193.
- Maslow, A. H. (1966). *The Psychology of Science a Reconnaissance*. New York: Harper & Row.
- Merleau-Ponty, M. (2007). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Moskos, P. (2008). *Cop in the Hood: My Year Policing Baltimore's Eastern District*. Princeton: Princeton University Press.
- Paoline, E. A. & Terrill, W. (2007). Police education, experience, and the use of force. *Criminal Justice and Behavior*, 34(2), 179–196
- Petersson, O. (2015). *Att bli polis: Från utbildningens förväntningar till gatans norm*. Doktoravhandling. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet
- PHS (2014). *Rammeplan for bachelor – politiutdanning*. Oslo: Politihøgskolen
- Reiner, R. (2010). *The Politics of the Police*. Oxford: Oxford University Press
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. New York: Barnes & Noble

- Smeby, J. C. & Mausestaden, S. (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». *Utdanning 2011. Veien til arbeidslivet, Statistiske analyser 124* (s. 149–169). Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Smeby, J. C. & Vågan, A. (2008). Recontextualising professional knowledge – newly qualified nurses and physicians 1. *Journal of Education and work*, 21(2), 159–173.
- Terum, L. I. & Smeby J.-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans. Debatten om utdanning til velferdsstatens profesjoner. I N. Frølich, E. Hovdenakk & Terum, L.I. (Red.), *Kvalitet, kapasitet & relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk: 114–144.
- van Maanen, J. (1978). Observations on the making of policemen. I P. K. Manning & J. van Maanen (red.): *Policing: A View from the Street* (s. 85–86). Chicago: Goodyear
- van Maanen, J. (2005). The asshole. I Newburn, T. (red.): *Policing – Key Readings*. Devon: Willan Publishing
- Weber, M. (1989). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Unwin Hyman.
- Winnæss, P. & Helland H. (2014). Politistudentene: Hvem er de, og hvorfor vil de bli politi? *Nordisk politiforskning* 1(02): 93–123
- Wolming, S. & Bäck T. (2011). Polisstudenters kunnskapssyn i relation till det framtida yrkeslivet. Umeå: Nordic Police Research Seminar, Umeå universitet



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

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

Pål Winnæss

Høgskolelektor, Politihøgskolen

palwin@phs.no

Sammendrag

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

Nøkkelord

Politistudenter, politiutdanning, kunnskap, identitet

Abstract

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

Keywords

Police students, police education, knowledge, identity

Innledning

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

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

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

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

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

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

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

Analytisk rammeverk: narrativer, grensedragning og identitet

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

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

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

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

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

Metode og utvalg

I studien har jeg fulgt 30 informanter og gjennomført intervjuer med hver av dem, fordelt over fire faser. Fasene har vært delt inn etter erfaringsgrunnlag som politistudent. Intervjuene i fase 1 ble gjennomført en–tre uker etter påbegynt politiutdanning. Deretter ble de intervjuet i bakkant av hvert studieår. Hensikten med å gjennomføre det første intervjuet så tidlig var ønsket om å fange opp vurderinger og oppfatninger som studentene brakte med seg inn til Politihøgskolen, vurderinger som ennå ikke var preget av studiemiljøet. I fase 1 ble alle intervjuet individuelt. Intervjuene dreide seg dels om motiver for utdanningsvalg, dels om oppfatninger om politi og politiutdanning samt om informantenes egen bakgrunn, erfaringer og egenskaper. I fase 2, på slutten av det første studieåret, ble det gjennomført gruppeintervjuer i grupper på fem. Håpet var å skape rom for en annerledes samtaledynamikk for å få fram både enigheter og uenigheter som vanskelig ville la seg fange opp i individuelle intervjuer. Søkelyset i denne fasen rettet seg særlig mot oppfatninger om fag, om forholdet mellom fagene i utdanningen og studentenes vurderinger av fagenes relevans for det framtidige politiarbeidet. Fire av seks grupper var satt sammen av studenter som gikk i samme klasse, mens to av gruppene var rene kvinne- og mannsgupper¹. Intervjuene i fase 3 ble gjennomført én til to uker etter at studentene var tilbake til det tredje studieåret etter praksisstudier. Det andre studieåret i politiutdanningen er et praksisår, som studentene gjennomfører ved et av politiets tjenestesteder. Studentene får oppnevnt hver sin veileder. Veilederen er samtidig en betjent innenfor operativ tjeneste ved det aktuelle tjenestestedet. Søkelyset i denne fasen var erfaringene fra praksis: forholdet til veilederen, til de andre betjentene på vaktlaget/tjenestestedet, kunnskapsbruk og -orientering samt selve politiarbeidet de hadde tatt del i. Intervjuene var individuelle. I fase 4, som ble gjennomført fire til seks uker før de hadde sin siste eksamen, ble søkelyset på nytt rettet mot fag og politiarbeid samt vurderinger og oppfatninger om dem selv. Samtalene, som både var individuelle og i grupper, handlet i stor grad om hva utdanningen hadde betydd for dem, og hvordan den hadde forberedt dem på yrkeslivet. I tillegg fulgte jeg seks informanter under et vaktskift ved praksisstedet. Dette minifeltarbeidet hadde som formål å være til hjelp i utarbeidelsen av intervjuguiden til intervjuene i fase 3. Hver intervjuguide har vært tilpasset til studieårets oppbygning. Samtaler om kunnskap, politiarbeid og om informantene selv og fellesskap de har inngått i, har likevel vært gjennomgående.

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

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

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

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

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

Selv med et variert utvalg på 30 informanter, kan man ikke være sikker på å fange opp gjengse, representative forestillinger, meninger, verdier og fortellinger. For at funnene i denne undersøkelsen skal kunne overføres til andre, liknende sammenhenger, og informere om forhold som skal kunne gjelde utover denne spesifikke gruppen politistudenter – for at undersøkelsen skal kunne peke på noe generelt, har jeg forsøkt å kompensere for dette på to måter: Dels har jeg rekruttert så mange informanter at jeg har kunnet oppnå metning, og dels har jeg gjort et selektivt utvalg av informanter. Det kan utnyttes metodologisk at det finnes *færre meninger i verden enn det finnes folk*. Etter hvert som man intervjuer, oppdager man at det som fortelles, begynner å gjenta seg fra intervju til intervju². «Når nye intervjuer

ikke lenger bringer noe nytt, kan man si at man har oppnådd metning» (Tangeland & Krange, 2011, s. 13). Et design som skaper metning, er altså et metodisk grep som sikrer at meninger, verdier, tolkning av egne handlingsvalg osv. kan grupperes i hovedtyper. Samtidig har jeg forsøkt å sikre at store deler av den sosiale helheten er dekket (Bertaux, 1981). Jeg har derfor rekruttert studenter av begge kjønn og fra ulike klasser³. Informantene var ulike med hensyn til skolegang, studier og arbeidserfaring. En del hadde tatt yrkesutdanning med påbygg, en del ordinær studiespesialisering og omkring en av tre hadde idrettslinje. Noen hadde studert tidligere, andre ikke. Jeg rekrutterte både studenter med etnisk minoritetsbakgrunn og majoritetsbakgrunn. Informantforeldrenes utdanningsbakgrunn gjenspeilte foreldrebakgrunnen til politistudenter generelt (Winnæss & Helland, 2014). Informantene var aldersdifferensierte og kom både fra byer og rurale strøk.

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

Funn

Ved oppstart: praktiske ferskinger

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

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

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

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

Det har lenge vært relativt høye karakterkrav for å komme inn på Politihøgskolen. Likevel karakteriserte mange seg på måter som tilsa at de hadde slitt og måttet jobbe ekstra hardt på skolen for å komme inn på politiutdanningen. Spesielt hadde de slitt i de mest teoretiske fagene. Det var derfor typisk å være svært motivert, for de hadde lagt ned en betydelig innsats for i det hele tatt å komme inn. De tiltrådte Politihøgskolen som *praktiske ferskinger* – praktiske både med henblikk på selvforståelse og i oppfatninger om yrket og utdanningen. Allerede i oppstarten av studiet uttrykkes en sterk praksisorientering, som et iboende trekk ved dem selv som typer⁴. Utover i utdanningsløpet skal disse trekkene bli dypere forankret, og forsterket.

Om å gjenfinne seg selv i politistudentkulturen

I intervjuene i fase 2 kom det frem at studentene både ble overrasket og skuffet over at studiet skulle vise seg å være så teoretisk. Følgende utsagn er dekkende for mye av det som gikk igjen: «Man hadde kanskje trodd det var mer praksis, men det er veldig mye teori.» De understreket samtidig at de ikke passer til teoretiske fag: «I forsvaret kalte vi det infanterisikkert, og det er jo litt det samme (...) her. Det må være politisikkert. Det må være enkelt å forstå», som en informant sa. Dette var noe studentene ofte snakket med hverandre om, og som de diskuterte seg imellom. Visse fag kom raskt i en negativ særstilling, og studentene forhandlet seg fram til en rangering av fag, basert på forestillinger om fagenes relevans for det faktiske politiarbeidet, kombinert med oppfatninger om egne anlegg, evner og disposisjoner⁵. Fagene ble plassert i kategoriene «tenkefag» og «handlingsfag»⁶.

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

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

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

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

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

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

Det informantene fremfor alt tenkte at politiet må ha, er den handlingsevnen som kreves i vanskelige og farlige situasjoner. De hadde fanget opp snakk om at det fort kunne «brenne på dass» eller «smelle den første vakta», uttrykk som er godt kjent for folk som jobber i politiet⁷. I slike tilfeller gjelder det å være beredt. Studentene lyttet oppmerksomt til politifaglærernes sterke historier fra praksisfeltet, og de reproduserte slike historier, som fant sin «naturlige» plass i studentkulturens eget mytologiske univers. Dette var studenter som hadde valgt utdanning ut fra ønsket om en jobb der «alt kan skje». Da det nærmet seg slutten av det første studieåret, og studentene begynte å føle seg vel i T2⁸, skulle det ikke mye politierfaring til før de ferskeste studentene gladelig inntok plassen sin nederst på den operative rangstigen – som én av informantene formulerte det: «Man kommer liksom gående gjennom gangen i nypressa T2, og tredjeklassingene står der med bitemerker på jakka. Da er man ikke så operativ allikevel.»

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

Alt kan skje! Politistudentene i praksisfeltet

Hele det andre studieåret er avsatt til praksisstudier, og politistudentene ble raskt tatt opp i kollegafellesskapet ved praksisstedet. De fikk tildelt en veileder som samtidig var betjent innenfor det operative feltet. Studentene var sendt ut over hele landet, og arbeidsmengden kunne variere sterkt fra sted til sted. Felles var likevel at driften i all hovedsak var knyttet til løpende, konkret og lokal problemløsning. Ingen informanter fortalte om politiarbeid fundert i en overordnet plan, basert på kriminalitetsanalyser eller andre kunnskapsbaserte prinsipper. Slik kunnskap ble heller ikke formidlet eller oppfordret til å bruke av ledere⁹.

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

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

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

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

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

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

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

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

I: Ikke i min divisjon.

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

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

F: Som type?

I: Ja som type er jeg litt sånn.

F: Opplevde du at medstudentene var sånn, eller?

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

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

I: Ja.

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

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

F: På grunn av noen billykter?

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

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

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

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

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

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

F: Var det noe spesielt som ga høy status?

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

Informanten svarte til forveksling likt de svarene Finstad fikk da hun spurte sine informanter om hva som kjennetegnet en god arbeidsdag: at «den består av en blåtur, en biljakt og at patruljen fikk en fange» (Finstad, 2000, s. 96). Mens man under det første året, inne på Politihøgskolen, konsentrerte seg om overordnede spørsmål, kunne pikettpraten¹⁰ ofte ha det helt motsatte utgangspunktet:

F: Diskuterte dere politilovens formålsparagraf på piketten?

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

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

I B2¹¹ fikk studentene bekreftet den mistanken de hadde hatt i B1. «Ekte» politifolk verken etterspurte eller benytte forskningsbasert kunnskap i den daglige tjenesten. Iallfall ikke slik informantene så det. Dessuten ble det som skjedde inne på skolen, særlig det akademiske, sett på som unødvendig og irrelevant. Hva veiledere og kollegaer mente, veide tungt for studentene, og det forsterket både kunnskapssynet og selvforståelsen de brakte med seg ut i B2.

Snart klare for politiet: Ferske praktikere

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I: Ja, for min del så var det det.

Det å uttrykke teorifiendlighet hadde blitt en kulturell kode¹², som ble tatt til inntekt for at man hadde de kvalitetene og verdiene som dominerte i politistudentkulturen. Inntrykket var at utdanningen bød på et innhold som brøyt med forventningene de hadde søkt seg inn med. Den brøyt med de oppfatningene de hadde av hva som er relevant for arbeidet de skal ut i politiet å gjøre, og den brøyt med rådende oppfatninger i politiets yrkeskultur. Utdanningsinnholdet gikk på tvers av hva de opplevde som positive egenskaper ved seg selv, av deres grunnleggende verdier og på tvers av hva de opplevde råde grunnen ute i politiet. Det gir derfor mening at det enkeltstående (undervisnings)opplegget B3-studentene gav sin fremste tilslutning til, var leirperioden¹³.

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

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

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

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

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

(...)

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

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

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

Forhåpentligvis får jeg meg et IP3¹⁴-kurs og kanskje en instruktørutdanning og så gå den veien. Alternativt jobbe på [navngitt sted] et par år og så søke beredskapstroppen (...). Mange i klassen min er helt fanatiske på at de skal inn i beredskapstroppen. (...). 90 prosent av gutta vil jobbe operativt, og veldig mange av jentene vil jobbe operativt. Der har Politihøgskolen gjort en liten feil i forhold til rekrutteringsmassen sin. Jeg har blitt åpen for at også etterforskning er sinnssykt viktig for politiet.

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

I: Du hører aldri noen snakke om at de går og gleder seg til etterforskning. (...). Det er alltid snakk om orden, UEH¹⁵, beredskapstroppen og IP3 og sånn i korridorene. De vil jobbe operativt. De vil ikke jobbe på etterforskning. Og som regel er det de som roper høyest, som (...) trekker de andre som har en annen oppfatning [med seg].

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

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

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

F: Og det ser du veldig tydelig?

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

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

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

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

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

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

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

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

Diskusjon

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

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

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

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

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

denne fortellingen hører en antagonist (Johannesen et al., 2018). Antagonisten utfører det rutinebaserte, stillesittende og kjedelig kontorarbeidet. Der kontorarbeidet kjennetegnes av teoretiske problemstillinger, er politiarbeidet praktisk. Samtidig fortelles fortellingen om dem selv, om en fysisk aktiv, handlekraftig og praktisk person som ønsker å realisere seg selv gjennom å løse krevende, til dels farlige oppdrag, ofte på en heltemodig måte¹⁷. Denne personen ser ikke på seg selv som spesielt skoleflink, men arbeider hardt for å nå målene sine. Noen vektlegger at de gjennom fremtidige politihandlinger vil hjelpe mennesker som ikke kan hjelpe seg selv. Andre legger vekt på fremtidig selvrealisering gjennom utøvelse av mot og handlekraft. Også til disse selvfortellingene finnes det et motstykke. Motstykket er en person som er skoleflink, interesserer seg for teori, er passiv i krevende situasjoner og preget av risikoaversjon. At politistudentene i dette narrativt konstruerte, diskursive universet omfavner de operative fagene, gir derfor god mening. Det samme gir misnøyen med de teoretiske tenkefagene. At den teoretiske og passive akademikeren inntar posisjonen som *den andre*, styrker både bildet av handlekraftige politifolk og studentenes bilde av seg selv. Narrativet om den spenningsøkende og handlekraftige politibetjenten bærer allerede i seg sin motsetning – den rutineorienterte og sedate sivilisten. Den symbolske grensen som allerede ble trukket under den første intervjufasen, skjerpes gjennom det første studieåret, og grensedragningen blir en viktig del av det identitetsarbeidet informantene forteller om (Lamont & Molnar, 2002).

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

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

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

Studier har vist at likesinnede foretrekker å samhandle med hverandre, og at de bekrefter og forsterker hverandres oppfatninger (Bottero, 2004). Eksperimenter viser dessuten at når folk med én dominerende oppfatning blir satt sammen med andre for å diskutere saker de er uenige om, forsterkes de opprinnelige verdiene¹⁸; de blir mer ekstreme (Sunstein, 2019). Også politistudentene ble mer ekstreme i fellesskap med hverandre og ikke minst i fellesskap med politibetjenter i praksisfeltet. Studentenes verdier og oppfatninger ble i praksisperioden virvlet inn i forsterkende og selvforsterkende feedbackløkker (Slater, 2007). Den kulturen politistudentene trådte inn i, ble en del av og bærer av, mer enn bekreftet de mistankene de brakte med seg ut i praksisfeltet: at kunnskapssynet som formidles inne på skolen, er i utakt med hva som behøves i den virkelige verden.

Uttrykket metaforisk identitet kan forstås som en mytologisk heller enn en virkelig identitet, en karikatur. Det som kjennetegner karikaturen, er at den fanger noen utpregede, gjerne overflatiske, stereotype egenskaper – egenskaper som er lett gjenkjennelige, og som derfor blåses opp, slik at de ikke er til å ta feil av (Isenberg, 2017). Den politiidentiteten studentene forestiller seg, er den trygge betjenten som står opp mot ufred og urettferdighet, som hjelper og beskytter de svake og uskyldige mot de onde og brutale, som bærer uniformen med stolthet, helst T2, og som representerer mot og handlekraft – kvaliteter de fleste av oss holder høyt og hellig. Ofte er det også slik politifolk fremstilles på film, i serier og i media¹⁹ (Bowling et al., 2019). Slik har også Politihøgskolen i mye av sitt rekrutteringsmateriale fremstilt politiyrket²⁰. Studentene har denne oppfatningen med seg inn i utdanningen, og på Politihøgskolen forsterkes den ytterligere.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avslutning

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

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

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

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

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

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

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Barland, B. (2021). «Jeg trener ikke på flukt!» Politikroppen gjennom hundre år. i H.B. Ellefsen, V.L. Sørli & M. Egge (red.), *Kunnskap for et tryggere samfunn? Norsk politiutdanning 1920–2020*. Cappelen Damm.
- Belur, J., Agnew-Pauley, W., McGinley, B. & Tompson, L. (2020). A systematic review of police recruit training programmes. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), 76–90. <https://doi.org/10.1093/police/paz022>
- Bertaux, D. (1981). From the life-history approach to the transformation of sociological practice. *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, 29–45.
- Beyer, H., Lach, M. & Schnabel, A. (2020). The cultural code of antifeminist communication: Voicing opposition to the 'Feminist Zeitgeist'. *Acta sociologica*, 63(2), 209–225. <https://doi.org/10.1177/0001699318789218>
- Bottero, W. (2004). *Stratification: Social division and inequality*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford University Press.
- Bowling, B., Reiner, R. & Sheptycki, J.W. (2019). *The politics of the police*. Oxford University Press.
- Brown, J. (2020). Do graduate police officers make a difference to policing? Results of an integrative literature review. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 14(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/police/pay075>
- Chan, J.B.L., Devery, C. & Doran, S. (2003). *Fair cop: Learning the art of policing*. University of Toronto Press.
- Charman, S. (2017). *Police socialisation, identity and culture: Becoming blue*. Springer.
- Copes, H. (2016). A narrative approach to studying symbolic boundaries among drug users: A qualitative meta-synthesis. *Crime, Media, Culture*, 12(2), 193–213.
- Czarniawska, B. (2011). The Uses of Narrative in Social Science Research. I M. Hardy & A. Bryman (red.), *Handbook of data analysis*.
- Eckblad, K. (2020). Instruktøren som veileder – i spennet mellom rollene som pedagog og politi. *Uniped*, 43(1), 33–44. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-01-04>
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford review of education*, 33(4), 403–422.
- Fekjær, S.B. (2014). Police students' social background, attitudes and career plans. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 37(3), 467–483. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-06-2011-0057>
- Fielding, N. (1988). *Joining forces: police training, socialization, and occupational competence*. Routledge.
- Finstad, L. (2000). *Politiblikket*. Pax.
- Finstad, L. (2018). *Hva er politi*. Universitetsforlaget.

- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2001). *Institutional selves: Troubled identities in a postmodern world*. Oxford University Press on Demand.
- Gundhus, H.I. (2013). Experience or knowledge? Perspectives on new knowledge regimes and control of police professionalism. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 7(2), 178–194.
- Handegård, T.L. & Berg, C.R. (2020). Kunnskapsbasert politiarbeid – kunnskap til å stole på? *Nordic Journal of Studies in Policing*, 7(1), 39–60.
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L.I. Terum (red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans* (s. 203–229).
- Heggen, K. (2006). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 89(6), 446–460.
- Heggen, K. & Damsgaard, H.L. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Hoel, L. & Christensen, E. (2020). In-field training in the police: Learning in an ethical grey area? *Journal of Workplace Learning*, 32(8), 569–581. <https://doi.org/10.1108/JWL-04-2020-0060>
- Hoel, L. & Dillern, T. (2021). Becoming a member of the police. Workplace expectations of police students during in-field training. *Studies in Continuing Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1865298>
- Holstein, J. & Gubrium, J.F. (2004). Active Interviewing. I D. Silverman (red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (s. 140–161). Sage.
- Hove, K. (2010). *Avsluttende studentevaluering i bachelorutdanningen: Avgangsstudenters vurdering av undervisning og utdanning ved Politihøgskolen*, Kull 05–08.
- Hove, K. (2012). Kompetansebehov hos nytilsatt politi. *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskap*, 99(1). <https://doi.org/10.7146/ntfk.v99i1.71785>
- Innst. S. nr. 145 (2005–2006). *Innstilling fra justiskomiteen om politiets rolle og oppgaver*.
- Isenberg, N. (2016). *White Trash: The 400-Year Untold History of Class in America*. Penguin.
- Järvinen, M. & Demant, J. (2011). The normalisation of cannabis use among young people: Symbolic boundary work in focus groups. *Health, risk & society*, 13(2), 165–182.
- Johannesen, L.E., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori. Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, S.O. (2013). *Politikultur. Identitet, makt og forandring i politiet*. Akademika forlag.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and teacher education*, 23(2), 123–135.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2023). *Politi og rolleforståelse. Forholdet mellom politiet og Norsk narkotikapolitiforening*. Rapport fra utvalget som ble oppnevnt av Justis- og beredskapsdepartementet 16. september 2021 (Rolleforståelseutvalget), desember 2022.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lagestad, P. (2011). *Fysisk styrke eller bare prat. Om kjønn, fysisk trening og ordenstjeneste i politiet*. NIH.
- Lagestad, P. (2013). The importance of relating theory and practice when teaching police students. *Journal of Police Studies / Cahiers Politiestudies*, 1(3).
- Lamont, M. (1992). *Money, morals, and manners: The culture of the French and the American upper-middle class*. University of Chicago Press.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 28(1), 167–195.
- Lamont, M. & Swidler, A. (2014). Methodological pluralism and the possibilities and limits of interviewing. *Qualitative Sociology*, 37(2), 153–171. <https://doi.org/10.1007/s11133-014-9274-z>
- Loseke, D.R. (2007). The study of identity as cultural, institutional, organizational, and personal narratives: Theoretical and empirical integrations. *The Sociological Quarterly*, 48(4), 661–688.
- MacIntyre, A. (1985). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Duckworth.
- Meld. St. 16 (2016–2017) (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 29 (2019–2020). (2020). *Politimeldingen – et politi for fremtiden*. Justis- og beredskapsdepartementet.
- Messel, J. (2021). *Profesjonsutdanninger i sentrum. Fra jordmorutdanning til OsloMet 1818–2018*. Pax.

- Mikkelsen, L.N. (2018). Konkret eller abstrakt politiarbejde? Politistuderendes vurderinger af motivationsfaktorer i politiopgaver. *Nordisk politiforskning*, 5(1), 28–49.
- NOU 2009: 12. (2009). *Et ansvarlig politi. Åpenhet, kontroll og læring*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Paulsen, J.E. (2021). Det er ikke nødvendigvis den største takhøyden. *Tidsskrift for profesjonsstudier*, 17(32), 78–88. <https://doi.org/10.7146/TFP.v17i32.125160>
- Pedersen, W., Copes, H. & Gashi, L. (2021). Narratives of the mystical among users of psychedelics. *Acta sociologica*, 64(2), 230–246. <https://doi.org/10.1177/0001699320980050>
- Politihøgskolen (2018). *Rammeplan for Bachelor – politiutdanning*. Politihøgskolen.
- Presser, L. (2016). Criminology and the narrative turn. *Crime, Media, Culture*, 12(2), 137–151. <https://doi.org/10.1177/1741659015626203>
- Sausdal, D. (2021). A fighting fetish: On transnational police and their warlike presentation of self. *Theoretical Criminology*, 25(3), 400–418. <https://doi.org/10.1177/13624806211009487>
- Silvestri, M. (2018). Disrupting the “heroic” male within policing: A case of direct entry. *Feminist criminology*, 13(3), 309–328. <https://doi.org/10.1177/1557085118763737>
- Skilbrei, M.L. (2005). Klasse, etnisitet og kjønn som erfaringer: Om å være vanlig, arbeidsom og anstendig. *Sosiologi i dag*, 35(4), 50–68.
- Slater, M.D. (2007). Reinforcing spirals: The mutual influence of media selectivity and media effects and their impact on individual behaviour and social identity. *Communication theory*, 17(3), 281–303.
- Smeby, J.C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education*, 32(2), 207–224.
- Smeby, J.-C. (2012). The significance of professional education. I K. Jensen, L.C. Lahn & M. Nerland (red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 49–67). Springer.
- Sunstein, C.R. (2019). *How change happens*. Mit Press.
- Tangeland, T. & Krange, O. (2011). Holdninger til rovdyr i Grännsfjell i Midt-Norden. *NINA rapport*.
- Terpstra, J. & Salet, R. (2020). The social construction of police heroes. *International Journal of Police Science & Management*, 22(1), 16–25. <https://doi.org/10.1177/1461355719868488>
- Terpstra, J. & Schaap, D. (2021). The Politics of Higher Police Education: An International Comparative Perspective. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 15(4), 2407–2418. <https://doi.org/10.1093/police/paab050>
- Terum, L.I. (2006). Akademiseringens dilemmaer. *Forskningspolitikk*, 29(3), 20–21.
- Thorsen, K.E. & Christensen, H. (red.). (2018). *Jeg er lærer!: reflektert, analytisk, kompetent*. Fagbokforlaget.
- Van Maanen, J. (1975). Police socialization: A longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative Science Quarterly*, 20(2), 207–228.
- Vågan, A., & Larsen, K. (2014). En mixed methods studie: Sykepleierstudenters syn på kunnskap og læring. *Sykepleien Forskning*, 2, 175–181. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2014.0087>
- Winnæss, P. (2017). Profesjonsstudentblikk: Om hvordan politistudentene ser på utdanningen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 284–300. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-02>
- Winnæss, P. & Helland, H. (2014). Politistudentene: Hvem er de og hvorfor vil de bli politi?. *Nordisk politiforskning*, 1(2), 93–123. <https://doi.org/10.18261/ISSN1894-8693-2014-02-02>
- Winnæss, P., Damen, M.L. & Thomassen, G. (2020). Understanding learning preferences and career aspirations of Norwegian police students from a comparative perspective. *The Making of a Police Officer: Comparative Perspectives on Police Education and Recruitment*, 111–140.
- Aas, G. (2019). Kampen om norsk politiutdanning. *Tidsskrift for Profesjonsstudier*, 15(28), 26–34. <https://doi.org/10.7146/TFP.v15i28.113098>
- Aas, G., Thomassen, G. & Sund, A. (2019). Holder Norsk politiutdanning mål (slik politiet selv vurderer den)? *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskap*, 106(2), 188–210. <https://doi.org/10.7146/ntfk.v106i2.124776>