

# Teori og praksis i politiutdanningen

*En analyse av grunnutdanningen fra  
Etatskole til Politihøgskole*

Jeanette R. K. E. Holmberg Aslaksen



Masteroppgave

Didaktikk og organisasjonslæring

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2013



© Forfatter Jeanette R. K. E. Holmberg Aslaksen

År 2013

Teori og praksis i politiutdanningen

Jeanette R. K. E. Holmberg Aslaksen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<b><u>TITTEL:</u></b> Teori og praksis i politiutdanningen - En analyse av grunnutdanningen fra Etatskole til Politihøgskole	
<b><u>AV:</u></b> Jeanette R. K. E. Holmberg Aslaksen	
<b><u>EKSAMEN:</u></b> Masteroppgave i pedagogikk Studieretning: Didaktikk og organisasjonslæring PED 4290	<b><u>SEMESTER:</u></b> Våren 2013
<b><u>STIKKORD:</u></b> Politiutdanning, politihøgskolen, etatskolen, profesjon, profesjonskunnskap, profesjonsutdanning, teori, praksis, teori-praksis-forholdet, teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap, læreplan,	



# Sammendrag

## Problemområde

Denne oppgaven har som hensikt å se nærmere på politiutdanningen i Norge. Det gjøres et historisk tilbakeblikk på politiutdanningen i Norge, fra endringen som Etatskolen til å bli en Politihøgskole. Dagens Politihøgskole tas også innlednings og avslutningsvis med i betraktninger for å gi et større helhets perspektiv.

Dette blir belyst gjennom en sammenligning mellom sentrale dokumenter, fra to historiske perioder, som setter de pedagogiske og innholdsmessige retningslinjene for politiutdanningen: Etatskolen og opprettelsen av Politihøgskolen. Problemstillingen lyder som følgende:

- Hvilket syn på teori-praksis-forholdet er å finne i grunnutdanningen for politiet?

For å besvare min problemstilling har følgende forskningsspørsmål ligget til grunn i min analyse.

- Hvordan er politirollen artikulert?
- Hvordan omtales teori i dokumentene?
- Hvordan omtales praksis i dokumentene?
- Hvordan omtales teori og praksis i forhold til hverandre?
- Hvilken kunnskap gis verdi og hvilken kunnskap gis ikke verdi?
- Hvordan kan vi forstå en slik betydning?

## Metoder og kilder

Problemstilling og forskningsspørsmål besvares gjennom en dokumentanalyse med en kvalitativ tilnærming, der jeg ser på kvalitetsforskjeller i tekstene. Dokumentanalyses preges kan betegnes som en diskursanalyse, med en hermeneutisk og temabasert tilnærming.

Dokumentgrunnlaget er tilknyttet to historiske perioder.

Etatskolen med NOU 1979:11 Politiutdanningen (Justis- og politidepartementet 1979).

Etableringen av Politihøgskole gjennom politihøgskoleprosjektet, med følgende dokumentgrunnlag:

- (1990): *Grunnlagsmateriale for å formalisere opprettelsen av Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.11.90.*

(Omtalt og referert som Del 1)

- (1991): *Fagplaner m.v. for det 3-årige hovedstudiet, og studieplaner m.v. for etterutdanning, spesialistutdanning, utdanning i ledelse, samt forskning og bibliotek ved Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.05.91.*

(Omtalt og referert som Del 2)

- (1991): *Justert studieplan og justerte fagplaner for det 3-årige hovedstudiet ved Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.12.91*

(Omtalt og referert som Del 3)

## **Resultat og konklusjon**

Resultatet fra analysearbeidet og ved bruk av mitt valgte analytiske verktøy, mitt teorigrunnlag, viser at teori-praksis-forholdet er et komplekst og sammensatt forhold som ikke kan svares med kun et eksempel og som en type forhold. Det har likevel blitt illustrert gjennom figurer/modeller hva slags syn på teori-praksis-forholdet som kan sies å være det mest sentrale og dominerende i de ulike læreplanene. Konklusjonen på problemstillingen må sees i lys av matrisen laget for å oppsummere svarene på forskningsspørsmålene. En endring fra praksis før teori, til teori før praksis, er den sentrale nøkkelbetegnelse for konklusjonen. Formell kunnskap blir ved opprettelsen av en høgskole forsterket, og det kan fremstå slik at praktiske kunnskapen og det praktisk rettede fokuset i utdanningen delvis må bøte som følge av dette.







# Forkortelser

PHS – Politihøgskolen

CEPOL - Contributing to European Police Cooperation Through Learning

NOU 1979:

IFK – Innføringskurs

GK – Grunnkurs

PHS-prosjektet - PHS-prosjektet

Del 1 – Grunnlagsmaterialet i PHS-prosjektet

Del 2 – Fagplaner i PHS-prosjektet

Del 3 – Justerte studieplaner og fagplaner i PHS-prosjektet

# Forord

”Å kjenne fortiden – men speide mot framtiden, kan være en god posisjon for å forstå nåtiden”

- Sitat hentet fra *Politirollen gjennom 100 år – Tradisjon og endring* (Egge & Strype 2005:3)

Sitatet ovenfor illustrer kjernen i denne oppgaven, samtidig som det også forteller noe om mitt møte med Politihøgskolen. Da jeg hadde min praksisperiode der som pedagogikkstudent, for noen år tilbake, ble jeg raskt gjennom ulike kanaler introdusert om endringene fra å være Etatsskole til å bli en høyskole. Gjennom samtaler med de jeg møtte i løpet av min praksisperiode, fremsto det for meg som om dette fortsatt var et høyst dagsaktuelt tema selv overgangen faktisk hadde skjedd nesten 20 år tilbake i tid. Interessen for teori-praksis-forholdet har fulgt meg gjennom hele min studietid, og dette ble tydeligere forsterket i mitt møte med Politihøgskolen. Dette har resultert i den oppgaven som nå skal presenteres.

Denne oppgaven har vært med meg i lang tid. En lang prosess med enkelte avbrudd skal endelig avsluttes. Det er utrolig mange som fortjener en stor takk for at jeg endelig har fått dette i land, og mine forord må vies en stor plass til samtlige.

Takk til Tone D. Solbrekke for gode samtaler i startfasen av min oppgave.

Kjersti Hove på Politihøgskolen, min biveileder, takk for all oppmuntring og veiledning! Du har vært en stor inspirasjon og våre samtaler har gitt meg mange gode aha-opplevelser.

Tusen takk til Sigmund Lieberg fordi du tok deg tid til en overveldet student i slutfasen. Det har vært utrolig givende å ha deg som veileder i denne delen av arbeidet. Fra å være en tung og overveldende prosess, har du snudd dette til en fascinerende og lærerik prosess.

Tusen takk til min kjære mann, Per Einar, som har vært en utrolig god støtte på så mange måter. Takk til min artige lille datter, June Lovise på snart 2 år, som raskt lærte seg ordet: skuvllabargu (dirkete oversatt fra samisk betyr skolearbeid). Du har vært min indre motivasjon, som stadig minnet mamma på om jobbe med oppgaven.

Tusen takk til familie, svigerfamilie, venner og gode kollegaer som har stilt opp. Dere har vært en utrolig god støtte, lagt til rette for studier, vært fleksible og forståelsesfull. En spesiell takk til Anne Marja for oppmuntrende meldinger og samtaler!

Takk også til Heidi og Marianne for gjennomlesing og korrektur!

Og takk til Annette på PFI som har hjulpet til med enkelte praktiske forhold!

Jeanette R. K. E. Holmberg Aslaksen

Tromsø / Tyrkia, 14.06.2013



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling .....	4
1.2	Avklaringer.....	5
1.3	Avgrensninger .....	5
1.4	Oppgavens oppbygging.....	6
2	Politiets arbeidsoppgaver og kompetansebehov .....	7
2.1	Politiet i et profesjonsperspektiv .....	7
2.2	Sentrale trekk ved politiets utdanningshistorie .....	10
2.3	Profesjonskunnskap og forskningsbasert kunnskap.....	13
3	Profesjonell kunnskap – teori og praksis.....	16
3.1	Teori og praksis relasjon .....	16
3.2	Grimens tre teser om teori og praksis.....	17
3.2.1	Kunnskapsbasens mangfoldighet .....	18
3.2.2	Det komplekse samspillet mellom teori og praksis.....	19
3.2.3	Indeksring – Teoretisk og praktisk kunnskap i et kontinuum .....	20
3.3	Freidsons inndeling av profesjonskunnskap .....	22
3.4	Teori og praksis i et kontinuum?.....	26
3.5	Oppsummering .....	27
4	Et perspektiv på didaktikk og læreplan .....	28
4.1	Begrepet læreplan.....	28
4.2	Didaktisk relasjonstenking .....	29
4.3	Goodlads læreplannivåer.....	30
4.4	Oppsummering .....	32
5	Metode.....	33
5.1	Valg av metode.....	33
5.2	Dokumentanalyse .....	34
5.3	Datainnsamling.....	35
5.4	Kildekritikk .....	36
5.5	Reliabilitet og validitet.....	36
5.6	Dokumentgrunnlaget for analysen .....	37
5.6.1	Dokumentenes egenart .....	39

5.7	Rollen som teksttolker og tekstskaper.....	41
5.7.1	Min rolle og forforståelse.....	42
5.8	Bearbeiding av analysen.....	43
5.9	Styrker og svakheter ved analysen.....	44
6	Presentasjon av analysen og tolkninger.....	45
6.1	En introduksjon: Etatskolen og Politihøgskole-prosjektet.....	46
6.1.1	Etatskolen - NOU 1979:11 Politiutdanningen.....	46
6.1.2	Politihøgskoleprosjektet.....	48
6.2	Politihøgskolens utdanningsstruktur.....	50
6.3	Hvordan er politirollen artikulert?.....	53
6.3.1	Politirollen i Etatskolen.....	53
6.3.2	Politirollen i Politihøgskole-prosjektet.....	55
6.3.3	Fra bare et yrke til en profesjon?.....	56
6.4	Teori i politiutdanningen.....	57
6.4.1	Hva er teori?.....	57
6.4.2	Teori i Etatskolen.....	58
6.4.3	Teori i Politihøgskolen.....	60
6.4.4	Det politifaglige.....	61
6.4.5	Praksis i teoridelen?.....	62
6.5	Praksis i politiutdanningen.....	63
6.5.1	Hva er praksis?.....	63
6.5.2	Praksis i Etatskolen.....	64
6.5.3	Praksisperioden i Politihøgskolen.....	65
6.5.4	Teori i praksisdelen?.....	66
6.6	Teori og praksis i forhold til hverandre.....	66
6.6.1	Etatskolen.....	67
6.6.2	Politihøgskolen.....	68
6.7	Vektlegging av kunnskap og betydningen.....	69
6.8	Teori-praksis-forholdet fra Etatskole til høgskole.....	72
7	Veien videre som høgskole?.....	77
8	Oppsummering og konklusjon.....	79
8.1	Oppsummering av resultat.....	79
8.2	Konklusjon.....	81



8.3	Avsluttende betrakninger .....	82
	Litteraturliste .....	84
	Vedlegg .....	89



# 1 Innledning

Politiutdanningen har det siste året vært debattert både i pressen og internt i politiet. Teori-praksis-forholdet blir ofte omtalt som et polarisert forhold, der de settes opp mot hverandre som teori versus praksis. I samme periode som rapporten fra 22.juli-kommisjonen (Gjørsv-rapporten, Gjørsv-utvalget 2012) ble avgitt, august 2012, kom det også en studentevaluering fra det første kullet som gjennomførte en modulbasert utdanning etter den nye rammeplanen fra 2007. I følge Gjørsv-rapporten hadde ikke politiet klart å levere som forventet. Det ble blant annet avdekket behov for endringer i disponering av kompetanse og ressurser. Debatten om teori-praksis-forholdet i politiutdanningen tilspisset seg. Det handler om kvalitet i utdanning, og politiutdanningen er under press.

”Flere mener 22. juli-kommisjonens rapport tvinger frem en endring i utdanningen (VG 15.08.2012)”

”– Enkelte av fagene innen disse områdene er mindre relevante. Undervisningen kan ha vært mangelfull og lite yrkesrettet. Noen av fagene gir oss lite utbytte sett i lys av yrket vi skal utøve, sier Simen Bakke, tillitsvalgt for politistudentene som ble uteksaminert i sommer. (Universitas 22.08.2012)”

”Behovet for å utdanne flere politifolk var skrikende, men Politihøgskolen er underdimensjonert, det er store behov for bedre bygningsmasser og mer areal til studentene, samtidig som de reagerer på at de lærer for lite om praktisk politiarbeid, sier leder for Politiets Fellesforbund (PF), Arne Johannessen til Dagsavisen. (Dagsavisen 23.08.2012)”

Et utbredt krav, slik også sitatene viser til, synes å være et ønske om mer praksis blant annet i form av operativ trening og en reduisering av teoristudier (Aas 2012). Geir Aas stiller spørsmålet; *Hva er en god politiutdanning?* i en kronikk trykt i Politiforum. Aas mener at det blir galt når hensynet til å trene mer settes opp mot teori. Han poengterer at politiets praksisfelt er bredere enn for noen annen yrkesgruppe. Nina Skarpenes, assisterende rektor ved Politihøgskolen, kom med følgende utsagn tilknyttet studentenes evaluering av rammeplanen 2007: ”Det er ingen motsetning mellom erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Det kreves refleksjon og bred kompetanse for å håndtere politiets oppgaver i samfunnet (PHS 23.08. 2012)”. Tillitsvalgt for politistudentene, Bakke, mente det er

vanskelig å forsvare at enkelte fag får mye mer plass sammenlignet med de yrkesrelaterte, politioperative fagene (Universitas 22.08.2012).

Dette er kun et lite utvalg av innspill som har kommet frem i media og internt i politiet i debatten om politiutdanningen. En debatt om innholdet i en utdanning blir også indirekte en debatt om styringsdokumentene til en utdanning. Styringsdokumentene til en utdanning er alt fra lover, reformer, læreplaner og fagplaner. Disse bærer igjen preg av sin samtid, tradisjoner og aktuelle debatter m.m. En omfattende debatt om politiutdanningen kan være starten på nye styringsdokumenter for utdanningen. Debatten bærer preg av utgangspunktet til mottakeren, og dermed også den opplevde læreplanen. Innspillet fra Nina Skarpenes kan tolkes som et forsvarende argument fra sendersiden, med andre ord: et argument fra den intenderte læreplan. En noe overforenklet tolkning av debatten, men det jeg ønsker å illustrere med dette er at en debatt om utdanning omfatter et mangfold av nivåer der læreplaner, og lignende dokumenter som setter retningslinjene for en utdanning, spiller en sentral rolle selv om det ikke fremstår slik ordrett i en debatt.

I tillegg er det to andre begrep som styrer debatten: teori og praksis. Begrepene legger sterke føringer, både gjennom faktisk begrepsbruk og der de belyses gjennom andre begreper tilknyttet kunnskap. Styringsdokumentene i en utdanning er med å forme retningen på selve utdanningen. Likeså er det med begrepene teori og praksis. At begrepene debatteres og oppleves som polariserende er ikke nytt, verken i politiutdanningen eller innen profesjonsutdanning generelt. Politiutdanningen har vært gjennom markante endringer over de siste 30 årene, fra å være en 2-årig etatskole til å bli en høgskole som innebar 3-årig grunnutdanning i 1991, til nå å være en høgskole med bachelor- og mastergradsstudie. At disse endringene har medført en debatt omkring teori-praksis-forholdet i utdanningen, vil jeg kunne våge å påstå. Når også debatten omkring politiutdanningen omhandler dette polariserte forholdet mellom teori og praksis, ser jeg det som aktuelt å se på hvordan begrepene faktisk brukes og kommer frem i selve styringsdokumentene for politiutdanningen. Den mest markante endringen må være endringen fra en 2årig grunnutdanning til en 3årig grunnutdanning, fra etatsskole til høgskole. Med tanke på debatten i dag, finner jeg det interessant å se nærmere på det historiske bakteppet for politiets grunnutdanning.

Flere yrkesrettede utdanninger har oppgradert seg til høyere utdanning, hvilket også betegnes som en institusjonalisering av profesjonsutdanninger (Smeby 2008). Et eksempel på dette vises i Harald Høibacks beskrivelse om akademisering av Krigskolen (Høiback 2008). Forventningene til profesjonsutøvernes kompetanse etter endt utdanning er stor, og debatten om politiutdanningens innhold skjer i en tid hvor profesjonsutøvelse og profesjoners kunnskapsgrunnlag er under et stort press (Skulstads forord: Hove 2012). ”Utdanning blir ofte betraktet som et middel for forandring og fornying i samfunnet, og i den sammenheng blir læreplanen et viktig dokument (Gundem referert i Engelsen 2003:?)”

Temaet for denne oppgaven er teori-praksis-forholdet i den norske politiutdanningen. Det jeg ønsker å belyse er intensjonsplanen i politiutdanningen. Selv om den opplevde læreplanen kan være et stykke unna den intenderte læreplanen, er det den intenderte læreplanen som setter føringene for utdanningen og undervisningen. Derfor anser jeg det som aktuelt å se på politiutdanningen på et intensjonsplan. Det å se nærmere på begrepsbruken i læreplaner og lignende dokumenter vil kunne være et bidrag i debatten omkring teori-praksis-forholdet i politiutdanningen. Begreper som fremtrer som svært styrende i en debatt og for en utdanning krever nærmere analyse. Teori-praksis-forholdet i politiutdanningen gransket nærmere i denne oppgaven med et tilbakeblikk. Når det i dag debatteres om en akademisering av yrkesutdanninger, spenningsforhold mellom teori og praksis m.m. finner jeg det både interessant og aktuelt med et tilbakeblikk.

I oppgaven vil jeg se nærmere på bruken og betydningen av begrepene teori og praksis i perioden da politiutdanningen var en etatskole og i endringen til å bli en høyskole. Redegjørelse av politiets rolle og historikken om opplæring og utdanning av politiet er et viktig bakteppe for min analyse av dokumentene som setter retningslinjene for politiutdanningen

## 1.1 Problemstilling

Temaet for denne oppgaven er teori-praksis-forholdet i den norske politiutdanningen.

- Hvilket syn på teori-praksis-forholdet er å finne i grunnutdanningen for politiet?

Problemstillingen blir belyst gjennom en sammenligning mellom sentrale dokumenter, fra to historiske perioder, som setter de pedagogiske og innholdsmessige retningslinjene for politiutdanningen: Etatsskolen og opprettelsen av Politihøgskolen.

For å besvare min problemstilling har følgende forskningsspørsmål ligget til grunn i min analyse.

- Hvordan er politirollen artikulert?
- Hvordan omtales teori i dokumentene?
- Hvordan omtales praksis i dokumentene?
- Hvordan omtales teori og praksis i forhold til hverandre?
- Hvilken kunnskap gis verdi og hvilken kunnskap gis ikke verdi?
- Hvordan kan vi forstå en slik betydning?

Problemstilling og forskningsspørsmål besvares gjennom en dokumentanalyse med en kvalitativ tilnærming, der jeg ser på kvalitetsforskjeller i tekstene.

## 1.2 Avklaringer

De fleste begreper vil bli avklaret underveis i oppgaven, slik som de grunnleggende, sentrale begrepene, teori og praksis, som belyses i teorigrunnlaget i kapittel 3. Det er i midlertidig nødvendig med avklaringer av enkelte forhold og begreper i forkant, da disse vil være gjeldende for hele oppgaven.

Det første gjelder en kort avklaring om politiet. Politiet i Norge består av *politi- og lensmannsetaten*. Dette organisatoriske skillet er fra gammelt av, og har sin bakgrunn i at polititjenesten ble utført i byene av polititjenestemennene mens lensmennene hadde en bredere oppgaveportefølje i distriktene. Skillet mellom disse to etatene har over tid blitt mindre og mindre. Dette skillet er ikke vektlagt i oppgaven, og lensmannsoppgavene er ikke tatt med i betraktning i analysen.

Det andre gjelder hvordan jeg velger å bruke begrepet *læreplan* i oppgaven. Læreplan brukes som fellesbetegnelse for dokumentene som setter de pedagogiske og innholdsmessige retningslinjene for politiutdanningen. Her omfatter dette blant annet NOU 1979, PHS-prosjektet og rammeplaner. Disse vil jeg vie størst oppmerksomhet i min analyse. Stortingsmeldingers, lovverk og lignende dokumenter vil her ikke falle inn under læreplanbegrepet. Læreplanbegrepet vil også bli grundigere redegjort i kapittel 4.

## 1.3 Avgrensninger

Opgaven vektlegger kun politiets grunnutdanning. Etter- og videreutdanning er ikke tatt med i analysen og vil heller ikke belyses i oppgaven. Oppgavens omfang og størrelse gjør i seg selv at denne begrensingen må tas. Flere begrensninger gjøres også som følge av dette. Dokumentgrunnlaget jeg har valgt er i seg selv et omfattende materiale. Her jeg gjort et utvalg av hva jeg velger å analysere. Dette utvalget er gjort ut i fra mine valgte forskningsspørsmål, utvalget gjort i teorikapitlene (kapittel 2, 3 og 4) og på grunn av oppgavens omfang.

Praksisperioden/ året er et såpass stort område i utdanningen, at det er begrenset hvor grundig jeg kan analysere dette her. Mitt teorigrunnlag for oppgaven er heller ikke helt ideelt for å kunne gjøre en grundig analyse av alt som inngår av innhold i praksisperioden/ året. Mye av det som berøres av opplæring i praksisperioden/ året bør belyses og analyseres nærmere på et teorigrunnlag som i sterkere grad berører den tause kunnskapen, arbeidsmetoder, veiledningsmetoder, utviklingen av den profesjonelle kompetanse, for å nevne noen retninger. En nærmere utdypning på hva som inngår i min analyses redegjøres i kapittel 6.

Teori og praksis er to vide begreper, hvilket også innebærer at det finnes et vidt spekter og en stor mengde litteratur og perspektiver tilknyttet begrepene. Jeg har valgt et teorigrunnlag som jeg anser som mest relevant og hensiktsmessig å bruke tilknyttet tematikken profesjonskunnskap, profesjon, politi, utdanning og teori-praksis-forholdet.

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven inneholder åtte kapitler. Det første kapittelet er et innledende kapittel som aktualiserer og gjør rede for oppgavens bakgrunn, samt presenterer problemstillingen og forskningsspørsmål, avgrensinger og avklaringer. Det andre kapittelet presenterer politiet gjennom et profesjonsperspektiv og deres utdanningshistorie. Det tredje og fjerde kapittelet er teorikapitler, og presenterer mine teoretiske og analytiske perspektiver. Kapittel tre tar for seg teori og praksis begrepene i lys av profesjoner og profesjonenes kunnskapsbase. Kapittel fire utdyper læreplansbegreper, redegjør for et valgt didaktisk perspektiv og et læreplanteoretisk perspektiv. Kapittel fem tar for seg valg av metode og gjennom hvilke metodiske tilnærminger som blir brukt analysearbeidet. Dokumentgrunnlaget mitt presenteres og dokumentenes egenart belyses og drøftes. I kapittel seks presenteres analysen og tolkninger gjort ved analysearbeidet. Her vil funn drøftes opp mot forskningsspørsmål, teorigrunnlag og problemstilling. Kapittel syv er et mindre tilleggskapittel der det redegjøres og drøftes kort om betraktninger til hva som er gjeldende for Politihøgskolen i dag. Kapittel åtte avslutter oppgaven med en oppsummering av resultatene og konklusjon.



## 2 Politiets arbeidsoppgaver og kompetansebehov

En viktig forutsetning for å kunne se på forholdet mellom teori- praksis i politiutdanningen er å forstå politiets rolle, arbeidsoppgaver og yrkesutøvelse. Politiets organisering, rolle, ansvar, oppgaver og ressurser, i tråd med samfunnsutviklingen, er med på å sette rammene for hva politiets kompetansebehov er og vil være. Det er også dette utgangspunktet læreplanene har for utformingen av en mest mulig tilfredsstillende utdanning for det kommende politiet.

Jeg vil i dette kapitlet først se på politiet opp mot profesjonsperspektivet. Deretter redegjøre for sentrale trekk ved det moderne politiets utdanningshistorie. Før jeg avslutningsvis redegjør for politiet i lys av profesjons- og forskningsbasert kunnskap.

### 2.1 Politiet i et profesjonsperspektiv

Det moderne politi i Norge kan sies å ha sine røtter fra slutten av 1800-tallet. En konstabelreform i 1859, omorganisering av politiet i 1866, og en endring av det formelle synet på straff, var alle forløpere til det moderne politi (Hove 2012). Politiet ble statlig gjennom Politiloven i 1936. Politiet ble underlagt Justisdepartementet og ble således Norges enhetspoliti (Justis- og politidepartementet 2004).

Politi- og lensmannsetatens primærfunksjoner har historisk sett vært ordenstjeneste og straffeforfølgning. Det overordnede mål og kjerneoppgaven til politi- og lensmannsetaten i dag er å sikre trygghet, lov og orden. ”Politiet skal gjennom forebyggende, håndhevende og hjelpende virksomhet være et ledd i samfunnets samlede innsats for å fremme og befeste borgernes rettssikkerhet, trygghet og alminnelige velferd for øvrig (Politiloven § 1 annet ledd)”

Dette innebærer også at politiet fungerer som samfunnets legitime maktapparat. Det formelle kjennetegn på politiet som offentlig myndighetsorgan er gjennom dets ansvarsområde, oppgaver, politimyndighet og faglige kompetanse. En viktig forutsetning for politiets oppgaveløsning er folks tillit.

Selv om politiets kjerneoppgaver mer eller mindre har vært uendret siden slutten av 1800-tallet, har mangfoldet av det som inngår i politiets arbeidsoppgaver økt og kompleksiteten rundt disse oppgavene også blitt større. I takt med samfunnsutviklingen har politirollen og dens yrkesutøvelse endret seg. Det blir stilt andre og flere krav enn før (Auglend, Mæland & Røsandhaug 2004). Endringer i arbeidsoppgaver vil også kunne medføre endringer i hva som inngår i rollen som yrkesutøver og hvordan den oppfattes, her politirollen. Bortsett fra av tjenestemennene selv, ble ikke politiarbeidet betraktet som et eget av fag av det norske samfunn før på slutten av 1800-tallet (Jor 1980).

Profesjon forklares ofte som et kunnskapsbasert yrke med en spesiell autoritet og status, som baserer seg på vitenskapelig kunnskap tilegnet gjennom høyere utdanning (Brante 2009, Smeby 2008, Fauske 2008). Men profesjonsbegrepet er omdiskutert, og beskrivelsen jeg nettopp har nevnt faller helst inn under et klassisk profesjonsperspektiv. En av innvendingene mot begrepet viser til at de ”nye” profesjonene ikke er som de ”gamle”, og de ”gamle” ikke er som de en gang var (Molander & Terum 2008, Fauske 2008). Der de etablerte profesjoner som lege, advokat og prest, har dannet utgangspunktet til hvilke kriterier som betegner en profesjon (Fauske 2008), har flere yrkesutdanninger etter hvert tatt del i profesjonsbetegnelsen og kriteriene utfordres. Der andre skiller strengt mellom de klassiske, akademiske profesjonsgruppene og yrkesgruppene med kortere utdanning, gir mange forskere uttrykk for en pragmatisk oppfatning av profesjonsbegrepet (Fauske 2008). For å tydeliggjøre disse skillene benyttes begrepene profesjoner, semi-profesjoner og pre-profesjoner. Brante (2009) plasserer blant annet yrkene som sykepleier, sosialarbeidere og lærere under semi-profesjoner. Det vil si at disse yrkene kun fyller en viss grad, men ikke i like høy utstrekning, de klassiske profesjoners kriterier. Utdanningen her er i større utstrekning tverrvitenskapelig, og ikke like spesialisert. Petersson (2011) bruker betegnelsen preprofesjon om politiet i Sverige. Dette begrunner han blant annet med at de mangler et vitenskapelig

kunnskapsgrunnlag, noe som oppnås i et lengre og mer akademisk utdanningsløp, som en bachelor- og masterutdanning.

Siden profesjoner oppfattes som kunnskapsbaserte yrker spiller formalisert utdanning en stor rolle i profesjonenes konkurranse- og statusjag (Smeby 2008). I denne sammenheng blir diskusjonen om ulike former for kunnskap og hvilken type kunnskap som gis mest verdi, svært sentral. Det er særlig kognitiv, abstrahert kunnskap som fremheves som viktig (Brante 2009). For mange profesjonsgrupper har det å vitenskapeliggjøre sitt profesjonsgrunnlag vært svært viktig. Derfor har man tilpasset utdanningen slik at den passer til det høyeste utdanningsnivået, nemlig universitetsnivå. Fram til høgskolereformen i 1994 har flere yrkesutdanninger, gjennom en vitenskapelig legitimeringsstrategi blitt løftet inn i et vitenskapelig profesjonalisert høgskolesystem (Slagstad 2008). Likevel kan ikke profesjoners kunnskapsgrunnlag kun karakteriseres alene ut i fra forskningsbasert kunnskap (Grimen 2008), dette gjelder spesielt kunnskap innen semi-profesjoner. For profesjonsutøvelsen har også erfaringsbasert kunnskap verdi, men det er likevel forskningsbasert kunnskap som veier tyngst for deltakelse i profesjonskampen.

Mens svensk politi fortsatt er i tenkeboksen om endringer av politiutdanningen til en høgskoleutdanning (Petersson 2011), var Norge det første land i verden som i 1992 krevde treårig høgskoleutdanning for alle som skulle jobbe som politi. Øvrige land i Europa har gjerne en trinnvis utdanning (Jaschke 2010). Ser vi utenfor Norden og Europa, finner vi eksempler der politiet klart fremmer en profesjonsplassering. Hong Kong Police College (Police College 2012) har som mål å profesjonalisere polititreningen, fremme kunnskap gjennom forskning og deling, samt legge til rette for selvstudie og læring på arbeidsplassen. Dette illustreres med en trekant *The Learning Trio*: Der formell læring er øverst, og det som faller inn under livslang læring ligger nederst: læring på arbeidsplassen til venstre og selvstudie til høyre. Videre søker de akademisk akkreditering. ”Academic input provides a solid theoretical framework to what is fundamentally practical policing fieldwork such that officers will know not just the “how” but also the “why” of policing (Police College 2012:5)”. De argumenterer for at akademisk input og samarbeid med universiteter er med på å minske gapet mellom akademisk teori og praktisk kunnskap. Griffin (1998) viser til utfordringene

politiet møter i USA. Med utgangspunkt i politiets egenart som yrke, hvilket uunngåelig innebærer betydelig grad av fare for å mislykkes som følge av deres krevende posisjon, presenterer han ”*The Five-I’s of Police Professionalism: A modell for Front-line Leadership*”. Kort oppsummert innebærer dette integritet, intellekt, arbeidsomhet (industry), initiativ og innflytelse (impact). Disse fem er de kvalitetene, karakteristikaene, atferdene og attributtene som muliggjør et maksimalt nivå av profesjonell prestasjon dersom de blir fullt utviklet i den enkelte politioffiser (fritt oversatt Griffin 1998:8).

Hvorvidt politiet endelig kan betegnes som en profesjon vil være en pågående debatt ut i fra hvordan definerer profesjonsbegrepet. Gjennom referanser til andre nyere profesjoner ser jeg det som fullt legitimt å betrakte politiet som en semi-profesjon i dag. Sammenlignet med svensk politi vil norsk politi med sin bachelorutdanning og dermed også sitt vitenskapelige kunnskapsgrunnlag, kunne plassere seg som en egen profesjon. Flere av politiets egne kilder i norsk sammenheng referer seg mer inn mot begrepsbruken profesjon og ikke semi-profesjon (Hove 2012, Politidirektoratet 2008, Politihøgskolen 22.11.2012, Justis- og politidepartementet 2004).

## **2.2 Sentrale trekk ved politiets utdanningshistorie**

Kompleksiteten rundt politirollen har over tid økt som følge av flere forhold. Vi ser en befolknings- og samfunnsutvikling som innebærer befolkningsvekst, kunnskaps- og teknologiutvikling, internasjonalisering og globalisering. Dette medbringer videre endringer i kriminaliteten, voksende lovendringer som har gitt flere arbeidsoppgaver, og ikke minst befolkningens økte forventning og krav til politiets kvalitet og kunnskapsgrunnlag (Jor 1980, Politidirektoratet 2008). Endringer i kriminalitetsbildet og lovendringer resulterer også i behovet for ny kunnskap. De forholdene som her nevnes tilknyttet befolknings- og samfunnsutvikling, har av ulik grad vært gjeldende både i starten av det moderne politiet, etterkrigstiden, nyere tid og vil mest sannsynlig også gjelde fremtiden. Nye og flere krav til utførelsen av polityrket medfører også økt kompetansebehov, hvilket igjen setter fokuset på opplæring og utdanning av politiet.

Den sentral utdanningsinstitusjon for politi- og lensmannsetaten har siden 1929 vært Politiskolen, men selve politiutdanning ble statlig vedtatt i 1919. Til å begynne med hadde utdanningen en varighet på tre måneder, etter hvert ble den utvidet til 6 måneder. Før dette måtte polititjenestemennene stort sett skaffe den praktiske og teoretiske innsikt de trengte for å utøve sitt eget yrke, selv gjennom egen erfaring i arbeidet (Rasmussen 1995 i Hove 2012:18). Politiutdanning ble formelt sett ikke *krevd* før langt opp på 50-tallet, men uformell og formell har likevel vært en realitet langt tidligere enn dette. Initiativet for utdanning kom fra tjenestemennene selv. Til tross for at initiativet for mer utdanning kom fra tjenestemennene selv, var det embetsmennene i Justisdepartementet som benyttet definisjonsmakten ved opprettelsen av den statlige utdanningen i 1919. Deres utdanningsideal var dannelse gjennom tilegning av lover og regelverk. Etter hvert ble også tjenestemennenes organisasjoner deltakende i utviklingen av utdanningsinnholdet. I starten uttrykte de et ønske og behov for et bredere teoritilfang, men dette endret seg etter hvert til fokus på praktisk kompetanse (Hove 2012:9).

De første helårskursene kom etter krigen. I starten var de pedagogiske utfordringene relativt store på grunn av mangel på lærebøker. Utfordringene med manglende oppdaterte lærebøker er noe som også preget politiutdanningen over lengre tid (Semb 1995, Hove 2012). I 1956 ble utdanningen utvidet til en toårig etatsutdanning, med først et år i praksisfeltet deretter fulgt og avsluttet med ett år på Politiskolen. Politiutdanningen ble med dette formalisert, og ingen kunne utføre selvstendig politiarbeid eller bli fast ansatt uten en etatsutdanning (Eide 1995). Diskusjonen om politiutdanningen i denne perioden var preget av en profesjonskamp mellom embetsmennene, politijuristene og polititjenestemennene (Hove 2012). Debatten omkring kriminalmeldingen som kom i 1977-78, setter også søkelys på politiets funksjon med å drive forebyggende arbeid og endringene i kriminalitetsbildet (Hove 2012, Jor 1980, Ot.prp. nr 90 (2003-04)).

Perioden fra 1969 og frem til 1990-tallet preges av en voksende høgskolesektor, der flere fagskoler omgjøres til høgskole. Fra 1990-tallet skulle utdanningen kvalifisere for en bredere politirolle. Med PHS-prosjektet gikk utdanningen fra å være en etatsskole til en treårig høgskoleutdanning i 1992 (godkjent som høgskole først i 1995). Dette innebærer også flere

interne aktører inn i diskusjonen om innholdet i politiutdanningen. Sentrale bidragsytere var samfunnsvitere, med sin nye posisjon som fagansatte i utdanningen og i forskningsavdelingen, og pedagoger deltok med sin posisjon i defineringen av sentrale utdanningsspørsmål og utredningsarbeid. Utdanningsstrukturen endret seg med at praksisåret ble plassert i andre året av studieløpet og første og siste året var forbeholdt undervisning på skolen. Utdanningen heretter retter seg mot politiet som generalisten (Hove 2012). Generalistbegrepet reflekterer den bredden som politirollen må omfavne. Tanken om en Politihøgskole kom frem allerede på begynnelsen av 1980-tallet, i St.meld. nr.91 (183-84). Ved behandlingen av St. meld. Nr.91 i vårsesjonen 1985, om politiets rekruttering og utdannelsen, kom justiskomiteen med følgende merknad:

«Etter komiteens mening bør det være en målsetting å utvikle Politiskolen til en regulær faglig høgskole ... Det er komiteens inntrykk at dette vil medføre en rimelig nivåplassering sammenlignet med det som tilbys og kreves av personell innen andre viktige forvaltningsområder (Semb 1995:8)»

Nødvendigheten av et eget utkast til en struktur for utdannelsen som helhet, påpekes også i samme utredning av departementet. Dette gjelder også utviklingen av etter- og videreutdannelsen for politietaten. Også fagforeningene i etaten gikk inn for en Politihøgskole. Politiets fagforeninger gikk inn for følgende mål med Politihøgskolen i Utdanningsutvalgets innstilling fra 1988: ”En bedret politiutdanning på alle plan, som igjen vil føre til høynet status, bedre arbeidsforhold, høyere lønn og flere og bedre normerte lederstillinger (Semb 1995:8).” Likt for både departementet og fagforeningenes argumentasjon for Politihøgskolen er målet om økt status og nivå, spesielt sammenlignet med andre. Nasjonalt Koordinerende Utvalgs retningslinjer for vurdering av eksterne eksamener med hensyn til å integrere dem i en universitets- eller høgskolegrad, blir lagt grunn ved utarbeidelse av Politihøgskolen. Dette fordi politiutdanningen ikke har en høgskoletradisjon å bygge på. Følgende momenter inngår i retningslinjene: Studiets mål, studiets nivå, studiets innhold, studiets omfang, studieformene, evalueringsformene, lærernes kvalifikasjoner, sensorenes kvalifikasjoner og bygningenes utstyr og lokaliteter (Hove 2012).

Fra og med 2004 blir grunnutdanningen akkreditert med bachelorgrad (Hove 2012). På lik linje med Krigsskolen står Politihøgskolen i en særstilling blant høgskolene i Norge, ved at de

ikke direkte er underlagt Kunnskapsdepartementet men styres av både fagdepartementet og kunnskapsdepartementet. I dag tilbyr PHS en treårig grunnutdanning som resulterer i en bachelorgrad. Denne bachelorgraden er yrkesrettet og gir et bredt teoretisk og praktisk grunnlag for arbeid i politiet. Høgskolen tilbyr også erfaringsbasert mastergrad i politivitenskap, forskjellige etter- og videreutdanning av ansatte i etaten. I tillegg driver høgskolen med faglig formidling av fagområdene sine og forsknings- og utviklingsarbeid. Politihøgskolen har i dag fire studiesteder, Oslo, Bodø, Kongsvinger og Stavern (Politihøgskolen 07.05.2012). Politihøgskolen er i dag underlagt Justis- og politidepartementet via Politidirektoratet og virksomheten til Politihøgskolen er hjemlet i Politiloven. Gjennom ”*forordning om delvis innlemming av Politihøgskolen under Lov om universiteter og høyskoler (FOR 2005)*”, tilknyttet Politihøgskolen også til Kunnskapsdepartementet. Denne akkrediteringen resulterer også i en ny aktør som påvirker utviklingen av utdanningens innhold. Forskningsbasert kompetanse og kompetansekrav til fagansatte ble gjennom krav fra NOKUT førende for utviklingen av politiutdanningen (Hove 2012:9).

## **2.3 Profesjonskunnskap og forskningsbasert kunnskap**

Den høyere utdanningens historie har i lang tid vært preget av vitenskapeliggjøring av yrker (Molander & Terum 2008). Allerede fra 1800-tallet har mesterlæretradisjonen eksistert parallelt med en ”skolastisk” læringstradisjon med forankring i akademiske disipliner. Derfra utviklet det seg et konkurranseforhold hvor skoletradisjonen kan sies å ha fortrenget mesterlæren og beslektede profesjoner (Østerrud 2004). Teori-praksis-forholdet, som også hevdes å være et spenningsforhold i, har sterke historiske røtter i høyere utdanning og da spesielt i forhold til institusjonaliseringen av profesjonsutdanning. Svein Østerud (2004) som viser til at profesjonsutdanninger som sykepleie, fysioterapi, ergoterapi og i noen grad lærerutdanningen er blitt mer teoretiske eller akademiske utdanninger som følge av denne utviklingstrenden. Slagstad (2008) betegner dette som en vitenskapelig legitimeringsstrategi. En rekke yrkesutdanninger løftes inn i et vitenskapelig profesjonalisert høgskolesystem i de påfølgende årene frem til høgskolereformen i 1994, først med lærerne i 1973, sosialarbeiderne 1978, sykepleiere 1982 og mange flere. Vitenskapen kan med dette reflekteres til å være den

nyere tids formende kunnskapsform.(Slagstad 2008). Nyere profesjoner kan sies å drives av en ambisjon om å være kunnskapsbaserte. Å være kunnskapsbasert krever gyldig kunnskap, ikke bare kunnskap overført rett fra praksis, men helst evidensbasert. Dette er grunnlaget for kvaliteten i høyere utdanning. Å ha egne forskningsavdelinger som forsker på profesjonens fagkunnskap er et grunnlag for å lage systematisk fag og evidensbasert praksis.

Etablering av egen fag- og forskningsavdeling har vært et sentralt ledd i legitimeringen av PHS-prosjektet. Derfor var etablering av egen forskningsavdeling en naturlig del av prosjektet, og dette fikk konsekvenser for utdanningsinnholdet. Denne politiforskningen ble basert på samfunnsvitenskapelig forskning, og det er også disse fag som ble tilført høgskoleutdanningen og dermed legitimerte høgskolen, ved siden av de juridiske fagene (Hove 2012).

Politiets faglige kompetanse har vokst fra å være noe de selv skaffet gjennom egen erfaring i arbeidet til å bli til det som betegnes i dag som et kunnskapsbasert yrke. Dette har skjedd gjennom å løfte politiet inn i forskningsfeltet. Siden midten av nittitallet har nordisk politiforskning hatt en eksplosjonsartet utvikling (Høigård 2005). Forskningen har skjedd både delvis tilknyttet Politihøgskolen og ikke minst i forskningsmiljøer fra andre fagmiljøer.

Det politivitenskaplige kan også knyttes utover Norden. CEPOL (Contributing to European Police Cooperation Through Learning), også kjent som European Police College, ble opprettet som et eget politiorgan i EU i 2005. CEPOL samler polititjenestefolk tvers over Europa med det formål om å fremme samarbeid på tvers av nasjoner. Visjonen til CEPOL er å bli anerkjent av autoriteter i politivirksomheten og den akademiske verden som en ledende kilde til læring og utvikling innen utdanning og praksis for et bedre samarbeid og politivirksomhet i Europa (CEPOL 11.09.2009).

Avslutningsvis for dette kapittelet ønsker jeg i likhet med Slagstad å benytte meg av dette sitatet til Terum.



”Over lengre tid har det kommet til uttrykk bekymring for akademiseringen av høyskoleprofesjonene. Det er rimelig innlysende at vitenskapliggjøring kan bidra til statushevelse for en profesjon. Samtidig kan det også bidra til mer reflektert praksis. Det er litt uklart om bekymringen hviler på det første, eller om den også hviler på en tanke om at et mer systematisert og vitenskapliggjort kunnskapsgrunnlag for høyskoleprofesjonene ikke vil tjene profesjonsutøvelsen. I så fall blir det viktig å drøfte hvordan det representerer et større problem sosialarbeidere enn for psykologer og leger. Mer allment reiser dette spørsmålet om når vitenskapeliggjøring av praktiske yrker skaper problemer, og hva i så fall disse problemene består i? (Terum 2006 i Slagstad 2008:66)”

# 3 Profesjonell kunnskap – teori og praksis

Diskusjonen om profesjonenes kunnskapsgrunnlag har stått sentralt, bl.a. forhold til teori og praksis. Begrepene er mangesidige, og definisjonen avhenger av perspektiv og i hvilken sammenheng begrepene brukes. Jeg vil her redegjøre for mitt valgte utgangspunkt for begrepene teori og praksis som vil danne grunnlaget for analytiske redskap.

## 3.1 Teori og praksis relasjon

I dagligtale omtales ofte teori og praksis som to forskjellige sider av en sak, i blant også som to ytterpunkter. Kjente uttrykk er gjerne: ”*En ting er hva som står i teorien, en annen ting er hvordan det fungerer i praksis*” ”*En ting er hva du sier, noe annet er hva du gjør*”. Utsagn som dette kommer ofte frem i hverdagssamtaler/diskusjoner omkring utførelse av arbeid/arbeidsoppgaver, og der opplæring blir sammenlignet med selve utførelsen av arbeidsoppgavene. Begrepene løsrives fra hverandre, og teori blir noe som kun står i bøker og praksis blir ”det virkelige liv”. Slik blir ofte praksis i dagligtalen det som verdsettes høyest. Sammenlignet med hva vi kjenner til fra academia, der teori ofte kan fremstå som det overordnede i et usagt hierarki, så er det ikke uventet at disse to begrepene ofte settes opp mot hverandre i et polarisert forhold og dermed havner i en teori versus praksis relasjon. Den samme tendensen ser vi også i media når utdanning og yrkesutførelse debatteres. Når dette polariserte forholdet mellom teori og praksis stjeler rampelyset, er det kanskje ikke rart at ikke kompleksiteten i forholdet mellom teori- praksis får sin plass i debatten. Med kompleksitet så mener jeg ikke nødvendigvis at det kun innebærer noe negativt, men heller at forholdet mellom teori og praksis er mangfoldig. For den profesjonelle yrkesutøvelse sin del, så preges den av et komplisert samspill mellom teori og praksis. Carl Bereiter (2002) refererer til det klassiske skillet mellom kunnskapene i form av: *knowing-that* og *knowing-how*. Han fremhever at innenfor utdanningens rammer er det muligens nødvendig å skille mellom disse to typer kunnskap i et stadium av læreprosessen, men at vi også må ha som målsetting at disse to skal komme sammen og danne en tredje kunnskapsform.

Å være en «god» praktiker kan sies å veie tyngst innen profesjonsfagene. I tillegg til at samspillet mellom teori og praksis er komplisert, er det vel en selvfølge at slike polariserte debatter om teori og praksis oppstår. Da også i mange tilfeller med sin rett. Praksissjokk er et annet mye brukt begrep tilknyttet profesjonsutdanning. Det viser til et gap mellom kompetansen som tilegnes i utdannelsen og kravene en blir møtt med i arbeidslivet. Spesielt blir forholdet mellom vitenskapelig kunnskap på den ene siden, og praksis kunnskapen og/eller situasjonsrelatert dømmekraft på den andre siden som også debattert. Det forskes stadig på hvordan, hva og hvilke metoder som kan bidra til bygge broen mellom teori og praksis (Eriksen & Huemer 2013, Halmrast, Sælen, Taarud, Østerås 2013, Molander & Terum 2008).

### **3.2 Grimens tre teser om teori og praksis**

Harald Grimen (2008) tar utgangspunkt i de klassiske profesjonene, i sine tre teser om teori og praksis, samt enkelte mer etablerte nyere profesjoner slik som helsearbeidere (sykepleiere, leger), lærere og veterinærer. Et viktig trekk som skiller profesjoner fra andre yrker er at de forvalter vitenskapelig kunnskap. Grimen stiller også spørsmål om hvor klart skillet mellom vitenskapelig og praktisk kunnskap egentlig er, for har ikke elementer av praktisk kunnskap en større rolle i profesjonsutøvelsen enn hva det klassiske bildet tilsier? I den sammenheng henviser han til andre profesjoner, slik som journalist, førskolelærer, fysioterapeut, der sertifiseringsspørsmålet har blitt debattert og hvorvidt bestemt type kunnskap kan anerkjennes som legitimt for sertifisering.

Med dette som utgangspunkt tar Grimen for seg tre profesjonsteoretiske problemstillinger, der han også presenterer tre teser han ønsker å forsvare.

1. Den første tesen Grimen ønsker å forsvare er at kunnskapsbasen til profesjonene er mangfoldig og at den viktigste sammenhengen i dem er praktisk. *Praktiske synteser* er betegnelsen på en slik sammenheng. Denne tesen er tilknyttet spørsmålet om enhetlig eller mangfoldighet i profesjoners kunnskapsbase?

2. Den andre tesen er relatert til problemstillingen: Hvordan skal vi forstå forholdet mellom teori og praksis? Profesjonell yrkesutøvelse preges av et *komplisert samspill* mellom teori og praksis, dermed finnes det flere forhold mellom disse og ikke bare en type forhold.
3. Hva er teoretisk og praktisk kunnskap? Dette innleder den tredje tesen. Grimen mener at det ikke finnes noe tydelig og prinsipielt skille mellom kunnskapsformer. Det handler om *kontinuum*, hvilket han belyser med begrepet *indeksering*

(Grimen 2008:71)

### 3.2.1 Kunnskapsbasens mangfoldighet

Når kunnskapen er satt sammen av elementer fra forskjellige vitenskapelige tradisjoner kan den omtales som heterogen, dersom alle elementer stammer fra en vitenskapelig tradisjon omtales den som homogen. Dette er den første epistemiske dimensjonen Grimen (2008) tar utgangspunkt i når han belyser at profesjoners kunnskapsgrunnlag er mangfoldig. Den andre dimensjonen er graden av integrasjon mellom elementene i kunnskapen, og den tredje dimensjon er det som kan skape integrasjon: teoretiske og praktiske synteser.

”Hvis det som integrerer forskjellige kunnskapselementer i en profesjons kunnskapsbase er omfattende teori, har vi en teoretisk syntese. Hvis det som integrerer elementene i en profesjons kunnskapsbase er de fordringer som profesjons yrkesutøvelse stiller, har vi en praktisk syntese. (Grimen 2008:72).”

Profesjoners kunnskapsbaser er i stor grad heterogene, fragmenterte og med de forskjellige elementene integrert som praktiske og ikke teoretiske synteser. Profesjonskunnskap er ofte fragmentert blant annet på grunn av at den er satt sammen av forskjellige kunnskapsfelter og at utøvelsen av den har et praktisk siktemål. Den profesjonelle yrkesutøvelse er vanligvis ikke rettet mot teoretisk refleksjon og søken etter teoretiske sammenhenger. Videre vil også kunnskapen opparbeidet gjennom praksis ha en selvstendig rolle. Blant annet vil meningsfulle sammenhenger kunne skapes på andre måter enn gjennom teoretisk integrasjon. Det er oftest gjennom de kravene praksis stiller at kunnskapselementene blir knyttet sammen og ikke primært gjennom teoretiske synteser. En av grunnene til at det hovedsakelig for mange

profesjoner dreier seg om praktiske synteser, er at de forholder seg til grupper av vitenskap som selv er teoretisk fragmentert slik som samfunnsvitenskapene og de humanistiske fagene. Den normative siden av praksisdimensjonen er at det også dreier seg om moralsk, politisk og juridisk skjønn, og ikke om kunnskapsanvendelse (Grimen 2008:73). Det er nettopp denne normative siden som gjør kunnskapsbasen mangfoldig, til for eksempel helsearbeiderne. De må stadig forholde seg til vanskelige verdivalg med manglende retningslinjer og regler for prioritering.

### **3.2.2 Det komplekse samspillet mellom teori og praksis**

Problemet med forholdet mellom teori og praksis har minst tre sider i følge Grimen. Det første er at teoretisk kunnskap må anvendes. For det andre er det mye velprøvd praksis som ikke lar seg begrunne godt teoretisk. For det tredje er det på grunn av den heterogene kunnskapsbasen, hvilket gjør at det finnes flere slags forhold mellom teori og praksis i kjernen på profesjonell yrkesutøvelse (Grimen 2008:74).

Innledningsvis refererte jeg til debatten omkring spenningsforholdet mellom teori og praksis, der den ene part viste til mangelen av en god nok integrering av teori og praksis. Slik Aas (2012) påpeker, kan det bli galt å sette teori opp mot praksis i et slags enten eller forhold. Det finnes praksis som får en egen moralsk verdi og ikke kan begrunnes teoretisk, men det finnes også praksiser som er moralsk og politisk forkastelig like mye som det finnes teorier som igjen ikke bør eller helt kan omsettes i praksis (Grimen 2008).

Det finnes to klassiske modeller for forståelsen mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Den mest dominerende og eldste modellen betrakter praktisk kunnskap som anvendelse av teori. Den primære blir teoretisk kunnskap og praksis blir omsatt teori. Et nytt begrep i dag er «evidensbasert praksis» som står i fokus (Molander & Terum 2008). Dette moderne fenomen, evidensbasering, som har trolig sterke elementer av en slik tenkning, møter sin utfordring i praktisk kunnskap. Det finnes mengder av praktisk kunnskap som ikke har en teoretisk base, og dermed ikke kan forstås som teori omsatt i praksis. Slik nevnt tidligere kan ikke all praksis

begrunnes teoretisk, og ikke all teori kan omsettes til praksis. I tillegg har praksis en egen logikk der man i handlingssituasjonen eksplisitt eller implisitt foretar skjønnsbaserte beslutninger. I forhold til den teoretiske kunnskapsbasen man handler ut i fra vil disse beslutningene vil være vilkårlig (Grimen 2008).

I den andre modellen er det den praktiske kunnskapen som er primær. Her flyter teoretisk kunnskap på et underlag av praksis, og kan forstås som en artikulering av praksis. Utfordringen med denne modellen er idylliseringen av praksis. Det blir en immunisering mot kritikk. I tillegg er mye teoretisk kunnskap i dag blitt svært avansert og teknisk sofistikert, hvilket gjør at det ikke er like meningsfylt å betrakte den som en artikulering av eksempelvis hverdagslivets praktiske kunnskap (Grimen 2000).

### **3.2.3 Indeksering – Teoretisk og praktisk kunnskap i et kontinuum**

Praktisk kunnskap har helt siden antikken ligget i skyggen av teoretisk kunnskap. Den kjennetegnes ved at dens form og innhold er sterkt tilknyttet til den som har den, og ikke lar seg løsrive fra kunnskapsbæreren og situasjoner der den har blitt anvendt og lært (Grimen 2008:76). Opphav, brukssituasjoner og kunnskapsbærere er ikke helt utskiftbare i praktisk kunnskap. Her uttrykkes den i handlinger, bedømmelser, vurderinger og skjønn. I teoretisk kunnskap derimot er kunnskapsbæreren utskiftbar.

Praktisk kunnskap er i stor grad virksomhetsspesifikk, den er mer fortrolig med omgivelser og det kroppslige enn den er med språk. Her spiller taus kunnskap en sentral rolle, som også har vært sentral for profesjonsfagene. Ikke all praktisk kunnskap er nødvendigvis taus, men ”vi kan vite mer enn vi kan utsi” (Grimen oversetter Polanyi i Grimen 2008:79). Grimen viser til fem grunner til at kunnskapen kan være taus: Det første er normer og regler, hvilket kan være alt fra regler om taushetsplikt til normer for etikette og høflighet. Det andre er forholdet med å stole på egne ferdigheter og ta dem for gitt når handling utføres, og ikke problematisere de mens vi handler, da det kan ødelegge handlingen. Det tredje er kort sagt at ”mye av det vi vet,

vet vi ikke at vi vet” (Grimen 2008:80). Den fjerde tesen er radikal og ikke helt uproblematisk. Antakelsen er at visse kunnskapselementer kan ikke artikuleres verbalt eller gripes med språklig beskrivelse. Den femte er at det ikke er gitt at ferdigheter består av oppfatninger, men at oppfatninger sees på som representasjoner.

Grimen besvarer spørsmålet om hva som er felles for teoretisk og praktisk kunnskap med seks fellestrekk som alle peker på sentrale trekk ved kunnskapsbegrepet (Grimen 2008).

1. Det første er at all kunnskap kan bli *artikulert* på en eller annen måte, enten gjennom verbalisering eller handling.
2. Det andre er at all kunnskap kan bli *lært*. Enten det er kunnskap som er resultert gjennom bevisst læring av et mål eller blir et biprodukt av handlinger og virksomheter med andre formål.
3. Det tredje er at all kunnskap kan bli *overført* mellom mennesker, og metodene for overføring av kunnskap er mange. Enten det er språklig eller gjennom andre sanser. ”Noen kunnskaper kan bli overført i fysisk fravær av de ting kunnskapen gjelder, andre typer krever fysisk nærvær av de ting kunnskapen gjelder (Grimen 2008:83).
4. Det fjerde handler om at kunnskapen er *indeksert*. Praksiskunnskapens indeksikalitet viser til at kunnskapen peker essensielt på kunnskapsbæreren og brukssituasjonen. Den uttrykkes i handlinger, bedømmelser, vurderinger og skjønn. ”Praktisk kunnskap opptrer med merker som viser hvor den kommer fra, hva den anvendes til og hvem som har den (Grimen 2008:76)”. I motsetning til teoretisk kunnskap der kunnskapsbærer er utskiftbar, bunner indeksering av praktisk kunnskap blant annet i at den er kroppslig, og tilegnes og utøves kun i førstepersonsperspektiv. Indeksering er et gradsspørsmål, med det menes at kunnskap i noen tilfeller er sterkt eller mindre sterkt indeksert.
5. Det femte er at kunnskap kan *akkumulere*. Vitenskapelige fremskritt har ofte blitt betraktet som systemer av bekreftede teorier som representasjon av virkeligheten. Denne modellen passer ikke nødvendigvis all type kunnskapsakkumulasjon, spesielt ikke kunnskap som ikke er representasjoner.

6. Den siste og sjette er at kunnskap kan bli *kritisk gransket*. Kvaliteten på personens handlinger vil kunne bedømme i hvilken grad noen besitter en type indeksert kunnskap. Kritikken og granskingen vil bli gjort på grunnlag av hvilke kriterier som gjelder for kvaliteten på utførelsen av handlingen.

Oppsummert trekker Grimen følgende konklusjoner basert på sin diskusjon av de tre fremsatte tesene. Å ta utgangspunkt i at profesjonsgrunnlaget er sammensatt kan være med på å gi oss et begrepsapparat som gjør oss i stand til si noe om både enheten og om forskjellene mellom de ulike elementene i kunnskapsgrunnlaget. ”Ting henger ofte sammen fordi de er nødvendig for å gjennomføre bestemte oppgaver, ikke nødvendigvis fordi deres sammenheng er godt teoretisk begrunnet (Grimen 2008:84).” Viktigheten av å studere samspillet og spenningene mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap fremheves. Bevisstheten på at forholdet mellom teori og praksis er kompleks er med på å unngå forenklete fremstillinger. Disse begrunnelsene er høyst aktuell for min oppgave. Verdien i begrepene teori og praksis forsterkes med Grimens teser. Den tredje tesen knytter Grimen hovedsakelig til kjønnsdimensjonen, hvilket ikke belyses i min oppgave. I den tredje tesen introduserer Grimen indekseringsbegrepet, hvilket er av interesse for min oppgave.

### **3.3 Freidsons inndeling av profesjonskunnskap**

I profesjonsutdanningene i Norge forsøker man å integrere flere kunnskapsformer, også praktisk kunnskap. Politiets kompleksitet preges av et tverrfaglig kunnskapsgrunnlag og en bredde av ulike arbeidsoppgaver og områder. Politiets tverrfaglige kunnskapsgrunnlag passer til Freidsons inndeling av profesjonskunnskap, både i forhold til typer av kunnskap og ulike former for arbeid.

I følge Freidson er profesjonalisme en særegen måte å kontrollere yrket på. Den idealtypiske profesjonalitet kjennetegnes ved at kunnskaper og ferdigheter i en bestemt spesialisering krever et grunnlag av abstrakte begreper og formell læring og nødvendiggjør utøvelse av skjønn (Freidson 2001:24/33). Det er profesjonene selv som står som garantister for at



kvaliteten på det profesjonelle arbeidet blir opprettholdt. Freidson ønsker å forsvare verdigrunnlaget til profesjonene, og ikke monopolisere kunnskaper og ferdigheter. Kravet om faglig autoritet ved den tekniske siden av arbeidet avviser han, mens profesjonenes moralske autoritet forsvares av Freidson (Fauske 2008:49).

Freidson (2001) gjør et skille mellom fire ulike typer av ferdigheter og kunnskap, og tre former for arbeid for profesjonsutøvere. Med dette skillet som utgangspunkt viser han til en analyse som nyanserer de ulike former for kunnskapene til ulike former for spesialisert arbeid. ”This analysis allows distinguishing specializations by the degree to which they are thought to employ these various types of knowledge (Freidson 2001:33)”. Analysen illustreres ved denne modellen:

**Table 1.1** Relative proportion of each type of knowledge and skill in each type of specialization

<i>Type of specialization</i>	<i>Everyday knowledge</i>	<i>Practical knowledge</i>	<i>Formal knowledge</i>	<i>Tacit knowledge</i>
Mechanical	High	Low	Low	Moderate
Manual discretionary	Moderate	High	Moderate	High
Mental discretionary	Low	Moderate	High	Low

(Freidson 2001:34)

De tre formene for arbeid er *rutinepreget arbeid* (mechanical), arbeid som krever *manuelt skjønn* og arbeid som krever *mentalt skjønn*. Ferdighetene og kunnskapstypene er: hverdagskunnskap, praktisk kunnskap, formell kunnskap og taus (tacit) kunnskap. Begrepene ferdigheter og kunnskap komplimenterer hverandre i deres funksjon og begge er vesentlig tilknyttet arbeid.

Den faktiske kunnskap (substantive knowledge) er tilknyttet selve oppgaven, og ferdighet kan sies å være evnen til å bruke denne kunnskapen til å utføre oppgaven. Folk med den samme faktiske kunnskap kan ha ulik evne til å løse abstrakte problemer, bruke redskaper og manøvrere maskiner (Freidson 2001:25). All kunnskap og ferdigheter, uansett innhold eller kilde, hverdags- eller formell kunnskap er det Freidson kaller *working knowledge*.

*Hverdagskunnskap* er kunnskap og ferdigheter samtlige må inneha for å kunne utføre dagligdagse oppgaver, i grunn en viktig forutsetning for å kunne utføre all type arbeid. Den refereres til både som noe vi tar for gitt, sunn fornuft og noe av det kan være taus. Den kan være preget av kjønn, alder, klasse og brukes naturlig uten at vi reflekterer over det.. Tradisjonelt politiarbeid kan plasseres her. Sunn fornuft, det du lærer deg mens du jobber. Lokalforankret kunnskap som springer ut av løsning av oppgaver.

*Praktisk kunnskap* er lært gjennom erfaring og er stort sett fri for formell kunnskap. Kunnskapen er hovedsakelig utviklet gjennom utførelsen av arbeid. Den er instrumentell ved utførelse av konkrete oppgaver i en konkret setting. Du bare gjør det fordi du får beskjed om at det er slik det er. Noe av den praktiske kunnskapen og ferdighetene kan vi anta er taus.

I motsetning til hverdagskunnskapen er *formell kunnskap* satt inn organiserte i kunnskapsinstitusjoner. Det meste av formell kunnskap kan ikke direkte anvendes på grunn av den er abstrakt og generell. Formell kunnskap preges av teori og abstrakte begreper.

*Taus kunnskap* er kunnskap som ikke er uttrykt eller ikke verbalisert. Dette er gjerne arbeid/arbeidsoppgaver som har liten eller ingen tilknytning til teoretisk tenking. ”..taus kunnskap er nærmere tilknyttet erfaringer enn den er formell teori (Polanyi fritt oversatt i Freidson 2001:25)”. Det som er underforstått (tacitly known) kjent og brukt avhenger selvsagt av hva selve arbeidet er. Faglært praktisk tenkning kan også gå inn under taus kunnskap. Den kjennetegnes ved at den er fleksibel, samme problem løses ulikt og er tilpasset situasjonen.

Rutinepreget arbeid inngår ikke den faglærte praktiske tenkningen (Scridner referert i Freidson 2001:31).

*Rutinepreget arbeid* kjennetegnes som oppgaver på detaljnivå, enklere og repeterende oppgaver gjerne i snevert og minimalt omfang. Utførelsen av disse oppgavene er organisert med tanke på minimalisere behovet for individuell skjønn. I motsetning til den rutinepregede spesialiseringen viser Freidson til de *skjønnsmessige spesialiseringene* (discretionary specialization) som er delt mellom manuelt og mentalt skjønn. Uansett omfang av oppgave så kreves det at det blir utøvd skjønn for at oppgaven skal kunne gjennomføres vellykket.

Arbeid som krever *manuelt skjønn* anvender store mengder av praktisk kunnskap og moderate mengder av hverdags-, formell- og taus kunnskap. Dette er mer handlingsorientert arbeid, praktisk arbeid som baserer seg på situasjonsbasert skjønn. Manuelt fagarbeid (manual skilled work) er tilknyttet kjennetegnene til håndverkshistorikken.

Arbeid som krever *mentalt skjønn* forutsetter en stor andel av formell kunnskap. “Even when the actual tasks required by a specialization such as surgery are predominantly manual, they are defined as mental because of their grounding in abstract concepts and theories (Freidson 2001:32)”. Dette er arbeid som krever refleksjon, nettopp for å håndtere abstrakt kunnskap, teori og symbolisert kunnskap i form av begreper eller andre symboler.

Skillet mellom rutinepreget arbeid og det som krever en skjønnsmessig spesialisering, handler om hva slags type kunnskap og tankesett som antas å bli brukt i ulike type arbeid, og ikke hvorvidt arbeidet hovedsakelig utføres gjennom tankekraft eller kroppslig utførelse. Alt arbeid, uansett type, krever bruk av vår mentalitet og forutsetter kunnskap. Freidson fremhever behovet for å avklare det mentale og manuelle skillet, og vil forbedre vår oppfatning av arbeid og spesialisering. Dette forutsetter og krever en tilstrekkelig forståelse av de ulike typer kunnskap og ferdigheter som brukes til å rettlede arbeidsutførelsen (Freidson 2001:24).

”All forms of work thus require both everyday and practical knowledge and skills in varying degrees, but only some require the specialized formal knowledge that has not been incorporated into everyday knowledge. This assumption allows us to distinguish on analytical grounds the most important element of the mental/manual contrast – namely, that specialized formal knowledge which does not part of everyday knowledge, but rather gained through special vocational schooling, and which is a prerequisite for some kinds of work but not others (Freidson 2001:31-32)”

### **3.4 Teori og praksis i et kontinuum?**

At teori og praksis er mer komplisert enn ett enten eller forhold, tydeliggjøres i både Grimens teser og Freidsons nyansering av kunnskapsbegrepet. Grimen og Freidson prøver å fange mer eller mindre det samme, men fra to forskjellige ståsteder og innfallsvinkler. Grimen tar utgangspunkt i selve teori og praksis begrepene, mens Freidson nyanserer ulike former for kunnskap knyttet til ulike former for spesialisert arbeid. Det som kanskje skiller de meste fra hverandre er at Freidson plasserer drøftingen av profesjonenes kunnskapsbase under et slags overordnet kunnskapsperspektiv. Han gjør et skille mellom både arbeidsformer og kunnskapstyper, og illustrerer den proporsjonerte fordelingen mellom disse. Grimen derimot drøfter profesjonenes kunnskapsbase ut fra det polariserte forholdet mellom teori og praksis, hvor han i den tredje tesen plasserer teoretisk og praktisk kunnskap samlet, i et kontinuum, under kunnskapsbegrepet. Begge er klar på at det ikke er noe enten eller forhold verken mellom kunnskapstyper eller teori og praksis. Målet til dem begge kan hevdes å være å skape en økt forståelse for kompleksiteten i profesjonenes kunnskapsgrunnlag og arbeidsformer, og gjennom denne forståelsen dermed også kanskje fjerne seg fra en polarisert måte å angripe teori-praksis-forholdet. Freidsons differensierte modell gir oss et bilde av i hvilken grad ulike typer kunnskap benyttes i ulike typer arbeid. Dette kan til dels også sees i sammenheng med Grimes indeksering, hvilket tar for seg graderings spørsmålet. Selv om kanskje kunnskapsbæreren vil kunne være utskiftbar i Freidsons modell, så kan Freidsons tre former for arbeid sees i sammenheng med Grimens brukssituasjon.

Som nevnt tidligere, fremhever Grimen viktigheten av å studere samspillet og spenningene mellom teori og praksis, og viktigheten med å unngå forenklete modeller. Jeg vil her påstå at utgangspunktet i Freidsons modell kan være å belyse dette samspillet og eventuelle

spenninger. Modellen til Freidson viser til en slags indeksering, der han gjennom en differensiering av nivåer også representerer et slags kontinuum i de ulike arbeidsformene. Sett i lys av teori og praksis forholdet i politiets dokumenter, vil både Grimen og Freidson være nyttige for å belyse hvilket syn det er på dette forholdet. Teori-praksis-forholdet i kunnskapsbasen til politiet vil med dette kunne belyses gjennom flere forhold. Med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål, metaspørsmål, har jeg med Grimen og Freidson som mitt teorigrunnlag og bakteppe, formet flere hjelpespørsmål til analysen.

### **3.5 Oppsummering**

I dette kapitlet jeg har redegjort for det som videre brukes som mine analytiske verktøy. Jeg har første redegjort for hver av de to valgt perspektivene. Siste punktet i kapitlet ser jeg mine to valgte perspektiver/teorier opp mot hverandre. Grimen belyser gjennom sine tre teser kompleksiteten i teori-praksis-forholdet, og med sin siste tese presenterer han et slags kontinuum mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Fredison belyser teori og praksis gjennom en nyansert modell med en kunnskaps inndeling og inndeling av tre arbeidsformer. Inndelingen gjøres på et analytisk grunnlag i følge Freidson. Her belyses kunnskapsformer mer som forskjellige former, og i mindre grad som et kontinuum slik Grimen presenteres. Sammen utfyller de hverandre, og belyser teori-praksis-forholdet i profesjonenes kunnskapsbase på fra to ulike perspektiver, til å kunne brukes som et bredt analytisk verktøy opp mot mine valgte forskningsspørsmål og problemstilling.

# 4 Et perspektiv på didaktikk og læreplan

Jeg vil i dette kapittelet ytterligere redegjøre for begrepet læreplan. Videre vil jeg redegjøre for didaktisk relasjonstenkning. Mitt læreplanteoretiske innfallsvinkel vil bli presentert gjennom med Goodlads læreplannivåer.

Ideenes læreplan og den formelle læreplan er det som vektlegges i min oppgave, men jeg vil likevel her gi en kort redegjørelse av de resterende nivåene til Goodlad. Dette for å presentere helheten i Goodlads nivådeling.

## 4.1 Begrepet læreplan

Læreplan har i norsk sammenheng oftest referanser til lavere utdanningsnivå. Jeg støtter meg her til Karseths bruk av begrepet læreplan i høyere utdanning. Innen høyere utdanning blir læreplan et ”uttrykk for prioriteringer og ideer som er gjeldende innenfor et kunnskapsområde, samtidig som det også er et uttrykk for samfunnets behov og samtidens utdanningspolitikk (Karseth 2006:58)”. Formuleringene i en læreplan er avhengig av hvordan dokumentet fortolkes og tas i bruk, men det er likevel formuleringene som gir *føringer* for skolens virksomhet i form av mål, tema, innhold, valg av fag, prinsipper for organisering og vurdering (Karseth og Sivesind 2009).

Hva som blir fagets kunnskap og hvilke kunnskapsområder studentene har mulighet til å møte gjennom det formelle studiet, er det læreplanen som regulerer (Karseth 1994). Hvilket kunnskapsområde som til slutt vinner frem i læreplanen kan knyttes til kunnskapens status og makt (Bergendal i Karseth 1994). Skolens virksomhet styres og påvirkes fra flere kanter, og hva som til slutt blir kompromissene som inngås i et læreplandokument må sees i sammenheng med den kontekst de er skrevet i. Hvordan læreplaner utformes og hvem som inkluderes i dette arbeidet er forskjellig i Norden og i andre europeiske land. Norden har en

tradisjon for å samarbeide mellom lærere, fageksperter og representanter fra ulike organisasjoner og samfunnsfelt (Karseth og Sivesind 2009).

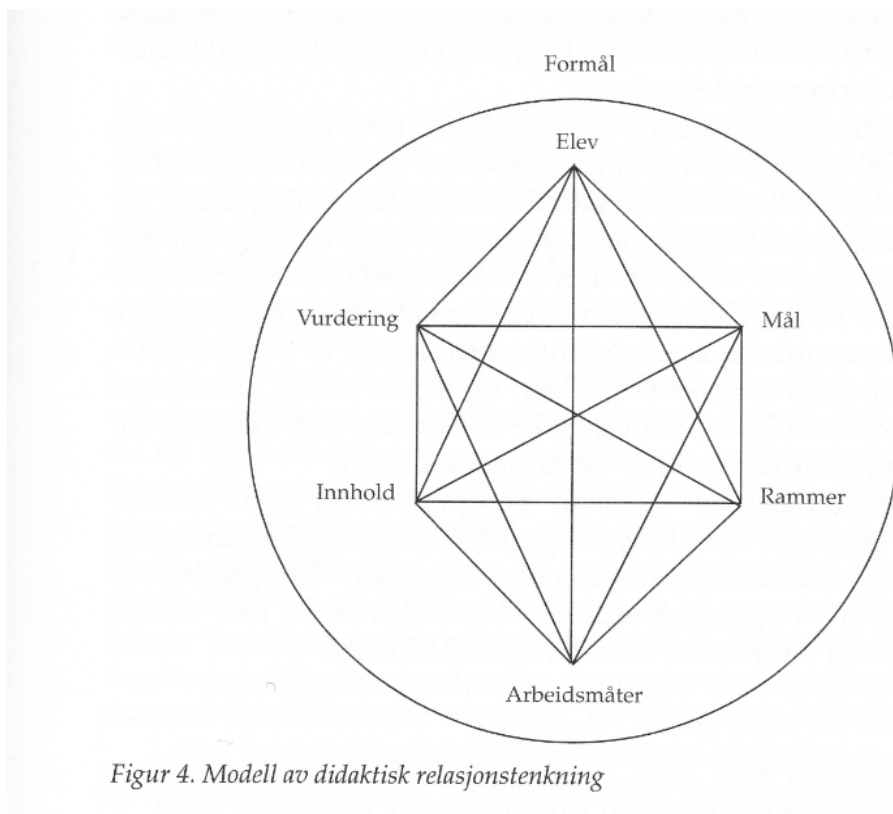
I tillegg til ulike typer læreplansdokumenter har vi reformer. Reformen bærer preg av politiske prosesser. Disse politiske dokumentene er forhandlingsbare, motsetningsfylte og ufullstendige. Det som iverksettes kan være noe annet enn det som faktisk har blitt fremmet i dokumentet (Karseth 2006). Rollen til de ulike typer læreplandokumenter er forskjellig. Typisk for lavere grads profesjonsutdanning er fagplaner som er underlagt nasjonale rammeplaner. Studieplaner er gjerne knyttet til fag- og disiplinstudier der kunnskapsinnholdet bestemmes av institusjonen selv (Karseth 2006).

## 4.2 Didaktisk relasjonstenking

Didaktikken kan beskrives med at den har en dobbel funksjon og oppgave. Det ene er de empiriske og forskningsmessige oppgavene som innebærer å beskrive og analysere undervisningen og læring slik det faktisk er. Den andre siden er den normative og handlingsorienterte siden med oppgave om å gi anvisninger og forslag om hvordan undervisningen burde være (Pettersen 2005). Videre kan didaktikken deles inn i tre grunnkategorier som omfatter undervisningens hva, hvorfor og hvordan. Undervisningens *HVA* viser til innholdet og målet. Hva skal det dreie seg om? Hvilke læringsresultater siktes det mot og er ønskelig å fremme? (Engelsen 2003, Pettersen 2005). I undervisningens *HVORFOR* er det intensjonene som kommer til uttrykk. Formålet og hva vi har til hensikt å oppnå med undervisningen (Pettersen 2005). Hvordan vi begrunner valgene og beslutningen som tas i forhold til mål, innhold og metoder gjelder også her. Undervisningsmetodene og arbeidsmåter er det som er gjeldende i spørsmålet *HVORDAN* (Engelsen 2003).

Bjørndal & Lieberg (1978) har med modellen av didaktisk relasjonstenking vektlagt en klargjøring av samspillet mellom de sentrale faktorer som virker inn i en undervisningssituasjon.. Modellen er ment for å fungere som en referanseramme ved

planlegging og beskrivelse av et undervisningsopplegg. De ulike kategoriene som inngår i modellen i dag er formål, elev, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering (Engelsen 2003). Det påpekes at ingen av faktorene eller relasjonene i modellen bør få en for ensidig styrende funksjon. Modellen er ment å se undervisningen og undervisningsplanlegging som en helhet (Bjørndal & Lieberg 1978:136-137). Modellen har siden den ble presentert i 1978, blitt noe justert. I dag blir modellen vist til slik som dette, her hentet fra Engelsen (2003):



Figur 4. Modell av didaktisk relasjonstenkning

Bilde hentet fra Engelsen (2002) side 53.

Modellen viser til helhetstenkingen, med at alle delene henger sammen. Gjør du endringer et sted har det konsekvenser for samtlige andre områder.

### 4.3 Goodlads læreplannivåer

John I. Goodlad (1979) klassifiserer læreplanen i fem ulike nivåer: *Ideenets læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den operasjonaliserte læreplan og den erfarte læreplan*. Goodlad selv betegner dette som læreplanens framstillingsformer, mens tendens i



norsk sammenheng har kanskje vært en mer hierarkisk fremstilling (Engelsen 2003). Engelsen viser også til et skille mellom sender- og mottakersiden av læreplanen, der de to første nivåene til Goodlad plasseres på sendersiden og de resterende på mottakersiden. Mitt perspektiv på politiutdanning vil dermed bli å se dokumentene i et senderperspektiv med fokus på det intenderte. Her må det også gjøres oppmerksom på at læreplanbevisstheten slik den er i dag ikke nødvendigvis var den samme for 30-40 år siden. Det at læreplanen sees på som en kontrakt mellom skolen og samfunnet har ikke alltid vært like bevisst.

*Ideenes læreplan* kommer fra ideprosessen i planlegging, og eksisterer også på det ideologiske plan. Det kan være ideer fremmet gjennom debatter om fag, skole, undervisning og utdanning, eller forhold som har med arbeidsmarkedet å gjøre. Både forskningsbasert og tradisjonsbundet viten gjør seg gjeldende her (Engelsen 2006, Gudem 2008). Det er sjeldent at elementene herfra faktisk bringes helt frem til studentene i dens originale form. Selv om innholdet forblir intakt vil «the methodological structure of a discipline may be distorted through the pedagogy employed (Goodlad 1979:60)».

*Den formelle læreplan* er den offisielt godkjente læreplanen. Det er den som setter rammene for skolens virksomhet. Den kan også være samling av (ideal curricula) som er godkjent uten videre tilpasninger eller endringer. Det er her i analysearbeidet man antakeligvis vil finne verdiene, oppfatningene (beliefs), holdningene og lignende som samfunnet eller en dominerende gruppe i samfunnet ønsker at studentene skal tilegne seg (Goodlad 1979:61). Ofte vil de som formelt har vedtatt læreplanen, forstå og tolke dokumentet svært ulikt, uten at dette blir klargjort. Videre vil den også tolkes på ulike nivåer (Gudem 2008).

*Den oppfattede læreplan* beskriver Goodlad som "curricula of mind". Læreplanen vil kunne oppfattes ulikt for administratorer, politikere, lærere og elever, men det er spesielt lærenes oppfattelse som betegnes som den mest betydningsfulle. "...they are in the best position to effect adjustments (Goodlad 1979:62)". Det er deres oppfattelse av lærerplanen som gjenspeiler deres tolkning og forståelse og blir utgangspunktet for lærernes planlegging,

tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen (Engelsen 2003, Gundem 2008). De tolkninger som blir gjort her kan igjen skille seg fra den formelt vedtatte planen

Dette leder videre til neste nivå, *den operasjonaliserte læreplanen*, den iverksatte læreplanen. Goodlad gjør et poeng ut forskjellen mellom hvordan læreren oppfatter læreplanen og hvordan de faktisk underviser i klasserommet. Det kan være vanskelig å skille mellom hva og hvordan ("the what and how") med tanke på instruksjoner og retningslinjer. Både den oppfattede læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen sies å "exist in the eye of a beholder (Goodlad 1979:63)"

Det siste nivået til Goodlad er *den erfarte læreplanen*, her er det hovedsakelig elevenes opplevelse og erfaringer av undervisningen som er sentralt. Det er deres læring som er i sentrum. Både elevenes personlige bakgrunn og lærerens oppfatning av læreplanen vil virke inn her (Engelsen 2003, Gundem 2008). "One gets closer to what is intended for the schools by examining statements of aims or objectives (Goodlad 1979:61)"

## 4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for det pedagogiske aspektet som blir sentral ved utdanningsplanlegging. Didaktisk relasjonstenking kan brukes på mange nivåer i denne prosessen, og gir også et systematisk grunnlag for et analytisk arbeid med dokumenter som setter retningslinjer for en utdanning. Goodlads nivåinndeling av læreplansprosesser gir et bilde av ulike innfallsvinkler en læreplan kan belyses på. Dette er med på å tydeliggjøre mitt analytiske perspektiv.

# 5 Metode

Metoden som er brukt i oppgaven er dokumentanalyse. Dokumentene som analyseres er dokumenter som er tiltenkt som retningslinjer for politiutdanningen. Jeg vil i dette kapitlet først redegjøre for min metodiske tilnærming, og kort drøfte styrker og svakheter ved dette. Deretter vil jeg redegjøre for dokumentgrunnlag og min rolle i oppgaven.

## 5.1 Valg av metode

Troverdigheten til forskningsresultatene er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen den hviler på gjøres eksplisitt. Å gjøre rede for fremgangsmåtene under datainnsamling, valg av metode og opplegg for analyse, og hvordan resultatene tolkes er med på å styrke oppgavens troverdighet (Thagaard 2009). De viktigste metodiske utfordringene i kvalitativ forskning er hvordan forskeren analyserer og fortolker det som studeres. Fortolkning har derfor en stor betydning. Kvalitativ metode egner seg godt til studier av temaer der det finnes lite forskning på fra før. I den sammenheng stilles det derfor også store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard 2009).

Analysen av mitt dokumentgrunnlag gjøres ved dokumentanalyse. Fordi jeg ønsker å belyse min problemstilling fra to historiske perioder, og se nærmere utdanningen på et intensjonsplan, ser jeg dokumentanalyse som den mest anvendelige metoden for dette. Jeg har en kvalitativ tilnærming og ser på kvalitetsforskjeller i tekstene. Jeg velger å støtte meg til en hermeneutisk og temabasert tilnærming i min dokumentanalyse. I en hermeneutisk tilnærming er bevisstgjøring av forforståelsen sentral. Målet i forskning generelt er å ha en mest mulig objektiv tilnærming, men jeg vil ha med meg en forforståelse når jeg leser teksten. En bevisstgjøring av rollen som teksttolker og tekstskaper vil derfor i den sammenheng bli sentral. Dette vil jeg utdype nærmere senere i kapitlet.

Min analyse vil kunne betegnes som en diskursanalyse. Diskurs henviser til at det som preger våre utsagn er at språket er strukturert i ulike mønster (Jørgensen og Philips 2005 referert i Thagaard 2009). "Diskursanalyse fremhever hvordan personer skaper mening til det de beskriver gjennom måten de uttrykker seg på (Thagaard 2009:114)". Dette er relevant til min problemstilling, der jeg ønsker å finne svaret til hvilket syn som fremmes i en tekst.

Temabasert tilnærming ved bruk av beskrivende matriser ser jeg som relevant også i en dokumentanalyse, selv om det hos Thagaard (2009) relateres til intervjumateriale. En temabasert tilnærming betyr at teksten i analysen deles inn i kategorier. Ved hjelp av beskrivende matriser blir teksten over temaene i materialet mer oversiktlig. Det vil bli med dette tydeligere å se og få et grunnlag for tendensene i teksten. For å utvikle en forståelse av tekstens meningsinnhold, vil bruk av begreper til teksten kunne bidra. Det er derimot to svakheter ved denne tilnærmingen som må belyses. Det første er at teksten løsriveres fra den opprinnelige helheten den ble presentert i. For det andre vil temaene som analyseres preges av forskerens perspektiv og det som er definert av forskeren (Thagaard 2009).

## 5.2 Dokumentanalyse

De mest brukte metodene innen kvalitativ forskning er intervju og deltakende observasjon. Min oppgave baserer seg kun på analyser av foreliggende tekster. Her er det mine utvalgte tekster (dokumenter) som representerer kildematerialet. Studier av foreliggende tekster i større grad preges av distanse, sammenlignet med studier med bruka av intervju og deltakende observasjon der kontakten mellom forsker og de som studeres er nærmere (Thagaard 2009).

Mine utvalgte dokumenter er produsert i lang tid før denne oppgaven. De er forfattet i en annen kontekst og med en bestemt hensikt og formål. I motsetning til tekster som er utskrift fra intervjuer, er mitt ikke kildemateriale produsert med den hensikt å besvare mine valgte forskningsspørsmål (Thagaard 2009). Jeg foretar her en kvalitativ innholdsanalyse av ulike dokumenter (Grønmo 2004), nærmere bestemt en dokumentanalyse. Dokumenter generelt varierer både i form og innhold, enten de er av skriftlig, muntlig eller visuell fremstilling, om

deres innhold er preget av meningsytring eller faktainformasjon, eller om de er av mer privat karakter (dagbøker, brev) eller offentlige dokumenter slik som NOU og stortingsmeldinger. Dokumenter kan i motsetning til andre kilder, slik som respondenter og aktører, gi informasjon over langt større avstander i tid og rom (Grønmo 2004, Thagaard 2009). Et viktig utgangspunkt er at kildene må studeres i forhold til den konteksten de er utformet i (Thagaard 2009). Dokumentanalyse baserer seg på allerede foreliggende kildemateriale.

En kvalitativ innholdsanalyse innebærer generelt systematisering av utvalgte innholdselementer med sikte på å belyse problemstillinger, enten det er å få et innblikk i holdninger, verdier eller argumenter som står sentralt i ulike tekster (Grønmo 2004). Når beskrivelsene blir systematisert i forhold til veldefinerte begreper, teorier og kategorier, så beskrivelsene analytisk. I denne oppgaven gjøres dette ved en temabasert tilnærming (jf punkt 5.1).

## **5.3 Datainnsamling**

I innhenting av empiri har jeg søkt etter kilder gjennom politiets sentrale utdanningsinstitusjon. Jeg har med jevne mellomrom gjort søk i BIBSYS og generelt søk på internett, etter relevante politidokumenter. Funnene har vært begrensede. Hvilket først ga meg et inntrykk av at det var lite forskning tilknyttet politiet. Dette inntrykket må også sees i lys av at jeg her befinner meg innen et fagfelt og områder som jeg har svært lite kjennskap til. Etter nærmere ettersyn viste det seg at det foregår mye forskning på politifaget og politiets yrkesutøvelse, men på selve politiutdanningen i Norge er det begrenset. Derimot er det en del internasjonal forskning omkring politiutdanning.

I redegjørelsene for det teoretiske grunnlaget har jeg brukt kilder fra bøker og artikler. For å belyse, redegjøre og analysere feltet innen politi og politiutdanning har jeg et mer mangfoldig kildegrunnlag, blant annet NOUer, stortingsmeldinger, interne rapporter fra Politihøgskolen, kronikker, plandokumenter, avisartikler og uttalelser hentet fra intervjuer fra ulike medier

(nettaviser og nettsider). Utfordringen har vært at en del av disse kildene har manglende informasjon om forfatter, årstall, trykkeri og lignende. Dette kan være en svakhet ved kildene, men de er likevel valgt brukt i mangel av andre kilder med like stor relevans og sentral informasjon som denne oppgaven trenger.

## **5.4 Kildekritikk**

Å være kildekritisk er avgjørende i en oppgave som preges av en historisk tilnærming. Politiet bærer preg av å bygge på erfaringsbasert kunnskap og lite systematisk nedtegning av eget arbeid. Det er også lite koblet opp mot standarder man normalt finner i organisasjoner som er kunnskapsbaserte. Dette gjør seg gjeldende i at rapporter ofte mangler henvisninger og lignende. Mange av kildene er også interne rapporter, og dermed heller ikke så lett tilgjengelig for allmennheten. Å velge offentlige kilder som grunnlag for analyse, som er tilgjengelige for allmennheten, gjør at mine analyser kan etterprøves av andre (Hovdenak 2006). At min oppgave inneholder kilder som ikke er lett tilgjengelig kan være en svakhet.

Det viktigste for oppgavens troverdighet er at kildene som ligger til grunn for selve analysen, altså her dokumentene, er primærkilder. Utover dette har jeg tillatt meg selv å bruke en del sekundærkilder for å begrense omfanget av kildesøk og fordypning av litteratur.

Utvelgelsesprosessen av kilder som støtter analysearbeidet og teorigrunnlaget for oppgaven har til tider vært i overkant omfattende. Det som ligger i dette er at søken etter primærkilder i en hver tekstlesing har overstyrt arbeidet med teksten.

## **5.5 Reliabilitet og validitet**

Både reliabilitet og validitet fremheves som sentrale begreper i vurderingen og diskusjonen av forskningens troverdighet. Reliabiliteten må knyttes til at forskeren gjør rede for fremgangsmåten i prosjektet. Det er kvaliteten av prosjektets informasjonsgrunnlag og

vurderingen av hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjon fra feltet, som reliabilitet knyttes til (Thagaard 2009).

Tolkning av data knyttes til validitet. Det handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkninger innebærer gjennomsiktighet i forskningen. Dette vil si at forskeren redegjøre for hvordan analysen gir grunnlaget for de konklusjoner hun/han kommer frem til (Thagaard 2009). Dette er med på å styrke validiteten.

## 5.6 Dokumentgrunnlaget for analysen

For å besvare problemstilling gjør jeg en analyse av sentrale dokumenter som har preget politiutdanningen. Dokumentene som inngår i selve hovedanalysen er:

- **NOU 1979:11 Politiutdanningen (Justis- og politidepartementet 1979)**

Dette dokumentet er tilknyttet etatsskolen, og er den siste store offisielle gjennomgang av politiutdanningen før PHS-prosjektet. Utvalget (Politiutdanningsutvalget) ble oppnevnt av regjeringen allerede høsten 1971, og fikk som mandat fra Justis- og politidepartementet *å utrede og komme med forslag om rekruttering, aspirantopplæringen, grunnutdanningen og videreutdannelse i politi- og lensmannsetaten*. Utvalget besto av ni medlemmer som hovedsakelig var politiinspektør, politioverbetjent, politiførstebetjent, lensmannsbetjent, lensmann og skolesjef (politiinspektør) for politiskolen, Odd Eide. En representant fra Justisdepartementet fungerte som konsulent og sekretær. I tillegg var det en representant fra høgskolesystemet, direktør Hans Tangerud, som var med i starten av utvalgets arbeid.

Med utgangspunkt i min problemstilling, er kun 11 av 23 kapiteler i NOU 1979 tatt med i analysen. Disse 11 kapitlene er igjen vektlagt ulikt i henhold til hvordan de er analysert. En oversikt over kapitlene og utvalget er å finne som *vedlegg 1*. Et utvalg som dette er nødvendig både med hensyn til oppgavens omfang og hva jeg anser som relevant opp mot min problemstilling. I *kapittel 8: Grunnkurset* redegjøres fagplaner for hvert enkelt fag, disse

er delvis utelatt i min analyse. Jeg går ikke grundig til verks i analyse av hver enkelt fagplan. Det ville selvsagt vært interessant å se på hvordan teori-praksis-forholdet omtales helt ned på fagnivå, men det krever et større omfang av arbeid som ikke lar seg forene med oppgavens format og størrelse.

- **PHS-prosjektet:**

- *Grunnlagsmateriale for å formalisere opprettelsen av Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.11.90.*

(Jeg velger å omtale den som Del 1)

- (1991): *Fagplaner m.v. for det 3-årige hovedstudiet, og studieplaner m.v. for etterutdanning, spesialistutdanning, utdanning i ledelse, samt forskning og bibliotek ved Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.05.91.*

(Jeg velger å omtale den som Del 2)

- (1991): *Justert studieplan og justerte fagplaner for det 3-årige hovedstudiet ved Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.12.91*

(Jeg velger å omtale den som Del 3)

PHS-prosjektet består av tre hoveddokumenter. I tillegg er det en firesiders sluttrapport som kort oppsummerer prosjektets hovedtrekk. Dokumentene kan betegnes som den første offisielle gjennomgang av det som skal bli Politihøgskolen. Prosjekt har vært ledet av en direktør underlagt Justisdepartementet, og bestått av flere grupper:

- En egen styringsgruppe med representanter fra respektive fagforbund med Justisdepartementet som observatør. Denne gruppen har hatt stemmerett i møter i motsetning til prosjektmedarbeiderne.



- En prosjektgruppe med planleggere der flere kun har deltatt i et begrenset tidsrom, i tillegg har ca 20 arbeidsgrupper med bred faglig representasjon ved vært underlagt prosjektgruppen over tid.

I motsetning til NOU 1979:11 finnes det ingen samlet utredning eller en slags endelig læreplan, der de tre hoveddokumentene fra prosjektet er bearbeidet og samlet i ett. Både Del 2 og Del 3 refererer til Del 1, spesielt til retningslinjer og beslutninger. Del 2 er en slutføring av grunnlagsmaterialet som ble oversendt Justisdepartementet 30.11.90. Del 3 er det som blir det endelige og avsluttende dokument for PHS-prosjektet. Samtlige av de tre dokumenter inneholder hver for seg opplysninger som gir et helhetsbilde av prosjektet og må derfor inngå i analysen, men vil jeg vil her vektlegge dokumentene ulikt i graden de blir brukt i analysen.

### **5.6.1 Dokumentenes egenart**

Dokumentgrunnlaget mitt er dokumenter som setter retningslinjer og føringer for utdanningens innhold, pedagogiske organisering, administrative endringer m.m.

Dokumentene er i utgangspunktet ikke lærerplaner, men har mange av de samme trekkene som ved seg som de som ofte betegnes som læreplaner. Nettopp på det at de setter føringer for utdanningen.

For kunne besvare problemstillingen om teori-praksis-forholdet i politiutdanningen er det nødvendig å se på de underliggende drivkrefter som kommer til uttrykk i tilknytning til utviklingen av politiutdanningen. Et aspekt som her da blir sentralt er maktaspektet.

Hovdenak henviser her til Ball som hevder at ”politiske tekster heller trer inn i og etablerer nye maktrelasjoner enn bare forandrer (Hovdenak 2006:74)”. Enkelte tekster/dokumenter preges av å ha en viss autoritet. Eksempler på dette kan være Bibelen, lover og regler, dommer etc. Autoritet i forhold til tekst kan knyttes til forvaltningsnivå og fortolkningsnivå.

Forvaltningsnivå innebærer at noen har posisjon til å sette teksten i verk, mens fortolkningsnivå gjelder den autoritet en tekst får i kraft av den mening den formidler (Ulstein 2006:107). Den formelle læreplan vil kunne bære preg av en viss form for autoritet, i sin kraft av at den er den offisielle godkjente læreplanen og setter rammene for skolens virksomhet.

Ut fra Goodlads nivåer er nok hovedsakelig dokumentgrunnlaget mitt mest ideenes læreplan. Det kan likevel tenkes at dokumentene har fungert som en salgs formelt vedtatt læreplan. Med utgangspunkt i et læreplanperspektiv kan dokumentene bære preg av en dobbelthet. På den ene siden er et styringsinstrument for undervisningen og lærerens læreplanarbeid, og på den andre siden er den et slags politisk manifest som formidler standpunkter i skolepolitiske spørsmål (Lundgren 1979 referert i Engelsen 2003:15).

Den største forskjellen mellom NOU 1979 og dokumentene tilknyttet PHS-prosjektet er at NOU 1979 er et offentlig dokument. Mens samtlige dokumenter til PHS-prosjektet er et prosjekt i regi av Justisdepartementet, og skal kommunisere mot politi- og lensmannsetaten alene. I tillegg er det noen andre forhold som skiller dokumentene fra hverandre.

Dokumentene tilknyttet PHS-prosjektet fremstår som til dels utstrukturert og bærer preg av mangel på en samlet oppsummering. Informasjon og redegjørelser som gjelder utdanningen i sin helhet, er spredt under ulike fagblokker og ulike kapitler. Dette kan også ha hatt konsekvenser for min analyse og hva jeg har klart å fange med. Gjennom flere gjennomlesninger av dokumentene i PHS-prosjektet har jeg stadig oppdaget ny innhold som har vært av sentral for min oppgave. Skriftspråket og tekststrukturen i PHS-prosjektet varierer også i stor grad ut i fra hvilke prosjektgrupper som forfatter teksten. PHS-prosjektet blitt iverksatt raskt og dokumentene har blitt forfatter med en kortere tidsramme, sammen lignet NOU 1979 der arbeidet har strekt seg over flere år. PHS-prosjektet kan kanskje bære preg av tidspress og raske avgjørelser og beslutninger, uten at disse har kunnet blitt drøfte samlet. Å analysere PHS-prosjektets dokumenter har til tider vært utfordrende på grunn av dette, noe som også kan karakteriseres som dokumentenes svakhet. Dette vil komme tydeligere frem i kapittel 6, der analysen presenteres.

NOU 1979 bærer preg av et formelt språk, god og oversiktlig struktur, og fremstår som en samlet og ryddig dokument. Der både utvalgets enighet og uenighet redegjøres klart og

ryddig. At NOU 1979 er ment å være en offentlig dokument er nok med på å sette denne føringen.

## 5.7 Rollen som teksttolker og tekstskaper

I arbeidet med tekster veksler jeg i rollene som teksttolkere og tekstskapere. Mine forventninger til en tekst er med på å skape meningen i en tekst og det er jeg som teksttolkere som gjenskaper mening i teksten (Brekke 2006). Å være seg bevisst dette ser jeg som avgjørende for oppgavens troverdighet. Slik Brekke også påpeker, er det viktig å ha et metaperspektiv på sin egen analyse og tekstfortolkning. I arbeidet med tekst vil jeg kunne oppleve et forventningsbrudd. Slike brudd er viktig å lokalisere, sånn at jeg kan tolke teksten på flere måter. Det være seg forventninger basert på erfaringer med ulike type tekster, og jeg vil påstå at det også er viktig å være bevisst på forventninger til selve innholdet i teksten. Teksten blir mangetydig og vår tolkning og forståelse av teksten blir rikere, hvilket kan være med på utvikle ny kunnskap (Brekke 2006). Derfor vil jeg gjennom enkelte steder i analysen avklare mine forventninger og forforståelse til dokumentet som analyserer, for således også tydeligere lokalisere eventuelle forventningsbrudd. Her støtter jeg meg til det hermeneutiske perspektiv og betydningen av å være bevisst på forforståelsen til teksten.

Kontekst bidrar å gi teksten mening, og det er ved å sette teksten i en kontekst som vil støtte fortolkningen og analysen av materialet. Diskurs er begrepet som brukes om det å fange opp ”tekst i kontekst”, slik Brekke (2006) beskriver det. Videre må jeg være bevisst på tekstsjangeren, eksempel på dette er stortingsmeldinger og planverk som er styrt av normer for hvordan disse skal utformes (Brekke 2006).

Kritisk tekstanalyse handler om ”hvordan en mening er uttrykt i bestemte situasjoner, og hvilke uttrykksformer som er valgt (Svennevig m.fl 1995 referert i Brekke 2006:22)”. Her er hensikten å fange det som står mellom linjene, og de bakenforliggende hensikter, intensjoner

og formål teksten har. En tekst er aldri nøytral i sin gjengivelse av et saksforhold (Svennevig m.fl 1995 referert i Brekke 2006).

### **5.7.1 Min rolle og forforståelse**

Med dette som bakteppe ønsker jeg å redegjøre noe ytterligere om egen rolle og forforståelse. “Det er viktig å presisere at i en diskursiv og hermeneutisk orientert tekstanalyse er det grunnleggende viktig at forskeren redegjør for sin forforståelse for på den måten å klargjøre sin forskerrolle. Det handler om forskerens og forskningens troverdighet (Hovdenak 2006:82).”

Jeg ønsker i tråd med Hovdenak i korthet å redegjøre noe av min forforståelse og «rolle». Bakgrunnen for valg av Politihøgskolen som case ligger i at jeg var på praksis på Politihøgskolen i tre uker våren 2008. I mine tre uker fikk jeg sammen med en medstudent, prøvde meg med en undervisningsdag i pedagogikk for politi som videreutdannet seg til instruktører. Videre fikk jeg delta som observatør på forskjellige undervisninger til bachelorstudenter, samt få et kort innblikk i evalueringen fra studentene. I tillegg var vi et par dager i Kongsvinger på leir og fikk observere praksisdelen av instruktør opplæringen. I samtaler med studenter, instruktørdeltakere, lærere, og andre administrative ansatte ble jeg raskt introdusert til teori-/praksisdimensjonen i politiutdanningen. Dette både i forhold til hva det en gang hadde vært og hvordan det var nå. Teori-praksis-forholdet opptok mange på forskjellige måter. På bakgrunn av dette sitter jeg med en forforståelse som kan prege min teksttolkning av teori- praksisdimensjonen innen politiutdanningen. Jeg ble kjent med at det var spesielt i overgangen fra etat til høgskole, at teori-praksis-forholdet blant noen ble oppfattet/ opplevd som polarisert. Blant de ulike fagfelt som skal prege en utdanning, har det til tider vært en intern profesjonskamp, mellom det politifaglige, samfunnsvitenskapelige og juridiske, i forhold til vektlegging og plass i utdanningen.

Min rolle er at jeg med min bakgrunn ser på politiutdanningen med et utenfra perspektiv. Noe av min forforståelse vil bære preg av mine inntrykk fra de som er innenfor etter mine samtaler med aktørene der. Her tenker jeg spesielt på forforståelsen at det er et polarisert forhold mellom teori og praksis. I min analyse må jeg stadig vektlegge et mest mulig objektivt syn på teori-praksis-forholdet. Dog helt objektiv eller nøytral vil aldri min tolkning av tekstene kunne bli, hvilket er et av Gadammers viktige poeng (Ulstein 2006).

Siden jeg i utgangspunktet ikke har en tilknytning til PHS, bortsett fra en kort praksisperiode som inspirerte meg til valg av tema, vil jeg hevde at det er en styrke med min oppgave at jeg har et utenfrablikk. Jeg vil dermed møte dokumentgrunlaget mitt med ferskt blikk uten dominerende forforståelser. Men dette kan man også se på som en utfordring. Jeg har ikke stor kjennskap til PHS innenfra.. Jeg er ikke kjent med det politifaglige fagspråket og begrepsbruk. En kan da stille spørsmål hvor vidt jeg som leser og tolker av dokumentene vil gå glipp av enkelte ting på grunn av dette. På den andre siden igjen har jeg med meg et pedagogisk perspektiv som også vil være gjeldende for deres organisering av utdanningen.

## **5.8 Bearbeiding av analysen**

Tolkning og analyse henger sterkt sammen, og kan ikke skilles fra hverandre. Dette er fordi samtidig som forskeren arbeider med å få oversikt, må han/hun også tenke over dataenes betydning arbeid, og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås (Thagaard 2009).

Analysearbeidet med dokumentet har vært omfattende både på grunn av mengde og på grunn av enkelte av dokumentenes struktur. Dokumentene har blitt lest flere ganger etter hvert som det analytiske verktøy gradvis har kommet sterkere på plass. Underveis i analyse jeg måttet ta flere avgrensinger og utvalg i forhold til hva som vektlegges i analysearbeidet og hvilke deler av dokumentene analyseres mer grundig enn andre, og enkelte som utelukkes helt. Denne avgrensingen og utvelgelsen har blitt gjort av flere grunner. Det er blant annet tilknyttet hva jeg har ansett som relevant og hensiktsmessig opp mot problemstilling og forskningsspørsmål, og begrensinger som ligger i oppgavens omfang. En forenklet oversikt over hva som er gjort i denne prosessen med avgrensninger med dokumentgrunnlagene, er å finne som vedlegg.

Jeg har sett etter eksplisitt omtale av begrepene: teori og praksis, og gjort forsøk på å identifisere implisitte omtaler av begrepene eller teori-praksis-forholdet. Det siste har vært mer utfordrende å avdekke. Jeg har brukt ulike former for matriser for å sortere innhold og se læreplanene i lys av hverandre. Disse vil ikke bli lagt frem her, på grunn av sitt preg som notater. En mengde utvalgte sitater har blitt trukket frem i analysearbeidet. Dette har vært til hjelp for å identifisere det som kan tolkes som svar til både forskningsspørsmålene og problemstilling, og kun et fåtall blir presentert her.

## **5.9 Styrker og svakheter ved analysen**

Mitt utenfra perspektiv på politiutdanningen vil jeg fremhever er en sentral styrke ved mitt analysearbeid. Det meste som omtales, redegjøres og forklares i dokumentene er for meg nytt og ukjent. På det grunnlag leser jeg også dokumentet med et annet blikk, forforståelse og intensjon sammenlignet med hva en internt fra politiutdanningen eller etaten vil gjøre.

Å ha to veiledere tilknyttet forskjellige institusjoner tilknyttet arbeidet med oppgaven har vært en styrke. Veileder fra PFI (Pedagogisk forskningsinstitutt) blir en forsterker for å holde mitt utenfra perspektiv, og å jobbe metodisk og analytisk med oppgaven. Min biveileder fra Politihøgskolen blir en forsterker til selve innholdet i analysearbeidet, der hun med sin kjennskap har gjenkjent mine funn i analysen.

Noe av svakheten ved min analyse vil kunne være at dokumentgrunnlaget mitt er omfattende i mengde, til tross for at jeg har gjort utvalg av hva som vektlegges. Forskningsspørsmålene mine er mange og kan også tolkes som brede. I lys at disse punktene, mengde tekst som analyseres og til dels brede og mange forskningsspørsmål, kan relevant informasjon for oppgaven ikke ha blitt fanget opp i analysearbeidet. Her tenker jeg hovedsakelig på det som kan leses mellom linjene og uttales implisitt. Analysearbeidet mitt har til tider gått helt ned på detaljnivå, hvilket har gjort det mer utfordrende å gjenvinne mitt metaperspektiv i analysearbeidet.

# 6 Presentasjon av analysen og tolkninger

I dette kapitlet vil jeg presentere funn gjort gjennom dokumentanalyse. Analysen presenteres sammen med tolkninger gjort i analysearbeidet og drøfting opp mot mine forskningsspørsmål. Jeg vil her bruke læreplansbegrepet når jeg henviser til dokumentene samlet.

Jeg vil først gi en nærmere presentasjon av læreplanene, og se de i lys opp mot læreplansteori og didaktisk relasjonstenking. Deretter vil innholdet i dokumentene og analysearbeidet presenteres opp mot mine seks forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet tilknyttet politirollen redegjøres i et eget punkt (se punkt 6.3). Forskningsspørsmål to, tre og fire, som tar for seg omtalen av begrepene teori og praksis, og forholdet dem i mellom, redegjøres hovedsakelig gjennom tre deler (se punkt 6.4, 6.5 og 6.6). Forskningsspørsmålene fem og seks, tilknyttet hvilken kunnskap som gis verdi og betydningen av dette vil bli presenter og drøftet i lys av hverandre (se punkt 6.7). Forskningsspørsmålene vil kunne overlape hverandre i de ulike delene. Jeg vil også presentere andre funn gjort gjennom analysearbeidet. I tillegg har jeg et eget punkt der jeg ser nærmere på utdanningsstrukturen i grunnutdanningen som behandles i PHS-prosjektet. Tilslutt ser jeg funnene i lys av min problemstilling.

Det har også vært jobbet med og brukt mange underspørsmål for å nærmere kunne belyse og identifisere funn som kan relateres til mine forskningsspørsmål. Enkelte av underspørsmålene vil også komme frem i presentasjonen gjort her.

## 6.1 En introduksjon: Etatskolen og Politihøgskole-prosjektet

Dokumentenes egenart og form har allerede blitt redegjort for i kapittel 5, her vil jeg se nærmere på dokumentene som læreplaner, da opp mot Goodlads ideenes læreplan og formell læreplan. Politiutdanningens didaktiske grunnlag vil belyses med vekt på formålet og målet for utdanningen som helhet, altså didaktikkens *hva* og *hvorfor*. Enkelte rammefaktorer kommer også til dels frem her. I tillegg vil også relevante funn tilknyttet forskningsspørsmålene og problemstilling berøres her.

### 6.1.1 Etatskolen - NOU 1979:11 Politiutdanningen

Arbeidet med *NOU 1979:11 Politiutdanningen* (Justis- og politidepartementet 1979) (heretter kalt for NOU 1979), skjer i tidsperiode på åtte år, fra oppnevnt utvalg i 1971 til ferdigstilt utredning i 1979. Fra opprettelsen av utvalget og til endelig avgitt utredning, avga utvalget tre delinnstillinger i perioden 1975, 1976 og 1977. Den første delinnstillingen kom som følge av at det ble gjennomført en omfattende prøvedrift/ forsøksordning av et omlagt grunnkurs ved Politiskolen. Hensikten var å prøve ut sentrale forslag ut i praksis. Alle delutredningene er bearbeidet og tatt inni den samlede utredningen. Selve NOU 1979 fremstår mer som ideenes læreplan, der vedleggene for fagplanene kan tolkes som en slags formell vedtatt læreplan. Forsøksordningen vil jeg kategorisere under den oppfattede og operasjonaliserte læreplan. Henvisingene til forsøksordningen brukes argumentasjonen for foreslåtte endringer. I tillegg henvises det til spørreundersøkelser som er besvart av tidligere elever ved politiskolen, samt tilbakemeldinger fra elevenes erfaringer med forsøksordninger. Begge disse vil jeg plassere under den erfarte læreplan. Den første er erfart læreplan av det som er gjeldende utdanningen før NOU 1979 ”trer i kraft”, den erfarte læreplan fra forsøksordningen kan sees på som en tilnærmet erfart læreplan med NOU 1979.

Grunnutdanningen er på 2 år og består av tre deler, her redegjort i den rekkefølge de gjennomføres:



**Innføringskurs** – Varighet 12 uker og inngår i første året av utdanningen. Kurset avvikles sentralt (Politiskolen).

**Praksisår** – Starter etter innføringskurset og varer frem til sommeren, ca 22 ukers varighet, og inngår dermed i første året av utdanningen. Opplæringen her skjer gjennom deltakelse i arbeidssituasjonen på et tjenestested.

**Grunnkurs** – varighet ca 10 måneder (34 uker) og inngår i andre året av utdanningen. Grunnkurset er bl.a. et ledd i videreføringen og utdypingen av praksisåret. Grunnkurset består av 16 ulike fag som kan fordeles mellom fire overordnede fagblokker: *almendannende fag, juridiske fag, politifag og ferdighetsfag*.

Formålet med grunnutdanning i politiet er følgende (NOU 1979 s.35):

- Den skal danne grunnlaget for senere tjeneste i politiet eller lensmannsetaten og for videre etatsopplæring
- Kvalifisere de nye tjenestemenn for arbeidet i den første del av tjenestetiden
- Klarlegge om aspirantene opprettholder sine yrkesvalg og om noen av dem er uegnede og bør tas ut av utdanningen.

Grunnutdanningen er en enhetlig utdanning som er av både teoretisk og praktisk karakter. Problemstillingen omkring teori-praksis-forholdet løftets frem tidlig: ”Det spørsmålet som fortjener drøftelse, er hvorledes teori og praksis i det som egentlig er en enhetlig utdanning, skal forenes og forholde seg til hverandre slik at de utfyller og beriker hverandre (NOU 1979 s.35)”. Viktigheten av å samordne teori og praksis, sterkere enn tidligere, presiseres gjentatt ganger. En enhetlig utdanning vektlegges. Det fremheves at det må samarbeides mellom skole og opplæringssted i praksisåret, og at dette må skje gjennom en ledelse og ikke to atskilte deler som har vært tilfellet tidligere (NOU 1979).

## 6.1.2 Politihøgskoleprosjektet

Prosjektgruppens mandat ble fastsatt av Justisdepartementet 24.10.1990:

”..undervisningen ved skolen skal løftes opp på et høghskolenivå, vurdere endringer i gjeldende fag- og kursplan, vurdere nye fagområder i samsvar med den samfunnsmessige og kriminalpolitiske utviklingen, samt organisere forskning i skolens virksomhet (Del 1, kap 2, s.1).”

Det ble besluttet at Politihøgskolen skulle etableres allerede 1.januar 1991 og det første kull med høgskolestudenter skulle tas i mot høsten 1992.

Slik redegjort for tidligere, består PHS-prosjektet av tre dokumenter:

1. *Del 1: Grunnlagsmaterialet.* Den kan kategoriseres som ideenes læreplan. Intensjonen med hva en politihøgskole innebærer av endringer, omlegging og mål med mer, drøftes og belyses her.
2. *Del 2: Fagplaner for det 3-årige hovedstudiet.* Dette går også inn under ideenes læreplan. Forslag til fag- og studieplaner legges frem.
3. *Del 3: Justert studieplan og justert fagplaner.* Dette kan delvis kategoriseres som den formelt vedtatte læreplanene, da dette er det siste dokumentet med vedlagte fagplaner i prosjektet. Denne delen kommer som følge av vedtatte endringer i hele utdanningsstrukturen. Det er også dette dokumentet som vektlegges mest i analysen.

Hovedmålet med studiet beskrives slik: ”Politihøgskolens hovedstudium er et treårig studium som tar sikte på å gi praktisk og teoretisk opplæring som grunnlag for senere tjeneste og utdanning i politiet og lensmannsetaten (PHS-prosjektet 30.12.91:1 - Del 3)”. Det gjøres et skille mellom studieplan og fagplaner (Del 1, kap 6). Studieplan er det som gir mål og rammer for undervisningen. De skal fastsettes av departementet og utarbeides med romslighet. Fagplanene fastsettes av PHS selv og gir en mer detaljert anvisning om innhold, timefordeling og undervisningsmetoder.

I grunnlagsmaterialet (Del 1) presenteres det en slags ideologisk visjon for PHS gjennom 18 punkter. Hvert avsnitt begynner med setningen: *Vi trenger en høgskole...* Dette ser ut til å være grunnlaget for det som senere, i Del 3 (kap 1, s.1) under studieplan, presenteres som Politihøgskolens seks mål for grunnutdanningen. Jeg vil her i korthet presentere målene.

Studiet skal gi:

- Kunnskaper om politiets oppgaver og stilling i samfunnet. Forståelse av rollen og den legale makt de er satt til å utøve.
- Praktiske politirelaterte ferdigheter og gode politimessige holdninger. Oppøvelse av selvstendighet og kritisk konstruktiv tenking
- Politifaglig og juridiske kunnskaper
- Kunnskaper om menneskelig atferd og sosiale forhold. Bedre forutsetninger for å samarbeide med publikum og andre organer.
- Tilstrekkelig fysiske ferdigheter
- Innsikt og kunnskaper om samfunnsvitenskapelige metoder for å kunne bistå i forskningsprosjekter m.m

Jeg har gjort noen tolkninger ut i fra innholdet i målene, og har på det grunnlag gjort følgende kategorisering:

Fire av de seks målene fremstår som teorirettet, og kun to som mer praksisrettet med fokus på ferdigheter, selvstendighet og handlingsorientert. Med utgangspunkt i faggrupper, er fire av seks mål tydelig knyttet det selve det politifaglige og derav kanskje også den praktiske kunnskapen. Et av målene referer både til det politifaglige og juridiske, og faller dermed under to kategorier. Derfor er tre av seks mål tilknyttet fagområdene juridisk og samfunnsvitenskaplig fag. To av målene fremstår som direkte relatert til det samfunnsvitenskaplige. Politiets kunnskapsbase fremstår som heterogen, men også med et sterkere teorigrunnlag med vektlegging av formell kunnskap (Fredison 2001 og Grimen 2008).

## 6.2 Politihøgskolens utdanningsstruktur

Jeg vil vie en ekstra oppmerksomhet til selve arbeidet med utdanningsstrukturen i PHS-prosjektet. Flere av mine forskningsspørsmål og til dels min problemstilling vil bli berørt her, uten at jeg her gjør det helt synlig. Dette vil jeg trekke frem sterkere avslutningsvis i dette kapitlet.

Som følge av PHS-prosjektet endres utdanningen fra en toårig etatskole til treårig høgskoleutdanning, men selve utdanningsstrukturen for den treåring utdanningen går gjennom noen endringer i de tre dokumentene i prosjektet. I Del 1 (kap. 6), drøftes hovedstudiets varighet og struktur, der fire forskjellige modeller for det treårige sammenhengende studium drøftes. Jeg vil her illustrere modellene med følgende matrise:

Studieår ->	Første året	Andre året	Tredje året	Kommentar
Modell				
<b>Modell 1</b>	<b>Praksis*</b>	<b>Teori</b>	<b>Teori</b>	*innledes med teoretisk innføringsdel
<b>Modell 2</b>	<b>Teori</b>	<b>Praksis</b>	<b>Teori</b>	
Modell 3	Teori	Teori	Praksis	
Modell 4*	Innholder både teori og praksis	Inneholder både teori og praksis	Påbyggingsår som kommer noe senere	* toårig sammenhengende studie

(Jeg gjør oppmerksom at her refereres praksis til praksisåret ved et opplæringssted og teori til teoriår på selve skolen.)

Det er hovedsakelig de to første modellene som er viktige her, og derfor også markert i tabellen. Del 1 og Del 2 av PHS-prosjektet baserer seg på den samme utdanningsstrukturen, nemlig modell 1. Begrunnelsen for valget av modell 1 er gjort med hensyn til pedagogiske, administrative, økonomiske og sosiale forhold. Det som likevel ender med å bli utdanningsstrukturen i PHS er modell 2. Dette kommer frem i Del 3 av prosjektet. Det nye studieløpet presenteres i første side (i Innhold): "Departementet har besluttet å velge en struktur for hovedstudiet hvor man legger praksisperioden i midten av studiet (Del 3, Innhold,

s.1)”. Dermed endres studieløpet fra praksis/teori/teori til teori/praksis/teori. Denne strukturendringen henvises til ulikt i de resterende kapitlene.

I kapittel 4: Politifaglig blokk (Del 3), er det en presisering av denne endringen. ”Høsten 1991 bestemte Justisdepartementet i brev til Politihøgskole-prosjektet at strukturen skulle være teori/praksis/teori”. Det er først under kapittel 6 (Del 3): Samfunnsvitenskaplig fag og språk, at jeg finner en referanse til Justisdepartementets begrunnelse for valg av studiemodell 2.

”Departementet har sett det som vesentlig at studentene blir gitt en solid teoretisk innføring både i lærestoff, politietikk og holdninger før de sendes ut i praksisperioden. Det er også antatt å gi gode forutsetninger for det siste studieåret å ha ett års praktisk opplæring bak seg. (JDs brev av 05.09.1991 PHSPs uthevn. – referert i Del 3, kap 6, side 7)”

Ut i fra hva som blir drøftet i Del 1 derimot vies ikke modell 2 noe særlig oppmerksomhet. Annet enn en argumentasjon der de ser PHS i lys av hvordan andre høyere utdanninger er strukturert: ”.. og kan ikke se at man noe sted har et studium som er strukturert slik at man først påbegynner det, så avbryter det med en praksisperiode/jobbsituasjon og så først på et senere tidspunkt fullfører utdannelsen (Del 1, kap 5, s.3)”. Vedlagt i Del 1 er det en mindretallsuttalelse fra Sverre Lagerløv, der han fremmer forslaget om modell 3. Hvor han gjennom 16 utdypede punkter begrunner hvorfor modell 3 bør velges. Jeg skal ikke her gå inn på denne begrunnelsen.

Hovedargumentasjonene for valget av modell 1 er at den gir klare pedagogiske fordeler (Del 1). Ved at praksisåret gjennomføres før teoriårene vil all undervisning kunne relateres til praktisk tankegang/erfaringer. ”Dette synes særdeles viktig med tanke på at politiyrket er et praktisk yrke”. Her er fremkommer det klart at det praktiske er overordnet og det som skal sette premissene for utdanningen. Dette kan minne om en slags praktisk syntese med tanke på at det er de fordringer som profesjons yrkesutøvelse stiller (Grimen 2008:72), som integrerer elementene i kunnskapsbasen. Samtidig, sett ut i fra plasseringen av de to teoriårene som da avslutter den treårige utdanningen, kan det se ut til at det ligger an til en teoretisk syntese. Med dette mener jeg at dersom det er to teoriår, med muligens mye teori, som skal integrere

kunnskapselementene i kunnskapsbasen til politiet, vil dette være en teoretisk syntese. Teoriårene vil også kunne kategoriseres i det Freidson kaller for formell kunnskap. Sett i lys av hans inndeling av arbeidsformer, er den formell kunnskap som er sterkest i det han betegner som mental skjønn, arbeid som krever evne til refleksjon og håndtere abstrakt kunnskap. Arbeid som inngår under mental skjønn inneholder lite av hverdagskunnskap og taus kunnskap, og moderat mengde med praktisk kunnskap. Dette samsvarer ikke med prosjektets argumentasjon (Del 1), at politiet er et praktisk rettet yrke.

Argumentasjonen med at all undervisning i de to teoriårene skal kunne relateres til praktisk tankegang/erfaringer, mener jeg berører flere utfordringer med teori-praksis-forholdet. Politiet er slik nevnt gjentatte ganger et praktisk rettet yrke. I følge Grimen er det ikke vanlig at den profesjonelle yrkesutøvelsen er rettet mot teoretisk refleksjon og søken etter teoretiske sammenhenger, og den kunnskapen som blir opparbeidet i praksis også vil kunne ha en selvstendig rolle. Det er mye praksis som ikke lar seg begrunne godt teoretisk og det finnes en mengde praktisk kunnskap som ikke har en teoretisk base. Taus kunnskap vil her ha en sentral rolle. Det fremkommer for meg at modell 1 baserer seg på en av de to klassiske modellene for forståelsen mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Det gjelder modellen der praktisk kunnskap er primære og teoretisk kunnskap flyter på et underlag av praksis. Slik Grimen påpeker så blir dette en idyllisering av praksis, og kan dermed bli noe immunisert mot kritikk.

I lys av Freidson (2001) vil jeg plassere politiet under betegnelsen arbeid som hovedsakelig krever manuelt skjønn. Denne type arbeid inneholder moderat mengde av hverdagskunnskap og formell kunnskap og sterkest er praktisk og taus kunnskap. Gitt at modell 1 heller mot en praktisk syntese, ser jeg at denne modell 1 vil kunne samsvare med politiet under kategorien som arbeid med manuelt skjønn. Derimot er det likevel modell 2 som blir det endelige for PHS, teori/praksis/teori. Dette kan sees ut som en forlengelse av etatskolen, innføringskurs/praksis/grunnkurs. Men ut i fra begrunnelsen til Justisdepartementet, tolker jeg det dit hen at det er det teoretiske som vektlegges i praksis (solid teoretisk innføring). I motsetning til innføringskurset i etatskolen der fremsto som teori og praksis var mer balansert. Videre begrunnes det med at et praksisår gir bedre forutsetninger for siste året av studiet, som da er på skolen. Begge begrunnelsene, slik jeg tolker det, ser ut til å være forankret i

viktigheten av teoretisk kunnskap eller formell kunnskap (Freidson 2001). Modell 2 kan på det grunnlaget fremstå som en teoretisk syntese (Grimen 2008). I lys av mine forskningsspørsmål om hvilken kunnskap som gis mest verdi, vil svaret her være at den teoretiske kunnskapen vinner frem med modell 2. Teori-praksis-forholdet fremstår kanskje noe skjevt med tanke på at politiet er et praktisk rettet yrke. Jeg vil utover i kapittelet komme nærmere inn på hva som faktisk er innholdet i teoriårene, noe som vil være med på å avklare mengden av teori og hva slags type kunnskap en muligens kan identifisere der.

Den endelige modellen for PHS blir da som følgende:

- Første studieår utgjør 20 vekttall
- Annet studieår utgjør 15 vekttall + 5 vekttall til studier i politifag eller lensmannsetatens sivilrettslige gjøremål
- Tredje studieår utgjør 15 vekttall + 5 vekttall til valgfag

## 6.3 Hvordan er politirollen artikulert?

Formålet og målene for politiutdanningen reflekterer også et ønske om hva slags politi skolene ønsker å utdanne. I begge læreplansdokumentene belyses politirollen, både gjennom arbeidsoppgaver, hva deres kunnskapsbase bør innholde, og politiet som person. Jeg vil her besvare mitt første forskningsspørsmål: *Hvordan er politirollen artikulert?* Avslutningsvis vil jeg her se dette opp mot et profesjonsperspektiv.

### 6.3.1 Politirollen i Etatskolen

Politirollen i NOU 1979 beror på politiinstruksen (søk revidert årstall som gjelder før 1979) og dens fire første paragrafer, hvilket oppsummert er følgende: Å beskytte person, eiendom og lovlig virksomhet, samt å opprettholde den alminnelig orden og fred. Dette skal gjøres i henhold til lov gitte bestemmelser. Å forfølge de straffbare handlinger som er begått. Det

beste er om politiet lykkes på forhånd å forebygge en straffbar handling. Hvordan og når politiet skal skrive inn avhenger av omstendighetene. ”En hver politimann bør betrakte seg som allmennhetens tjener og alle lovlydige borgeres beskytter og veileder (§ 4 politiinstruksen referert i NOU 1979:11 side 16)”.

Med utgangspunkt i hvordan politiets struktur er, og forventes å bli, skal tjenestemenn utdannes til å utføre en allsidig tjeneste. Oppgavene til politiet i samfunnet er sammensatte og raskt skiftende, hvilket krever evnen til omstilling. Utdanningen skal gå ved siden av utviklingen av politirollen. Politiet er en viktig samfunnsinstitusjon med betydelige fullmakter gjennom sin organisering og oppbygging og de oppgaver det tillegges. Med arbeidsoppgavene i fokus for redegjørelse av politirollen, kan det fremstå som om at det er praksis som stiller kravene og setter noe av premissene for politirollen. Dette kan tyde på en praktisk syntese (Grimen 2008), men selve den store mangfoldigheten i politiets kunnskapsbase kommer kanskje ikke her frem her. Her fremstår politirollen sterkere preget av en kompetanse tilknyttet til handling, ikke kun formell kunnskap. I tillegg til selvsagt lover og regler de må håndheve og forvalte, kan til dels tiknyttets Freidsons (2001) rutinepreget arbeidsform, mekanisk arbeid.

Parallelt med arbeidet med NOU 1979 ble det jobbet med forslag til en omorganisering av politiet. Omorganiseringen skulle innebære opprettelsen av et eget Politidirektorat, regionordning, og fokus på samarbeidet mellom politi – og lensmannsetaten. I tillegg ble politirolleutvalget opprettet i 1976, som ferdigstilte sitt arbeid i NOU 35:1981 *Politiets rolle i samfunnet*. Arbeidet til politirolleutvalget kom ikke med i NOU 1979.



### 6.3.2 Politirollen i Politihøgskole-prosjektet

Gjennom 14 punkter <sup>1</sup>(Del 1, kap 6) redegjøres den polititjenestemannen Politihøgskolen ønsker å utdanne og hva han etter endt utdanning skal ha av kvalifikasjoner, holdninger, egenskaper kunnskaper og ferdigheter. Disse retningslinjene presenteres som ”ideologiske retningslinjer”. Jeg vil her gjøre et utvalg av disse retningslinjene, basert på hva jeg finner som sentrale trekk hovedsakelig ny momenter sammenlignet med hva som fremkom i NOU 1979. Det jeg ser som av særdeles interesse er fremhevet i fet skrift:

- En som oppfatter seg som **mer enn bare regjeringens maktapparat**, en skal ivareta den alminnelige borgers ønske om lov og orden
- **Kunnskaper** og innsyn til aktivt arbeid med kriminalitetsforbygging.
- Har bred **faglig** utdanning til å håndtere alle typer politioppgaver
- **Kritisk til egen virksomhet** og styrke til å **fornye seg faglig** i samsvar med samfunnsutviklingen
- Føler **faglig trygghet** som følge av gode politimessige kunnskaper og ferdigheter

Jeg finner ikke eksplisitte referanser til politirollemeldingen (Justis- og politidepartementet 1981) i Del 1. Det jeg derimot finner er disse tidsaktuelle referansene; både offentlige dokumenter, debatter, samfunnsendringer i metaperspektiv, m.m. De er i Del 3, under redegjørelse av to av tre av de ulike fagblokkene. Altså under kapitler som egentlig omhandler om grunnutdanningens fag. Dette er et tydelig eksempel på at dokumentet mangler struktur. Eksempelvis finner jeg i juridisk fagblokk (Del 3, kap 5) eksplisitt referanse til St.meld 91 (1983-84) (Justis- og politidepartementet og henvisninger til samfunnsmessige og kriminalpolitisk utvikling, og internasjonaliseringen.

---

<sup>1</sup> Disse synspunktene formidles av en jeg-person, uten at det fremkommer hvem som har skrevet det: ”På dette grunnlag har jeg nedenfor formulert i stikkordsmessig for slike prinsipielle synspunkter...Disse synspunktene bør vi drøfte grundig både i prosjektgruppen og i styringsgruppen (Del 1, kap. 2 side 1)”. I del 2 av prosjektet refereres det innledningsvis til disse retningslinjene: ”Høgskoleprosjektet har også for dette arbeidet fulgt den arbeidsmåte og de prinsipielle retningslinjer som er beskrevet i utretningen av 30.11.90 (Del 2- 30.05.91:Kap. 1. side 1)”.

Slik politirollen redegjøres her, fremstår det mer som en ”personlig” rettet redegjørelse. Rollen redegjøres ikke bare i form av hvilke arbeidsoppgaver som er gjeldende, men også i mye større grad av personlige egenskaper og faglig tilknytning. Polirollen her beskrives ikke bare med skal og bør, men i enda større grad av forstå, orientere, i stand til, evner, innsyn, kritisk og oppfatte seg. Fagligheten forsterkes og gjentas og det vektlegges at en skal oppfatte seg som mer enn bare et utvidet maktapparat.

### **6.3.3 Fra bare et yrke til en profesjon?**

Slik politirollen artikuleres i læreplanene mener jeg å kunne identifisere en endring i polirollen fra hovedsakelig være yrkesrette og handlingsorientert (NOU 1979), til å bli sterkere faglig forkankret og enda mer allsidig i PHS-prosjektet. Dette kan kanskje tolkes som en retning mot og et ønske om å plassere seg som en profesjon.

Polirollen i NOU 1979 redegjøres, slik jeg tolker det, mer ovenfra og ned. Med dette mener jeg at det vises til hva politiet skal gjøre og hvordan de bør betrakte seg selv. Det er selve arbeidsoppgavene som er i fokus i redegjørelsen av polirollen. I lys av arbeidsoppgavene fremheves også karakteregenskapene og holdningene hos den enkelte tjenestemann som viktig. Noe av kompleksiteten i polirollen kan tydes i at det er en allsidig tjeneste som krever evnen til omstilling. Med NOU 1979 som utgangspunkt for polirollen, får jeg ikke et inntrykk av en profesjon med tanke på hva som legges i profesjonsbegrepet. Ut i fra beskrivelsene kan det se ut som om det nærmeste politiet her kommer en profesjon er en salgs autoritet de besitter i sin myndighet som håndhevings- og forvaltningsorgan.

Med bakgrunn fra Freidsons nyansering og inndeling av spesialisering og arbeidsformen, ser jeg ingen direkte kobling her til det som kan kategoriseres under mentalt skjønn. Jeg får heller et inntrykk av en kunnskapsbase som er preget av rutinepreget/mekanisk arbeid og manuelt skjønn. De handler på vegne av andre, må følge regler der skjønn ikke alltid kan brukes.

Arbeidet som innebærer å være handlingsorientert, bruk av manuelt skjønn, står sterkt i den grad at de må tilpasse seg avhengig av omstendigheter.

I PHS-prosjektet mener jeg å finne et skifte fra et mer rutinepreget arbeid til en forsterkning av manuelt skjønn og en tilføyelse av mentalt skjønn. Fagligheten beskrives også i sammenheng med å kunne være kritisk til egen virksomhet og styrke til å fornye seg, her er en indikasjon på mentalt skjønn. I tillegg påpekes behovet for å beherske teknologien de rår over, hvilket også er et nytt element. Denne brede redegjørelsen av en ideell polititjenestemann viser til en mer kompleks rolle enn tidligere, samtidig som fagligheten og kunnskap blir mer sentral i selve beskrivelsen av rollen. Dette kan betraktes som en profesjonalisering av politirollen. Synliggjøring av egen faglighet kan sees i sammenheng med status og en markering som et kunnskapsbasert yrke. Her artikuleres politirollen mer mot det jeg mener kan betegnes som en semi-profesjon.

## **6.4 Teori i politiutdanningen**

Jeg vil her presentere funn tilknyttet mitt forskningsspørsmål: Hvordan omtales teori i dokumentene? Underspørsmål som har styrt analysearbeidet har hovedsakelig vært: Hva sies det om teori? Hvordan sies det? Og i hvilken sammenheng sies det? Flere underspørsmål og refleksjoner gjøres også opp mot å belyse funn opp mot mitt teorigrunnlag. På grunnlag av hva jeg har funnet og ikke funnet, vil noen av de andre forskningsspørsmålene til en vis grad også berøres her.

### **6.4.1 Hva er teori?**

**Teori** i læreplanedokumentene blir i hovedsakelig relatert til det som i utdanningsløpet foregår på skolen, altså undervisning på skolen, og ikke det som skjer på opplæringsstedene ute i feltet og opplæringspolitikamrene i praksisåret/perioden. Dette ser ut til å gjelde begge læreplanene, NOU 1979 og samtlige dokumenter i PHS-prosjektet. Teori omtales i sammen med undervisning, som i teoretisk undervisning og skoleundervisning.

**Teoretisk kunnskap** ser ut til å gjelde den kunnskapen som formidles på skolen. Her gjelder allmennfaglig retning, juridiske fag, samfunnsvitenskapelige fag og språk, og også fag innen det politifaglige. En del av fagene allmennfaglige i NOU 1979 vil egentlig falle inn under det Freidson kaller hverdagskunnskap, men i læreplanen relateres dette til teoretisk kunnskap og teori. I PHS-prosjektet (Del 3, kap 6), under samfunnsvitenskapelig fagblokk, betegnes faget samfunnslære som var i Etatskolen som et ”bastardfag”. Med det mener de at faget mangler ”tilstrekkelig sammenheng og identitet”. Mangelen på det vitenskapelige grunnlaget, i tidligere samfunnslære, kan blant annet antas å ligge i kritikken som rettes.

Samlet sett så vil alle fag som inngår i undervisningen på selve skolen kunne plasseres under det Freidson (2001) definerer som formell kunnskap, på det grunnlag at de alle er organiserte i en kunnskapsinstitusjon. Kunnskapsinstitusjon hos Freidson menes nok egentlig høyere utdanningsinstitusjoner vil jeg anta, og Etatskolen vil så ledes kanskje ikke kunne plasseres her. Men ut i fra hva jeg kan tolke av Etatskolens syn som formidles i NOU 1979, vil samtlige fag som undervises på skolen ha kunnet betegnes som formell kunnskap. Dette blir i grunn kun mine antakelser og tolkninger. Det som derimot fremstår som mer tydelig er at formell kunnskap blir med PHS forsterket. Her vil derimot samtlige fag ved selve skolen kunne betegnes som formell kunnskap. Dette på grunn av at fagene får en sterkere teoriforankring. Den samfunnsvitenskapelig fagblokk er en tydelig eksempel på dette.

#### **6.4.2 Teori i Etatskolen**

Målet med **innføringskurset (IFK)** er å gi aspirantene en innføring i arbeidet i politiet og danne grunnlag for et mest mulig jevnt kunnskapsnivå og forutsetning for videre utdanning. Teorien i IFK er av samme karakter som det som presenteres i grunnkurset, men her er det gjort et utvalg av fagene. Det mest sentrale her slik jeg finner det som sies om lærestoffet til IFK. Det fremmes et behov for et tilpasset lærestoff til IFK som ikke forutsetter yrkeserfaring, samt at mengden av lærestoff bør tilpasses kurset omfang.

I og med at grunnkurset i etatsutdanningen er tilknyttet undervisning på Politiskolen, velger jeg å presentere store deler av **grunnkurset (GK)** her. Målet for GK er ”å gi teoretiske og praktiske kunnskaper som utdyper og viderefører det aspirantene har lært og erfart gjennom innføringskurs og praktisk opplæring og ytterligere forberede dem til tjeneste, så vel den de får å utføre som nyansatte som den senere tjeneste (NOU 1979:11 s.40)”.

Teoriundervisningen er hovedsakelig tilknyttet grunnkurset i politiutdanningen (NOU 1979). Det som her eksplisitt plasseres under teoriundervisning er fagene: Norsk, samfunnslære, engelsk og psykologi (almendannende fag) og ferdighetsfag (gymnastikk). Dette er fagene som gir grunnleggende kunnskaper (NOU 1979), eller hverdagskunnskaper (Freidson 2001). For meg personlig er det uvant at ferdighetsfaget plasseres under teoriundervisningen, da ferdigheter fra mitt ståsted ville være noe jeg relaterer til noe som kjennetegnes som nærmere praksis/praktisk. Plasseringen her begrunnes ikke ytterligere i læreplanen, en antakelse kan være at det er fordi ferdighetsfaget undervises på skolen og i GK som anses som teoridelen.

Fagene som betegnes som direkte yrkesrettet er politifagene, og de juridiske fagene (i den grad de anses som nødvendig for tjenesten). Viktigheten av politifagene poengteres. Uten utdanning i disse fagene kan man ikke utføre tjenesten forsvarlig. Politifagene er: Trafikklære, rapportlære, etterforskningslære, kriminalteknikk, alminnelig politilære og ordenstjeneste. De juridiske fagene som anses som nødvendig er: Strafferett, privatrett, spesiallover, og tvangsfullbyrdelse som kun gjelder lensmannsklassen. De juridiske fagene mener jeg kjennetegnes nærmere opp mot en formell kunnskap, enn hva enkelte av politifagene gjør. Faggruppene samlet sett vil uansett være tydelig eksempel på det Grimen betegner som heterogen kunnskapsbase. Den heterogene kunnskapsbasene gjør at forholdet mellom teori og praksis i yrkesutøvelse blir mangfoldig.

Teori i omtale og sammenheng kommer også frem gjennom undervisningsmetode (arbeidsmåter jf punkt 4.2). Forelesning/foredrag fremstår en teori-relatert undervisningsmetode. ”Foredragene vil være en gunstig anledning til å gi elever stoff som ikke er direkte knyttet til praktisk polititjeneste, men som likevel kan være et verdifullt virkemiddel i forsøket på å gi elevene en yrkesmessig perspektiv (NOU 1979:11 s.42)”. I lys

av dette vil dermed store mengder forelesninger bidra til yrkesmessige perspektiver, men at kunnskapen som formidles gjennom foredrag ikke direkte knyttes til praktisk polititjeneste.

### **6.4.3 Teori i Politihøgskolen**

Den teoretiske opplæringen blir med PHS-prosjektet utvidet med et år. De samfunnsvitenskapelige fagene har fått like stor vekt som de juridiske fagene i de nye fagplanen.

Følgende nye fag legges til i utdanningen:

- Politifag: yrkesetikk og forebyggende politiarbeid.
- Juridiske fag: Forvaltningsrett og folkerett
- Samfunnsvitenskaplige fag: Stats- og kommunalkunnskap, en utvidet psykologiundervisning, sosiologi og kriminalkunnskap. Disse fagene er nye og en omlegging av tidligere samfunnslære

Faggruppene: juridiske og samfunnsvitenskapelig fag, gir begge omfattende og til dels svært detaljerte redegjørelser og begrunnelser for hvert av fagene som representerer faggruppene. Et sentralt trekk hos begge faggruppene er at det hovedsakelig er fokus og redegjørelser om selve innholdet i fagene. En didaktisk helhetstenkning kommer ikke frem her, men blir mer tydelig i selve fagplanene. Valg pensum, innhold og mengde av pensum gjøres på grunnlag av hva som er typisk for universitetet. Den samfunnsvitenskaplige faggruppen henviser konsekvent og ofte til hva som er vanlig innenfor universitets- og høgskolesystemer ellers, og begrunner deres valg ut i fra den logikken. Pensummengde velges og regnes også ut fra hva som er vanlig mengde ved universitetet. Akkurat denne begrunnelsen finner jeg interessant, fordi her vil jeg stille spørsmål ved hvorvidt det tas hensyn til at dette er et praktisk rettet yrke som det skal utdannes i. Sett om mot begrunnelser i læreplanen til Etatskolen (jf pkt 6.4.2) der nettopp mengden av lærestoff/pensum bes om å tilpasses politiutdanningen (IFK) bedre. Jeg vil hevde at en universitetsmodell er mer i tråd med en teoretisk syntese, som er rettet mot teoretisk refleksjon og søken etter teoretiske sammenhenger (Grimen 2008). Den

profesjonelle yrkesutøvelse er slik Grimen sier vanligvis ikke rettet mot dette. Her vil jeg se det slik at det er det samfunnsvitenskapelige fagets hensyn som veier tyngst og ikke politiutdanningen som sin helhet.

De fleste fagene i den juridiske og samfunnsvitenskaplige faggruppene, begrunnes med at forelesninger er det som anses som best egnet undervisningsmetode. I kapittelet til samfunnsvitenskapelig fag, punkt 3.5.7. *Litteratur*, finner jeg et eksempel jeg mener tydelig illustrerer en overføring av universitetsretorikk uten videre problematisering. Dette gjelder gjennomføring av eksamen: ”En slik ordning med et begrenset antall alternativer er velkjent fra universitetene og fungerer greit der, og bør derfor også kunne fungere like greit ved fremtidens politihøgskole (Del 3, kap 6, s.13)”

Det er også i det samfunnsvitenskaplige at forskningsforankringen i politiutdanningen befestes. Fagene og undervisningens tilknytning til forskning blir sentral. Dette gjelder både det som skal foregå på PHS og det som skjer utenfor skolen (Del 3, kap 6). Et tydelig eksempel på vises også i det siste målet til PHS (jf punkt 6.1.2), der et av de seks målene dedikeres til samfunnsvitenskapelig metode.

#### **6.4.4 Det politifaglige**

I samtlige politifag (Del 2) påpekes og fremheves det at undervisningen må være praktisk rettet. Dette gjøres blant annet ved å legge inn flere øvelser eller ha undervisningen tilknyttet opphold på leir. Fokuset på det praktiske i politifagene vektlegges høyt. Eks: ”Undervisningen må legges opp både teoretisk og i stor grad praktisk. Det er en kombinasjon av teori og praksis som vil gi det beste resultatet (4.5 Rapportlære og etterforsningslære)”. Her fremheves det praktiske med at det vektlegges i stor grad, mens det teoretiske bare nevnes slik det er. Det er stor variasjon i hvordan de ulike politifagene redegjøres i Del 2 (fagene redegjøres ikke nærmere i Del 3). Det kan oppfattes som ulike forfattere står bak hver redegjørelse av fagene. Noen fag vektlegger mål, andre sier bare kort om arbeidsmetoder, noen kun om innhold. Samtlige fag her redegjøres svært generelt og kort, spesielt

sammenlignet med de omfattende og detaljerte redegjørelser og drøftinger det gjøres med hvert enkelt fag i de øvrige faggruppene (juridisk og samfunnsvitenskapelige). Jeg stiller spørsmålet hvorvidt dette kan tolkes som et eksempel på å formidle den tause kunnskapen som ligger i politifagene? Praksis her omtales ofte tilknyttet til øvelser, oppgaveløsning og leiropphold. Fagene som eksepsjonelt påpeker at de må være praktisk rettet viser til at fagene skal gi studentene forståelse, lære de å omgå og opptre, lære hvordan man løser og takler forskjellige situasjoner, må kjenne til og beherske. Fra et utenfra blikk kan det i blant være vanskelig å gripe fatt i hva som egentlig legges av intensjon og ønsker med valgte begreper. Spesielt der det vises til at noe bør være praktisk rette uten at det spesifiserer noe ytterligere.

Sett i lys av Fredisons (2001) nyanserte modell, kan det tolkes dit hen at vektleggingen av et praktisk rettet politifaglig undervisning kan relateres til det Freidson betegner som manuelt skjønn, handlingsorientert arbeid. At undervisningen og faget må være praktisk rette sier noe om hva slags type spesialisering som det er ønskelig at skal ivaretas. Her mener jeg det er det manuelle skjønn, handlingsorientert arbeid som skal ivaretas.

#### **6.4.5 Praksis i teoridelen?**

I læreplanen for etatsutdanningen fremheves og begrunnes flere steder at teoriundervisningen må bli mer praktisk rett og inneholde mer praktiske innslag (NOU 1979). Bruk av eksempler fra praksisen, erfaringer og yrkesutøvelsen og lignende, ser ut til å være det som menes med tilføyelsen av noe mer praktisk rettet. Øvelsesanlegg av forskjellige typer fremheves som det mest nødvendige for at undervisning skal kunne bli så praktisk rettet som mulig (NOU 1979 s.53). En nærmere utdyping og konkretisering på hva dette praktisk rettet er enkelte steder i lærerplanen er derimot mangelfull. Det fremstår dette er noe man forutsetter at leser er inneforstått med, eller at det er en selvfølge.



## 6.5 Praksis i politiutdanningen

I likehet med introduksjon av foregående punkt (6.4) har jeg det samme utgangspunkt, bortsett fra at her er det praksis som er i fokus. Jeg vil her presentere funnene tilknyttet mitt forskningsspørsmål: *Hvordan omtales praksis i dokumentene?* Underspørsmålene her er de samme som nevnt i tidligere, men erstattet med begrepet praksis: Hva sies det om praksis? Hvordan sies det? Og i hvilken sammenheng sies det? Også her vil noen av de andre forskningsspørsmålene berøres til en vis grad, på grunnlag av mine funn og ikke funn.

Jeg henviser til min avgrensning i kapittel 1 (jf punkt 1.3), og legger til at her har jeg valgt å kun se på de store linjene som kan tolkes med utgangspunktet i mine forskningsspørsmål. Dermed blir ikke det som analyseres om praksisåret/perioden behandlet like grundig som resten av grunnutdanningen. Dette gjelder spesielt innholdet i praksisåret.

### 6.5.1 Hva er praksis?

**Praksis** brukes hovedsakelig om det som skjer i ute i feltet og det som i utdanningsløpet gjøres utenfor skolen. Dette gjelder selve praksisåret/ praksisperioden da aspirantene/ studentene er i opplæring på et politikammer eller ved et lensmannskontor. Dette viser seg å gjelde begge læreplanene. Praksis omtales ved og gjennom ulik begrepsbruk: Praktisk kunnskap, praktiske opplæring, praktiske tjenestegjøring og praksistiden. Grimen (2008) viser til at praksis har en egen logikk. Skjønnsbaserte beslutninger foretas eksplisitt eller implisitt i handlingssituasjonen. Dette kan også relateres til praktisk kunnskapens indeksikalitet, der kunnskapsbæreren og brukssituasjonen er i fokus.

Freidsons (2001) praktiske kunnskap vil kunne omfatte hele praksisåret i politiets grunnutdanning. ”*Praktisk kunnskap* er lært gjennom erfaring og er stort sett fri for formell kunnskap (jf kap 3)”. Med Grimens utgangspunkt kan derimot praktisk kunnskap sees på flere måter, noe dermed også noe mer komplekst enn hva Fredison fremstiller. Det kan ikke utelukkes at praktisk kunnskap ikke inneholder noe form for teoretisk base, selv om dette

kanskje oftest er tilfellet. En av de klassiske forståelsene av praktisk kunnskap er at det er at det er teori omsatt i praksis. Dette synet fremstår som noe styrende spesielt i PHS-prosjektet.

I tillegg brukes begrepet praksis i sammenhenger der det fremmes at *noe* (innhold, rammefaktorer, arbeidsmåter m.m) bør blir mer praktisk rettet.

### **6.5.2 Praksis i Etatskolen**

Intensjonen med praksisåret i Etatskolen er at det først og fremst skal gi praktisk erfaring og en innføring i yrket som politi. Målene for praksisåret, den praktiske opplæring slik det omtales i læreplanen, er å utvikle arbeidsevne og ferdigheter, gi aspirantene en forståelse av etatens stilling og oppgaver i samfunnet, og styrke og utvikle karakteregenskaper. Forståelse av hva som er den korrekte opptreden fremstår som viktig. Opplæringen skjer gjennom å se og få ledsage mer erfarne tjenestemenn i deres yrkesutøvelse, muntlig orientering om politioppgavene og muntlig rettleiding i utførelsen av oppgaven og diskutere oppdragene etter utførelse.

Som følge av innføring av et sentralt innføringskurs fremheves det at aspirantene i større grad enn tidligere får utføre mer selvstendig tjeneste i praksisåret enn tidligere. Dette ser ut til være noe som verdsettes sterkt i praksisdelen. Slik det fremkommer i læreplanen her er det da innføringskurset, som både inneholder praktiske øvelser og teoriundervisning, som faktisk muliggjør en mer selvstendig tjeneste. Selv om det ikke uttrykkes eksplisitt ser det ut til at det er en slags erfaringsbasert kunnskap som er viktigst. Sett i lys av Freidsons inndeling av spesialisert arbeid, kan det fremstå her som en økt vektlegging av det Freidson betegner som manuelt skjønn. Det handler ikke bare om rutinepreget arbeidet, men at dette er handlingsorientert som baserer seg på situasjonsbasert skjønn. At aspirantene i større grad får prøvd seg selvstendig vil kanskje bidra til å forsterke den praktiske og tause kunnskapen, som står høyest innen arbeid som krever manuelt skjønn. Dette kan også sees i relasjon til det Grimen betegner som praktisk kunnskaps indeksikalitet, som vektlegger kunnskapsbæreren

og brukssituasjonen. Å få prøvde seg selvstendig gir også mulighet en indeksering av den praktiske kunnskap, nettopp gjennom førstepersonsperspektiv og kroppslig.

En annen viktig forutsetning for selve praksisåret, og for å kunne overlate aspirantene til mer selvstendige oppgaver, er at det er rettledninger for hvordan året skal gjennomføres. Det henvises til uttalelser fra Politiskolens lærere som har påpekt at varierende opplæring på de ulike opplæringsstedene svekker en enhetlig etatsopplæring.

### **6.5.3 Praksisperioden i Politihøgskolen**

Målet med praksisperioden er å gi en bred og allsidig innsikt i politiyrket (mer teorirettet?). Studentene skal utvikle arbeidsevne og ferdigheter (praksisrettet), samt forberedes og motiveres til videre studie (teorirettet). Intensjonen for praksisperioden gjennom PHS-prosjektet fremstår som sterkere teorirettet, og mindre handlingsrettet. Politiets spesialisering fremstår her som mindre ivaretatt, og ut i Freidsons nyansering av arbeidsformer kan det tolkes dit hen at det er det mentale skjønn som er i fokus med det formelle kunnskapen som styrende.

I Del 3 presenteres også gjennomføringen av grunnutdanningen. Om andre året står det følgende: ”Annet studieår (praksisåret) skal gi studentene mulighet til å prøve ut og befeste sine teoretiske kunnskaper gjennom deltakelse i praktisk arbeid i politiet/lensmannsetaten (Del 3, kap 1, s.3)”. Her blir et krav til å se praksis i forhold til teori, og teori i forhold til praksis.

Under punktet om fagplaner i kapittel 1 (Del 3), finner jeg også noe som jeg marker som en endring i begrepsbruk om praksisåret. Dette går på fordeling av vektallet dette året, der 15 vektall brukes på *praksisstudier*. Begrepet praksisstudier fremstår for med som en

forsterkning av studentrollen de er i praksisperioden, og jeg stiller spørsmål om dette også indirekte fjerner studentene fra yrkesutøvelsen i praksisperioden. Dette kan også bare være et begrepsbruk ut i fra hvem som har forfattet, og dermed heller ikke har noe større betydning enn det.

#### **6.5.4 Teori i praksisdelen?**

I læreplanen for Etatskolen henvises det til en teoretisk undervisning i praksisåret, uten at den helt klart kommer frem eksplisitt hva slags type teoretisk undervisning det er snakk om. Jeg får et inntrykk av at det kan være relatert til å avgi rapporter, utfylle anmeldelser, og innføring i ordenstjeneste og trafikkjeneste, men om dette stemmer har jeg ikke grunnlag for å konkludere med og dette blir kun antakelser.

Derimot er det et sted det politifaglige uttrykkes eksplisitt, da i form at det kan tolkes som politifaglig teori. ”Under det praktiske året er det ønskelig at det skjer gruppevis drøftelser særlig i tilknytning til faget alminnelig politilære på innføringskurset (NOU 1979:44)”. Dette kan kanskje tolkes som et uttrykk for utvalgets målsetting om en sterkere integrering av praktisk og teoretisk undervisning.

Praksisperioden i PHS inneholder eksplisitt 5 vekttall som skal vies til studier i politifag. Altså det jeg her vil tolke som teorirettet mot praktisk kunnskap (politifag).

### **6.6 Teori og praksis i forhold til hverandre**

Her løfter jeg frem forskningsspørsmålet mitt: *Hvordan omtales teori og praksis i forhold til hverandre?* Noe av dette har jeg allerede indirekte berørt litt i de foregående punktene, men her vil forskningsspørsmålet besvares grundigere. Jeg vil her kun presentere analysen av de to

læreplanene separat, da en mer grundig analyse og drøfting omkring funn og tolkninger gjort her vil presenteres og belyses i de kommende punktene.

### 6.6.1 Etatskolen

En rød tråd gjennom dokumentet er at den praktiske delen av grunnutdanningen og/ eller det som er praksis, er konsekvent omtalt relatert til opplæring. Den teoretiske delen av grunnutdanningen og/ eller det som er teori, blir derimot konsekvent omtalt som undervisning. ”..det er to naturlige elementer i grunnutdanningen, praktisk opplæring gjennom yrkesutøvelse og teoretisk undervisning (NOU 1979:11 – kap.5 s.36)”. I GK er målet at den teoretisk og pratisk undervisning samlet sett skal utdype og utfylle og videreføre kunnskapen fra IFK og praksisåret. Et annet funn er at det praktiske skal vektlegges i teoridelen.

Under punktet som heter: *Praktiske øvelser, eksursjoner m.v* i kapittelet om IFK (NOU 1979) finner jeg en beskrivelse av avsluttende praktiske øvelser med 3 dagers varighet. Det utdypes ikke hvilke øvelser det er snakk om. ”Dessuten fikk lærerne en ekstra mulighet til å kontrollere i hvilken utstrekning elevene maktet å bruke sine teoretiske kunnskaper til å løse praktisk politimessige oppgaver (NOU 1979:11 s.42)”. Det poengteres at disse øvelsene har vært svært lærerike for elevene.

Spørsmålet her blir om dette kan identifiseres som et forsøk på indeksering av kunnskap. Dette er i en praktisk kontekst, men her kan jeg identifisere det Grimen beskriver som problemet med forholdet mellom teori og praksis. Her beskrives det at det er teoretiske kunnskaper som skal anvendes, i den sammenheng kan en stille spørsmål om hvilke teoretiske kunnskaper er det som brukes her? Det andre er at det faktisk ikke er all praksis som kan begrunnes godt nok teoretisk. Siden dette poengteres som vellykket, ville det vært interessant å vite nærmere hva som var innholdet i teorien her, det praktiske er de politimessige oppgavene. Er det her snakk om mer tilnærmet formell kunnskap eller mer politifaglig kunnskap?

Det redegjøres videre i samme punkt om at det i en viss utstrekning er forsøkt å innarbeide praktiske øvelser i teoretisk undervisning – her ordenstjeneste og rapportlære, fag som hører under det politifaglige.

Hvordan teori og praksis omtales i forhold til hverandre er vel det mest tydelige funnet at omtales ofte sammen i samme setning. I den sammenheng at begge deler skal være representert samlet i noe gitt (undervisning, innhold og lignende). En tolkning her vil være at det ene ikke skal utelukke det andre, og motsatt. Utover dette har jeg ikke gjort noe eksplisitte funn som kan gi svar til dette forskningsspørsmålet. Dette kan være fordi det ligger mer skjult i teksten, omtalt og belyst i gjennom andre sammenhenger, begrepsbruk og didaktiske områder slik som vurdering/eksamen, rekruttering, m.m. Noen av funnene i analysen som presenteres i tidligere punkter har også allerede til dels berørt dette forskningsspørsmålet. Det henvises mye til svar fra undersøkelser tilknyttet tidligere tjenestemenns erfaringer med Politiskolen. Dette vil falle inn under den erfarte læreplan, og heller ikke belyse erfaringer gjort som følge av implementeringen av NOU 1979, derfor er heller ikke disse henvisningene vektlagt annet enn i enkelte tilfeller.

## **6.6.2 Politihøgskolen**

Jevnt over blir begrepene teori og praksis gjentatt og brukt i ulike sammenhenger i dokumentene, men oftere mer hver for seg, som i form av to begreper som ikke kan samles under ett. Der det ene nevnes etterfølges det ikke alltid nødvendigvis med det andre, som i et forhold til hverandre. Spørsmålet jeg stiller meg i den sammenheng er: Hva er det egentlig som samler teori og praksis? Finner jeg det Grimen (2008) beskriver som et kontinuum? Et eksplisitt svar til dette spørsmålet har vært vanskelig å identifisere. Intensjonen er i hvert fall det som skal gi best resultat, og gi en forståelse av stilling og krav, er teoretisk kombinert med det praktiske (Del 2). Her må jeg også legge til at det oftest ser ut til å være tilfellet at et praksis må relateres til teori, bortsett fra i det politifaglig som fremhever det praktisk rettede. Dette her har vært et generelt overordnet inntrykk jeg har hatt lenge i arbeidet med

dokumentene til PHS-prosjektet, men ved nærmere analyse har jeg likevel gjort funn der som kan besvare mitt forskningsspørsmål ytterligere.

Det jeg derimot finner er enkelte tilfeller av redegjørelser av innhold til faggruppene, juridisk og samfunnsvitenskapelig fag, eksempler på omtale av teori og praksis i forhold til hverandre. Dette kommer ikke frem eksplisitt, men gjennom beskrivelser av fagenes innhold (teori) som sees mot situasjoner tilknyttet selve yrkesutøvelsen (praksis). Dette skjer oftest i sammenheng der undervisningsmetode belyses og gjennomføring av undervisningen. Dette kan tolkes som en ivaretagelse av politiets spesialisering og praktiske kunnskap. Det kan kanskje også relateres til et slags Grimens (2008) indeksering av kunnskap, der betydningen av kunnskapsbæreren og brukssituasjonen kommer frem. Et eksempel på dette kan være følgende sitat hentet fra faget Straffeprosess, punkt 3.4.3.2 i Del 3:

”Man bør spesielt vektlegge undervisningen på etterforskningsstadiet, hvor studentene skal gis en grundig opplæring i lovens vilkår for bruk av de ulike tvangsmidlene. De må eksempelvis selv kunne avgjøre når betingelsene for ransaking og pågrepelse er oppfylt, og i hvilke situasjoner de selv kan iverksette de ulike tiltak (Del 3, kap 5, s 3)”

## 6.7 Vektlegging av kunnskap og betydningen

Denne delen besvarer mine to siste forskningsspørsmål: *Hvilken kunnskap gis verdi og hvilken kunnskap gis ikke verdi?* og *Hvordan kan vi forstå en slik betydning?* Spørsmålene drøftes opp mot hvilke funn som er gjort i besvarelsen av de foregående forskningsspørsmålene, og eventuelle andre funn gjort som jeg ser kun kan knyttes opp mot disse to forskningsspørsmålene.

I etatsutdanningen (NOU 1979) vektlegges og fremheves det praktisk rettede. Det kommer spesielt tydelig frem i redegjørelser av teoridelen og generelt der innhold eller undervisning av teoretisk karakter presenteres. Her etterfølges ofte en presisering eller en tilføyelse av at det

praktisk rettede skal og bør i varetas og tas hensyn til. Ut i fra dette vil svare til mine siste forskningsspørsmål bli at det er en praktisk rettet kunnskap som gis mest verdi.

Handlingsrelatert spesialisering (manuelt skjønn – Freidson) vil i lys av dette kunne tolkes som det som skal ivaretas som betydningen av dette. Det er ikke gjort noen funn som indikerer at enkelt type kunnskap ikke gis verdig. Annet en enkelte typer hverdagskunnskap slik som at undervisning i maskinskriving blir fjernet fra utdanningen.

Hva som er/ betyr praktisk rettet for den ene part i utdanningsplanlegging er ikke nødvendigvis det samme for den andre part. Spesielt utfordrene mellom ulike faggrupper. Der kanskje juridisk- og samfunnsfaglig mener det praktisk rettede kravet i møtekommes, vil kanskje ikke stemme overens med hva det politifaglige legger i praksis rettet. Dette vil også gjelde i hva ideenes læreplan formidler fra sender siden og hva den erfarte læreplane forteller fra mottaker siden. Et eksempel på dette finner jeg i NOU 1979 under punkt 8.2.5

*Arbeidsmåter:*

”Undersøkelse av politifolks syn på sin utdanning viste at tjenestemennene ikke fant særlig godt samsvar mellom teoriundervisning og praktisk undervisning og trening. Utvalget er som nevnt foran ikke udelt enig i dette, idet en undervisningstime fra katetret, med praktisk rettet innhold (som går på retningslinjer for situasjoner fra tjenesten) og med bruk av praktiske eksempler, gruppeoppgaver, øvingsoppgaver, film, overheadprojektor m.v vel nettopp er eksempel på praktisk rettet teoriundervisning. Det er utvalgets bestemte inntrykk at det her er gjort meget i de senere år ved Politiskolen (NOU 1979 s.55)”

Dette kan tolkes til at synet på hvordan teori-praksis-forholdet sees på som fungerende og balansert i utdanningen fra sender siden (ideenes læreplan), mens mottakere siden (erfarte læreplan) opplever mindre samsvar i teori-praksis-forholdet. Slik nevnt tidligere, er ikke denne mottaker siden representativ som mottakere av den intenderte læreplanen som presenteres i NOU 1979.

I PHS-prosjektet fremstår universitetsretorikken som den som setter føringer for politiutdanningens innhold, struktur og organisering. Dette er tolkninger gjort på grunnlag funn gjort i Del 3, kapittel 5 og 6, der fagblokkene: juridisk, og samfunnsvitenskaplig fag og



språk, redegjøres. Jeg stiller spørsmålstegn ved at denne universitetsretorikken blir overført til en yrkesutdanning (blivende høyskole), ikke blir problematisert eller drøftet grundigere eller overhode. Forskningsbasert kunnskap i undervisning og pensumstoff vektlegges i større grad som følge av overgangen til høyskole (Del 2, pkt 3.2.5, s.2). Det blir tydeligere at det er den formelle kunnskap som gis mest verdi, og at hverdagskunnskapen gis svært lite verdi. Eksempler på dette har kommet frem tidligere i oppgaven, men jeg gjentar endringen av faget samsfunnslære i etatskolen som et eksempel på dette. Den tause kunnskapen og den praktiske kunnskapen kommer ikke like tydelig frem i PHS-prosjektet. Dette kan blant annet sees i lys av manglende struktur og formell skriving der det politifaglige redegjøres. Betydningen av at den formelle kunnskapen vektlegges ser også ut til at det påvirker praksisperiodens innhold, der teorien skal fungere sterkere.

At det under politifaglig blokk (Del 3) ikke drøftes mer eksplisitt om denne overgangen, kan fremstå som en svakhet ved hele prosjektet. Her blir det andre faggrupper, og ikke det politifaglige, som setter føringer og indirekte legger premissene for grunnutdanningen. De tre fagblokkene, politi, juridisk og samfunnsvitenskaplig, fremstår som tre separate redegjørelser som i grunn ikke henger sammen (Del 3). Kommunikasjonen faggruppene i mellom fremstår som totalt fraværende. Dette kommer frem gjennom hvordan informasjon som egentlig angår politiutdanningen som helhet, stykkevis kommer frem og belyses ulikt i hver av fagblokkene. Den sterke føringen for en enhetlig utdanning som ble fremmet i NOU 1979, virker i PHS-prosjektet å ha gått tapt. Videre stiller jeg også spørsmål ved om styringen for prosjektet, og om faggruppene har lest hverandres redegjørelser og samarbeidet? Dersom det var Del 3 som skulle fremstå som en slags formell læreplan og være utgangspunktet for lærernes arbeid med undervisningen i PHS, ser jeg det som et tungt dokument å jobbe ut ifra. Spesielt dersom lærerne ved skolen forventes å jobbe tverrfaglig, fremstår ikke denne læreplanen som et tverrfaglig dokument. Jeg vil anta at et tverrfaglig samarbeid med Del 3, som utgangspunkt kan vært utfordrende. Både juridisk og samfunnsvitenskaplig fag posisjonerer seg sterkt gjennom sitt formelle språk, universitetsretorikk, og klare referanser og henvisninger, samt en sterk argumentasjonsteknikk. Det teoretiske innholdet fremmes og vektlegges. Det politifaglige stiller seg sammenlignet med dette svakt, og den praktiske kunnskap til politiutdanningen spises opp av de andre faggruppene. Hver faggruppe taler sin sak og fremmer sitt faglige ståsted. Samlet sett tolker jeg det dit hen at 2/3 deler av utdanningen blir

kunnskapsforankret teori, dog også rettet mot politiet og hva som anses som relevant for yrket. 1/3 del av utdanning er direkte relatert til kunnskap eksplisitt forankret i praksis, nemlig det politifaglige. At utdanningens teorigrunnlag, både praktisk og teoretisk kunnskap, behandles og drøftes kun hver for seg fremstår for meg som en svakhet. Det overordnede perspektivet for utdanningen som en helhet mangler, og faggruppene blir dermed heller ikke samlet under ett. Samtidig må det poengteres at det med implementeringen av en sterkere tilknytning til forskning, skjer en oppgradering av kunnskapsnivå. Der hverdagskunnskap tidligere har vært å betrakte som en slags formell kunnskap i Etatskolen, blir den delvis forkastet med PHS-prosjektet. Og erstattes med en mer holdbar og forskningsforankret kunnskap. Dette kan sees på som en nivåheving av kunnskapsgrunnlaget til politiet.

## **6.8 Teori-praksis-forholdet fra Etatskole til høgskole**

Jeg vil her gjøre en endelig oppsummering og drøftelse av analysen opp mot min problemstilling: *Hvilket syn på teori-praksis-forholdet er å finne i grunnutdanningen for politiet?* Problemstillingen har gjennom foregående punkter, og presentasjon av analysen opp mot mine forskningsspørsmål, allerede blitt besvart. Men det er nødvendig med en tydeligere oppsummering og drøfting konkret opp mot problemstilling. Dette gjøres ved en presentasjon av to modeller som illustrerer et syn på teori-praksis-forholdet, samtidig som grunnutdanningen i de to historiske periodene i større grad sammenlignes her.

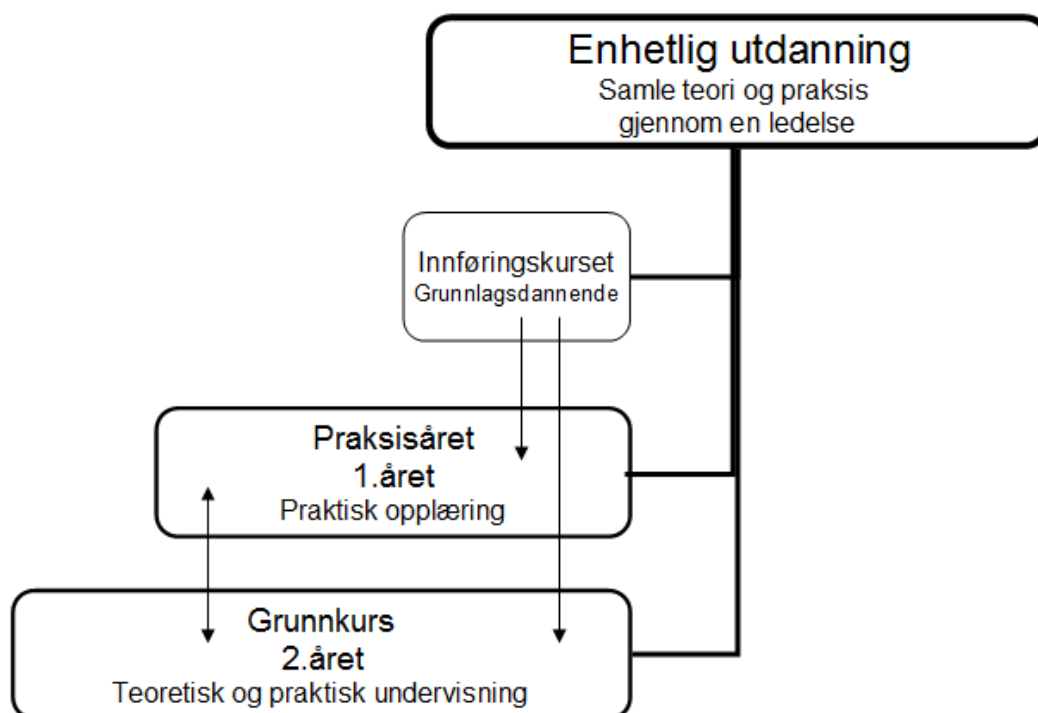
Overgangen fra Politiskolen til Politihøgskole innebar omfattende endringer. Det gjelder både endring av utdanningsstrukturen og hvilke kunnskapsområder som vinner frem (Karseth 1994). Med utgangspunkt i Grimens (2008) første tese – *kunnskapens mangfoldighet*, vil jeg hevde at bredden i politiets kunnskapsbase forsterkes ytterligere som følge av å bli en Politihøgskole. De ulike faggruppene er i og for seg gjeldende i etatsskolen også, men flere

elementer fra forskjellige vitenskaplige tradisjoner kommer sterkere på banen med høgskolen. De samfunnsvitenskaplige fag befester sin plass i utdanningen. Det som tidligere var allmenndannende fag blir nå oppgradert og vitenskaplig forankret. I lys av Freidsons (2001) nyansering av kunnskap vil jeg her hevde at hverdagskunnskapen som det allmenndannende fag til dels kan kategoriseres som, blir oppgradert til formell kunnskap gjennom den nye faggruppen samfunnsvitenskaplig fag og språk.

Med utgangspunkt funn og tolkninger gjort i min analyse har jeg laget to modeller jeg mener illustrerer synet på teori-praksis-forholdet i grunnutdanningen for politiet i de valgte historiske periodene, Etatskolen og starten på Politihøgskolen. Modellene er nok satt på spissen, og kan kanskje kritiseres som en noe overforenklet bilde av teori-praksis-forholdet. Men de er ment å tydeliggjøre synet på teori-praksis-forholdet som jeg mener kan identifiseres på grunnlag av min analyse. Slik jeg ser det viser modellene tydelig et overordnet bilde av hva som kan sies å være teori-praksis-forholdet på intensjonsnivået i læreplanene.

Med utgangspunkt i Grimens første tese, Kunnskapsens mangfoldighet, er det interessante med politiet bredden av vitenskap som studentene i høgskoleutdanningen forholder seg til, den teoretiske fragmenterte samfunnsvitenskapen, den teoretisk syntetiserte jussen og det politifaglige, praktiske og nå den nye politivitenskapen. Dette i seg selv kan belyse noe av bakgrunnen til den interne profesjonskampen i faggruppene (Hove 2012) som til tider kan tenkes blusser opp under utarbeidelsen av politiutdanningen og drøftingen omkring vektleggingen og balansen mellom de ulike fagblokkene.

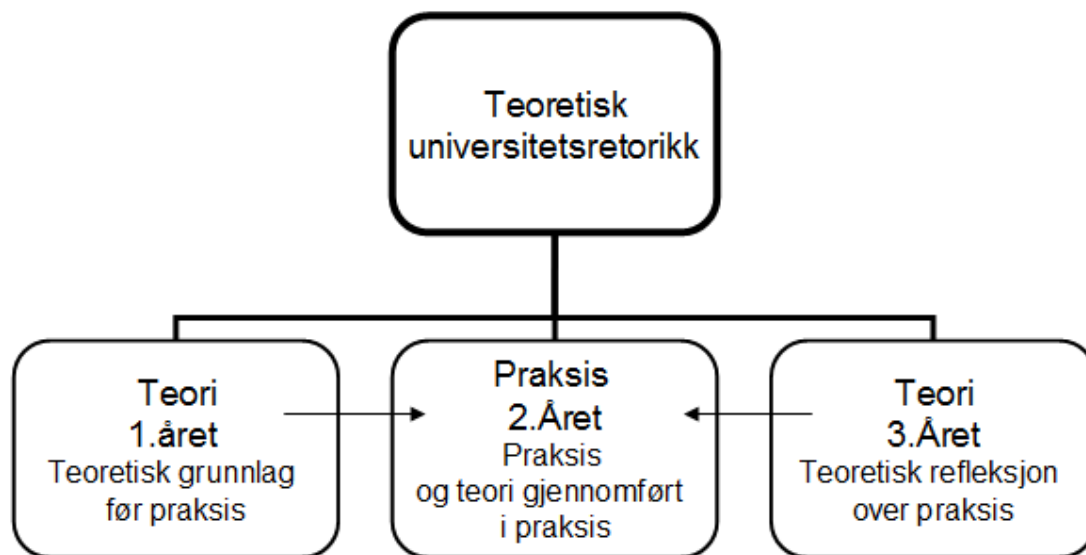
Figur 1:



Figur 1: Illustrerer Etatsskolen med NOU 1979:11 som fungerende læreplan på intensjonsnivå, altså som ideenes læreplan (Goodlad 1979).

Det overordnede er få en sterkere enhetlig utdanning. Dette gjøres ved en ledelse og økt fokus på samarbeid mellom skole og opplæringssted. Modellen illustrerer en trinnvis opplæring. Størrelsene på boksene indikerer lengden på de ulike trinnene. Innføringskurset på 12 uker, praksisåret for det resterende skoleåret (ca 22 uker) og grunnkurset på ca 34 uker. Selv om innføringskurset inngår i det første studieåret, samme året som praksisåret, velger jeg å legge det i en egen boks. Dette begrunner jeg med at det innføringskurset, slik det beskrives i NOU 1979, er ment for å være grunnlagdannende *både* for praksisåret og grunnkurset (andre året). Teori-praksis-forholdet i Etatsskolen med NOU 1979 som læreplan, fremmer et syn som jeg mener kan identifiseres med Grimens (2008) praktiske syntese. Her blir manuelt skjønn og handlingsorientert arbeid vektlagt (Freidson 2001).

Figur 2:



Figur 2: Illustrerer Politihøgskolen intendert gjennom PHS-prosjektet, slik det ble endelig vedtatt (Del 3).

Det overordnede for grunnutdanningen har blitt en slags teoretisk universitetsretorikk. Studentrollen blir forsterket sammenlignet med tidligere etatsutdanning der elevene omtales som aspiranter. Modellen illustrerer at teori er det som ble det styrende element for utdanningens struktur og innhold. Pilene som peker mot andre året indikerer at teorien her pålegges praksis. Det er ingen pil ut fra praksis, 2.året, dette på grunnlag av at det som skjer ikke praksis året ikke gis noe åpenbar plass i tredje og siste året. Erfaringer gjort i praksisåret er ikke det som styrer, det er teorien som vektlegges. Det er gjennom teorien at praksisen skal reflekteres. ”Ting henger ofte sammen fordi de er nødvendig for å gjennomføre bestemte oppgaver, ikke nødvendigvis fordi deres sammenheng er godt teoretisk begrunnet (Grimen 2008:84).” Dette er et godt eksempel for politiet som kan sies å leve i handlingstvungen. Modellen tatt i betraktning ser ikke ut til å etterfølge dette. Det er ikke all praksis som kan begrunnes teoretisk og ikke all praksis som har en teori basis (Grimen 2008).

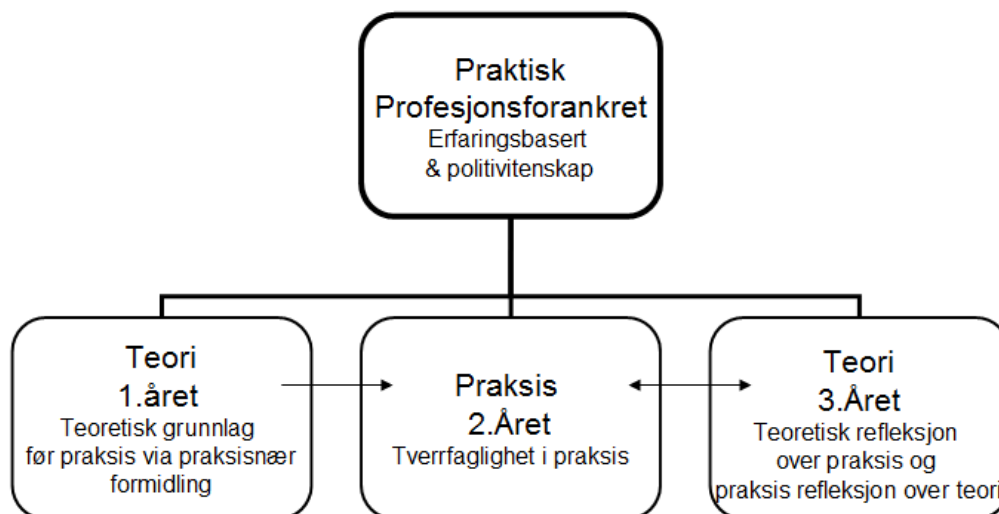
PHS-prosjektet hadde kanskje vært tjent med en ytterligere kunnskapsinndeling, lik Freidson (2001). Nettopp for å løfte frem bredden av politirollen og kunne implementere denne sterkere i utdanningsløpet. Det ville skaffet en bedre oversikt over hvilke arbeidsoppgaver som er mer rutinepreget, hva som krever manuelt skjønn og hva som krever mentalt skjønn. Hva er den tause kunnskapen i politiets yrkesutøvelse, en kunnskapstype som står sterkt i det som omfatter manuelt skjønn (handlingsorientert arbeid) hvilket preger politirollen i stor grad.

Synet på teori-praksis-forholdet i PHS-prosjektet kan til tider fremstå som preget av overforenkling og av klassiske modeller, slik som at praksis er ensbetydende med teori omsatt i praksis. Det praktisk rettede fokus er til stede, men forsvinner i en sterk universitets retorikk der innholdet i den formelle kunnskapen oppfattes til å bli fremmet sterkere enn den praktiske kunnskapen og så ledes også blir det styrende synet på teori-praksis-forholdet i utdanningsplanleggingen og det som setter premissene for politiutdanningen.

# 7 Veien videre som høgskole?

Selv om jeg egentlig ikke har analysert dagens og nyere dokumenter, læreplaner eller rammeplaner tilknyttet PHS, ønsker jeg likevel avslutningsvis å vie oppmerksomheten til PHS i dag. Dette gjøres ved å videreføre og videreutvikle modellene presentert tidligere. Modellen som er laget er en illustrasjon av det jeg har oppfattet som PHSs retning og syn på teori-praksis-forholdet i dag. Modellen er utarbeidet med bakgrunn av det jeg har lest om politiutdanningen i dag gjennom allerede brukte kilder i oppgaven (Hove 2012, Aas 2012, Høigard 2005, Politidirektoratet 2008, Justis- og politidepartementet 2004-2005, 22. juli-kommisjonen 2012), på bakgrunn av et helhetsinntrykk fått gjennom lesing av nettsiden til PHS ([www.phs.no](http://www.phs.no)), og det jeg har lest litt av nyere rammeplan til PHS (Rammeplan 2007).

Figur 3:



Figur 3. PHS sin retning i dag.

Dette illustrer det jeg tolker som en tilbakeføring av det profesjonsfaglige som det overordnende paraply for politiutdanningen. Nytt her er dobbelpilen mellom andre og tredje året i grunnutdanningen. En forsterkning av det praksisrelaterte mellom andre og tredje året av studiet. Den praktiske syntesen til Grimen (2008) mener jeg befestes med denne modellen.

En sterkere indeksering av praktisk kunnskap kan tolkes ut i fra denne modellen. Dette kan også tolkes som en sterkere og tydeligere profesjonsforankring av politiet.

### **Et tilbakeblikk og videreføring av debatten presentert innledningsvis i oppgaven.**

I en kronikk i Universitas (2012) viser Nina Skarpenes til at det såkalte praksissjokket også har vært debattert i politiet, men i følge en intern kandidatundersøkelse ved Politihøgskolen i 2010 oppfattes praksissjokket betydelig mindre hos politikandidatene enn hos øvrige profesjonsgrupper (Skarpenes 2012). Politimester Arne Jørgen Olafsen i Follo politidistrikt uttrykte, i Aftenposten, sin bekymring over politiutdanningen og nivået på nyutdannede politifolk. ”Vi mener å se tendenser til svakere politioperative ferdigheter hos nyutdannede. (Arne Jørgen Olafsen til Aftenposten 12.11.2012)”. Aas (2012) poengterer i sin kronikk at en utbredt misoppfatning er at teori gjør politifolk handlingslammede. Han mener at omleggingen av politiutdanningen fra toårig etatsskole til treårig høgskole er et av de største løftene for politietaten de senere tiårene. Den klassiske sontringen mellom teori og praksis mener Aas er falsk. I følge Aas er det vanskelig å utdanne et politi som er i stand til å håndtere alle politiets tenkelige oppgaver, men han poengterer heller at utdanningen skal gi studentene en god plattform til å lære videre på (Aas 2012).



# 8 Oppsummering og konklusjon

## 8.1 Oppsummering av resultat

Innledningsvis i oppgaven ble en overordnet problemstilling presentert med seks forskningsspørsmål. Disse vil bli oppsummert ved bruk av en matrise for å tydeliggjøre endringene og forskjellene mellom de to historiske periodene.

Matrisen vises i sin helhet på neste side.

<b>Forskningsfokus</b>	<b>Kategori/Referanse</b>	<b>Etatskolen (NOU 1979:11 Politiutdanningen)</b>	<b>Politi høgskoleprosjektet (Del 1, Del 2 og Del 3)</b>
Hvordan er politirollen artikulert?	Gjennom deltaker i utdanningssammenheng	Aspirant/Elev	Student
	Profesjonsperspektiv	Yrke – ikke profesjon	Semi-profesjon
Hvordan omtales teori i dokumentene?		Det som skjer og undervises på skolen Hverdagskunnskap	Det som skjer og undervises på skolen  Formell kunnskap
Hvordan omtales praksis i dokumentene?		Det som skjer og gis opplæring i praksisåret	Det som skjer og gis opplæring i praksisperioden
Hvordan omtales teori og praksis i forhold til hverandre?		Praktisk rettet viktig i teoridelen	Teori viktig tilknyttet praksis. Teoretiske refleksjoner i praksis.  Politifaglig: Fremheves det praktisk rettede.
Hvilken kunnskap gis verdi og hvilken kunnskap gis ikke verdi?	Freidson (2001)	Gis verdi: Praktisk kunnskap Taus kunnskap Hverdagskunnskap	Gis verdi: Formell kunnskap Gis mindre verdi: Taus kunnskap og praktisk kunnskap Gis ikke verdi: Hverdagskunnskap
Hvordan kan vi forstå en slik betydning?	Freidson (2001)	Manuelt skjønn og handlingsorientert arbeid i fokus	Mentalt skjønn forsterkes med vektlegging av formell kunnskap
	Grimen (2008)	Praktisk syntese	Nærmere en teoretisk syntese
		Sterkere grad av indeksering?	Svakere grad av indeksering?
			Nivå heving av kunnskapsgrunnlaget med forskningsbasert kunnskap i form av økt formell kunnskap.

## 8.2 Konklusjon

Problemstillingen vil her besvares på bakgrunn av hva som tidligere er blitt vist i oppgaven.

### **Hvilket syn på teori-praksis-forholdet er å finne i grunnutdanningen for politiet?**

Hovedkonklusjonen til problemstillingen vil være at synet på teori-praksis-forholdet i overgangen fra de to historiske periodene endrer seg fra ”praksis før teori” til ”teori før praksis”. Kompleksiteten i teori-praksis-forhold generelt gjør at det ikke kan bare konkluderes med at det finnes kun et forhold mellom teori og praksis, men at det finnes mange forskjellige forhold og at dette må tas i betraktning i utdanningsplanlegging, samt løftes frem i debatter. Med Freidson (2001) og Grimen (2008) som analytiske verktøy har det blitt tydelig at teori-praksis-forholdet er kompleks, og at teori-praksis-forholdet kan belyses og gripes fatt i ulikt og med forskjellig innfallsvinkel. Svaret til problemstillingen må sees i lys av oppsummeringen gjort tilknyttet samtlige forskningsspørsmål. Gjennom modellene jeg har illustrert har jeg vist hva som kan konkluderes som det dominerende syn på teori-praksis-forholdet i politiutdanningen.

En forskningsforankring i utdanningen kan tolkes til å ha påvirket politiutdanningens syn på teori-praksis-forholdet i etableringen av Politihøgskolen. Der vektleggingen av formell kunnskap kanskje har resultert i en overforenkling av synet mellom teori og praksis i etableringsfasen av Politihøgskole. Dette ser ut til med å være rettet opp i dagens Politihøgskole, illustrert med figur 3. Det kan tolkes dit hen at politiutdanningen i dag har hentet tilbake deler av ideologien fra Etatskolen om en sterkere enhetlig utdanning som knytter teori og praksis sammen, men at dette gjøres gjennom forskningsbasert kunnskap. En forskningsbasert retning og forankring av utdanningen som da igjen ble muliggjort og implementert med etableringen av Politihøgskolen. Hvilket igjen blir en del av utviklingen av politiets profesjonskunnskap og befeste politiet som en egen profesjon.

## 8.3 Avsluttende betraktninger

”Spenning og motsetningsforholdet mellom teori og praksis skal bearbeides – og ikke viskes ut (Stjernø 1996:35 i Salgstad 2008:65). ”

Ivareta kunnskapen og kunnskapsprosessene som opparbeids på veien til målet, er like viktig som å nå målet. Dette vil jeg si er også i tråd med en didaktisk relasjonstenkning der helheten fremheves i undervisningsplanleggingen. En modell som kan benyttes på mange plan. Å se tilbake på hva som ble formidlet og intendert for en ønsket utdanning kan være av interesse for hva som intenderes for en utdanning i dag. Teori og praksis formidles gjennom mange begreper, en nærmere analyse av begrepsbruk og forholdet dem i mellom kan være med på å avsløre om begrepsbruken i dag inneholder det samme som tidligere bare med fornyet ord eller om dagens begreper faktisk inneholder noe nytt. Jeg håper min oppgave blant annet kan være et bidrag i en slik betraktning.

Debatten om forholdet mellom teori og praksis ofte blir lite nyansert. Særlig vil dette gjelde i kroniker og innlegg i mediadebatter. Utfordringen er derimot selvsagt å få dette formidlet gjennom utdannelsen. Et komplekst samspill mellom to sterke begreper skaper utfordringer. Begreper som gjennom dagligtalen kan oppfattes og oppleves som selvfølgelige, enkle og tydelige begreper, men som i virkeligheten er svært mangfoldige kan gi utfordringer i å finne balansen og et ønsket samspill. Selv om det å være en god ”praktiker” sies å veie tyngst, så er det likevel samspillet mellom teori og praksis som ofte er utslagsgivende. Der av eksempler som ”praksissjokket”, økt implementering av vitenskapelig kunnskap i utdannelsen, endring av opplæring og utdanning, endring av krav til profesjonsutøvelse etc. Alle disse elementene er med på å påvirke forholdet og samspillet mellom teori og praksis. Et praksissjokk vil kunne referere til et for stort gap mellom teori og praksis, men det er fortsatt et forhold mellom begrepene selv om avstanden er stor. Svaret er ikke nødvendigvis å øke eller minske det ene eller det andre, slik ofte debatter fremstiller utfordringen mellom teori og praksis.

Det handler også om hva slags type profesjon som setter kriteriene. Er utgangspunktet de klassiske profesjonene eller nyere profesjoner og semi-profesjoner? Hva er profesjonens

kunnskapsbase, og hvilke premisser setter vil kunnskapsbasen sette for læring? Videre vil andre didaktiske hensyn også være avgjørende for samspillet, valg av metode, innhold etc.

At synet på og opplevelsen av teori-praksis-forholdet til dels ikke alltid samsvar mellom sendersiden og mottaker siden, ser ut til å være en debatt og drøfting som har vedvart lenge og fortsatt pågår. Eksempler fra NOU 1979 viser dette og den refererte studentundersøkelsen innledningsvis i oppgaven (jf kapittel 1). Dette reiser mange nye spørsmål om teori-praksis-forholdet gjennom andre innfallsvinkler som jeg finner interessante. Jeg avslutter oppgavene med disse spørsmålene for videre ettertanke og som åpne spørsmål rettet mot hva som kan tenkes å være interessant for videre forskning:

- Hva legger politistudentene i begrepene teori og praksis. Hvilke forventinger hos studentene ligger i begrepene? I hvilke fag forventer de hva i henhold til teori og praksis? Dersom et fag forventes å være praksisnært men oppleves som teoritungt, vil fallhøyden bli større i opplevelsen av faget og dermed også kanskje påvirker motivasjon til videre læring. Opplevelsen av et eventuelt spenningsforhold mellom teori og praksis kan således forsterkes og skape unødvendig polarisering i en undervisningssituasjon og læreprosess.
- Hva legger lærere i begrepene teori og praksis – avklaring av arbeidsmetode, mål, innhold. Er det forskjell i oppfatningene mellom de ulike fagblokkene: jus, samfunnsvitenskapelig og politifaglig?

# Litteraturliste

- Aas, Geir (2012): *Hva er god politiutdanning?* Hentet 28. mai 2013 fra <http://www.phs.no/om-phs/nyheter/nyhetsarkiv/2012/september/hva-er-god-politiutdanning/>
- Aftenbladet (03.09.2012): Gjørsv-rapporten går ikke dypt nok. Hentet 20. april 2013 fra <http://www.aftenbladet.no/kultur/Gjorv-rapporten-gar-ikke-dypt-nok-3023470.html#.UXJ7G0cs2So>
- Aftenposten (12.11.2012): *Politimesteren i Follo kritiserer politiutdanningen*. Hentet 18. april 2013 fra [http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Politimesteren-i-Follo-kritiserer-politiutdanningen-7042902.html#.UW\\_7m0cs2So](http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Politimesteren-i-Follo-kritiserer-politiutdanningen-7042902.html#.UW_7m0cs2So)
- Aftenposten (12.08.2012): *Jeg hadde skutt igjen*. Hentet 18. april 2012 fra [http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/22juli/-Jeg-hadde-skutt-igjen-6964994.html#.UW\\_65Ecs2So](http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/22juli/-Jeg-hadde-skutt-igjen-6964994.html#.UW_65Ecs2So)
- Auglend, Ragnar, Henry John Mæland og Knut Røsandhaug. (2004). *Politirett* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bereiter, Carl (2002): *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates
- Bjørndal, Bjarne og Sigmund Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken?* Aschehoug. Oslo
- Brante, T. (2009). *Vad är en profession?: Teoretiska ansatser och definitioner* (Vetenskap för profession; 8). Borås: Högskolan i Borås.
- Brekke, Mary (2006): *Analyse og fortolkning av tekst i forskningen*. I: Brekke, Mary (Red): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Oslo: Høgskoleforlaget
- CEPOL (11.09.2009): Hentet 11.september 2009 fra <http://www.cepol.europa.eu/index.php?id=home-intro>
- Dagsavisen (23.08.2012): *Politiutdanning slaktes*. Hentet 18. april 2013 fra <http://www.dagsavisen.no/samfunn/politiutdanning-slaktes/>
- Eide, Odd (1995): *Tanker ved Politihøgskolens 75 års jubileum*. I: *Antologi. 1995. "Politihøgskolen 75 år. 1920 – 1995*. Oslo: Politihøgskolen.
- Engge, Marit og Jon Strype (2005): *Politirollen gjennom 100 år. Tradisjon og endring*. PHS Forskning 2005:2. Oslo: Politihøgskolen
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva – hvordan – hvorfor. Revidert mot L06: Læreplan for kunnskapsløftet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Engelsen, Britt Ulstrup (2002): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva – hvordan – hvorfor*. Revidert utgave. 4.utgave, 2.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Engelsen, Britt Ulstrup (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eriksen, Liss og Jeanette Huemer (2013): Dialogkonferanse i klasserommet – bro til bedre læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013(01), 4-16.
- Fauske, Halvor (2008): Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I: Molander, Anders & Lars Inge Terum (Red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FOR 2005-12-16 nr 1576: Forskrift om delvis innlemming av Politihøgskolen under lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler. Hentet 28 mai 2013 fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20051216-1576.html>
- Freidson, Eliot (2001): *Professionalism – the third logic*. Cambridge: Polity press.
- Goodlad, John I. (1979): *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York : McGraw-Hill.
- Griffin, Neal C (1998): *The Five-I's of Police Professionalism: A modell for Front-line Leadership*. The Police Chief, November 1998. Hentet 28.mai 2013 fra <http://www.nvo.com/cel/nss-folder/articles/The%20Five%20I's%20of%20Professional%20Policing%20A%20Model%20for%20Front%20Line%20Leadership.doc>.
- Grimen, Harald (2008): Profesjon og kunnskap. I: Molander, Anders & Lars Inge Terum (Red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2008): Perspektiv på læreplanen. Oslo: Fagbokforlaget
- Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halmrast, Gudrun Sælen, Randi Taarud og Bergljot Østerås (2013): Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013(01), 17-27.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2011): *Utdannings sosiologi – Fra teori til praksis i skolen*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Hove, Kjersti (2012): *Politiutdanning i Norge – fra konstabelkurs til bachelorutdanning. Internrapport*. Oslo: Politihøgskolen.
- Høiback, Harald (2008): Sideblikk: Forsvarets akademisering - En villkatt blandt hermeliner? *Nytt norsk tidsskrift*. 2008(01), 64-72.
- Høigård, Cecilie (2005): *Nytt politi? : en kommentert bibliografi over nyere nordisk politiforskning*. Oslo: Avdeling for kriminologi, Universitetet i Oslo
- Jaschke, H-G. (2010). Knowledge-led policing and security: developments in police universities and colleges in the EU. *Policing: a Journal of Policy and Practice*, 4(3), 302-309.

Jor, Finn (1980): *Politi i Norge. Norsk Politiforbunds 75-års jubileumsskrift*. S.Hammerstads Boktrykkeri. Oslo.

Justis- og politidepartementet (1979): *Politiutdanning*. NOU 1979:11. Oslo: Universitetsforlaget.

Justis- og politidepartementet (1981): *Politets rolle i samfunnet*. NOU 1981:35. Oslo: Universitetsforlaget.

Justis- og politidepartementet (1983-83): *Politiets rekruttering og utdanning*. Oslo: departementet.

Justis- og politidepartementet (2003): Om lov om straff (Straffeloven). Ot.prp. nr 90 (2003-2004). Oslo: departementet. Hentet 6. juni 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/otprp/20032004/otprp-nr-90-2003-2004-/2/1.html?id=179307>

Karseth, Berit (1994): *Fagutvikling i høyere utdanning. Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk*. Oslo

Karseth, Berit (2006): Reformen i høyere utdanning: Nye student- og lærerroller. I: H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Karseth, Berit og Kirsten Sivesind (2009): Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I: Dale, Erling Lars (red), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlag.

Molander, Anders og Lars Inge Terum (2008): Profesjonsstudier – en introduksjon. I: Molander, Anders & Lars Inge Terum (Red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Petersson, Otto (2011): Polisutbildningen. I Olofsson, Gunnar & Otto Petersson (Red.): *Med sikte på profession: Akademiska yrkesutbildningar vid ett nytt universitet*. Lund: Ariadne Förlag.

Pettersen, Roar C. (2005): *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Police College (2012): Professionalisation of Police Training and Development. I: *Police Training Series 1*. Hentet: 15.april 2013 fra <http://www.police.gov.hk/info/doc/Professionalisation%20of%20Police%20Training%20and%20Development.pdf>

Politidirektoratet (2008): *Rapport: Politiet mot 2020. Bemannings- og kompetansebehov i politiet*. Oslo: Direktoratet.

Politihogskolen (23.08.2012): *Politiutdanning i endring*. Hentet 20.04.2013 fra <http://phs.no/om-phs/nyheter/nyhetsarkiv/2012/august/politiutdanning-i-endring-/>

Politihogskolen (07.05.2012): *Om PHS*. Hentet 6. november 2012 fra <http://www.phs.no/Om-PHS/>.



Politihøgskolen (22.11.2012): *Master: om master i politivitenskap*. Hentet:29.mai 2013 fra <http://www.phs.no/studietilbud/Master/om-master-i-politivitenskap/>

Politihøgskoleprosjektet (30.11.90): *Grunnlagsmateriale for å formalisere opprettelsen av Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.11.90*. Dokumentet jeg fått bestilt via Politihøgskolen og er mottatt fra Oslo: hovedarkivet.

Politihøgskoleprosjektet (30.05.91): *Fagplaner m.v. for det 3-årige hovedstudiet, og studieplaner m.v. for etterutdanning, spesialistutdanning, utdanning i ledelse, samt forskning og bibliotek ved Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.05.91*.

Dokumentet har jeg mottatt fra Politihøgskolen

Politihøgskoleprosjektet (30.12.91): *Justert studieplan og justerte fagplaner for det 3-årige hovedstudiet ved Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.12.91*

Dokumentet har jeg mottatt fra Politihøgskolen

Politiloven (1995) *Lov om politiet* av 04. april 1995. Hentet 26. april 2013 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19950804-053.html>

Semb, Ellen. 1995. ”...ingen med hjertefeil...”. I: *Antologi. 1995. ”Politihøgskolen 75 år. 1920 – 1995*. Oslo: Politihøgskolen.

Skarpenes, Nina (29.08.2012): *Politiutdanning i endring. Kronikk*. Universitas. Hentet 20. april 2013 fra <http://universitas.no/kronikk/57432/politiutdanning-i-endring>

Slagstad, Rune (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I: Molander, Anders & Lars Inge Terum (Red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smeby, Jens-Christian (2008): Profesjon og utdanning. I: Molander, Anders & Lars Inge Terum (Red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Justis- og politidepartementet (2004-2005): *Politiets roller og oppgaver*. St.meld. nr. 42. Oslo: Justis- og politidepartementet

Strømsø, Hofgaard Lycke og Lauvås (red.) (2006): *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen

Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. 3.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Universitas (22.08.2012): *Slakter halve utdanningen*. Hentet 20. april 2013 fra <http://universitas.no/nyhet/57418/slakter-halve-utdanningen>

Ulstein, Jan Ove (2006): *Tolkning av autoritative tekster – nokre kryssande perspektiv*. I: Brekke, Mary (Red): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Oslo: Høgskoleforlaget

VG (15.08.2012): *Norsk politiutdanning er sjokkerende*. Hentet 18. april 2013 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/22-juli/artikkel.php?artid=10059978>

Østerud, Svein (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet : den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

22. juli-kommisjonen (2012): Rapport fra 22. juli-kommisjonen. NOU 2012:14. Oslo, Departementenes servicesenter.

# Vedlegg

## Vedlegg 1

NOU 1979 kapitteloversikt og utvalg for analyse:

<b>Analysert:</b> Fem kapitler	<b>Delvis analysert:</b> Syv kapitler og et vedlegg	<b>Utelatt:</b> Tolv kapitler og fem vedlegg	<b>Kommentar</b>
	Kap. 1: Sammendrag		Kapittelet brukt for å få en oversikt og forståelse av dokumentet
	Kap. 2: Utvalgets arbeid		Ikke vektlagt i noe særlig grad
Kap. 3: Generelle synspunkter vedrørende politiutdanningen			Dette kapittelet er kun analysert delvis.
		Kap. 4: Rekruttering og opptak	Ikke vektlagt da dette faller utenfor mitt teorigrunnlag
Kap. 5: Grunnutdanningen – generelt			Helhet i grunnutdanningen kommer frem her og kapittelet har på det grunnlaget blitt vektlagt i analysen. Beskrivelser og enkelte funn presenteres herfra.
Kap. 6: Innføringskurset			Kapittelet er grundig analysert og enkelte funn presenteres herfra.
Kap. 7: Den praktiske opplæringen			Kapittelet er analysert og enkelte funn og beskrivelser presenteres herfra
Kap. 8: Grunnkurset			Kapittelet er analysert og enkelte funn presenteres her.
		Kap. 9: Generelt om etter- og videreutdanning	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Kap. 10: Utvalgets prinsipielle syn på etter- og videreutdanning	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Kap. 11: Etterutdanning	Verken analysert eller vektlagt ved lesing

	Kap. 12: Et særlig spørsmål – overgangsordning		Kapitelet er delvis analysert, men presenteres ikke i oppgaven
		Kap. 13: Annen etterutdanning	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Kap. 14: Særskilt om kontorfunksjonærene	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Kap. 15: Grunnlaget for videreutdanning	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Kap. 16: Ledere – lederutdanning	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Kap. 17: Førstebetjentkurs	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Kap. 18: Høyere politiutdanning – generelt	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Kap. 19: Høyre politiutdanning - politiet	Dette kapitelet handler om kursing av politiavdelings- og stasjonssjefer. Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Kap. 20: Lensmennene	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
	Kap. 21: Politifullmektiger, politiadjutanter og politiembetsmenn		Kapitelet er delvis analysert, men presenteres ikke i oppgaven
	Kap. 22: Personalpolitisk og utdanningspolitiske mål		Kapitelet er delvis analysert, men presenteres ikke i oppgaven
	Kap. 23: Politiskolen		Kapitelet er delvis analysert, men presenteres ikke i oppgaven
		Vedlegg 1: Utkast til reglement for uttak og utdanning i politiet og lensmannsetaten	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Vedlegg 2: Utkast til retningslinjer for den praktiske aspirantopplæringen	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
	Vedlegg 3: Utkast til undervisningsplan for Politiskolens grunnkurs		Kapitelet er delvis analysert, men presenteres ikke i oppgaven
		Vedlegg 4: Utkast til undervisningsplan for	Verken analysert eller vektlagt ved lesing

		Politiskolens etterutdanningskurs	
		Vedlegg 5: Utkast til reglement for Politiskolen	Verken analysert eller vektlagt ved lesing
		Vedlegg 6: Undersøkelse av politifolkets syn på sin utdanning	Verken analysert eller vektlagt ved lesing

## Vedlegg 2

<b>Goodlads læreplannivåer</b>	<b>PHS Teori og praksis</b>	<b>Dokument grunnlaget</b>	<b>Jeanette</b>
Ideenes læreplan	<p>Enhetlig utdanning – teori og praksis i skjønn forening.</p> <p>Praksis/Teori /Teori</p> <p>Praksis/Teori /Teori</p>	<p><i>NOU 1979:11 Politiutdanningen</i></p> <p><i>Grunnlagsmateriale for å formalisere opprettelsen av Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.11.90</i></p> <p><i>(1991): Fagplaner m.v. for det 3-årige hovedstudiet, og studieplaner m.v. for etterutdanning, spesialistutdanning, utdanning i ledelse, samt forskning og bibliotek ved Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.05.91.</i></p>	<p>Samtlige forskningsspørsmål belyses på dette nivået. Gjelder alle dokumenter.</p>
Formell læreplan	-	<p><i>NOU 1979:11 Politiutdanningen Vedlegg 2 og 3</i></p> <p><i>(1991): Justert studieplan og justerte fagplaner for det 3-årige hovedstudiet ved Politihøgskolen utarbeidet for Justisdepartementet av PHS-prosjektet 30.12.91</i></p>	<p>Vedlegg til NOU 1979 vektlegges ikke pga mer en funksjon av en fagplan – Blir for detaljert i.h.t forskningsspørsmål</p> <p>Vektlegges pga av endelig utdanningsstruktur</p>
Den oppfattede læreplan	Lærere – De som skal jobbe med veiene til målet og formidle til målgruppen Dette er også det folk ved PHS oppfatter	NOU 1979 – resultater fra forsøks og prøveordning	Dette skal jeg ikke analyse – kan brukes som henvisning, og beskrivelse

Den operasjonaliserte læreplan	Studieplanene som gjelder.	NOU 1979 – resultater fra forsøks og prøveordning	Målgruppen belyses gjennom redegjørelse av politi rollen og yrket. Denne delen skal ikke analyseres
Den erfarte læreplan	Elevenes perspektiv	NOU 1979 – spørreundersøkelser Tidligere elevers erfaringer ved Politiskolen.	Denne delen skal ikke analyseres. Jeg kan referere kort til tidligere undersøkelser som vises til både i læreplan og andre kilder.