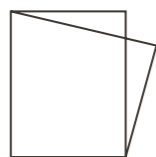


Kampen om norsk politiutdanning

Geir Aas,
Studieleder, PhD,
Politihøgskolen,
Oslo



Utviklingen av høyere utdanning for politiet i Norge byr på en rekke kontroverser og spenninger, og denne artikkelen diskuterer fire sentrale konflikttema i Politihøgskolens relativt kortvarige historie på 25 år. Utformingen av politiutdanningen må forholde seg til breddeversus dybdehensyn og forventninger om å utdanne politibetjenter som er mest mulig rustet for politipraksis umiddelbart etter endt utdanning. Et neste konflikttema knytter seg til innretningen av utdanningens kunnskapsinnhold. Bør den være organisert etter tradisjonelle fagsøyler eller i et mer profesjonsrettet spor? Den mest dominerende motsetningen har imidlertid dreiet seg om forholdet mellom erfarings- og forskningsbasert kunnskap.

Innledning

Politiet anses å være den rette aktør til å intervensere i nesten «hva som helst» av konflikter og sosiale problemer fordi de som eneste samfunnsaktør har rett og plikt til å anvende fysisk makt (Bittner 2005). Dermed blir politiets praksisfelt

særdeles vidt og bredt, og spørsmålet melder seg raskt om hva som kreves av kunnskaper og ferdigheter for å inneha en slik rolle. En like umulig som uklok vei ville være å bygge opp en utdanning som skal forberede studentene til alle mulige hendelser og oppgaver som politiet må håndtere. Det må åpenbart fokuseres på noen generelle ferdigheter innen fagområdene i politiyrket, som rent analytisk kan inndeles i operativt politiarbeid (politipatrulje), etterforskning og forebyggende politiarbeid. I tillegg bør ikke en høgskoleutdanning for politiet bare rette seg mot et praksisfelt med varierte oppgaver, men også mot metakunnskaper om politiet som samfunnsinstitusjon og politiets rolle i et demokrati.

Fra 1992 ble politiutdanningen utvidet og gjort om fra etatskole til en treårig høgskoleutdanning. Denne artikkelen tar for seg rammeplanene for politiutdanningen fra 2000 til 2019. Rammeplanen er det overordnede styringsverktøyet for politiutdanningen

og førende for arbeidet på fagplan-nivå. I den er de overordnede målene med utdanningen, kunnskapsområder som utdanningen skal struktureres i og hvordan disse skal vektles i forhold til hverandre nedfelt. Her ligger også kimen til konfliktpotensialet ved den norske politiutdanningen, og artikkelen vil følge denne hovedproblemstillingen: Hvilke utdanningsideologiske motsetninger står sentralt i utformingen av høyere utdanning for politiet?

Disse motsetningene kan særlig knyttes til fire tema som har vært gjenstand for omfattende diskusjoner i alle revideringer av politiutdanningen. Artikkelen vil dermed behandle følgende underproblemstillinger:

1. Bredde eller dybde i politiutdanningen?
2. Forberedelser til første dag på jobb etter endt utdanning eller til en lang politikarriere?
3. Profesjonssøyler eller fagsøyler i utdanningen?
4. Akademisk eller operativ praksis i sentrum for utdanningen?

Data og metode

Datamateriale som ligger til grunn for denne artikkelen består av rammeplanene fra 2000 til 2019 – i alt fire rammeplaner (av hhv. 2000, 2007, 2014 og 2019; jf. litteraturlisten) som dekker mye av politihøgskolens historie og ikke minst grunnleggende og avgjørende veivalg for utdanningen. For å kunne forstå rammeplanene er forarbeidene bak dem helt avgjørende, og derav også en del av datamaterialet. Forarbeidene består i all hovedsak av rapportene fra de ulike arbeidsgruppene som har formet rammeplanene gjennom disse to tiårene.

Det er totalt syv dokumenter som inngår i analysen, fire rammeplaner og rapportene bak rammeplanrevisjonene i 2007, 2014 og 2019. Rammeplanene utgjør bare noen få siders tekst, mens rapportene er omfattende dokumenter som rommer diskusjoner, kontroverser og avveininger bak rammeplanrevisjonene. De utvalgte problemstillingene for artikkelen (om bredde versus dybde, langtidsperspektiv versus korttidsperspektiv, fagversus profesjonsretning og akademisk versus operativ praksis) er også temaene som dominerer i rapportene bak rammeplanene.

Studien følger en kvalitativ forskningsmetodologi med dokumentstudier som kilden til datamaterialet. I motsetning til kvalitative metoder som intervjuer og observasjon, der forskeren skaper dataene selv gjennom interaksjon med informantene, er dokumentstudier rettet mot tekster som eksisterer forut for og uavhengig av forskningsprosjektet. Derfor baserer dokumentstudier seg på sekundærdata, og ikke primærdata som intervjuer og observasjon (Jacobsen, 2015). Studien vil ikke fokusere på noen diskursanalyse av datamaterialet der retorikk og underliggende budskap bringes til overflaten. De nevnte tekstene blir derimot gjenstand for en innholdsanalyse, der ulike argumenter brytes mot hverandre.

I kvalitative studier hvor fenomener skal forstås i dybden, blir forskeren det helt sentrale forskningsinstrumentet. Det er forskeren som skal tolke og forstå, og ikke minst gjøre et utvalg av relevant materiale som bringes frem for analyse og formidling. Forskeren bak denne artikkelen kjenner politiutdanningen svært godt fra 20 år med undervisning,

forskning og ledelse ved Politihøgskolen, og var leder for arbeidsgruppen bak rammeplanen for 2019. Den rollen medfører en unik tilgang til prosessene bak utdanningsreformene ved Politihøgskolen.

Profesjonsforskning

Utdanningen for en rekke yrkesgrupper står sentralt i profesjonsstudier, og denne artikkelen plasserer seg derfor innenfor en profesjonsvitenskapelig ramme. Men hva er 'profesjonsstudier'? Definisjoner av hva som kan sies å være en 'profesjon' til forskjell fra yrkesgrupper for øvrig, følger ingen konsensus (Molander & Terum, 2010). Yrkesgrupper som leger, jurister, ingeniører, lærere, sosionomer, barnevernspedagoger, sykepleiere, vernepleiere og så videre, er antakelig det som raskest treffer vår tanke når profesjonsbegrepet dukker opp. Etter hvert har det også kommet til å gjelde politiet.

Det sentrale spørsmålet er hva disse aktørene har til felles som gjør dem berettiget til å kalle seg profesjoner. Først og fremst er dette aktører som håndterer sentrale fellesskapsoppgaver i samfunnet på bakgrunn av teoretisk (vitenskapelig) kunnskap. Profesjonenes kunnskapsanvendelse dreier seg om en kompleks utøvelse av teoretiske og praktiske ferdigheter hvor skjønnsutøvelse blir selve bindeleddet. Profesjoner blir typisk definert som yrkesgrupper som anvender «abstract knowledge to particular cases» (Abbott, 1998, s. 8).

Kan politiyrket kan sies å være en profesjon? Politiet har en rekke av kjennetegnene som er typiske for profesjoner – som monopol på bestemte oppgaver og tjenester av stor allmenn betydning.

Utviklingen av høyere utdanning for politiet i Norge byr på en rekke kontroverser og spenninger.



Politiyrket er også en profesjon i den forstand at en må kvalifisere seg til det gjennom høyere utdanning, for senere å ta del i en arbeidshverdag der generell og abstrakt kunnskap (teori) skal skjønnsmessig anvendes på konkrete hendelser. Imidlertid er tjenesteytelse et kjennetegn ved profesjoner, og i den forbindelse blir politirollen tvetydig. For politiet er ikke bare en tjenesteyter, det er også statens maktapparat. I Birkelands tenkning (2007, s. 39) er politiet «konstitutiv for eksistensen av et moderne samfunn». Det er politiets monopol på bruk av fysisk makt som ligger til grunn for denne erkjennelsen.

Diderichsen stiller seg tvilende til at politiyrket kan klassifiseres som en profesjon. Først og fremst fordi koblingen mellom politiet og politiske myndigheter er for tett. Et krav til en profesjon bør være autonomi i den faglige utførelsen av yrket. Politiet er i sitt vesen lydige mot gjeldende lov og politisk ledelse, ikke mot kunnskap i seg selv (Diderichsen 2013, s. 81). Diderichsen hevder videre at «Det er også uklart om det er menings-

fuldt å tilskrive politifolk den form for teoretisk funderet viden, som antages at utgjøre fundamentet for professioners virke» (Diderichsen 2013, s. 78). Artikkelen vil senere vise at vitenskapsbasert kunnskap har tradisjonelt stått svakt i politikulturen. Rammeplanene for den norske politiutdanningen kan likevel dokumentere en stadig oppgradering av denne type kunnskap.

Bredde eller dybde i politiutdanningen? I alle rammeplanene for politiutdanningen har «generalistmodellen» vært fundamental for utformingen av utdanningen. I Politidirektoratets (2008) kartlegging av kompetansebehovet for politiet mot 2020 videreføres generalistprinsippet, og det gjøres klart at generalisten skal være hovedaktøren i norsk politi. Generalisten er en som «besitter grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i politiets forebyggende, kriminalitetsbekjempende og trygghets-skapende arbeid» (Politidirektoratet, 2008, s. 45). Politihøgskolen skal sikre studentene en bred plattform for å kunne ta del i mangfoldet av politiets

praksisfelt. Birkelands (2007) begrunnelse for generalistidealet har stått sentralt i flere av rammeplanreformene. Han argumenterer (2007, s. 37) for at det nettopp er bredden i utdanningen som gjør politiutøvere gode i polititjenesten på denne måten: Generalisten har evnen til å se og tenke helhetlig, se sammenhenger, tenke og orientere seg generelt. En generalist er en person som forstår sin egen virksomhet i relasjon til den sosiale virkeligheten han eller hun arbeider i. For politiets del må det blant annet dreie seg om hva politiet virkelig er.

Det er ikke tilstrekkelig å lære seg politiyrket fra innsiden – det vil si å lære seg det politiet «gjør» – hevder Birkeland (2007, s. 37), og forklarer at en generalist må «(...) evne å se sin egen praksis og sitt eget praksisfelt fra utsiden, for dermed å forstå dets sammenheng med samfunnet for øvrig.» På den måten blir ikke generalisten først og fremst en som besitter middelmådig kunnskap på en lang rekke områder: En generalist er en som er spesielt dyktig når det

gjelder «generell kunnskap og generelle ferdigheter» (Birkeland, 2007, s. 32) – med andre ord en slags spesialist på det generelle.

Til tross for at generalisten er et uttalt ideal for politiyrket har krav til spesialisering økt i de senere år. Dette synes å være en irreversibel prosess, og forholdet mellom spesialist og generalist er blitt stadig mer aktualisert ettersom politiets kontrollområde etter hvert har økt både i omfang og kompleksitet. «Politiet blir nødt til å fortsette med økt spesialisering», slår Larsson og Gundhus (2007, s. 27) fast i essayet «Policing i et norsk perspektiv». Behovet for spesialisering knytter seg også til den teknologiske utviklingen, nye kriminalitetsformer, nye måter å begå kriminalitet på og økte forventninger til politiets løsninger (Politidirektoratet, 2008).

Det såkalte Lystad-utvalget – som i 2017 fikk i oppdrag av Politidirektoratet å vurdere blant annet kompetansebehovet for fremtidens politi i Norge – anbefaler innføring av linjeinndelinger og spesialiseringer allerede i politiutdanningen for å imøtekomme kravet om spesialisering. Denne anbefalingen er imidlertid ikke tatt til følge i rammeplanen som trer i kraft fra høsten 2019. I Politihøgskolens tenkning bak egen utdanning erkjennes behovet for spesialisering, men viser til at den må komme senere i politikarrieren. Besittelse av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i hver og en av politiets fagdisipliner anses som nødvendig for en senere spesialisering. Interessant nok blir bredkunnskaper dermed en forutsetning for dybdekunnskaper, nettopp fordi fagfeltene i politiets praksisfelt er vedt nøye sammen. For eksempel skal en

politiutøver besitte solide kunnskaper i etterforskning for å beherske operativ patruljetjeneste godt nok. Politipatruljer skal foreta etterforskningskritt allerede i utrykningsfasen for å sikre ferske beviser for en videre straffesak (Politidirektoratet, 2018).

Politihøgskolens vern av generalistmodellen medfører økte krav til opplæring av politiutøvere ved at det må forventes spesialisert etter- og videreutdanning relativt tidlig i politikarrieren. Når generalistutdanningens karakter er dens brede, allmenndannende og generelle tilnærmingen til yrket har Politihøgskolen samtidig signalisert en langtidshorisont for utdanningen. Mer om det i neste avsnitt.

Forberedelser til første dag på jobb etter endt utdanning eller til en lang politikarriere?

Profesjonsforskningen har pekt på at overgangen fra høyere utdanning dominert av teoristudier til praktisk yrkesutøvelse for mange oppleves som et «praksissjokk» (Heggen 2010). Det er åpenbart stor forskjell på en høgskolekontekst der fokuset først og fremst knytter seg til å lykkes på eksamen, og en yrkeskontekst der reelle hendelser må håndteres. «Praksissjokket» er ikke bare dokumentert for nyutdannede politiutøvere (Aas, 2014), men også for lærere, sykepleiere, sosionomer, barnevernspeagoger med mer (Heggen, 2010). I den forbindelse har det vært diskutert om høyere utdanning for disse yrkesgruppene i det hele tatt kan utdanne utøvere som er klare for, og i stand til å beherske, praktisk yrkesutøvelse umiddelbart etter endt utdanning (såkalt «ferdigvare»). Mer realistisk er nok tanken om at politiet, skolen, sykehusene, barnevernet og

så videre i høyden kan forvente seg «halvfabrikata» – det vil si nyutdannede som trenger relativt lang modningstid for å beherske de praktiske oppgavene som yrket krever.

Et spørsmål som henger nøye sammen med problemstillingen fra forrige avsnitt om spesialisering versus generalisering handler om forholdet mellom langsiktighet og kortsiktighet som ledetråd for politiutdanningen. Er det ønskelig å gjøre studentene mest mulig ferdige til praktisk politiutøvelse fra første dag etter endt utdanning? Eller bør det i større grad prioriteres en kunnskapsplattform som kan videreutvikles gjennom en lengre og mangfoldig politikarriere? Er arbeidshverdagen (i operativ polititjeneste) rett etter endt utdanning i stor grad siktemålet, vil en innrette utdanningen langt mer praktisk og ferdighetsfokuset enn om en har et mer langsiktig siktemål.

Arbeidsgruppens forslag til justert rammeplan for 2014 (Politihøgskolen, 2013) nærmer seg dette spørsmålet ved å skille mellom vertikal og horisontal kunnskap. Den horisontale beskrives som «lokal, kontekstbundet og segmentert» og nært tilknyttet praksis (Politihøgskolen, 2013, s. 13). Denne kunnskapsformen kan enkelt anvendes i ulike (men lignende) praktiske yrkeskontekster. Den vertikale kunnskapen må derimot «rekontekstualiseres i møtet med yrkeskonteksten» (Politihøgskolen, 2013, s. 29). Den vertikale kunnskapen er abstrakt og uttrykkes gjennom språk og begreper. Den er ment å skape mening, sammenheng og perspektiver. Ferdighetene i denne dimensjonen handler blant annet om evne til selvinn-sikt og selvutvikling. Arbeidsgruppen

bak 2007-rammeplanen skisserer i denne forbindelse følgende problemstilling (Politihøgskolen, 2006, s. 13):

Hva er det mulig å gjøre i en utdannings-situasjon som det ikke er mulig eller realistisk å oppnå innenfor en arbeids-situasjon? Hvilken læring forutsetter på den annen side at den skjer i forbindelse med faktisk og praktisk utøvelse av yrket? Sagt på en annen måte: Hva skiller læringen ved høyskolen fra læringen ved arbeidsstedet?

2007-arbeidsgruppen anbefaler en kombinasjon av ulike kunnskapstyper og målsetninger for politiutdanningen. Først og fremst bør utdanningen legge grunnlaget for at nyutdannede kan tre relativt raskt inn i praktisk polititjeneste. Videre bør utdanningen også «legge grunnen for at den konkrete læringen og utviklingen etter utdanningen blir så god og innholdsrik som mulig». For å realisere disse målene argumenterer arbeidsgruppen for (Politihøgskolen, 2006, s. 13) at Politihøgskolen legger vekt på kunnskap som

- er direkte nødvendig i utførelsen av politiarbeidet.
- er indirekte nødvendig i utførelsen av politiarbeidet (analytiske evner, etikk og holdninger, m.m.).
- er nødvendig for den enkeltes videre utvikling i politiyrket.
- kan bidra til kulturen i politiorganisasjonen på en fruktbar måte.

Det kan identifiseres reelle motsetninger i politiutdanningen mellom «halvfabrikata» og «ferdigvare» som mål for den treårige utdanningen (Aas, 2014), som gjenspeiler ideologiske motsetninger mellom tradisjonell politikultur og akademisk kultur – noe som snart vil bli diskutert mer inngående. Før det vender

artikkelen mot en vurdering av selve politiutdanningens innretning.

Profesjonssøyler eller fagsøyler i utdanningen?

Begrepene 'profesjonssøyler' og 'fagsøyler' er hentet fra forarbeidene til 2019-rammeplanen (Politihøgskolen, 2018a), og skillet mellom dem ligner på skillet mellom yrkesdidaktikk og fagdidaktikk som er kjent fra profesjonslitteraturen (Holmøy, 2012). Yrkesdidaktikk handler om en utdanning som tar utgangspunkt i profesjonens oppgaver for inndeling av all faglig aktivitet. Fagdidaktikken innebærer derimot en tradisjonell faginndelingen av utdanningsinnholdet, og er innrettet mot å tilpasse praksisfeltets utfordringer til tradisjonelle fag- og vitenskapsdisipliner (Holmøy, 2012). I Politihøgskolens rammeplaner kan det identifiseres et tydelig paradigmeskifte – fra fagsøyler som bærebjelker for faginnholdet til profesjonssøyler som det rådende organiseringsprinsippet. Polititidanningen ble inndelt i tre fagsøyler med høgskolens fødsel i 1993 – i såkalte Politifag, Juridiske fag og Samfunnsvitenskapelige fag og språk (Politihøgskolen, 2000).

Denne modellen ble av mange oppfattet som fagstyrt med en for svak tilpasning til politipraksis. En rådende oppfatning var at særlig de akademiske disiplinene – de juridiske og samfunnsvitenskapelige fagene – drev fagformidling på sine egne premisser uten tydelig nok retning på fagets anvendelse i politipraksis. 2007-rammeplanen ble dermed organisert etter profesjonssøyler – inndelt etter fem såkalte hovedområder; Politi og samfunn, Metode, Operative oppgaver, Forebyggende oppgaver og Etterforskning (Politihøgskolen, 2007).

All faglig virksomhet skulle nå organiseres under disse hovedområdene. Hensikten bak denne rammeplanen var slik arbeidsgruppen så det (Politihøgskolen, 2006, s. 4):

(...) å styrke helheten i utdanningen og sammenhengen mellom de tre studieårene. Hovedområdene synliggjør yrket som utdanningen leder frem til på en sterkere måte enn tidligere. Arbeidsgruppen ønsker å få frem det profesjonsspesifikke og mener at utkastet til ny rammeplan legger til rette for det.

Hovedområdene er profesjonsspesifikke og følger langt på vei den organisatoriske terminologien i politietaten. Inndeling i disse hovedområdene i 2007-rammeplanen skulle tydeliggjøre de fem sentrale kompetanseområder som en politigeneralist må beherske. Tanken var videre at etter endt utdanning skulle det være mulig å spesialisere seg innenfor ett eller flere av disse hovedområdene. Inndelingen i hovedområder basert på profesjonssøyler hadde også til hensikt å bevisstgjøre lærergruppene i utdanningen. Nå skulle de i større grad se seg selv som «polititdannere» og ikke bare representanter for ulike fagdisipliner. Arbeidsgruppen bak 2007-rammeplanen uttrykker det slik: «De skal ha sin identitet som polititdanner og ikke kun som jurist, politi eller samfunnsviter, som underviser i sitt fag» (Politihøgskolen, 2006, s. 23). Et annet sentralt argumentet for inndelingen i hovedområder var ønsket om en tverrfaglig styrking av utdanningen. Det skulle riktignok fortsatt være mulig å gjennomføre tradisjonell fagundervisning, men da i sterkere grad innrettet mot de sentrale praksisområdene i politiyrket. Det skulle lette studentenes arbeid med å integrere fagene i politirollen.

For politiet er ikke bare en tjenesteyter, det er også statens maktapparat.



Fra samfunnsviterne (særlig sosiologene og kriminologene) ble det advart mot ideene om at politipraksis skal definere hele kunnskapsinnholdet i utdanningen. I den forbindelse har arbeidsgruppene bak rammeplanene av både 2007 og 2014 definert det nevnte idealet 'politigeneralisten' to-leddet, som «Generalist 1» og «Generalist 2» (Politihøgskolen, 2006, 2013). Med «Generalist 1» menes det en polititøver som behersker de grunnleggende ferdighetene i praksisfeltet – en som besitter en solid verktøykasse i form av kunnskaper og ferdigheter til å løse både de dagligdagse gjøremålene og de mer sjeldne og kritiske hendelsene. «Generalist 1-kompetanse» anses imidlertid ikke som tilstrekkelig for å være en komplett politibetjent, ifølge forarbeidene til de foregående rammeplanene, og dermed konstrueres «Generalist 2». På dette nivået kreves det ikke bare kunnskaper i hva politiet gjør, men også hva politiet er. Det innebærer en solid rolleforståelse der en ikke bare forstår sine oppgaver fra innsiden – ut ifra politiets eget blikk – men også fra utsiden, i et samfunnsperspektiv. Da vil en også kunne se detaljer i en større helhet og sammenheng.

Det kan argumenteres for at en rekke temaer i de samfunnsvitenskapelige disiplinene ikke så lett lar seg sy inn i politipraksis. Det gjelder særlig samfunnsstrukturelle spørsmål som for eksempel reproduksjon av sosial ulikhet, marginaliseringsprosesser, politiorganisasjonen som avspeiling av demokratiet, historiske hendelser bak utviklingen av politiet, sammenhenger mellom sosial bakgrunn, sosial kontroll og registrert kriminalitet med mer. Det kritiske og uavhengige blikket – som er fundamentalt i en høgskolekonstekt – trives kanskje best på siden av politipraksis. En uttalt bekymring fra samfunnsviterne er at de øvrige hovedområdene skal suge deres fagfelt inn i seg. Da fryktes det for faglig forvitring, forflatning og oppsmuldring, og at samfunnsfagene bare blir støt-tefag uten særlig konsistens og rygggrad. Denne faren er ikke på samme måte til stede for de juridiske emnene ettersom juss er det hegemoniske fagområdet i enhver politipraksis og fundamentalt for den praktiske utførelsen av yrket.

Tilhengerne av å opprettholde de tradisjonelle fagdisiplinene som rammer

for kunnskapsinnholdet argumenterte tydelig for at faglig fordypning og identitet er nødvendig for tverrfaglighet. For eksempel hevdes det at sosiologisk teori kan formidles og tilegnes bedre innenfor en sosiologifag-ramme enn som en integrert del av en rekke andre faglige perspektiver. Argumentasjon som har vært anført mot dette igjen handler i sitt hovedinnhold om at politistudentene ikke trenger å vite hvilke faglige forankringer teoriene de studerer har, så lenge de er egnet til å bidra til å løse politio-ppgaver. Fagboksene ansees snarere som barrierer enn som bidrag. Med andre ord: Hvorvidt studentene er bevisste på at de tilegner seg for eksempel fagene strafferett eller psykologi vurderes ikke som vesentlig; det avgjørende er at kunnskapen de tilegner seg bidrar til oppfyllelse av læringsmålene for utdanningen (Politihøgskolen, 2018a).

Akademisk eller operativ praksis i sentrum for utdanningen?

Striden om politiutdanningens kunnskapsforankring – det vil si balansen mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap – har stått sentralt i hele Politihøgskolens historie. I den nyeste

Til tross for at generalisten er et uttalt ideal for polityrket har krav til spesialisering økt i de senere år.



rammeplanen slås det fast at: «Rammeplanens formål er å sikre at Politihøgskolen tilbyr en integrert, profesjonsrettet, forsknings- og erfaringsbasert politiutdanning» (Politihøgskolen, 2018b). Dikotomien mellom «forskningsbasert» og «erfaringsbasert» har for øvrig stått sterkt i mange profesjonsutdanninger de senere tiårene, og gjenspeiler den noe forslitte og forenklete sontringen mellom «teori» og «praksis» (Thorsen & Christensen, 2018). En mer nyansert og fruktbar tilnærming er å vurdere disse størrelsene som integrert i hverandre. Det finnes neppe noen helt teoriløs praksis, ei heller praksisløs teori. Det er nettopp derfor nyere utdanningsforskning ser på utviklingen av profesjonell kompetanse som et samspill av ulike kunnskapsformer (Thorsen & Christensen, 2018). Det kan trygt slås fast at det særlig er inntoget av forskningsbasert kunnskap som utgjør forskjellen mellom den tidligere etatsutdanningen for politiet og den nåværende høgskoleutdanningen. Den grunnleggende tanken i høgskoleprosjektet er at politiutøvere skal søke og tilegne seg kunnskap fra andre

kunnskapskilder enn sitt eget erfaringsgrunnlag slik at vi får en kunnskapsbasert polititjeneste. En kunnskapsbasert polititjeneste forutsetter anvendelse av forskning som kan styrke politipraksis.

Oppgraderingene av utdanningene for en rekke profesjoner (som for eksempel sykepleiere, sosionomer og barnevern) har blitt betegnet som en «akademisk drift» (Heggen, 2010, s. 67) – det vil si at oppgraderingene har tatt form av en akademisering av profesjonsutdanningene og dermed en forskyving av opplæring i en yrkeskontekst til akademiske studier i en høgskolekontekst. En åpenbar grunn bak denne omleggingen er å styrke kunnskapsplattformen til profesjonsutøvere for å skape en bedre yrkesutøvelse. I et moderne og opplyst samfunn gjør et høyt kunnskapsnivå befolkningen mer bevisst og kravstor, og det stilles krav om at profesjonsutøvere er i besittelse av oppdatert kunnskap om problemene de er satt til å løse. En kunnskapsrik, oppdatert og kritisk befolkning vil presse profesjonenes kunnskapsnivå.

Kritikken mot høgskoleutdanning for de nevnte profesjonsutøvere har i hovedsak gått ut på at den «akademiske driften» har økt avstanden mellom utdanningen og praksisfeltet. Hovedtanken bak denne kritikken er at det først og fremst er gjennom praktisk yrkesutøvelse en lærer å utøve disse profesjonene. Det har også blitt påvist at mange studenter har hatt problemer med å se sammenhengen mellom vitenskapelig kunnskap og praktisk yrkesutøvelse. Videre har det blitt reist tvil om nytteverdien av vitenskapelig kunnskap i ulike profesjonsutdanninger (Heggen, 2010); argumentet er at abstrakt og generell kunnskap ikke kan nyttiggjøres i praksisfeltet hvis den ikke er spesifisert og tilpasset den konteksten den skal anvendes i.

Et motargument i den forbindelse ligger i erkjennelsen av at yrkesutøvere kan koble mellom kunnskaper fra ulike kilder og kontekster. Raaen (2018, s. 67) tar utgangspunkt i læreryrket og viser at selv om lærere ikke umiddelbart er i stand til å artikulere sin «knowhow»

i sin daglige praksis, så betyr ikke det at deres «knowhow» ikke inkluderer forskningsbasert kunnskap. Denne type kunnskap kan ha nedfelt seg i lærernes praksis som en slags taus og underforstått kunnskap. Raaen viser videre til forskning som dokumenterer at de mest kompetente yrkesutøvere når raskt frem til beslutninger basert på et «vitenskapelig informert og erfaringsbasert grunnlag». Med andre ord trekker de veksler på en «taus erfaringsinformert vitenskapelighet» (Raaen, 2018, s. 67).

Kunnskapsidealene i politikulturen har interessert mange nordiske politiforskere, og funnene går i en entydig retning. Det er kort sagt konkret og handlingsorientert kunnskap som verdsettes av praktiserende politibetjenter, ikke generelle, akademiske og vitenskapelige kunnskapsformer. Politiutøvere selv fremhever den sunne fornuften, magefølelsen, teften og intuisjonen som sitt kjerneverktøy for å navigere i tjenesten. Dette er tause og

uartikulerte kunnskapsformer, basert på konkrete og selvopplevde hendelser, og tilgjengelig gjennom erfaring (Granér, 2004, Gundhus 2009, Hove 2012).

Konklusjon

Spenningene i politiutdanningen kan langt på vei relateres til det doble forholdet mellom politiet som profesjon og politiet som statens maktapparat. I en rendyrket forståelse er rollen som statens maktapparat lite avhengig av annen kunnskap en direktiver fra politiske myndigheter. Politiet som profesjon derimot krever en fri og uavhengig kunnskapstype, basert på vitenskapelige prinsipper. Fremtidige rammeplanrevideringer slipper ikke unna dette spenningsforholdet. Det er ikke mulig å tenke seg at staten skal løsne vesentlig på båndet til sitt maktapparat. Samtidig er det vanskelig å tenke seg at politiutdanningen skal vende tilbake til en etatskole som nærmest var fri for forskningsbasert kunnskap.

De andre dikotomiene som er skissert i denne artikkelen vil også være tunge og ufravikelige problemstillinger i fremtidige revideringer av utdanningen. Utdanningen må uansett forholde seg til politiets brede praksisfelt og samtidig økte kunnskapsforventninger innen hvert fagfelt i politiet. Utdanningen må videre gjøre sine kandidater i stand til å mestre den praktiske polititjenesten ved nyansettelse samtidig som den ikke kan nøye seg med det. En høgskoleutdanning bør ha en lang holdbarhet der analytiske ferdigheter, evne til å lære videre og ikke minst refleksivitet i forhold til egen praksis settes høyt. Disse erkjennelsene faller også inn i sontringen mellom fag- og profesjonsøyler som prinsipper for organisering av faginnholdet. Kunnskapsinnholdet i utdanningen må åpenbart gjøres relevant og politirettet. Samtidig kan ikke all kunnskap underkaste seg polisiære premisser. ♦

REFERENCER

- Abbott, A. (1998). *The Systems of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Birkeland, Å. (2007). Politigeneralisten, den moderne staten og politiets legitimitet. I H. Oppen Gundhus, P. Larsson & T. G. Myhrer (Red.), *Polisiær virksomhet. Hva er det – hvem gjør det?* (PHS Forskning 2007:7). Oslo: Politihøgskolen.
- Bittner, E. (2005). Florence Nightingale in pursuit of Willie Sutton: a theory of the police. I T. Newburn (Ed.), *Policing Key Readings*. Devon: Willian Publishing.
- Diderichsen, A. (2013). Kapittel 1. Vidensideal. Erkendelsesteori, politikk og profesjonalisering. I C. Hald & K. Vrist Rønn (Red.), *Om at opdage. Metodiske refleksjoner over politiets undersøgelsespraksis*. 2013. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Granér, R. (2004). *Patrullerande polisens yrkeskultur*. Lund: Socialhögskolan, Lunds Universitet.
- Gundhus, H. I. (2009). *For sikkerhets skyld. IKT, yrkeskulturer og kunnskapsarbeid i politiet*. Oslo: Unipub.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleier – lærer – sosialarbeider*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Holmøy, R. E. (2012). Yrkesdidaktikk og profesjonsutdanning. *Uniped*, 35 (1), 96-101.
- Hove, K. (2012). Kompetansebehov hos nytilsatt politi. *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab*, 99 (1),
- Larsson, P., Gundhus, H.O. & Granér, R. (Red.). (2014). *Innføring i politivitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2010). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Politidirektoratet. (2008). *Politiet mot 2020. Bemannings- og kompetansebehov i politiet*. Oslo: Politidirektoratet.
- Politidirektoratet. (2018). *Politiets årsrapport 2017*. Oslo: Politidirektoratet.
- Politihøgskolen. (2000). Rammepplan for 3-årig politiutdanning. Fastsatt av Justisdepartementet 10.11.2000. Oslo: Politihøgskolen.
- Politihøgskolen. (2006). *Utkast til ny rammeplan for Bachelor – politiutdanning* (Arbeidsgruppas rapport). Upublisert.
- Politihøgskolen. (2007). *Rammeplan for Bachelor-politiutdanning*. Godkjent av Justis- og politidepartementet 10. juli 2007. Oslo: Politihøgskolen.
- Politihøgskolen. (2013). *Justert rammeplan – Arbeidsgruppens forslag*. Upublisert.
- Politihøgskolen. (2018a). *Forslag til ny rammeplan for Bachelor-politiutdanning. Arbeidsgruppas rapport. Rammeplan for 2019*. Upublisert.
- Politihøgskolen (2018b). *Rammeplan for Bachelor-politiutdanning*. Godkjent av høgskolestyret 25. april 2018. Godkjent av Justis- og beredskapsdepartementet 11. juli 2018. Oslo: Politihøgskolen.
- Raaen, F. D. (2018). Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere. I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorsen, K. E & Christensen, H. (2018). Utvikling av profesjonell lærerkompetanse. I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, G. (2014). *Politiutøveres syn på politiutdanningen. Kvalitetsundersøkelsen 2014* (PHS Forskning 2014: 2). Oslo: Politihøgskolen.