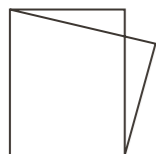


Det er ikke nødvendigvis den største takhøyden...

Moralske utfordringer i politistudentenes praksisstudium



Jens Erik Paulsen,
Dr Art. professor,
Politihøgskolen, Oslo

I denne artikkel fremhæves to moralske utfordringer norske politistudenter møder, når de utplaceres ved et tjenestested i deres andet studieår. De to er 1) at tage op uheldige hændelser og 2) at udøve politiskøn. Disse to er identificeret ud fra en dokumentundersøgelse af studenternes svar på en eksamen i professionsetik foretaget efter udplaceringen. Efter at utfordringerne er uddybet og eksemplificeret, fremhæves metodologisk refleksion og procesretfærdighed som to foranstaltninger, der kan bidrage til at styrke praksisvejledningen og sådan hjælpe til med at gøre de to nævnte utfordringer mindre.

Politiutdannelsen i Norge er en treårig høyskoleutdanning, hvor andre studieår i hovedsak foregår ved et tjenestested. Studenten knyttes der til

én veileder og gis begrenset politimyndighet. Mange studenter opplever da krevende situasjoner og i etterkant av praksisstudiet ble de spurt om hvilke moralske utfordringer de mener det neste kullet burde forberede seg på. Nærværende studie avdekker hvilke utfordringer de oftest trakk frem, og antyder avslutningsvis hvordan disse kan møtes både ved skolestedene og ute i praksis.

Politistudenter/-aspiranters personlighetstrekk, sosiale bakgrunn, sosialisering, samt motivasjon for yrkesvei er blitt tematisert i flere studier (Chappell & Lanza-Kaduce, 2010; Fekjær, 2014; Winnæss & Helland, 2014), men hvilke moralske utfordringer studenter møter i praksisdelen av utdannelsen er bare i liten grad forsket på.

Alvoret – respekten og frykten for autoritet – overrasker en del studenter



Metode

Datagrunnlaget for denne undersøkelsen er samtlige 232 eksamensbesvarelser i yrkesetikk avlagt i april 2014 ved Politihøgskolen (PHS), avdeling Oslo. Studentene besvarte der et delspørsmål som lød «En [førsteårsstudent] spør deg om hvordan han/hun bør forberede seg til praksisåret. Nevn to yrkesetiske utfordringer du mener studenten bør forberede seg på. Begrunn kort hvorfor du fokuserer på nettopp disse».

Eksamensbesvarelser som kildemateriale er sårbart bl.a. for påvirkning av undervisning og studentenes ønske om å demonstrere ferdigheter i pensum. Denne studien er basert på et delspørsmål som utgjorde 20 % av hver besvarelse, og der studentene hovedsakelig redegjorde for praksiserfaringer – selv om de selvsagt også trakk inn pensumbegreper i begrunnelsene.

Besvarelsene ble kodet av Rolf-Eric Birkenes, Lisa Maria Enoksen og artikkelforfatteren.¹ Birkenes har politifaglig bakgrunn, underviste ved PHS og har erfaring som praksisveileder. Enoksen arbeidet administrativt bl. a med praksisstudiet, og artikkelforfatteren underviste sisteårsstudentene i yrkesetikk ved PHS.

Grounded theory-metodikk (Glaser & Strauss, 1999) ble benyttet, hvilket innebærer at de kategoriene som ble sentrale i studien ikke var forutbestemte, men ble identifisert, gruppert og relatert til hverandre underveis i prosjektet. Kodingsprosessen ble foretatt individuelt av de tre forskerne, og variasjoner av begreper og mulige analytiske kategorier ble så diskutert i fire fellesmøter. Målet var å finne analytiske kategorier som både var generelle nok til å favne flere konkrete fenomener, samtidig som de

var smale nok til å beskrive praksiserfaringenes karakter (Glaser & Strauss, 1999, s. 38-39). De to viktigste analytiske kategoriene som ble identifisert var: (1) Å si ifra, som rommer formelle begreper som å rapportere eller varsle, men også uformelle begreper som å kritisere, sladre, problematisere og i noen grad også å spørre. (2) Skjønnsutøvelse, som favner begreper som politiskjønn, rettferdighet, likhet, konduite og forskjellsbehandling. I den (komparative) analysen av kategoriene identifiserte vi så variasjoner innenfor disse utfra studentenes begrunnelser for valg av utfordringer. Disse begrunnelsene gjengis i gjennomgangen av de to kategoriene. Slik ble kompleksiteten og variasjonene i kategoriene søkt ivaretatt. Prosessen ble dokumentert dels gjennom de modifikasjonene av kodeskjemaet som ble gjort underveis i prosessen, og dels gjennom nedtegnelser av forsøkene på

Praksisåret blir for mange en «jobbsøknad», der man skal vise seg engasjert og dugelig – og ydmyk.



å danne analytiske størrelser på ulike nivåer.

Studien (prosjektnr. 39076) ble vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og uttalelse derfra ble gitt 8. juli 2014. Prosjektet ble vurdert som akseptabelt av Politihøgskolen, og innsyn i materialet ble gitt av ledelsen ved Politihøgskolen 25. juni 2014, med henvisning til Offentlighetsloven § 3 og Åndsverkloven §§ 27-29. Studentene, som var anonyme for oss gjennom hele prosessen, ble orientert om studien per epost den 9. juli 2014.

Resultater

Som nevnt skilte to yrkesetiske utfordringer seg klart ut i materialet, nemlig kategoriene å *si ifra* om handlinger man mener er uheldige (85 tilfeller), samt å *utøve skjønn* (84).² I det følgende beskrives hva dette innebærer. Med mindre annen referanse oppgis er alle ord og passasjer som står i sitatetegn nedenfor hentet fra eksamensbesvarelsene.

(1) Å si ifra

Flere studenter nevner at praksisveileder oppfordret dem til å være åpne og ærlige omkring hva som helst, men likevel trekker 85 av de 232 studentene det «å si ifra» frem som særlig utfordrende. Det flere grunner til dette.

Ofte trekkes *lojalitetshensynet* frem – man ønsker ikke å svikte «sine egne». I praksisåret har studentene begrenset politimyndighet, går i uniform og oppfattes av befolkningen (gjerne kalt «publikum») som politibetjenter. Mange føler seg som en viktig ressurs i arbeidsfellesskapet. Deltagelsen i politifellesskapet er dessuten *emosjonelt* ladd. Studentene patruljerer med fast ansatte og opplever situasjoner som folk flest ikke opplever. Både observasjoner og tjenestehandlinger berører dem, men taushetsplikten gjør at de ikke fritt kan dele opplevelsene med andre – opplevelsene må diskuteres og bearbeides i politifellesskapet, oftest med praksisveileder. Studentene inkluderer slik i «politifamilien». Med dette følger også en følt uvilje mot å krenke

de «kollegaene» de opplever alt dette nye sammen med: «kollegaene (...) blir som din lille familie, som du kan snakke med om uheldige og triste situasjoner dere har opplevd sammen». Samværet genererer slik uformelle forpliktelser som vanskeliggjør det «å måtte si ifra og rapportere kollegaer til høyere hold». Særlig vanskelig er dette hvis ens egen praksisveileder opptrer på en måte man anser for uheldig, ettersom veileder «ofte er et forbilde (...) og lojalitetsbåndene (...) derfor ekstra sterke».

Å tre inn i politifellesskapet er en drøm for mange studenter. Men de oppdager snart at fellesskapet har en vertikal dimensjon (Sommers, 2018, s. 17ff.), og mange besvarelser gjør et poeng av at politiet er en «hierarkisk institusjon» hvor man som student er «fersk» eller «lavest på rangstigen». Dette visste jo studentene fra før av, men ute i praksis arter det seg annerledes. Alvoret – respekten og frykten for autoritet – overrasker en del studenter. En formulerer seg slik:

«Jeg husker det var lett å sitte i timen [i førsteåret] sammen med de andre studentene og si at 'hvis sånn og sånn skjer, ja da kommer jeg helt klart til å si ifra'. Nå vet jeg virkelig hvor på bærtur vi var da vi satt og sa dette.»

Derfor blir noen studenter *for* tilbakeholdne. En student forteller at veilederen oppfordret ham til å være «mindre lojal», f. eks gjennom å foreslå alternative oppdragsløsninger. Likevel valgte studenten heller «å holde kjeft [...] Jeg var jo bare en politistudent som nettopp hadde begynt i praksis». Å opponere anses av flere som et sjansespill. Man vet jo ikke hvordan innvendingene blir mottatt:

«Det kan slå ut positivt, du er en student som står for det du mener og [er] ikke [...] redd for å si fra. Eller du kan bli sett på som en lite ydmyk og respektløs student som ikke følger hierarkiet i politiet». En student spør seg: «Var jeg feig? Burde jeg ha foretatt meg noe, og i så fall hva? Spørsmålet om jeg burde varslet eller ikke, synes jeg fremdeles det er vanskelig å ta et bastant standpunkt til.» En annen student har samvittighetsnag: «For mitt vedkommende ble det et spørsmål om å ha mot til å tørre å si ifra. Jeg angrer på at jeg ikke spurte, både da vi sto midt oppi det – og i etterkant».

Å si ifra krever *mot*, en egenskap alle mener politiet skal ha utad, men «det er ikke nødvendigvis den største takhøyden for å ta opp problemer innad i etaten». Flere sier at dette er en utfordring man må forberede seg mentalt på – ellers sier man neppe ifra. «Frykt» for at ens innvendinger tas ille opp er et ord som benyttes i 13 av disse 85 besvarelsene:

«For en student kan det være vanskelig å skille hva som er en ordre, og hva som kun er en forespørsel fra en overordnet. En student kan føle at han er nødt til å gjøre alt han blir fortalt, i frykt for å bli oppfattet som illojal eller vrang.»

Reagerer man på en tjenestehandling er det mer bekvemt å tenke at makker/veileder «...tross alt [er] mye mer erfaren enn meg og derfor burde vite best hva og hvordan man skal arbeide og opptre». «Dette handler», skriver en annen, mye om «lojalitet, usikkerhet og frykt for å utfordre en overordnet», og at man ønsker «å være lojal ovenfor [veileders] beslutninger». Man er ikke der for å forstyrre den interne ordenen: «Jeg ville følge ordre og gjøre den jobben jeg fikk beskjed om». Da er det ikke aktuelt å problematisere. Man har erkjent sin plass i hierarkiet.

Som politistudent deltar man i et yrkesfellesskap. Likevel er man *egentlig* student, og politihøgskoleutdannelse garanterer ikke senere ansettelse. Praksisåret blir for mange en «jobbsøknad», der man skal vise seg engasjert og dugelig – og ydmyk. Man vet at praksisveileder bedømmer ens egnethet til politiyrket, og veilederens dom blir «sendt til praksisansvarlig og lagret i en mappe under studentens navn. Ved senere jobbsøking kan det bli aktuelt å benytte praksisansvarlig som referanse». Å bli bedt om å ta større plass eller utfordre veileder er derfor risikabelt. Det er «lett å bli oppfattet som en bedreviter». Studentrollen er slik en balansegang, der man skal være ydmyk – eller i hvert fall ikke «*for* frempå» – men heller ikke så ydmyk at man virker feig eller uengasjert. Å innta en slags *føre var*-strategi kan da synes studenttaktisk

smart: Man «tolerere[r] mye så lenge det ender i positive tilbakemeldinger», skriver en. Bekvemmelighetshensynet er også tydelig hos studenten som ikke ønsket å problematisere veilederens handlinger, ettersom dette ville «ta livet av den gode stemningen». Tross alt sitter man i timevis i samme bil, dag etter dag.

Hva er det så studentene unnlater å si ifra om? Størstedelen av sakene som nevnes i kildematerialet dreier seg om det studentene mener er nedlatenhet, mangel på respekt, eller uforholdsmessig maktbruk overfor publikum. I enkelte tilfeller er studentene i tvil om hjemmel for inngrep finnes, og noen ganger reagerer de på at patruljen unnlater å gripe inn i mindre alvorlige forhold der kollegaer eller bekjente er involvert.

(2) Å utøve skjønn

Skjønnsutøvelse skilte seg også ut som noe kommende studenter burde forberedes på. Politiskjønn trengs for å kunne bedømme situasjoner, hva som bør gjøres og på hvilken måte (Kleinig, 1996, s. 86). I materialet fokuseres hovedsakelig på *hva* som bør gjøres, og oftest i forbindelse med forstyrrelser av offentlig ro og orden. Lover og regler dekker ikke alle situasjoner, og som en student skriver: «Ofte kan [lover og regler komme] i konflikt med etikk og moral». Derfor, skriver en annen, er det «viktig at tjenestepersonene har et bevisst og reflektert forhold til bruken av skjønn». I 66 % av begrunnelsene for hvorfor skjønnsutøvelse er utfordrende, trekker studentene frem likebehandlingshensynet og at dette påvirkes av psykologiske faktorer som sympati/antipati. De øvrige dreier seg om påvirkninger fra ytre faktorer (f. eks. ressurser), samt det å holde en linje over tid.

Likebehandling sto f. eks. i fokus da tilreisende romfolk ble nektet å overnatte på offentlig sted:

«Jeg kom flere ganger over norske personer, ofte narkomane, som sov ute, men vi gav ikke disse beskjed om ikke å sove på offentlig sted. [...] Er det greit å forskjellsbehandle på en slik måte? Dersom forskjellsbehandlingen har rasistiske eller diskriminerende årsaker er det særdeles kritikkverdig.»

Når er det legitimt å gjøre unntak? Prinsippet om likebehandling, det at like tilfeller bør behandles likt og at forskjellsbehandling krever at man kan peke på en moralsk relevant forskjell (Kvalnes, 2012, s. 24), fungerer som en støtte for noen. Det er nemlig, skriver én: «lett å ta beslutninger i affekt. Det er da godt å kunne ha et [slikt] objektivt prinsipp [...] i bakhodet». Mange skjønnsvurderinger gjøres under stor grad av usikkerhet, og studentene ser da at personlige faktorer fort spiller inn: «Slik jeg ser det, er en slik vurdering helt klart gjenstand for en betydelig skjønnsetøvelse, som vil variere fra person til person».

Nøyaktig når man skal «holde linjen», og når det er greit å fravike linjen, oppleves tidvis som tilfeldig. En dag er målet med en trafikkkontroll kun å *informere* om bilbeltebruk, neste dag skriver man på *alle* som ikke benytter bilbelte. Linjen politiet legger seg på kan også endre seg i løpet av en og samme kontroll. Studentene ser også at skjønn ikke praktiseres likt fra dag til dag av den samme tjenestepersonen. En student ordlegger seg slik: «De interessante yrkesetiske problemstillingene dukker [...] først opp når du velger litt av hvert. Når du den ene dagen skriver så blekket

spruter og neste dag lar blokka ligge igjen i bilen». Vage begrunnelser for skjønn som «helhetlige vurderinger» eller «magefølelse» (Olsen & Sjøtrø, 2013) er ikke spesielt klargjørende for en student i en læringssituasjon.

Likevel erkjenner mange at deres *egne* følelser også spiller inn i vurderingene: «jeg syntes det var vanskelig å gi den samme behandlingen til personer som var hyggelige, og de personene som gang på gang og oppførte seg som drittsekker. Dette var en utfordring jeg ofte støtte på.» Noen situasjoner synes dessuten å påkalle *rimelighetshensyn* mer enn millimeter-rettferdighet: «Skal for eksempel politiet pågripe og anmelde en rusmisbruker som ringer for å fortelle at en kamerat han har på besøk har tatt overdose?» Andre ganger synes det umulig å finne gode prinsipielle løsninger, for eksempel når man møter...

«...personer som faller mellom alle stoler. Hva gjør vi med dem? De er ikke syke nok til å legges inn på psykiatrisk sykehus, og for syke til å være i politiets varetekt. Hvis de ikke har noe sted å være og familien er for slitne til å ha vedkommende hos seg, står man ovenfor et etisk dilemma.»

Skjønnsetøvelsen bør selvsagt heller ikke være motivert av sløvhet: «man [kan] ikke arrestere alle og enhver alltid. Man er nødt til å se mellom fingrene i noen tilfeller. [Men] jeg sier ikke at man som politi skal ha en sløv holdning». Noen studenter observerer også at tjenestepersoner synes enkelte lover og bestemmelser er lite hensiktsmessige:

«En mulighet er å lage seg en regel om at alle som ikke har med seg førerkort

får finne seg i å betale 500 kroner til statskassen. På den andre siden kan det være at du synes bestemmelsen er så dum at du aldri skriver ut forelegg på manglende førerkort.»

En student påpeker at det er fort gjort å gjøre unntak «fordi det gjør ting lettere. Men hvis man *må* sette ord på det, kommer det fort frem om det er moralsk og etisk forsvarlig å gjøre det man gjør. Det er derfor viktig å sette det på prøve og begrunne det gjennom ord». Forskjellsbehandling bør kunne begrunnes åpent. For – som en annen student påpeker: «Dersom [man] handler ulikt uten å være klar over hvorfor, kan [man] oppfattes som dobbeltmoralisk».

Ytre omstendigheter påvirker også skjønnsetøvelse. Ressurssituasjonen kan f. eks. være avgjørende for om en patrulje tar et oppdrag, og beslutninger kan påvirkes av avstand til eller plasstilgang i arresten:

«Se for deg en mann i midten av tjue-årene som forstyrrer den offentlige ro og orden. Etter å ha pratet med mannen blir vurderingen at han skal innbringes til arresten. I den andre delen av distriktet hadde kanskje den skjønnsmessige vurderingen vært annerledes. Kanskje man har en høyere terskel for innbringelse? Vurderinger som tid til rådighet og ressurser kan også spille inn».

Å spørre for mye om slikt, og dermed røpe at man reagerer på ulik behandling av tilsynelatende like tilfeller kan oppfattes som utidig, eller som et tegn på at man ikke helt forstår situasjonen. Dessuten kan jo også føringer fra høyere opp i systemet ligge til grunn:

Hvis man må sette ord på det, kommer det fort frem om det er moralsk og etisk forsvarlig å gjøre det man gjør.



«[Det lå] faktorer som egen magefølelse, sinnstilstand og opplagthet bak disse avgjørelsene. Jeg opplevde forskjeller i egne og andre tjenestemenns avgjørelser på dette området. I tillegg hendte det at politimesteren eller operasjonslederen avgjorde at det i helgene skulle settes en 'lavere eller høyere terskel' for innbringelse.»

Refleksjon

Er funnene enestående for disse politistudentene eller er de generaliserbare? Kildematerialet besvarer ikke dette spørsmålet direkte, men flere momenter peker mot at utfordringene ikke er eksklusive for dette utvalget.

Skjønnsetøvelse beror på et samspill der både relasjonelle og situasjonelle faktorer spiller inn. Rimelighetshensyn kan trumfe strikt likebehandling. Hva godt skjønn innebærer kan derfor være vanskelig å formidle rent prinsipielt. Skjønn synes å kreve trygghet som stammer fra bred erfaring med avveieing av ulike

hensyn. Dette gjelder ikke bare selve beslutningen, men også hvordan man tolker situasjonen, hvilke maktmidler som bør benyttes, og begrunnelsen for beslutningen. Regler kan ikke formuleres for alle tenkelige praktiske tilfeller - selv rettsregler krever fortolkning, tilpasning og dermed skjønnsvurdering (Waddington, 1999, s. 38).

Dreyfus og Dreyfus (1999) viser hvordan ekspertise kan tenkes utviklet gjennom trinnsvis økt situasjonsforståelse og handlingskompetanse, inntil de begge er automatiserte og knapt til å skille fra hverandre. Ekspert-skjønn blir derfor ofte taust, demonstrert kun i form av praktiske eksempler (Finstad, 2000, s. 162), men praksisstudentene gjør selvsagt ikke gode vurderinger bare ved å observere de mer erfarnes valg. Sammenhengen mellom situasjon og handling er ikke enkel – spesielt ikke når den involverer moralske hensyn. Den konkrete utfordringen som oftest nevnes i en undersøkelse av et annet studentkull

(Paulsen & Enoksen, 2017, s. 105) er nettopp likebehandlingsproblematikk i trafikksammenheng. For å kunne utøve godt skjønn må studentenes kunnskap og ferdigheter være på høyde med de situasjonene de møter. Heivolls forskning på norsk politi viser at ulike personlige egenskaper, sosiale normer og profesjonsmoraliske vurderinger ligger til grunn for bruken av konduite i tjenestesammenheng (Heivoll, 2018, s. 253), og en annen studie viser at denne formen for skjønnsetøvelse fortsatt er utfordrende for mange unge politibetjenter (Rønning, 2017, s. 276).

Hvis skjønnsetøvelse er krevende for *betjenter* med begrenset erfaring, er det rimelig å tro at det samme gjelder politistudenter flest. De befinner seg tross alt både i en lærings- og i en sosialisering-fase, der både det legalistiske og det ikke-legalistiske politiarbeidet skal læres (Fekjær & Petersson, 2019, s. 944). At skjønnsetøvelse utgjør en fremtredende utfordring blant politistudenter generelt

Sammenhengen mellom situasjon og handling er ikke enkel – spesielt ikke når den involverer moralske hensyn.



og ikke bare i det foreliggende kildematerialet, synes derfor nokså sannsynlig.

At det å si ifra er vanskelig trekkes ofte frem i litteraturen om lojalitet og autoritet i politikulturen (Finstad, 2000; Manning, 2018), og det finnes en god del forskning på politiets taushetskultur, jfr. the «blue wall of silence» (Loyens, 2013; Skolnick, 2001). At dette skulle være den vanligste studentutfordringen var likevel uventet. I dette kildematerialet finnes ingen eksempler på at studenter direkte blir frarådet å si ifra, men det finnes flere eksempler på at studentene kjenner på en implisitt trussel. En student skriver at «jeg følte meg dratt mellom *min opplevde plikt til å holde kjeft* og [å påpeke] det jeg selv følte var en feil», en annen: «[p]olitikulturen inneholder en del *uskrevne regler* om at du f. eks ikke skal sladre på din 'makker', og en tredje: «vi får gjennom hele praksisåret *erfare at man må oppføre seg på en viss måte for å få de beste referansene*» (mine kursiveringer). En nyere masteroppgave

(Opsahl, 2019) gir flere eksempler på at politistudenter helst unngår å si ifra om uheldige forhold.

Selv om noen mener at det finnes en «frykktkultur» som bidrar til taushet også i norsk politi (Trædal 2015), nyanseres dette bildet i noen grad av Granås, Lindesteg og Otterstad (2015). Det er jo også slik at *åpenhet* fremholdes som en viktig verdi i norsk politi (Politidirektoratet, 2018), og politiinstruksen § 6-3 understreker nødvendigheten av *uten opphold* å rapportere avvik til sin foresatte. Et *ønske* om åpenhet skaper imidlertid ikke automatisk et godt ytringsklima (Kvalnes, 2019). Hvis en student er usikker på hvilke konsekvenser det har å si ifra om noe, og dessuten er usikker på egne skjønnsmessige vurderinger, så er åpenhet vanskelig - i dobbel forstand.

Maktaspektet er viktig her, for selv om praksisveiledere alltid kan late som om studenter er fullverdige medlemmer av «politifamilien», utøver de samtidig

flere typer makt over studentene. For å følge inndelingen til French Jr. og Raven (1959, s. 263) har praksisveilederne belønningsmakt (kan gi tillatelser og ros), tvangsmakt (kan beordre), makt som forbilde (moralisk autoritet) og ekspertmakt (mester/svinn). Uenighet med praksisveileder er derfor annerledes enn akademisk uenighet med en lærer i et klasserom. Det er jo ikke lærer studenten skal bli. Politiutdanningen passer heller ikke helt inn i Freidsons idealtyper av utdannelse (Freidson, 2007, s. 96). Politistudenter skal være *håndverkere* og håndtere folk fysisk, de skal være operatører og *teknikere* på åsteder, og som *profesjonsutøvere* skal de kunne anvende kriminologi, etikk og sosiologi i praksis. I praksisåret foregår slik mange ulike læringsprosesser samtidig, både kunnskaps- og ferdighetsmessige, så vel som etiske. Dette er krevende, og studentenes kritiske vurderinger av overordnede bør kanskje vente til de kunnskaps- og ferdighetsmessig er på høyde med dem? Uenighet med veileder

er derfor alltid noe mer enn et rent akademisk anliggende. Praksisveileder bedømmer studentens *egnethet* som politi. Dette faktum gjelder neppe kun for politistudentene i dette utvalget.

En annen indikasjon på at problemstillingen er utbredt finner vi i en studie av varsling i svensk politi. Holgersson (2019) viser der at frykten for gjengjeldelse forhindrer politibetjenter i å varsle, og at ytringsklimaet vurderes som klart bedre av politiledere enn av betjenter. Lederne håndterer omdømme, og varsling er da *egentlig* ikke ønskelig, selv om man offisielt gjerne fremholder at det er viktig at alle sier ifra. Dette harmonerer med studien til Granås et al. (2015) av norsk politi. Studentene synes å oppfatte denne dobbeltheten raskt, og praksisveilederne – forbildene – er dessuten selv typisk nokså unge og dermed relativt lavt i hierarkiet. Så om det fra ledelsen og fra akademisk hold fremholdes som viktig å si ifra, danner denne «åpne» holdningen en fasade, eller *frontstage*, for å snakke med Goffman (1971) – i forhold til den *backstagen* studentene lavt i hierarkiet befinner seg på. Som vi har sett er det av flere grunner vanskelig å si ifra *backstage*. Ingen pålegger studentene taushet – snarere tvert imot – det er mer «systemmakten» (Fricker, 2007) som tvinger.

Når selv fast ansatte politibetjenter mener at det er vanskelig å stige i hierarkiet hvis de «sier ifra», kan man neppe forvente at studenter skal gjøre det idet de tar steget inn i fellesskapet. Alt står da på spill for dem. De har uniform og alle kjennetegn på at de er med, men de har også status som en slags *prospect* i fellesskapet. Ukritisk å si ifra synes da ensbetydende med, naivt, å ha misfor-

stått forskjellen mellom *frontstage* og *backstage*.

Hvordan møte disse utfordringene?

I denne studien relaterer skjønnsutøvelse seg til «publikums»-forholdet. Selv om skjønnnet i stor grad er erfaringsbasert, har det også flere kunnskaps- og ferdighetskomponenter som kan diskuteres og trenes på både i forkant og i etterkant av praksisstudiet. En måte å styrke skjønnsutøvelse på ligger sannsynligvis i det å kunne reflektere *systematisk* rundt situasjoner og handlinger (Paulsen, 2019). Gjøres slik refleksjon som del av praktiske øvelser i forkant av utplasingen, styrkes studentens moralske beredskapsnivå og koblingen mellom teori og praksis blir tydeligere. Hvis studentene og veilederne har en felles metodikk og et felles begrepsapparat som er egnet til å beskrive de relevante moralske utfordringene, senkes antagelig terskelen for å diskutere moralske sider ved tjenestehandlinger. Klarer man å tematisere situasjoner og i samråd undersøke hvilke hensyn som bør ligge til grunn for en god tjenestehandling, vil dette utvilsomt styrke studentenes trygghet i ulike situasjoner.

Å si ifra berører i første rekke «kollega»-forholdet. Bedre opplæring i rutinene for intern varsling kan muligens bidra til å senke terskelen for å rapportere inn alvorlige saker, men slike saker er sjeldne. Hvis man klarer å skape åpen dialog og saklig *tematisering* av politiskjønnnet, kan dette også bidra til å adressere mindre alvorlige forhold og faglig uenighet. Diskusjoner av veileders (og andre tjenestepersoners) handlinger dreies da bort fra å handle om studentens *lojalitet* eller veileders *autoritet*, til *saklige*, politifaglige anliggender. Hvis slik refleksjon

forlanges, trenger ikke studenten vurdere om han eller hun skal våge å gi sin vurdering eller foreslå alternativer. Men kvaliteten til en slik læringsprosess avhenger nok i stor grad av graden av tillit i veiledningsforholdet.

Selv om praksisveilederne er mesterlærere av politihåndverket snarere enn høyskolepedagoger med omfattende pedagogisk spesialkompetanse, har de også en moralisk forbildefunksjon for studentene. De skal eksemplifisere de dydene og verdiene som politiloven/-instruksen vektlegger. Disse er typisk av såkalt prosessrettferdig og tillitskapende karakter.

Prosessrettferdighet beskriver ikke bare prosessen frem mot beslutninger, men også *væremåten* til den som har makten. I politisammenheng diskuteres prosessrettferdighet oftest i forhold til publikum, men den er relevant også innenfor et arbeidsfellesskap. F. eks. diskuterer Ambrose og Schminke (2003) prosessrettferdighet i forholdet mellom leder/ansatt, og Paulsel, Chory-Assad og Dunleavy (2005) mellom lærer og student. Denne typen rettferdighet (Mazerolle et al., 2014) innebærer dels å skape så mye *deltagelse* som mulig fra den svakere parts (her: studentens side, dels at maktpersonen evner å forholde seg *nøytralt*, dels at den svake parts *verdighet* respekteres og ivaretas, samt det å opptre *etterrettelig*. Dette er velkjente momenter for enhver politibetjent (jfr. politilovens krav om upartiskhet, høflighet, og ivaretagelse), men i veiledningssituasjon kreves – gitt politietatens hierarkiske utforming og studentenes status – at man understreker momentene. I praksis vil en prosessrettferdig veiledning innebære følgende: For å øke

Uenighet med veileder er derfor alltid noe mer enn et rent akademisk anliggende. Praksisveileder bedømmer studentens egnethet som politi.



studentens *deltagelse* er det viktig at praksisveileder rutinemessig *pålegger* studenten å si sin mening, enten ved at studenten *må* foreslå alternative forståelser og tjenestehandlinger, eventuelt at studenten må begrunne sin enighet med veileder. Videre, når det gjelder *nøytralitet* bør veileder tilstrebe å sette parentes om sine sympatier/antipatier overfor studenten, og også om egne (faglige) særinteresser. Et metodisk fokus i planlegging og evaluering av tjenestehandlinger – der man diskuterer hvilke prinsipper og verdier som bør ligge til grunn for tjenestehandlinger – kan i noen grad kunne bidra til både å hemme slag-sider og fremme nøytralitet. Likeledes det å øve på å innta ulike berørte parterers perspektiver (Gillespie & Martin, 2014).

Respekt og ivaretagelse av studentens *verdighet* kan lyde fremmed når det er snakk om politistudenter som generelt trives i praksisstudiet (Hoel, 2019; Wiggen, 2019). Men studentene har

ulike utgangspunkt, og skal utbyttet av praksisstudiet bli optimalt bør læringen tilrettelegges. Hemmeligheten generelt ved all hjelpekunst, skal vi tro Søren Kierkegaard, består i å «finde ham der, hvor han er, og begynde der» (Kierkegaard, 1994, s. 96). Dette krever engasjement fra veilederens side. Å være *studenten* overlegen i ferdighet og forståelse er ikke poenget. Veilederen må først og fremst forstå hva studenten vil snakke over hodet på studenten, og studenten vil neppe opponere eller våge å (re)vurdere. Dette engasjementet må dessuten suppleres med *etterrettelighet*, det vil si at veileder makter å forklare og begrunne sine handlinger. Under travle oppdrag strekker ofte ikke tiden til. Men det er veilederens plikt å forklare så godt som mulig så snart dette blir mulig.

Dette er viktig for å akselerere utviklingen av skjønn, og på denne måten

reduseres dessuten behovet for «å si ifra». Også på dette punktet er det for veilederen et poeng å være *overtydlig*, for studentene vil, som vi har sett, helst ikke røpe at de ikke forstår.

Som forbilde bør veileder dessuten selv opptre i henhold til de forventningene han eller hun setter til studentene. Hvis veileder selv unngår å si ifra oppover i systemet, er det lite trolig at studenten får tillit til at dette er noe man bør gjøre. Lykkes man med å reflektere metodisk sammen – og redusere maktforskjellen slik at det blir enklere å diskutere feil – vil dette kunne være et viktig bidrag til å forbedre ytringsklimaet i politietaten. Slik adresseres samtidig et erkjent problem. For selv om det i politiet «finnes mye god kompetanse» [finnes kun] «en begrenset grad av systematisk erfaringslæring, analyse og utvikling av beste praksis» (NOU 2013: 9, s. 21). I praksisveiledningen ligger kanskje nøkkelen til å adressere denne mangelen.

REFERANSER

Ambrose, M. L. & Schminke, M. (2003). Organizational structure as a moderator of the relationship between procedural justice, interactional justice, perceived organizational support, and supervisory trust. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 295-305. doi: 10.1037/0021-9010.88.2.295

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. doi: 10.1177/0891241609342230

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. E. (1999). Mesterlære og ekspertens læring. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære : læring som sosial praksis* (s. 52-70). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Fekjær, S. (2014). Police students' social background, attitudes and career plans. *Policing*, 37(3), 467-483. doi: 10.1108/PIJPSM-06-2011-0057

Fekjær, S. & Petersson, O. (2019). Producing legalists or Dirty Harrys? Police education and field training. *Policing and Society*, 29(8), 936-950. doi: 10.1080/10439463.2018.1467417

Finstad, L. (2000). *Politiblikket*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Freidson, E. (2007). *Professionalism the third logic*. Cambridge, UK Malden, MA: Polity Press.

French Jr., J. R. & Raven, B. (1959). The bases of social power. I D. Cartwright (Red.), *Studies in social power*. Ann Arbor: Institute for social research.

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press.

Gillespie, A. & Martin, J. (2014). Position Exchange Theory: A sociomaterial basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology*, 32, 73-79. doi: 10.1016/j.newideapsych.2013.05.001

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick & London: Aldine Transaction.

Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.

Granås, L., Lindesteg, R. & Otterstad, B. (2015). "Å sitte stille i båten". *En kvalitativ studie av hvordan fryktkultur beskrives og oppleves i politiet – og hva fører den til?* (masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar. Hentet 10.01.20 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/283069/GranLind-Otter.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Heivoll, G. (2018). *Lovens lange arm? En studie av politibetjentes rolle som rettshåndhever i den norske demokratiske rettsstaten*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hoel, L. (2019). Police students' experience of participation and relationship during in-field training. *Police Practice and Research*. doi: 10.1080/15614263.2019.1664302

Holgersson, S. (2019). Whistleblowing within the Swedish Police. *Nordisk politiforskning*, 6(1), 24-45. doi: 10.18261/issn.1894-8693-2019-01-04

Kierkegaard, S. (1994). Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. *Samlede værker. Bd. 18*. København: Gyldendal.

Kleinig, J. (1996). *The ethics of policing*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Kvalnes, Ø. (2012). *Etikk og samfunnsansvar*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvalnes, Ø. (2019). *Ytringsklima*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Loyens, K. (2013). Why police officers and labour inspectors (do not) blow the whistle. A grid group cultural theory perspective. *Policing*, 36(1), 27-50. doi: 10.1108/13639511311302461

Manning, P. (2018). Authority, loyalty, and community policing. I E. Waring & D. Weisburd (Red.), *Crime and Social Organization* (s. 123-152). Abingdon: Oxon: Routledge.

Mazerolle, L. G., Sargeant, E., Cherney, A., Bennett, S., Murphy, K., Antrobus, E. & Martin, P. (2014). *Procedural justice and legitimacy in policing* (SpringerBriefs in Criminology). Cham: Springer.

NOU 2013: 9. *Ett politi - rustet til å møte fremtidens utfordringer*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltningen.

Olsen, P. I. & Sjøtrø, A. (2013). *Magefølelse som kunnskapsform. En innsatsleders tilnærming til krevende oppdrag* (masteroppgave). Handelshøyskolen i København, København. Hentet 10.01.20 fra <http://hdl.handle.net/11250/147281>

Opsahl, S. A. (2019). *Refleksjonsnotat i politiutdanningen. En studie av politistudenters arbeidskrav* skiving av refleksjonsnotat (masteroppgave). OsloMet, Oslo. Hentet 10.04.20 fra <https://hdl.handle.net/10642/7500>

Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M. & Dunleavy, K. N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207-215. doi: 10.1080/00036810500207030

Paulsen, J. E. (2019). A Values-based Methodology in Policing. *Nordic Journal of Applied Ethics*, 13(1), 21-38. doi: 10.5324/eip.v13i1.2547

Paulsen, J. E. & Enoksen, L. M. (2017). Hvilke moralske utfordringer opplever norske politistudenter i praksisåret? *Etikk i praksis*(2), 95-110. doi: 10.5324/eip.v11i2.1986

Politidirektoratet. (2018). *Etiske retningslinjer for politiet*. Oslo: Politiet.

Politiinstruksen (1990). Hentet 10.01.20 fra <http://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/1990-06-22-3963>.

Politi-loven (1995). Hentet 10.01.20 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1995-08-04-53>.

Rønning, H. (2017). *"Politi og skjønn" - En studie av politibetjentes skjønnsutøvelse i ordenstjeneste, sett i lys av rettslige rammer* (PhD-avhandling). UiT, Tromsø. Hentet 10.01.20 fra <https://munin.uit.no/handle/10037/11808>

Skolnick, J. H. (2001). Corruption and the Blue Code of Silence. *Police Practice and Research*, 3(1), 7-19. doi: 10.1080/15614260290011309

Sommers, T. (2018). *Why honor matters*. New York: Basic Books.

Trædal, T. (2015). Historiene har blitt kjent, debatten har rast. Finnes det en fryktkultur i politiet? *Politiforum*. Hentet 10.04.20 fra <https://www.politiforum.no/nyheter/historiene-har-blitt-kjent-debatten-har-rast-finnes-det-en-fryktkultur-i-politiet/124641>

Waddington, P. A. J. (1999). *Policing citizens*. London: UCL Press Limited.

Wiggen, K. S. (2019). *Studentenes tilfredshet med praksis. Analyse av data fra Studiebarometeret 2018* (NOKUTs utredninger og analyser). Oslo: NOKUT. Hentet 10.01.20 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/wiggen_studentenes-tilfredshet-med-praksis_8-2019.pdf

Winnæss, P. & Helland, H. (2014). Politistudentene: Hvem er de og hvorfor vil de bli politi? *Nordisk politiforskning*(2), 94-123.

NOTER

¹ Takk til Olivia Høegh-Omdal Paulsen som tilrettela forskningsmaterialet for manuell og elektronisk analyse, samt til Geir Aas og forskergruppen «Politi, rett og samfunn» ved PHS for kommentarer.

² Studentene trakk også frem det å tilpasse seg politirollen (63) og forutinntatthet (60) som krevende. Disse er utelatt av plasshensyn.