

Licentiatuppsats

*Bengt Bergman*

Att omskapa sin professionella identitet

2008-06-05



*Bengt Bergman*

# Att omskapa sin professionella identitet

Från polis till polislärare via intersubjektiva möten

Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Stockholms universitet



# Abstract

**Title:** Reshaping professional identity – From police officer to police teacher through intersubjective meetings

**Language:** Swedish

**Keywords:** Higher education, Police officer, Professional identity, Theory and practise, Intersubjective meetings, Professional self image

This licentiate thesis builds on the assumption that there is a shift in professional perspective when a police officer takes on the task of a police teacher in the Police Basic Education Training Programme. This shift of perspective is described as a professional process as well as a learning process, and the investigation focuses the reshaping of one's professional identity.

The investigation is based on focus group interviews with four different groups of police teachers in Växjö, Stockholm, and Umeå, where they were asked to talk about their task as police teachers. The analysis is built on theories from George Herbert Mead, Moira von Wright, and Ludwik Fleck about the importance of intersubjective interaction in the interpersonal or social perspective of construction knowledge about oneself as a subject and the surrounding world. Professional identity is defined as the way, consciously or unconsciously, an individual understands oneself as a professional; it is seen as an ongoing process shaped by continuous intersubjective meetings with others in a changeable world. Professional, personal and possibly tacit knowledge is in that aspect developed and may be possible to articulate in the right environment, for example within focus groups.

The findings indicate that the change of professional task of the police teachers affects their understanding of themselves as professionals, i.e., their professional identity. The development of new professional and personal knowledge is due to the ability to reflect on the outcome of the intersubjective meetings with students and other teachers. This change of professional identity of the police teachers complicates their mission in two aspects. First, the denial of the relationship with the students as colleagues could be in conflict with the expectation from the student police officers. Secondly, the gap in knowledge about police work between the reflected personal knowledge of the police teachers and the student police officers' knowledge built on movies and books makes it difficult to meet the students at their level. This situation demands opportunities for police teachers to discuss their tasks with other teachers on campus, in the context of intersubjective meetings.



# Innehåll

<b>Inledning .....</b>	<b>13</b>
Varför en studie om polislärare? .....	13
<b>Syfte, frågor och avgränsningar .....</b>	<b>16</b>
Syfte och frågeställningar.....	16
Avgränsningar .....	16
<b>Angränsande forskning .....</b>	<b>17</b>
Polisforskning.....	18
Teori och praktik i yrkesutbildning .....	20
Professionell kunskap och utveckling .....	23
<i>Kommentar</i> .....	24
<b>Bakgrund.....</b>	<b>26</b>
Grundutbildningen till polis .....	26
<i>Upplägg</i> .....	26
<i>Kunskapsyn</i> .....	27
<i>Lärarkategorier</i> .....	27

<i>Polislärare</i> .....	28
Aspiranthandledarutbildningen .....	29
<b>Teori</b> .....	<b>31</b>
Intersubjektiva möten.....	33
Professionell identitet – ständigt i omskapande .....	34
Kommentar .....	36
<b>Metod</b> .....	<b>37</b>
Konsten att undersöka en process .....	37
Urval.....	38
Undersökningens genomförande.....	39
<i>Fokusgrupper</i> .....	39
<i>Pilotintervju Solna 2005</i> .....	40
<i>Genomförande av huvudstudie</i> .....	41
<i>Inspelningsmedier</i> .....	42
<i>Översikt över de intervjuer som genomfördes</i> .....	42
Analysarbetets genomförande .....	43
<i>Transkription</i> .....	43
<i>Trovärdighet och tillförlitlighet</i> .....	43
<i>Forskarens förståelse och röst</i> .....	44
<i>Tolkningsmodell</i> .....	47
<b>Resultat</b> .....	<b>49</b>
<i>Fokusgruppernas medlemmar med fingerade namn</i> .....	49
Utgångspunkt för professionell reflektion .....	50
<i>En bra och duglig polis</i> .....	50



<i>Omdöme, intuition, maggropskänsla .....</i>	51
<i>Polisyркets heterogena men ändå specifika karaktär .....</i>	52
<i>Polislärare, motiv och uppdrag .....</i>	53
Intersubjektiva möten som polis.....	58
<i>Mötet med klienterna.....</i>	58
<i>Mötet med poliskollegorna.....</i>	60
<i>Aspiranthandledarutbildningen .....</i>	62
Intersubjektiva möten som polislärare .....	64
<i>Mötet med studenterna.....</i>	64
<i>Elev eller kollega?.....</i>	67
<i>Mötet med lärarkollegorna .....</i>	70
Från polis till polislärare .....	73
<i>Det första mötet med polislärrollen.....</i>	74
<i>En professionell polislärare.....</i>	75
Kompetens och professionell identitet .....	77
<i>Förändrad kompetens .....</i>	78
<i>Se sig själv genom att se andra.....</i>	78
<i>Professionell identitet.....</i>	79
<i>Sammanfattning.....</i>	83
Tolkning och analys – kontextualisering.....	84
<i>Utgångspunkt för professionell reflektion – Bra och duglig polis.....</i>	84
<i>Intersubjektiva möten som polis.....</i>	84
<i>Intersubjektiva möten som polislärare.....</i>	85
<i>Från polis till lärare.....</i>	86

<i>Kompetens och professionell identitet</i> .....	87
<i>Samverkande tankekollektiv och intersubjektiva möten i polislärarnas process – Kontextuella aspekter</i> .....	88
<b>Diskussion</b> .....	<b>92</b>
Hur polislärarna talar om sitt uppdrag.....	92
<i>Undervisningsuppdraget - Klyftan mellan förväntningar och beprövad erfarenhet</i> .....	92
Omskapas de professionella identiteterna? Hur? .....	94
<i>Professionell identitet - professionellt uppdrag - professionell roll ...</i>	96
En framtida akademisk polisutbildning.....	98
Parallellprocess - från lärare till forskare .....	101
Reflektioner över metod.....	102
Fortsatt forskning .....	103
<i>Epilog</i> .....	104
<b>Källor</b> .....	<b>105</b>
Litteratur.....	105
Rapporter, styrdokument och informationsmaterial Rikspolisstyrelsen och Polishögskolan .....	107
<i>Andra rapporter</i> .....	107
<b>Bilagor</b> .....	
Intervjuguide fokusgruppsamtal 1 (cirka 90 minuter).....	
Intervjuguide fokusgruppsamtal 2 (cirka 90 minuter).....	
FULLMAKT .....	

# Förord

En av polisens viktigaste uppgifter är att upprätthålla ett samhälle där idéer om demokrati och människors lika värde ska råda. En utredning föreslog också i april 2008 att polisutbildningen i framtiden ska bedrivas som en äkta formell högskola under utbildningsdepartementet, bland annat med krav att utbildningen i högre grad ska byggas på vetenskaplig grund. Att bedriva utbildning till en sådan uppgift under dessa nya omständigheter ter sig som ett utmanande uppdrag och öppnar upp ett ur många aspekter färskt forskningsfält.

Jag vill i detta sammanhang först rikta mitt tack till lärare, speciellt till de polislärare som deltagit i fokusgrupperna, och personal på Polishögskolan i Solna och polisutbildningarna i Växjö och Umeå som genom att välvilligt erbjuda sina tjänster gjort denna studie möjlig.

Ett speciellt tack till Birgit Hansson som tipsade mig om en magisterkurs med bredd på Lärarhögskolan där jag kom i kontakt med min blivande handledare Staffan Selander. Utan Birgits och studierektorerna på Polishögskolans stöd hade jag aldrig tänkt tanken på att genomföra en licentiatuppsats. Tack också till Anne Åhlin med sitt ständiga svar: "Det fixar jag!" På Polishögskolan finns också Per-Arne Jonsson som alltid ställt upp och hjälpt mig med många praktiska frågor under arbetets gång och uppmuntrat mig med sin kärva söderhumor.

Mats Heder, Ingrid Lander, Susanne Andersson och Pelle Jansson är också fyra medarbetare på Polishögskolan som varit ovärderliga för denna studie, precis som min bästa kompis polisinspektör Lena Jacobsson. Tack alla för era kloka reflektioner och er vetenskapliga petighet.

Staffan Selander leder forskningsgruppen DidaktikDesign på Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete vid Stockholms universitet och det var också Staffan som efter magisterkursen uppmuntrade mig att söka till forskarutbildningen i didaktik. Tack Staffan för att du trodde på mig och med

din erfarenhet och en välavvägd handledning faktiskt lyckats få mig att slutföra detta. Anna-Lena Rostvall blev min biträdande handledare den sista terminen och du har bidragit med mycket mer än du tror. Till alla i forskningsgruppen DidaktikDesign vill jag också rikta ett tack för en varm och omtänksam stämning, men också för knivskarpa läsningar. Erik Hedlund läste mitt nästan färdiga manus med stor noggrannhet och hjälpte mig att ta avgörande beslut.

Slutligen ett tack till min hustru Jenny som stöttat mig hela vägen med kärlek och sylvasst intellekt, läst mina utkast och bitvis tagit fullt ansvar för Kalle som föddes mitt under arbetet med licentiatuppsatsen. Tack Kalle Bergman för att du är.

Rö i maj 2008

Bengt Bergman

# Inledning

Lärarna arbetar i lärarlag; ett för varje termin under ledning av en kursledare. Lärarna har främst en handledande roll genom att bistå och vägleda i studieprocessen, stimulera till kunskapssökande och ge återkoppling på prestationer.<sup>1</sup>

## Varför en studie om polislärare?

I april 2000 anlände upphovsmannen till föreliggande studie till sin nya arbetsplats Polishögskolan i Solna (i fortsättningen också benämnd PHS). Uppdraget var att som lärare i svenska utveckla polisstudenternas förmåga att uttrycka sig i tal och skrift, och gärna utveckla ämnet och metoderna. Som citatet ovan exemplifierar skedde undervisningsarbetet på grundutbildningen till polis vid den tidpunkten i arbetslag som var indelade terminsvis och bestod av lärare med många olika bakgrunder och professionella<sup>2</sup> identiteter. Min förförståelse eller fördom om polisutbildningen om att alla lärare är poliser och endast jag som lärare i svenska var civil, kom snart på skam. I mitt arbetslag presenterade vi nämligen oss själva som: beteendevetare, svensklärare, psykolog, advokat, kriminolog, bibliotekarie, samt polis med olika polisiära uppdrag som bakgrund. Tillsammans arbetade vi i arbetslaget med att genomföra och utveckla den sedan två år omstartade polisutbildningen. Flera av oss hade tidigare erfarenhet av att undervisa och bidrog med pedagogiska kunskaper, andra med sina ämneskunskaper och poliserna hade, som jag såg det då, till uppgift att stå för den polisiära anknytningen. Genomgående i lärarrollen på polisutbildningen, som jag uppfattade den, var att hålla fokus på studenternas inlärningsprocess och ledsaga dem fram till adekvata kunskaper om polisarbete.

---

<sup>1</sup> Polishögskolan, Studiehandbok för Polisprogrammet läsåret 2004/05 s. 1

<sup>2</sup> Begreppet *professionell* används i denna uppsats i betydelsen: inom ramen för en avgränsad och bestämd yrkesutövning.

Det blev allt mer tydligt för mig att polislärarna<sup>3</sup> hade en central roll i grundutbildningen eftersom de hade erfarenhet av polisarbete. När vi i lärarlaget diskuterade våra olika läraruppdrag blev det också uppenbart att polislärarnas uppdrag var speciellt komplicerat eftersom det innebar två helt olika arbetsuppgifter att lösa polisiära frågor mot att undervisa om att göra det. För att uppfylla normen som visar sig i citatet ovan blev polislärarna därför tvungna att se på sitt arbete som polis på ett nytt sätt, utifrån ett annat vidare perspektiv. Detta kunde innebära att se polisiära åtgärder i sitt sammanhang i rättskedjan, men också att beakta konsekvenserna för en medborgare som utsätts för en polisiär tvångsåtgärd som ett avvisande, omhändertagande eller gripande. Jag såg denna förskjutning av perspektiv som en process, eller något som skedde över tid. Denna läroprocess var också i mina ögon en social process som ägde rum i ständiga samtal mellan lärare och i möten med polisstudenterna.

Under dessa år framträdde för mig det fenomen jag senare beslutade mig för att studera; polislärarnas gradvisa perspektivförskjutning och därmed även deras förändrade syn på sig själva som yrkesutövare. Jag noterade till exempel att vissa polislärare allt mer började distansera sig från polisyrket och blev lärare i allt högre grad. Uniformerna hängdes in i klädkåpen och de talade allt mindre om att de var poliser och desto mer om det de gjorde i sitt undervisningsuppdrag utifrån ett utbildningsperspektiv, inte från ett polis-perspektiv. De blev, om än i olika grad och på olika sätt, något annat än poliser. Frågan var bara vad och hur. När jag insåg att detta fenomen i liten grad beforskats antog jag utmaningen att undersöka detta inom ramen för en licentiatuppsats.

Vad det gäller yrkesutbildningarna i Sverige genomgår de för närvarande förändringar och vi kan se en utveckling mot akademiserade yrkesutbildningar, vilket jag definierar att utbildningen är forskningsanknuten och sker inom ramen för universitet eller högskola. Officersutbildningen och sjuksköterskeutbildningen är två exempel på detta (Fransson 2006B). I denna förändringsprocess väcks också pedagogiska och didaktiska frågor; vilken undervisningsmetod som är lämpligast, vilka krav ska man ställa på studenterna, om får de tillräckliga kunskaper, samt vilken roll och bakgrund lärarna ska ha. I detta sammanhang med ett mer problematiserat perspektiv på kunskap och hur den ska uppnås, blir de lärare som har sitt uppdrag i en

---

<sup>3</sup> För en definition av polislärare, se Bakgrund.

yrkesutbildning utifrån sin erfarenhet av yrkesutövningen mycket intressanta.

Jag är övertygad om att andra som arbetar i yrkesutbildningar, officerare, sjuksköterskor, präster, läkare, lärare, forskare med flera, kan känna igen sig i polislärarnas berättelser och får möjligheter att sätta ord på och förstå sin egen situation. Studien kan också vara till hjälp för dem som planerar och utvecklar yrkesutbildningar eller beforskar professionella fenomen, speciellt kring frågan hur man som arbetsgivare rekryterar och förbereder lärare med praktikerbakgrund för sitt utbildningsuppdrag.

# Syfte, frågor och avgränsningar

## Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka en läroprocess som innebär en förskjutning av professionellt perspektiv från polisens till polislärarens. Syftet ska uppnås genom att synliggöra polislärarnas uppfattning om sin professionella identitet under undervisningsuppdraget. I fokus för min analys står möten mellan polislärare i polisutbildningarna i Solna, Umeå och Växjö som i fokusgrupper samtalar om sitt undervisningsuppdrag. Utifrån den intersubjektiva aspekten på processen ska studien också ge förslag på hur processen kan förstås. Detta leder fram till följande forskningsfrågor:

- Hur talar polislärarna om sitt undervisningsuppdrag, generellt och i relation till sina professionella identiteter?
- Omskapas, och i så fall på vilket sätt, polislärarnas professionella identiteter vid övergången från polis till polislärare? Hur kan detta förstås utifrån ett lärandeperspektiv?

## Avgränsningar

Ursprungligen gick jag in i studien utifrån en idé om att polislärarna byter yrke och det var också en mer eller mindre uttalad hypotes som jag ser det idag. Jag var också intresserad av begreppet personlig kunskap som är vanligt förekommande i modern professionsforskning. Detta väckte i sin tur frågan om polisläraruppdragets betydelse för fördjupningen av det ursprungliga yrket, alltså som en professionsfördjupande process. För att få en rimlig avgränsning för en licentiatuppsats avser jag dock att koncentrera mig på processen från polis till polislärare utifrån den teoretiska ansats jag har valt. Alla andra intressanta sidospår och fenomen har jag alltså valt att sätta åt sidan.



## Angränsande forskning

Min studie kan definieras som utbildningsforskning med en didaktisk inriktning. Detta forskningsfält innefattar vid en översikt, både i Norden och internationellt, främst lärarutbildningar men även läkarutbildningar och sjuksköterskeutbildningar, framförallt med fokus på socialisation in i yrket. Vad det gäller professionell utveckling riktar sig forskningen till stor del på hur man blir en skickligare yrkesperson, men också mot fenomenet karriärutveckling (career development). Vad gäller polisforskning är huvuddelen delen amerikansk men i Sverige har polisforskningen accelererat under 1990- och 2000-talet. Svensk, och i första hand utländsk forskning på polisutbildningar, finns men fokuserar i första hand på hur polisstudenterna förbereds för att klara yrket. Mitt fokus på polislärarnas uppdrag innebär därför en symbios mellan polisforskning och främst lärarutbildningsforskning, vilket förefaller vara ett förhållandevis färskt område och således en lucka som min studie kan bidra till att fylla.

Följande forskningsöversikt är utformad utifrån syftet och frågeställningarna i denna studie och jag avser också att återkoppla huvuddelen av nedanstående forskning till syftet med min studie. Det finns också en tanke att återge litteratur som angränsar till mitt forskningsfält även om det inte vidare berörs i denna redogörelse.

När jag utmejslat det fenomen som står i fokus för min undersökning sökte jag artiklar, abstracts och böcker via sökverktyget Scirus utifrån följande parametrar: ”professionell identitet” och ”omskapa”, vilket gav fyra träffar av vilka endast en behandlade professionsfrågor i den bemärkelse som jag fann intressant. Jag sökte också på ”professionell identitet” och ”omdefiniera”, vilket gav fem träffar och ingen av dem kändes riktigt relevant. En liknande sökning på engelska gav fler träffar men mycket handlade om lärarutbildning i olika länder ur olika aspekter och vid en snabb genomläsning hittade jag inget som gav mer än det jag redan fått genom forskarkurser och i möten med annan forskning under det att studien genomförts. Det intressantaste resultatet gav en sökning i Google Scholar på ”higher education”

and policemen and "professional identity", vilket gav 224 träffar och "higher education" and "police officer" and "professional identity" som gav 95 träffar. Dessa sökningar stämmer överens med mina avgränsade frågeställningar och jag hittade också utländsk forskning som angränsar till min studie. Dessa referenser får inte utrymme i denna studie där jag fokuserar på angränsande nordisk forskning, men jag avser att återkomma till dem vid en eventuell fortsättning.

Utifrån antagandet i denna studie att polislärarnas professionella process innebär en förskjutning av perspektiv från polisens till polislärarens, väljer jag att lyfta fram tre inriktningar som jag anser vara relevanta i sammanhanget och som utgör olika hållpunkter i denna process. Polisforskning som är tänkt att redovisa det professionella sammanhang som polislärarna utgår ifrån i sin process, polisarbetet. Teori och praktik i yrkesutbildning som är tänkt att spegla de frågeställningar som polislärarna tvingas ta ställning till under sitt uppdrag som polislärare. Slutligen Professionell kunskap och utveckling som berör generella aspekter på att polislärarnas professionella process.

## Polisforskning

För att skapa en bild av den kontext där polislärarna verkar i sin ordinarie roll, polisyrket, blir det också relevant att koppla till delar av den svenska forskningen om polisverksamhet.

Susanne Anderssons (2003) avhandling behandlar, ur ett organisatoriskt och genusteoretiskt perspektiv, hur två närpolisorganisationer i de dagliga mellanmännsliga praktikerna konstruerar genus utifrån maskulinitet och homosocialitet, men även hur ålder medverkar i dessa konstruktioner. Om vilken betydelse småpratet i radiobilar, fikarum och omklädningsrum, får för hur normer och informella ledarskap utformas undersöker Gunnar Ekman (1999) i sin avhandling. Rolf Granér (2006) menar att polisens yrkeskultur kan beskrivas som ett kontinuum mellan två ytterligheter eller perspektiv, det legalistiska där lagstiftningen är den bärande normen för yrkeskulturen inom polisen och riksdag och regering är uppdragsgivarna, det andra är det autonoma där polisen är en självständig samhällskraft som motarbetar "buset" och skyddar "vanligt hederligt folk". En bild av en snabbt avtagande motivation och effektivitet hos nya poliser redan efter några år presenterar Stefan Holgersson (2005). Harriet Jakobsson-Öhrn (2005) ger vetenskapliga

förklaringar på hur en förhållsledares tysta kunskaper kan artikuleras och föras vidare till andra. Förhören kan då bli juridiskt säkra (rätt gärningsman) och etiska utifrån den asymmetriska maktsituationen.

Mats Heder (2004) har gett ett filosofiskt perspektiv på begreppet *bra polis* och menar att det specifika i polisyrket handlar om möten med människor och situationer. Han definierar en bra polis bland annat med Aristoteles begrepp *fronesis* som Heder tolkar som en dygd att utföra goda handlingar.

Vid en genomläsning av svensk polisforskning växer bilden fram av en polisverksamhet som präglas av behovet att som enskild polis förenkla och generalisera i en komplicerad yrkesverksamhet. Komplexiteten består till exempel att å ena sidan utföra repressiva åtgärder och å andra sidan ge service och omsorg, ofta i samma arbetspass eller kanske till och med i samma situation men gentemot olika parter. Vid en jämförelse med läraryrket ser jag visserligen likheter, speciellt med tanke på att en lärare också utövar makt i form av disciplinåtgärder och bedömning, och även visar omsorg om sina elever. Men polisyrket är unikt i och med de ytterligheter som polisarbetet innebär; i ena sekunden faktiskt ha makten att skjuta ihjäl och i en annan situation ha en tröstande funktion. Utifrån denna aspekt ökar förståelsen för att poliser delar in samhällsinnevånarna i olika kategorier (Granér 2006, Ekman 1999), även om det finns svåra yrkesetiska komplikationer i dessa förenklingar. Att poliser i och med denna komplexa yrkesutövning ibland tappat perspektivet på vem som är deras uppdragsgivare, nämligen riksdagen med andra ord medborgarna, blir också tydligt. Bilden av polisorganisationen som trög och hierarkisk med en oförmåga att tillvarata praktisk kunskap, motivera sina anställda eller stimulera till beprövad erfarenhet, visar sig också vid kontakten med svensk polisforskning. Min föreställning om poliser som homogena och med en tydlig kåranda blir också ifrågasatt under genomläsningen. Istället växer bilden fram av att poliser i denna miljö av generaliseringar även kategoriserar och rangordnar sig själva och att polisarbete kan innebära så många skilda arbetsuppgifter och roller så att heterogenitet känns som ett mer adekvat begrepp.

I mina ögon ställs polisutbildningarna inför en svår uppgift att utbilda poliser som både kan hantera denna komplexa yrkesvardag och samtidigt utvecklas professionellt. Detta tar tid och kräver olika former och situationer av lärande (Selander 2006 s.28, Fransson 2006B s.112). Det fokus på professionell reflektion som genomsyrar många styrdokument i både grundutbildning och vidareutbildning (utbildning av verksamma poliser) inom polisen blir för mig därför ytterst relevant. Polisläraarna som har erfarenhet av

ovanstående professionella komplikationer har i sin professionella process också flera inslag i syfte att medverka till en professionell reflektion, vilket jag utvecklar och ger exempel på under rubriken Bakgrund.

Styrdokumentet för grundutbildningen av poliser (se Bakgrund) argumenterar också för att ett gott polisarbete ska genomsyras av en koppling till befintlig forskning om för polisen närliggande frågor. Frågan om balansen mellan teori och praktik får på så sätt aktualitet i sammanhanget.

## Teori och praktik i yrkesutbildning

Grundläggande i en yrkesutbildning torde vara att studenten förbereds för att på bästa sätt klara sina kommande arbetsuppgifter. För länge sedan skedde detta genom lärlingssystem där man lärde sig av de erfarna, imiterade och så småningom skapade en egen yrkesstil. Idag är en yrkesutbildning mer komplex med krav att studenterna kan förstå komplexa arbetsuppgifter och även själv finna lösningar på dem. Detta innebär att en modern yrkesutbildning ska både ge kunskaper att klara yrkesvardagen som den ser ut när man kommer ut i yrket, men också kunna hantera en snabbt förändrad yrkessituation (Selander 2006 s. 36). Centralt i diskussionerna om den moderna yrkesutbildningen är för mig frågan om teori och praktik och vilka fördelarna och nackdelarna är med att akademisera yrkesutbildningarna. En akademisering som i många fall innebär en längre och mer teoretiserad utbildning, vilket får flera olika konsekvenser. Positivt med en mer teoretisk utbildning som utvecklar analytiska egenskaper kan vara att den ger bättre kunskaper i att kunna analysera och anpassa sig i en föränderlig yrkesvärld. Negativt kan vara studenten inte har kunskaper och färdigheter att klara den enkla yrkesvardagen när de kommer ut eftersom de inte har fått öva på detta och får därför ingen ”känsla för yrket” (Selander 2006 s. 31). I Sverige finns det idag också en trend att akademisera yrkesutbildningarna. Lärarhögskolan har sedan länge varit akademisk och den 1/1 2008 uppgick Lärarhögskolan i Stockholm i Stockholms universitet. Samma datum blev också Försvarshögskolan formellt en äkta högskola och en utredning presenterade i april 2008 ett förslag som föreslår att polisutbildningen ska gå samma väg<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Framtidens polisutbildning SOU 2008:39

Min tolkning är att diskussionen om teori och praktik har haft utseendet av två motpoler eller dikotomier med två kontrahenter, på ena sidan de erfarna yrkespraktikerna med praktiska kunskaper eller färdigheter och skickligheter i fokus, och på andra sidan akademikerna som vill betona vikten av att beforska verksamheten och utforma en yrkesutbildning på vetenskaplig grund. Det har i vissa fall handlat om vem som äger kunskapen om den aktuella yrkesverksamheten, praktikern eller forskaren. Denna diskussion är dock i förändring. Staffan Selander (2003, 2006) sätter i mina ögon uppfattningen om dikotomin i teori och praktik på spel genom diskutera var gränsen går mellan teori och praktik? Han föreslår t ex att man istället kan beskriva det som ”två olika sätt att fokusera kunskap och kompetens” (Selander 2003 s.11). Om jag skulle förlägga detta perspektiv på min egen verksamhet polisutbildningen skulle frågan lyda: Är teori det som händer i grundutbildningen och praktik det som händer i yrkesutövningen eller är ett praktiskt inslag när man på ett seminarium problematiserar eller skriver uppsats? Eller kanske man teoretiserar när man i fikarummet på jobbet går igenom det som hänt under dagen, hur man har gjort och vilka alternativ man har haft? Selander lyfter också begreppet ”professionsrelaterad kunskap” (Selander 2006 s. 37) eller ”institutionell kompetens” som han beskriver ”dels som know-how i form av praktiskt handlag, färdighet och skicklighet, dels reflektion” (Selander 2006 s. 28). Agneta Bronäs problematiserar begreppet ”akademisk professionsutbildning” genom att översätta detta till nya begrepp: ”vetenskaplig yrkesskolning”, ”teoretisk yrkesträning” eller ”verklighetsfrämmande yrkeshandledning” (Bronäs 2006 s. 120). Selanders och Bronäs argumentationer förstärker också bilden av att det finns ett starkt behov av att i en modern professionsutbildning som t ex lärarutbildningen eller polisutbildningen, omformulera idén kring teori och praktikbegreppet.

Göran Fransson ger en bild av att man tänker olika om teori och praktik beroende på vilken vetenskaplig tradition eller disciplin yrket har sitt ursprung. Sjuksköterskor och arkitekter problematiserar sin verksamhet på ett djupare filosofiskt plan än ingenjörer och officerare. Fransson menar här att de förstnämnda knyter an till humaniora och samhällsvetenskap där filosofiska resonemang är mer vanliga och ingenjörer och officerare historiskt legat närmare naturvetenskapen där filosofiska kopplingar är mer sällsynt (Fransson 2006B s. 111). Polisycket tillhör i mina ögon utifrån denna aspekt närmast den juridiska disciplinen men rör sig alltmer mot den samhällsvetenskapliga. Eftersom det ännu inte finns ett akademiskt ämne som heter polisiärt arbete, blir det spännande att se åt vilket håll det kommer att gå.

Michael Eraut (2000, 2004) menar att den yrkeserfarna eller praktiker som blir lärare i utbildningen till sitt eget yrke, till exempel en lärare som blir lärarutbildare, efterhand tappar kontakten med den praktiska verkligheten och skapar istället en idealbild av yrkesrollen som utgångspunkt för sin undervisning (Eraut 2000 s. 123). Eraut anser att detta är ett problem och beror på att praktikern (the practitioner) lämnar sin viktiga *personliga kunskap*, (personal knowledge) som han definierar:

“...what individual persons bring to situations that enables them to think, interact and perform.” (Eraut 2004 s. 202-203)

Läroinstituten ersätter således sin personliga kunskap med en *kulturell kunskap* (cultural knowledge) som utbildningsinstitutionerna konstituerar (Eraut 2000 s. 113ff, Eraut 2004 s. 201ff). Detta kan leda till kvasidiscipliner och kvasiteorier som alltmer fjärrar sig från vad som i realiteten går att utföra rent professionellt. Eraut menar att läroinstituten som har läroinstitutbakgrund blir allt yngre med allt mindre erfarenhet från yrket i fråga och dessutom själva i sin egen utbildning är präglade av denna kulturella kunskap. Han beskriver konsekvensen av allt detta för läroinstitututbildningen:

Hence, there is a significant gap between the theories of practice taught by former practitioners, based on how they would have liked to have practised, and the activities performed by current practitioners.

(Eraut 2004 s.204)

Konsekvenserna för den nyutbildade blir att man inte känner sig förberedd inför ”verkligheten”, vilket Eraut menar i slutändan leder till skepticism, frustration eller utbrändhet, eller kanske att man blir läroinstitututbildare och slutar cirkeln (Eraut 2000 s. 123).

Erik Hedlund (2004) har studerat huruvida den nya officersutbildningen i Sverige, Yrkesofficersprogrammet (YOP), en mer teoretisk yrkesutbildning med syftet att skapa officerare med en bredare och mer reflekterad kunskapsbas (kompetens)<sup>5</sup> och därmed större anpassning till den moderna svenska krigsmakten, verkligen får legitimitet ute på förbanden. Hedlunds slutsats blir att ute på förbanden med olika truppslag lever man kvar i den traderade kunskapen (know-how) utifrån sina respektive specialistkunskaper och de nya officerarna med en bred och mer teoretisk kunskap anses på förbanden inte vara förberedda för att leda utbildning av värnpliktiga. YOP får därför inte legitimitet ute på förbanden och de nya officerarna hamnar i

---

<sup>5</sup> Läs mer om Bertil Rolfs definitioner av kompetens och know how på nästa sida.

kläm och tycker att de inte är förberedda på rätt sätt, vilket till stor del ligger i linje med Erauts analys.

De polislärare som står i fokus för min undersökning verkar i en professionell värld som dagligen innehåller frågor om teori och praktik. De har uppdraget att som praktiker i polisyrket vara den länk som förbinder den praktiska verkligheten med teoretiseringen om densamma, och de har till uppgift att upprätthålla en problematiserande hållning till polisverksamheten. I ljuset av ovanstående redovisad problematik förstår man att polislärarna har ett komplicerat uppdrag. I belysning av ovanstående resonemang väcks också min fundering över hur man ska på bästa sätt använda de lärare som har erfarenheten av att praktisera yrket.

## Professionell kunskap och utveckling

I modern forskning om professionell verksamhet ägnar man sig bland annat åt att sätta fingret på vad som utmärker professionella handlingar och under vilka olika förutsättningar detta uppnås. Man intresserar sig också för hur man upprätthåller en god professionell hållning utan stagnera eller blir cynisk, vilket de som verkar i klientorienterade<sup>6</sup> yrken kan råka ut för. Den professionella process som min studie vill undersöka berör bägge dessa frågställningar.

Michael Polanyis (1962/2002) teori om den personliga och i viss utsträckning dolda eller tysta kunskapen (tacit knowledge) är fortfarande aktuell i forskning om professioner. Bertil Rolf (1995) kopplar till Polanyis teori om den tysta<sup>7</sup> kunskapen och menar att praktisk professionell kunskap innebär en förmåga till goda handlingar (Rolf 1995 s. 112).<sup>8</sup> Han skiljer på tre olika slags praktisk kunskap: Skicklighet, ”Praktisk kunskap i enlighet med regler där regelföljandet i princip kan avgöras utan hänvisning till andra bedömare än den aktör som utför handlingen” (Rolf 1995 s. 116). Know-how, ”Prak-

---

<sup>6</sup> *Klientorienterad* innebär att den professionella situationen grundas på ett möte mellan professionell och klient.

<sup>7</sup> Om ”tacit” ska översättas med ”tyst” eller ”dold” råder delade uppfattningar om. Rolf (1995) använder huvudsakligen ”tyst”.

<sup>8</sup> Se även Jakobsson-Öhrn (2005)

tisk kunskap i enlighet med regler där regelföljandet ytterst kan avgöras endast genom hänvisning till andra bedömare än den aktör som utför handlingen” (Rolf 1995 s. 118). Kompetens, know-how förenad med reflektion, vilket innebär en förmåga att anpassa sig till och också påverka områdets regler för kvalitet (Rolf 1995 s. 120- 121). Rolf menar också att för att komma åt tysta dimensioner av sin personliga kunskap måste vi artikulera den och reflektera över den. Genom att använda metaforen om människans förmåga att orientera sig i rummet menar Rolf att du kan hitta vägen utan att använda karta, vilket kan beskrivas som en tyst kunskap. Men om någon frågar dig hur du gick och alltså vill att du överför kunskapen, måste du relatera till en karta. För att kunna göra detta måste man distansera sig och ”omforma sina subjektiva erfarenheter till kartans referenssystem (Rolf 1995 s. 100-101). Den förskjutning av perspektiv som jag ett grundläggande antagande i denna studie kan utifrån Rolfs sätt att se det vara ett sätt att artikulera den tysta dimensionen av den personliga och praktiska kunskapen inom både polisarbete och undervisningsarbete. Jag tror också när man uppnår en ny kompetens med Rolfs definition också förändrar sin professionella identitet på något sätt, vilket motiverar en uppföljning i diskussionsdelen.

Per-Erik Ellström ser två aspekter av erfarenhetsbaserat lärande i organisationer där det ena, reproduktivt lärande, innebär att rutinisera arbetet för att skapa trygghet och frigöra mentala resurser för andra ändamål, samt utvecklingsinriktat lärande, som har till huvuduppgift att analysera och hitta nya handlingsalternativ (Ellström 2005).

Lena Geijer (2003) berör i sin avhandling också professionell utveckling och kompetensutveckling. Hon har studerat hur olika yrkesgrupper med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som gemensamt fokus samarbetar och huruvida detta leder till verksamhetsutveckling. Hon menar att om aktörerna intersubjektivt och transprofessionellt lär sig av varandra genom samtal för samverkan leder det både till en inomprofessionell och en transprofessionell kompetensutveckling men även verksamhetsutveckling i stort.

### *Kommentar*

Det är utifrån ovanstående forskning som jag har formulerat mitt kunskapsobjekt och mina frågeställningar. Mitt grundläggande antagande om att polislärarna i en professionell process på något sätt förskjuter sitt professionella perspektiv får också en tydligare kontur i kopplingen till de tre forskningsinriktningar jag har gjort här ovan, menar jag. Det som jag anser är gemensamt är frågan om hur praktisk kunskap ska tas tillvara och hur man



bäst utvecklas professionellt. Översikten visar även på hur komplex arbets-situation poliserna har, vilket ytterligare komplicerar situationen för utbildningarna som måste förbereda studenterna på denna yrkesverklighet. Polis-lärarna har också dagligen uppgiften att hantera dessa komplicerade frågor om teori och praktik samt hur studenterna ska utvecklas i sin yrkesroll. Jag skönjer också en parallellprocess där, i ljuset av forskningen ovan, polislärarna också går igenom en professionell förändring; från den komplexa polisrollen via utbildningens frågor om teori och praktik till frågor om professionell utveckling. Översikten förstärker också frågan om vad som händer med polislärarnas professionella identitet på vägen.

I min redogörelse ser jag nu ett behov av att redovisa polislärarnas yttre förutsättningar som polisutbildare.

# Bakgrund

## Grundutbildningen till polis

### *Upplägg*

För närvarande (2008) innebär Polisprogrammet två och ett halvt års studier med det sista halvåret i praktik som avlönad polisaspirant vid sidan av en aspiranthandledare som bör vara en yrkeserfaren polis som gått en handledarutbildning (se nedan). Om aspiranten godkänns på denna praktik är han eller hon licensierad att ta anställning som polis. Polisprogrammet genomförs på tre orter: Polishögskolan i Solna (PHS), samt uppdragsutbildningarna i Umeå (start 2000) och Växjö (start 2001) som är integrerade med universiteten på orterna. Polishögskolan är per definition inte en högskola även om man strävat efter att bygga en utbildning som uppfyller kraven för en högskola. Polisstudenterna får följaktligen i nuläget inte tillgodoräkna sig några högskolepoäng från grundutbildningen.

De tre polisutbildningarna har viss frihet att utforma sin undervisning efter riktlinjerna från Rikspolisstyrelsen, men de liknar varandra på många punkter. De i huvudsak teoretiska två första åren är indelade i delkurser med olika inriktning tillsammans med färdighetsämnena som löper parallellt med dessa under dessa två år. De flesta av delkurserna är ämnesintegrerade med juridik, beteendevetenskap och poliskunskap. Undervisningen i de teoretiska ämnena består av föreläsningar, handledningar, seminarier, examinationer och praktiska övningar. I vissa fall är examinationerna integrerade och i några fall examineras ämnena för sig inom ramen för delkursen. Kurslitteraturen består av lagböcker och annan juridisk litteratur, samt litteratur i beteendevetenskap, psykologi, kriminologi, akutsjukvård, vetenskaplig metod m. fl.

## *Kunskapssyn*

Kunskap och kompetens åldras allt snabbare. Förmågan att fortlöpande under sitt yrkesliv tillgodogöra sig ny kunskap och erfarenhet blir allt viktigare. Det är därför av stor betydelse att varje yrkesutbildning - förutom att ge yrkeskunskaper - också ger de studerande förmågan att själva vidareutveckla sina kunskaper och färdigheter. Detta sätter i hög grad sin prägel på Polishögskolans pedagogik. Den kontinuerliga kunskapsuppbyggnad som skolan eftersträvar tar sin utgångspunkt i den polisiära yrkeserfarenheten. Faktiska polisiära händelser, fallbeskrivningar, används i utbildningen som utgångspunkt för kunskapsinhämtande. Det är skolans ambition att integrera praktisk och teoretisk kunskap. Under utbildningen integreras teori med tillämpning i form av övningar, systematisk färdighetsträning och fältstudier.<sup>9</sup>

Ovanstående citat är hämtat från studiehandboken på Polishögskolan, det styrdokument som beskriver grundutbildningen och som revideras varje läsår, under rubriken Undervisning. Citatet visar den kunskapssyn som är normen för polisutbildningen där fokus ligger på att studenten ska få en förmåga att utvecklas som yrkesperson och bygga ny kunskap eftersom. Utdraget visar också att direkt överföring av traderad kunskap av mästarelärling modell knappast är aktuell i den nya polisutbildningen.. Metoderna bygger också på att koppla till autentiska fall som problematiseras i undervisningen. Denna kunskapssyn utgör också basen för de lärarroller som uppstår på polisutbildningen och på ett annat ställe skriver man också att eftersom polisutbildningen har många olika mål finns det också utrymme att använda olika pedagogiska metoder för att nå dessa mål.

## *Lärarkategorier*

I Solna har den gamla indelningen mellan lärare (beteendevetenskap, juridik, poliskunskap m.fl.) och instruktörer (bilkörning, datasystem, vapen och taktik, självskydd m.fl.) levt kvar till 2008 då de nya avtalen benämner alla som lärare, men där finns också benämningen lektor, högskoleadjunkt och högskolelektor. Efter åtta år ser jag också en utveckling mot att lärarkategorierna blir alltmer jämbördiga på PHS och är mer samstämmiga på det pedagogiska planet, någon form av problembaserad högskoleundervisning. Jag uppfattar det så att Umeå och Växjö polisutbildningar har tidigt strävat efter att jämställa de olika ämnes- och lärarkategorierna genom att anställa de flesta som universitetsadjunkter, oavsett bakgrund. Lärarna på polisut-

---

<sup>9</sup> Polishögskolan Studiehandbok vt 2008 s. 6

bildningen har olika professionella bakgrunder beroende på vad de undervisar i; advokater, åklagare, domare (juridik), beteendevetare, psykologer, socionomer (beteendevetenskap, mental träning), sjuksköterskor (ambulanssjukvård), idrottslärare, m.fl., eller trafikpoliser, utredare, närpoliser, vapen- eller självskyddslärare (poliser).

### *Polislärare*

Benämningen ”polislärare” används på Polishögskolan i Solna och vid polisutbildningarna i Umeå och Växjö för den polis som undervisar eller handleder i det teoretiska ämnet *poliskunskap*. För att underlätta för förståelsen av min redogörelse har jag därför valt att genomgående beteckna den undersökta gruppen som *polislärare*. Skiljelinjerna mellan de olika läraruppgifterna poliserna innehar är dock inte lika tydliga i Umeå och Växjö som i Solna. Det visade sig också att två av intervjupersonerna i Växjö i huvudsak fungerade som vapeninstruktörer, men var på väg in det teoretiska ämnet poliskunskap.

Polisutbildningen, som reviderades och nystartade 1998, har sin bas i problembaserad pedagogik med en lärarroll som mer liknade handledare än den traditionella förmedlande läraren, vilket också kan skönjas i ovanstående beskrivning. Om jag med min förståelse om verksamheten sedan skulle formulera polislärarens roll skulle det se ut på ett liknande sätt; de polislärare som är i fokus för min undersökning är anställda för att handleda studenterna på grundutbildningen i de teoretiska diskussionerna om polisycket utifrån olika ämnesaspekter eller perspektiv. Polislärarnas erfarenhet av arbetet som polis ska vara ett fundament för dessa abstraktioner av polisarbete. Den vanligaste resan från polis till polislärare går från färdigutbildad polis, via yrkesverksamma år som polis och sedan söker hon eller han en utannonserad tjänst som polislärare. I Solna anställs man på en begränsad period, cirka 3-4 år, vilket också gäller för Umeå och Växjö. I vissa fall har polislärarna kvar en del av sin tjänst som polis, vilket också var en ursprungstanke. Det finns också på alla tre orter polislärare som tillsvidareanställs som lärare, men i Umeå och Växjö anställs man av universitetet och i Solna avlönas lärarna av Polishögskolan som är underställd Rikspolisstyrelsen.

## Aspiranthandledarutbildningen

Den femte och sista terminen under grundutbildningen består alltså av en aspiranttjänstgöring där polisaspiranten tjänstgör med polisbefogenheter men under handledning av en aspiranthandledare. Handledaren ska ge hjälp och stöd men också i slutändan bedöma polisaspirantens lämplighet. Flertalet av intervjupersonerna i denna studie har genomgått en aspiranthandledarutbildning vilket också har varit en önskad merit vid annonsering efter polislärare.

I en slutrapport från Polishögskolan 1995<sup>10</sup> ville man ersätta det gamla systemet med ”modellinläring”. Där hade äldre kollegor stått som modeller som de nya poliserna ska leva upp till och detta ansåg man i rapporten vara en ålderstigen pedagogik i en värld där yrkeskunskaper åldras allt snabbare:

I stället för att lära sig imitera äldre kolleger bör aspiranter lära sig grundläggande strukturer som hjälper dem att aktivt och självständigt bedöma och tillägna sig nödvändiga kunskaper och färdigheter. Det ökar deras möjligheter att också efter grundutbildning på egna initiativ förnya sin professionella kompetens i takt med att tidigare förvärvade kunskaper föråldras <sup>11</sup>

Utredningen resulterade i en ny modell på yrkeshandledning som bygger bland annat på Per Lauvås och Gunnar Handal (Lauvås/ Handal 2001) och deras teori om yrkeshandledning. Fokus ligger på att aspiranternas egna kunskapsprocesser ska vara i fokus och därigenom skapa verktyg för framtida situationer.<sup>12</sup> Handledarutbildningen bestod 1999 av tre kurstillfällen om fyra dagar samt ett hemperiodsarbete om tre dagar. Några exempel på kursmål i handledarutbildningen 1999<sup>13</sup>:

- Utveckla professionell handledningsförmåga
- Utveckla en etisk medvetenhet
- Utveckla pedagogiskgrundsyn/förmåga

---

<sup>10</sup> Slutrapport från PHS- Handledargrupp 1995.

<sup>11</sup> Ibid s 56

<sup>12</sup> Ibid s. 57

<sup>13</sup> Polishögskolan: Handledarutbildningen, Kursbeskrivning 1999.

- Utveckla förmåga att bedöma aspirantens lämplighet
- Befrämja deltagarens personliga utveckling
- Ge kunskap om Polishögskolans grundutbildning

I den nya utbildningen av aspiranthandledare lägger man mycket fokus på etik och reflektion. Handledarna får i grupper diskutera egna etiska dilemma i sin polisiära karriär. En reflektion där man resonerar över hur man tänkt i sin yrkesutövning är sålunda en central del av utbildningen och utbildarna uppmanar deltagarna att använda samma verktyg som polisaspiranterna som t ex loggbok och backspegel.<sup>14</sup> I utbildningen av handledare ges också en introduktion i polisutbildningens nya problembaserade pedagogik.

---

<sup>14</sup> Backspegel innebär att i en mindre grupp i tur och ordning titta tillbaka och reflektera över t ex sina egna tankar och känslor i sammanhanget som vägen in i en ny roll eller situation. Ledorden är *hände, kände, lärde*. Kursdagarna inleddes ofta med en backspegel över föregående kursdag.

## Teori

Kunskap inhämtar vi i en process som ständigt pågår, i vilken vi skaffar oss allt större överblick, förståelse av sammanhang och djupare insikter. Att skaffa sig kunskap är en aktivitet, något vi företar oss, anstränger oss för och engagerar oss i. Kunskap är något vi införlivar i oss själva, som förändrar vår uppfattning och ökar vår förståelse av omvärlden.

(Gustavsson 2001 s. 13-14)

Ett grundläggande antagande i denna studie är, förutom synen på kunskapsprocessen i citatet ovan, att människan också skapar kunskap om sig själv och omvärlden genom interaktion med andra människor i omgivningen. Jag menar också att den professionella process som är kunskapsobjektet i denna studie är en läroprocess som innebär en förskjutning av professionellt perspektiv<sup>15</sup> hos polislärarna och jag vill synliggöra detta genom att fokusera på polislärarnas uppfattning om sin professionella identitet under utbildningsuppdraget. Processen kan förstås utifrån från flera olika perspektiv; *samhälleligt perspektiv* som berör frågor om hur olika institutioner i samhället samverkar, t ex statskunskap, *institutionellt* som fokuserar på hur institutioner konstitueras och utvecklas t ex sociologi, *interpersonellt* som fokuserar på det mellanmänniska eller interaktiva i en situation eller miljö t ex socialpsykologi, *intrapersonellt* där psykologiska och kognitiva aspekter fokuseras.

Vad det gäller den tre förstnämnda perspektiven anser jag att Flecks teori om *tankekollektiv* på ett tydligt sätt förklarar hur människans sätt att tänka och tala om sin omvärld styrs och förändras genom historien. Fleck definierar tankekollektiv som:

---

<sup>15</sup> Begreppet perspektiv ser jag som ett sätt att betrakta något, för vilket metaforen om olika glasögon är träffande. Att se på något på ett speciellt sätt skapar i mina ögon också ett sammanhang eller en kontext. Tittar man på något genom gultonade solglasögon bryts allt man betraktar med en gul färg och färgerna får en annan definition, blått blir grönt och så vidare.

... gemenskap av människor, som utbyter idéer och står i tankemässig växelverkan med varandra (Fleck 1935/1997 s. 48).

Tankekollektiven är bärare av idéer som är historiskt och kontextuellt betingande och dessa idéer kallar Fleck *tankestilar*. Tankestilen kan också ses som ett diskursivt begrepp som sätter språkliga ramar för hur vi uppfattar och sätter ord på det vi ser och upplever:

Vi kan därför definiera tankestil som en riktad varseblivning med en motsvarande tankemässig och saklig bearbetning av det varseblivna (Fleck 1935/1997 s.100).

Att tillhöra ett tankekollektiv innebär att man till viss del är solidarisk med de värderingar som råder, vilket kan betecknas som ett tanketvång eller en motvilja mot att tänka på annorlunda sätt. Det finns stabila tankekollektiv som t ex religiösa sekter där man genom starka symboler eller uttryck i intrakollektiva tankeutbyten, alltså tankeutbyten inom tankekollektivet förstärker tankebildningen (Fleck 1935/1997 s. 106). I samhället finns också mer momentana eller tillfälliga tankekollektiv som uppstår i tillfälliga möten där tanketvånget inte är lika stort. Vi tillhör oftast flera tankekollektiv och delvis ändrar vårt sätt att tänka och uttrycka oss när vi byter tankekollektiv. Detta innebär att tankekollektiven är ständigt i förändring, främst genom interkollektiva tankeutbyten där människor från olika tankekollektiv med olika tankestilar möts:

Man kan alltså sammanfattningsvis säga att varje interkollektivt utbyte av tankar resulterar i en förskjutning eller förändring av tankarnas värde (Fleck 1935/1997 s. 108).

När jag berör perspektiv som är interpersonella eller institutionella perspektiv kommer jag huvudsakligen att använda mig av begreppet tankekollektiv, även om detta inte ligger i fokus för studien.

Denna studie om polislärarnas professionella identitet är tänkt att fokusera på det interpersonella eller det socialpsykologiska. Därför ska fenomenet synliggöras utifrån två teoretiska begrepp, *intersubjektiva möten* - som ska förklara de sociala mötesplatser som polislärarnas process sker i, och *professionell identitet* – en definition samt en problematisering av begreppet professionell identitet.

Jag kommer i detta kapitel att redogöra för begreppen var och en för sig och visa hur de hänger ihop.



## Intersubjektiva möten

En professionell process kan beskrivas utifrån ett intersubjektivt perspektiv. Genom de möten som en individ genomgår i sin professionella process, utvecklas ett intersubjektivt lärande där individerna skapar mening om sig som subjekt genom att ta del av hur andra subjekt ser på omvärlden och sin situation. Moira von Wright (2003) menar att intersubjektivitet inte enbart handlar om enskilda subjektiviteter utan den väv av sociala relationer som individerna ingår i. Själva koordineringen av subjektiviteten ligger här i fokus och detta handlar om mångfald, inte om enighet:

Med Mead vill jag föreslå att vi förstår intersubjektivitet snarare som en kommunikativ process av meningsskapande än som ett tillstånd av samförstånd i enighet. Intersubjektiviteten är själva källan till självet, och kan med Mead förstås i termer av social handling. (Von Wright 2003 s. 75-76)

Detta tolkar jag som att ju fler olika intersubjektiva möten individen agerar i, desto fler tillfällen att utveckla sitt subjekt. Von Wright har byggt sina resonemang på G.H. Mead (1934/1995), vilken tidigt diskuterade den sociopsykologiska aspekten på hur subjektet utvecklas. Min tolkning av Meads resonemang är att han menar att det avgränsade jaget konstrueras i en social process och består av ett "I" och ett "Me", där "I" står för hur medvetandet i en mänsklig kropp uppfattar sig själv och i en interaktiv mening responderar på stimuli utifrån, och "Me" är omgivningens samlade attityder om jaget som man själv antar, man ser sig själv utifrån andras perspektiv och förväntningar på jaget. Ett exempel detta skulle kunna vara när barn i sina lekar intar föräldrars eller lärares roller och talar om och till sig själv i tredje person (Mead 1934/1995 s.124 ff.). Jag exemplifierar med uttalande ifrån min egen son på väg till dagis:

*Kalle:* – Nu måste du klä på dig Kalle, annars kommer vi för sent igen!

Jagets eller subjektets utveckling, i denna mening ur ett professionellt perspektiv, sker alltså i ständiga möten och på olika sociala arenor. Ett sätt att ta till vara på dessa är att genom att reflektera över det som sker i dessa möten, med sig själv och med andra. På detta sätt ökas kunskapen om sig själv och sitt varande i världen och i intersubjektiva termer ger detta en spin-offeffekt också på omgivningen, vilket i sin tur utvecklar en arbetsplats eller yrkesgrupp.

Göran Fransson använder begreppet *kommunikativa arenor* för att beskriva de fysiska platser och sociala fora, som nya fänrikar och lärare utnyttjar för

att kommunicera yrkesutövandet och skapa mening i sitt yrkesblivande (Fransson 2006A s.17). Att se andra agera i en yrkespraktisk situation och reflektera över det man ser hos sig själv och andra blir en viktig del i den yrkesblivande processen. Han menar att det handlar om att i yrkesintroduktionen erbjuda sådana kommunikativa arenor. Det verkar också som om officerare generellt ser yrkesblivandet som en mer kollektiv process än vad lärarna gör (Fransson 2006A s. 203).

Eftersom jag delvis vill förstå och förklara den intersubjektiva aspekten av polislärarnas professionella process har jag därför valt att använda begreppet *intersubjektiva möten*, vilket är inspirerat av von Wrights definition av begreppet intersubjektivitet och av Franssons kommunikativa arenor och som jag definierar:

Intersubjektiva möten: sociala fora där polislärarna intersubjektivt i möten med andra förskjuter sitt professionella perspektiv och på så sätt omskapar sin professionella identitet. En förutsättning för att möten ska innehålla ett intersubjektivt lärande är att deltagarna har ett reflekterande förhållningssätt i någon form och har en förmåga till empati för att kunna ta andras perspektiv. Ett intersubjektivt möte är en social handling. Ett exempel på ett sådant möte är de fokusgruppsintervjuer som denna studie bygger på, där polislärarna får tillfälle att tala om något de har gemensamt och får på så sätt en möjlighet att få andra perspektiv på detta.

## Professionell identitet – ständigt i omskapande

Eftersom studiens centrala frågeställning handlar om hur polislärarna talar om sig själva som professionella blir det också viktigt att definiera begreppet professionell identitet. Denna definition är till huvuddelen baserad på Kåre Heggens artikel Profesjon og identitet (2008).

Heggen menar att kvalificeringsprocessen in ett yrke handlar om både utbildning och kunskap, men även om att identifiera sig med ett yrkesfält. (Heggen 2008 s.321) Han utgår bland annat ifrån George Herbert Mead och menar att identitet eller självförståelse formas genom social interaktion i olika kontexter:

Individet blir eit objekt for seg sjølv ved å få tillgang til andres perspektiv. Sjølvvet er i dette perspektivet ein prosess som dynamisk endrar og utviklar seg etter kva sosiale samanhengar indivitet inngår i. (Heggen 2008 s. 322)

Genom att utgå ifrån ett professionsteoretiskt perspektiv på identitet väljer Heggen att skilja mellan en kollektiv identitet, *professionsidentitet* och en personlig identitet, *professionell identitet*.

En professionsidentitet är en kollektiv identitet eller en gruppidentitet där medlemmarna har en gemensam självförståelse och definition, men den kan också ses som en identitet som är externt definierad. I bägge fall handlar det om att skilja mellan "oss" och "dom". En kollektiv identitet som t ex en professionsidentitet innebär ett kollektiv som känner igen sig i gemensamma symboler (uniformer) eller handlingar (tvångsmedelsanvändning). Medlemmarna i detta kollektiv, en student i en yrkesutbildning eller en yrkesutövare, förväntas sluta upp mot professionens värderingar och arbetssätt. Det handlar om en bild av hur professionen vill uppfattas, självpresentationen (Heggen 2008 s. 323).

Professionell identitet är en personlig identitet som handlar om sättet hur, medvetet eller omedvetet, en individ förstår sig själv som professionell. Denna självidentitet eller självbild kan ha skapats redan innan man har kommit på en yrkesutbildning och kan beskrivas som en mental struktur eller kognitivt mönster hos en student på en yrkesutbildning eller en yrkesutövare. Där menar jag att för att förstå vad som sker i en yrkesutbildning bör man kanske inte bara beakta hur studenten uppfattar kunskapen som efterfrågas, utan även att hon eller han redan har en professionell identitet eller en förståelse av vad yrket innebär och kan utifrån detta avvisa kunskap som ogiltig. Den professionella identiteten fortsätter att utvecklas efter utbildningen in i yrkesutövningen och påverkas av omgivningen, eller den externa bild av professionen som existerar i samhället men också via den gruppidentitet som en socialisationsprocess in i ett yrke innebär. På så sätt samspelar professionsidentiteten och den professionella identiteten.

Heggen ansluter sig till Eraut<sup>16</sup> med flera som ser en fara i att yrkesutbildningarna blir för teoretiska och individuellt inriktade och inte ser det lärande som sker i alla intersubjektiva möten. Genom att utnyttja dem som rör sig mellan olika kontexter, gränsöverskridarna (grensekryssare)<sup>17</sup> kan man dock skaffa sig "eit meir dynamiskt perspektiv på profesjonskvalifisering" (Heggen 2008 s. 327). Jag menar att detta kan vara ett sätt att åstadkomma

---

<sup>16</sup> Se Angränsande forskning

<sup>17</sup> Polislärarna är i mina ögon ett bra exempel på dessa gränsöverskridare.

intersubjektiva möten där studenterna får möjligheter till förskjutning av perspektiv.

En professionell identitet kan således sammanfattas som om en process som sker över tid i olika kontexter, som t ex utbildningskontext (den miljö där yrkesutbildningen sker) och praxiskontext (den miljö där yrkesverksamheten äger rum), och sker i intersubjektiva möten med andra i omgivningen. Det handlar om det sätt individen förstår sig själv som professionell på vilket kan ha sin utgångspunkt tidigt i yrkesutbildningen och kanske till och med innan utbildningen. Detta kan påverka hur hon eller han tar till sig den kunskap som är tillgänglig. Det är också viktigt att påpeka att den professionella identiteten ständigt omskapas allteftersom omvärlden förändras och möten med nya människor i nya kontexter äger rum.

## Kommentar

Detta kapitel har angett de grundläggande teoretiska antaganden som denna studie utgår ifrån. För det första menar jag att kunskap skapas genom att människan får nya perspektiv på sig själv och omvärlden i möten med andra människor. Kunskapen är på så sätt ständigt i förändring. För det andra används i denna studie begreppet tankekollektiv för att förstå interpersonella och institutionella perspektiv på polislärarnas process. Eftersom studiens syfte är att undersöka en professionell process med fokus på intersubjektiva aspekter på densamma har jag för det tredje valt att förstå polislärarnas samtal utifrån två teoretiska begrepp, intersubjektiva möten och professionell identitet. Det som förenar begreppen är hur personlig kunskap skapas via olika intersubjektiva möten inom de olika kontexter eller tankekollektiv verkar i. Den personliga kunskapen artikuleras genom att polislärarna talar om sin professionella identitet under sitt undervisningsuppdrag. Det handlar om hur polisläraren förstår sig själv som professionell och vilka konsekvenser detta kan få för undervisningsuppdraget i grundutbildningen till polis.

Innan polislärarna i resultatdelen själva får komma till tals, är det på plats med en redogörelse för mina metodologiska avvägningar och beslut.

# Metod

## Konsten att undersöka en process

En process är ett förlopp som innebär att något förändras eller utvecklas över tid. Att undersöka en process förutsätter därför att forskaren får tillgång till en empiri som på något sätt sträcker sig över tid. Det kan antingen utgöra en longitudinell studie där man via en kvalitativ eller en kvantitativ metod inhämtar data vid flera olika tidpunkter, men via en kvalitativ intervju kan forskaren också återkalla minnesbilder från olika tidpunkter hos respondenten och på så sätt åskådliggöra en kunskapsprocess.

Utifrån syftet att undersöka en process utifrån en intersubjektiv aspekt gjorde jag bedömningen att fokusgruppen även i det här fallet skulle fungera som metod. Jag hade tidigare använt fokusgruppen, och var bekant med dess fördelar och nackdelar. En kvalitativ intervju kan ses ur olika aspekter. Kvale menar att man kan se forskningsintervjun ur tre olika aspekter: metodologisk, epistemologisk och ontologisk. Den första innebär en samtalsteknik där den professionella intervjuaren ställer frågor och respondenten svarar. Den andra går ut på att ur kunskapsteoretiskt perspektiv vinna kunskap ur och fokuseringen på den sociala aspekten på frambringandet av kunskap. Den tredje är en generell form att konstituera verkligheten genom mänsklig interaktion (Kvale 1997 s. 40). Utifrån mitt syfte och mina frågeställningar i denna studie ligger fokus på det epistemologiska även om jag berör alla tre metodologiska aspekter. Jag önskar att utveckla kunskap om polislärarnas professionella process genom att tolka och förstå intervjupersonernas samtal i fokusgrupper om sin professionella identitet och sitt undervisningsuppdrag.

## Urval

### *Utskick och urval, Umeå och Växjö*

När det var dags att söka intervjupersoner till de fokusgrupper jag avsåg att genomföra valde jag strategin att börja med Umeå och Växjö där jag och min studie var mer eller mindre okänd. Detta för att få tid att skapa distans till min roll som lärare och kursledare i Solna. Via e-post skickades information ut om mitt forskningsprojekt till cheferna på respektive polisutbildning. Jag försökte i denna information ge en bild av det jag tänkte göra utan att föregå undersökningen. Jag gjorde också en förfrågan till föreståndarna på polisutbildningarna i Umeå och Växjö om vilka polislärare som de trodde kunde vara tillgängliga eftersom det var svårt för mig att på distans avgöra vilka som kunde och när. Jag fick från dem en lista med e-postadresser till alla polislärare på bägge orterna och jag skickade en förfrågan direkt till dessa lärare tillsammans med en beskrivning av forskningsprojektet.

Jag fick till en början dålig respons och bestämde mig för att åka till Umeå för att presentera mig och min forskning. Efter dessa resor fick jag också svar från fem eller sex på varje ställe. Därefter följde jag upp med att hitta tider för fyra eller fem samtidigt, vilket visade sig inte vara så lätt. Detta är också en av nackdelarna med fokusgrupper; att samla alla samtidigt och på så sätt få kontinuitet i gruppen och i diskussionen. I Umeå fick jag napp på fyra polislärare och kunde efter vissa problem hitta en tid i februari 2006 som passade för mig att åka till Umeå. Detta skedde nämligen under min föräldraledighet men jag insåg snart att jag skulle vänta med att ta kontakt med Växjö tills jag var tillbaka i tjänst under hösten 2006.

Från Växjö kom sedan en lista med tillgängliga och intresserad polislärare, i huvudsak män men även en kvinna. Den slutgiltiga fokusgruppen i Växjö bestod dock av fyra män. Min slutsats är att denna sammansättning byggde på att de var de som kunde vid de föreslagna tillfällena. Under intervjuens gång visade det sig att två av lärarna i första hand var vapeninstruktörer, men de hoppade också in i poliskunskapsundervisningen.

### *Utskick och urval, Solna*

När det var dags att genomföra fokusgruppsintervjuerna på min arbetsplats Polishögskolan hösten 2006 hade jag sedan knappt två år avslutat mitt uppdrag som kursledare/arbetsledare och dessutom varit föräldraledig under en termin. Jag skickade ut ett mejl och förklarade vilken uppgift jag skulle ha som forskare under det närmaste året för att undanröja alla tvivel om mina syften. Allt detta skapade tror jag en god förutsättning för forskningen, dels att få folk att ställa upp och att vara öppenhjärtiga, dels att jag kunde få en möjlighet att gå in med mer distans och därmed öppna ögon. Jag fick inte många svar vilket jag tolkade som brist på tid, och gick därför runt värvade fyra polislärare som jag uppfattade som intresserade och villiga att diskutera sitt uppdrag. Jag försökte också välja en heterogen grupp som inte kände varandra så väl och hade verkat som polislärare under olika lång tid, det blev också två män och två kvinnor. Detta urval hade som huvudsyfte att få dynamik i samtalen, men egentligen hade jag förstås ingen aning om hur resultatet skulle bli.

Efter att ha genomfört de första fokusgruppsessionerna blev det också klart för mig att även jag borde intervjua de polislärare som undervisade vid distansutbildningen som använder IT i stor utsträckning och får en annan mer distanserad och mer komplex roll. Dessa lärare är ganska få och också de som är mest erfarna av både stationär utbildning och distansutbildning. De är också de polislärare jag känner bäst genom otaliga diskussioner under ett antal år, vilket blir intressant i mina analyser där jag jämför fokusgrupperna. Dessa sessioner genomfördes sist i raden i början av 2007, men med samma intervjuguide som de övriga fokusgrupperna.

## Undersökningens genomförande

### *Fokusgrupper*

En fokusgruppsintervju har i kvalitativ forskning flera fördelar. Att flera med liknande erfarenheter hjälps åt att sätta ord på något de upplevt hjälper minnet och kan generera ny kunskap hos intervjupersonerna under samtalets gång. Några av nackdelarna med gruppintervjuer är dels att gruppdynamiken kan spela stor roll och enstaka deltagare kan påverka hur gruppen tänker och uttrycker sig. En gruppintervju ställer således stora krav på den som leder samtalet att till exempel alla kommer till tals och centrala teman följs upp (Fontana/Frey 2003 s. 71-73). Min erfarenhet är också att det är svårt

att samla flera samtidigt, vilket kräver stort tålamod och beredskap för att alla inte dyker upp.

Viktoria Wibeck beskriver hur fokusgrupper kan användas i kvalitativ forskning: man sammanställer en lämpligt stor grupp i förhållande till den frågeställning och kontext som man ämnar beforska, genomför ett antal samtal utifrån en intervjuguide som forskaren utformat utifrån sin frågeställning. Forskaren fungerar som en moderator och ska i största möjliga mån låta samtalet löpa fritt men vara beredd att intervensera för att hålla fokus (Wibeck 2000 s. 9-13). Fokusgruppen (intervjupersonerna) får i denna intervjuform en möjlighet att höra andras åsikter och tankar och även få sina ord reflekterade på av andra. En fördel med metoden är att informanterna genomgår en läroprocess under fokusgrupperna; de får syn på sig själva och sin verksamhet på en metanivå eller något som ligger under det synliga<sup>18</sup>, vilket kan ge ett bra material för en kvalitativ analys.<sup>19</sup> Detta förbättrar också i mina ögon den forskningsetiska situationen på så sätt att maktförhållandet forskare - intervjuperson blir mer balanserat eller kommer ur fokus. Dessutom ger det mig en bättre chans att hålla distansen och kanske min bakgrund som medarbetare och kursledare inte får lika stor betydelse. För att resultatet ska bli trovärdigt anser jag att en god insikt i hur min förförståelse påverkat insamling och analys är avgörande, vilket jag också redogör för under rubriken Forskarens förförståelse och röst i detta kapitel.

I efterhand skulle jag också rekommendera att man är minst två som leder fokusgruppsintervjuerna. Det är svårt att ensam hålla ordning på alla trådar som uppkommer i ett så dynamiskt samtal som fokusgruppsintervjun.

### *Pilotintervju Solna 2005*

I pilotintervjun, som genomfördes på grundutbildningen i Solna med två deltagare i december 2005, prövade jag att gå direkt på själva undervisningen, vilket blev ett bra material att åskådliggöra problematiken i undervisningssituationen för polislärarna. Men eftersom jag ville studera relationen mellan det ursprungliga yrket och undervisningsuppdraget valde jag, efter att ha analyserat pilotintervjun, att börja med målet för deras verksamhet en bra polis och sedan arbeta mig fram mot undervisningsuppdraget och en bra

---

<sup>19</sup> Se också Geijer (2003 s. 39-40)



polislärlärgärning. Detta ledde också till att jag planerade för två sessioner vid varje utbildning för att få tid att täcka upp hela processen.

### *Genomförande av huvudstudie*

Totalt genomfördes två sessioner med fokusgrupperna i Växjö, Solna och distansutbildningen i Solna, men av olika anledningar bara en session med två lärare i Umeå, sammanlagt sju intervju-sessioner med fjorton polislärlare. Den första fokusgrupps-sessionen hade som utgångspunkt att beskriva hur polislärlarna såg på målet för polisutbildningen; deras bild av en bra och duglig polis, den bästa vägen dit samt hur deras uppdrag såg ut i förhållande till detta. Den andra hade som syfte att fördjupa sig i själva polislärlaruppdraget, undervisningen. Intervjuerna genomfördes utifrån intervjuguides, en för varje session (se bilaga 1 och 2). Intervjuguiderna blev dock bara guider, framförallt vad gäller de specifika frågorna. Situationen fick styra vilka frågor som ställdes under intervjuerna.

Varje fokusgrupps-session hade följande struktur: Först inledde jag med att förklara hur denna intervju ska gå till, min roll i samtalet och vad nästa tillfälle ska ha för tema. Strukturen bygger på Wibecks idé om ett gradvis närmande till kärnan i mina frågor (Wibeck 2000 s. 61 ff). Själva inledningsfasen är av mer allmän karaktär för att skapa trygghet i gruppen och situationen för att intervjupersonerna ska våga öppna sig och fördjupa sig längre fram. Min roll är som forskare och moderator att hålla det fokus som jag har valt och se till att alla får komma till tals, men i övrigt bör jag låta samtalet ha sin gång.

Varje session avslutades med en sammanfattning av vad samtalet handlat om och de fick en chans att ha synpunkter på sammanfattningen. Session nummer två inleddes också med en sammanfattning av föregående session för att få dem att minnas och haka på tankekedjorna igen. Detta upplägg är tänkt att göra dem delaktiga i processen och ge dem en möjlighet att reagera på mina sammanfattningar, vilka kan ses som en spegling av min förförståelse och mina eventuella dolda hypoteser. De opponerade sig också i vissa fall vilket tydliggjorde mycket för mig och påverkade i positiv mening den etiska situationen då det väcker en känsla av att de kände sig som subjekt som har möjlighet att påverka situationen.

Uppslutningen var inte hundra procentig av olika anledningar och i Umeå blev det endast en fokusgrupps-session med två deltagare och vid den andra sessionen i Växjö föll en deltagare bort ifrån början och ytterligare en efter

halva tiden. Wibeck rekommenderar inte färre än fyra och inte fler än sex deltagare i en fokusgrupp (Wibeck 2000 s. 50).

### *Inspelningsmedier*

Fokusgruppsessionerna videofilmades då jag av erfarenhet visste att det kan vara svårt att transkribera ett samtal mellan flera personer då man inte ser vem som talar. För att vara säker spelade jag också in ljudet av samtalet, vilket också visade sig vara ett bra steg då videobandet vid två tillfällen tog slut utan att jag märkte det. Det fanns också en tanke på att vid behov också kunna göra någon form av interaktionsanalys av det videoinspelade materialet, vilket dock inte ryms inom ramen för denna licentiatuppsats.

### *Översikt över de intervjuer som genomfördes*

<b>Fokusgrupp</b>	<b>Antal deltagare session 1</b>	<b>Antal deltagare session 2</b>	<b>Samtalstid</b>
Pilotintervju Solna	2 <sup>20</sup>		47 minuter
Umeå	2		88 minuter
Växjö	4	3 <sup>21</sup>	81+94 minuter
Solna stationär	4	4	95+94 minuter
Solna distans	3	4	98+104 minuter
<b>Totalt</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>11 timmar, 40 minuter</b>

Figur 1. Tabell över de fokusgrupper som genomfördes i studien.

---

<sup>20</sup> Dessa två deltagare deltog senare också i Solna distans

<sup>21</sup> En av deltagarna gick efter halva tiden

## Analysarbetets genomförande

### *Transkription*

När alla fokusgruppsintervjuerna var genomförda och ungefär elva timmar videoinspelade samtal låg färdiga för analys, gjordes en avvägning av på vilket sätt jag skulle bearbeta denna empiri. Jag insåg att jag inte ville eller kunde genomföra en interaktionsinriktad analys av främst två skäl. För det första var fokusgruppsintervjun en fortsättning på de informella samtal jag byggt min förförståelse av fenomenet på. Det blev tydligt för mig att det var innehållet i deras samtal om sitt professionella undervisningsuppdrag som jag var intresserad av, inte hur det kom till ur ett interaktionistiskt perspektiv. För det andra syntes inte alla hela tiden i bild på grund av att jag hade för smalt kameraobjektiv och ljudet blev det enda som kunde användas.

Utifrån detta ställningstagande att enbart använda mig av det samtalsmässiga innehållet började jag att transkribera filminspelningarna till text. Detta gjorde via en programvara, Transana, vilken integrerar ljud, bild och texturta och därmed underlättar transkriptionen. Jag inledde med att transkribera till talspråksliknande text, med paus- och tankeljud, suckar mm., utan skilletecken och stor bokstav, vilket till stor grad liknade talets specifika ostrukturerade karaktär. Tiden började rinna iväg och jag avgjorde att suckarna och stånkandena inte skulle tillföra något till innehållet utifrån det intresse jag hade och anpassade därför texten till något mer skriftspråklig, dock utan versaler och med kommatering som markerade pauser i talet. I de citat som förekommer i resultatredovisningen har jag sedan ytterligare anpassat texten till skriftspråk för att det ska bli mer läsvänligt och tillgängligt. Jag är medveten om att jag i och med detta redan börjat tolka materialet, vilket jag också avser att återkomma till.

### *Trovärdighet och tillförlitlighet*

För att redovisa vetenskaplig kvalitet i min studie har jag valt att tillämpa *trovärdighet* och *tillförlitlighet* som kvalitetskriterier.<sup>22</sup> Trovärdighet innebär i detta fall i trovärdigt i förhållande till det syfte samt de frågor och det vetenskapliga perspektiv jag har valt för min studie. Tillförlitligheten upp-

---

<sup>22</sup> Se vidare Smith och Deemer 2003 s. 427 ff

nås genom att jag redovisar hur jag gått till väga i mina tolkningar och analyser varvid läsaren kan utifrån detta avgöra om mina analyser uppfyller ovanstående kvalitetskriterier. För att uppnå genomskinlighet och därmed öka tillförlitligheten väljer jag också att i min resultatredovisning ha längre och mer sammanhängande utdrag ur de transkriberade fokusgruppsintervjuerna.

### *Forskarens förförståelse och röst*

Eftersom jag undersöker en miljö som jag har relativt stor insikt om och till viss del även verkar i (PHS Solna), finns det en etnografisk ansats i min studie i den bemärkelsen att jag studerar sociala processer inifrån då jag har viss vetskap om den kontext mina studieobjekt befinner sig i. Utifrån trovärdighets- och tillförlitlighetskriterierna är det därför också viktigt att redogöra för vilken utgångspunkt jag som forskare utgår ifrån.<sup>23</sup>

Jag har arbetat på PHS i Solna i åtta år, de första tre åren som lärare i svenska på grundutbildningen och därmed i ett arbetslag.<sup>24</sup> Från och med januari 2003 till december 2004 verkade jag som kursledare för en termin på grundutbildningen, vilket innebar ett arbetsledaransvar för cirka tjugo lärare. Kursledaren var en pedagogisk ledare i syfte att hålla ihop och utveckla kurserna som ingick i terminen och tillsammans med studierektor och biträdande studierektor ingick kursledarna i en studieledningsgrupp med fokus på grundutbildningen. Jag fick utifrån min utbildning och erfarenhet av undervisning ofta fokusera på frågor berörde t ex examinationer. Som kursledare genomförde jag också till viss del utvecklingssamtal med lärarna och tillsammans med de andra i studieledningsgruppen diskuterade vi hur undervisningen i stort men även hur vissa lärare fungerade i undervisningssituationen. Arbetet som kursledare innebar också många samtal med studenterna, vilket gav mig kunskap om hur de uppfattade sin utbildning. Jag fick på så sätt inte bara kunskap om deras förväntningar och upplevelser, utan också vilka lärare som var populära, skickliga, kontroversiella, integritetsfulla och även professionella som jag uppfattar att vara en professionell lärare; en lärare med fokus på sin uppgift, med integritet och med snabb pedagogisk utveckling. Allt detta gav mig antagligen en stor förförståelse och

---

<sup>23</sup> Läs vidare Lincoln och Guba 2003 s 283.

<sup>24</sup> Se Inledning

kanske bias i hur jag uppfattade den situation som polislärarna verkade i när jag började min studie på allvar 2006.

Min uppfattning är att min dubbla roll som medarbetare och forskare spelat större roll i de två fokusgrupperna i Solna där jag är känd. En fördel i att ha en relation till intervjupersonerna kan vara att vår relation är etablerad och vi kan fokusera på innehållet i diskussionen, vilket de också trodde när jag frågade dem efteråt. De vet också att jag förstår en hel del av kontexten och kan hålla en högre nivå på diskussionen, till skillnad från om de var tvungna att förklara varje begrepp och fenomen. Till exempel blev det tydligt att i Solna fokuserade man mycket mer på brister i lärarnas förutsättningar, vilket jag i efterhand diskuterade med några av deltagarna. De upplevde att de vågade vara öppna i och med att jag kände dom och deras kontext men ändå var neutral som forskare. Jag tror inte att man gör det för främmande människor i samma grad, läs i Umeå och Växjö. Man kan alltså få olika historier i denna typ av undersökningar beroende på vem som frågar. Intervjupersonens behov i kontexten för därför stor betydelse för det samtal som utspelar sig.<sup>25</sup> Jag upplevde dock, både under fokusgruppsessionerna och transkriptionen av desamma, inget avståndstagande i Umeå och Växjö och fick också känslan att de var uppriktiga utifrån sin uppfattning om sin professionella identitet och sitt undervisningsuppdrag.

Det faktum att intervjupersonerna visste att jag var lärare och på så sätt kanske bar på en kunskap om undervisning som de inte hade, skulle eventuellt kunna leda till att de ville visa sig extra duktiga när de talade om sitt nya uppdrag i fokusintervjuerna. Men om det låg till på det sättet och vilken konsekvens detta i så fall får för min studie känns i nuläget svårt att få svar på.

Allt eftersom forskningen pågick upplevde jag en förskjutning av min förståelse. I och med att jag genomförde och transkriberade mina fokusgruppsintervjuer förflyttades mitt perspektiv till polislärarens, vilket jag också redovisar i min tolknings- och analysmodell nedan. Jag blev allt mindre lärare eller arbetsledare och allt mer en forskare som betraktar sin egen kontext genom nya kameraobjektiv <sup>26</sup>. När intervjuerna var transkriberade och utskrivna och jag på allvar vände mig till det annan forskning och

---

<sup>25</sup> Jämför Angrosino och Mays de Pérez 2003 s. 133 ff

<sup>26</sup> Denna parallellprocess där jag övergått från lärare till forskare avser jag att återkomma till i diskussionsdelen.

teori klev jag ytterligare ett steg och bytte till en forskares utifrånperspektiv. För mig har kamerametaforen också gett mig ökad insikt i ett hermeneutiskt perspektiv på forskning. Att byta objektiv från normal till vidvinkel, zooma in och zooma ut är forskarens sätt förhålla sig till de texter och därigenom kontexter som beforskas. Det är kanske så att forskaren genom att hantera kameran och tydligt redovisa hur, reser in och ut i kontexter, ger nya perspektiv på sin omvärld och att vara i densamma?

Jag skulle kunna tänka mig följande nackdelar och fördelar angående min förförståelses betydelse för empiri och tolkning:

- Fördelar: Jag har under åren på PHS före min studie genom ständiga intersubjektiva möten och diskussioner med lärare samt metareflection via loggbok m. m. skapat mig en kunskap om verksamheten som hjälper mig att ställa rätt frågor och snabbare se mönster i kontexten.
- Nackdelar: Min förförståelse kan innebära att jag har dolda antaganden som jag omedvetet utgår ifrån och vill bekräfta i mina många val under undersökningens gång.

Det faktum att jag under resans gång ändrat ståndpunkt flera gånger skulle dock kunna tolkas som om jag förhållit mig relativt öppen och reflekterande. Valet att inte låsa mig vid teoretiska utgångspunkter innan empirin var transkriberad tror jag också hjälpt mig i detta.

Genom att göra min röst tydlig och på så sätt redovisa mina utgångspunkter hoppas jag att trovärdigheten och tillförlitligheten, trots min digra förförståelse om framförallt PHS, ändå kan upprätthållas.

### *Etiska överväganden och åtgärder*

Inför den första fokusgruppssessionen formulerades en fullmakt för intervjupersoner att fylla i. Denna fullmakt<sup>27</sup> byggde på de fyra huvudkraven i de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (1990), *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Något jag noterar är att rubriken i denna fullmakt avslöjar min initiala förförståelse om att det sker en yrkesväxling, vilket senare förändrats.

---

<sup>27</sup> Se Bilaga 3

## *Tolkningsmodell*

Kunskapsobjektet i min studie är den professionella process polislärarna går igenom från polis till polislärare. Processen verbaliseras till texter genom fokusgrupper och transkription och ger därigenom tillfälle för en tolkning.

Inspirerad av Anders Gustafssons tolkning av modern hermeneutik (Gustafsson 2004 s.131-135) urskiljer jag tre tolkningsintressen i min modell:

- Individuellt tolkningsintresse – Att se individuella avvikelser, aspekter och processer i texterna
- Existentiellt tolkningsintresse – Att tolka via delad existentiell erfarenhet
- Teoretiskt tolkningsintresse - Att tolka via teori och contextualisera utifrån denna

Eftersom jag själv delar den kontext jag undersöker och fokusgrupperna som är min intervjumetod gör mig till medskapare av de texter som utgör empirin, bygger min analysmodell på ovanstående tre tolkningsintressen. Detta ska förklara hur jag växlar mellan närhet och distans i mina analyser och tolkningar.

Tolkning av empirin har skett i fyra steg:

**1. Insamling av empiri:** Inspelning av fokusgruppsintervjuer där jag som moderator och forskare är medskapare tillsammans med mina intervjupersoner. Jag som forskare har redan i utformningen av intervjuguiden börjat tolka materialet.

**2. Transkription:** Polislärarnas samtal transkriberades till texter och min förhållning till dessa texter låg vid detta tillfälle på ett empatiskt plan eftersom jag var med i samtalen och känner för personerna och deras umbäranden, och har själv viss erfarenhet av deras situationer. Jag insåg att när jag av säkerhetsskäl började transkribera med alias på en gång fick jag en större distans till utsagorna och de transkriberade texterna blev i högre grad just texter, inte den relationella kontext som jag deltagit i. Under transkriptionen kunde jag dock se återkommande mönster, vilka blev utgångspunkten för de första tematiseringarna. Tolkningsintresset skulle på denna nivå beskrivas som individuellt, fokus ligger på likheter och skillnader mellan de olika intervjupersonernas berättelser.

**3. Tematisering:** Jag läste igenom utskrifterna utifrån tre temata jag upptäckte under transkriptionen; *normen, möten* och *yrkesidentitet*, markerade utsagor med tre olika färger som representerade dessa tre temata. Ett arbete med att utveckla kategorier eller teman hade på så sätt tagit sin början. Processen blev nu i högre grad en kognitiv analyserande karaktär i motsats till den emotionella som jag kände i början, en distansering men fortfarande en delad upplevelse på ett existentiellt plan, *ett existentiellt tolkningsintresse*. Det sista steget blir att utifrån ett teoretiskt perspektiv skapa en förståelse av de mönster som syns i de temata jag synliggjort. Jag inleder också en meta-kognitiv process där jag analyserar mina teman och andra val, t ex just detta att jag ser hela processen. På detta sätt vill jag genomlysna mina metodologiska val och utgångspunkter vilket är ett sätt att upprätthålla kvalitetskriterierna trovärdighet och tillförlitlighet.

**4. Kontextualisering:** Det sista steget i tolkningsarbetet innebar att skapa en förståelse för polislärarnas professionella kontext genom att koppla till det teoretiska ramverket. Jag valde också i sann hermeneutisk anda göra en metakognitiv analys av mitt tolkningsarbete. Denna kontextualisering sker i ett eget avsnitt, näst sist i resultatdelen och är avsedd att skapa mening i polislärarnas professionella värld; *ett teoretiskt tolkningsintresse*.

Ovanstående tolkningsmodell utgör också dispositionen för resultatdelen där polislärarna äntligen får komma till tals.



## Resultat

Jag tror att man ganska lätt hamnar i någon slags slentrian där ute, och man löser uppgiften på bästa, på snabbaste sätt på något vis. När man sen backar hem igen och börjar titta på det här uppdraget en gång till, så överväldigas man över hur mångfacetterat och svårt uppdraget ändå är som polis. Och att det ställer ju enorma krav på den som ska försöka förmedla detta.

*Disa, polislärare på grundutbildningen till polis 2007*

Ovanstående citat från Disa är ett belysande exempel på polislärarnas reflektioner i fokusgruppsintervjuerna. De ägde rum i två sessioner (med ett undantag) och polislärarna samtalande under totalt cirka tre timmar om en bra polis, sitt uppdrag och hur de såg på den process som tagit dem från polis till polislärare ur ett professionellt perspektiv. De jämförde sina bilder, höll med varandra och sa emot, tog nya utgångspunkter och förflyttade på så sätt, menar jag, sitt tänkande kring sin professionella process.

Detta kapitel avser att ur det empiriska materialet ge exempel på denna process och koppla till det teoretiska ramverket om intersubjektiva möten och professionell identitet. Som redovisas i tolkningsmodellen har jag kategoriserat empirin i fem olika temata och jag kommer att redovisa dem var för sig. I och med att jag vill visa hur polislärarnas professionella process verbaliserades i fokusgruppsintervjuerna kommer jag att återge längre citat ur empirin som visar hur samtalen utvecklades. Enligt tolkningsmodellens sista steg, kontextualiseringen, tolkar jag sedan varje tema för sig utifrån det teoretiska ramverket och visar hur deras gemensamma professionella kontext uppenbarar sig speglat mot mina frågeställningar.

*Fokusgruppernas medlemmar med fingerade namn:*

**Fokusgrupp Umeå:** Urban och Ulla

**Fokusgrupp Växjö:** Viktor, Vilhelm, Viggo, Valle

**Fokusgrupp Solna:** Sara, Sven, Signe, Stig

**Fokusgrupp Distansutbildningen Solna: Diana, Daniel, Disa, Dick****Utgångspunkt för professionell reflektion**

Alla yrkesutbildningar torde ha som övergripande utbildningsmål att skapa en professionell och i verksamheten väl fungerande yrkesperson. Denna professionella norm blir dels ett mål att sträva mot i utbildningsplanen och dels blir framförallt de poliser som verkar i utbildningen i detta också förebilder på flera olika plan. Det första fokusgruppsessionen inleddes därför med att diskutera vad de anser vara en bra och duglig polis, vilket blir en startpunkt för reflektionen över sin nya yrkesroll. Att diskutera en duglig polis visade sig också vara ett bra sätt att synliggöra den kontext som polis-lärarna verkade i som poliser innan det professionella perspektivet började förskjutas från polis till polislärare, men också hur de förflyttat sitt perspektiv på polisarbete till ett utifrånperspektiv.

***En bra och duglig polis***

Att vara trygg i sig själv är något som nämns initialt i nästan alla fokusgrupper. De uttrycker det så om studenterna är trygga i sig själva kan de som blivande poliser hantera de oförutsägbara villkoren för polisarbete och kan då anpassa sig efter situationen. Tryggheten bör finnas där redan när de börjar och visar sig i en förmåga att se sig själv och sina brister, kunna ta hand om sig själv, göra konstruktiva analyser av sina tankar och känslor men också att ha integritet och våga vara sig själva och inte härma andra.

En annan egenskap hos en bra och duglig polis är att förstå andra människors situation, en empatisk förmåga. I detta sammanhang blir det också viktigt att kunna kommunicera med klienterna, både verbalt och kroppsligt, och detta blir svårt utan att verkligen tycka om människor:

SARA: ... En bra polis tycker verkligen om människor, man har ett genuint intresse i andra människor.

SIGNE: I alla människor.

SARA: Alla människor, ja.

SVEN: Alla människors livssituationer blir det då. Sätta sig i en annan människas liv och vilja lyssna. Det är ju ett förtroende som ges här, och det ska vi handskas med.

En viktig egenskap de flesta nämner är en förmåga att reflektera över sig själv och sitt uppdrag. En bra polis måste se sin roll i det stora sammanhanget, gentemot medborgarna och riksdagen som är polisens uppdragsgivare:

DISA: ... En bra polis är en polis som följer uppdraget, som inte glömmer bort regeringsformen och dom här tydliga mandaten kring vår våldsanvändning. Att man har saker och ting klart för sig på det planet.

DANIEL: ... Det tycker jag att både jag själv och andra kollegor har glömt bort många gånger. När jag tittar tillbaka på hur vi arbetat, alltså att vi diskuterar väldigt lite just dom bitarna ute i organisationen.

DISA: Mm

DIANA: Och egentligen är det ju, alltså våra uppdragsgivare är samtidigt dom som vi ingriper mot, och det är det som gör det hela för mig väldigt komplext.

Diana sätter här fingret på en i mina ögon central problematik i polisens uppdrag, utdraget visar också att man ute i organisationen glömmer att diskutera detta.

### *Omdöme, intuition, maggropskänsla*

Inom professionsteorin diskuterar man fenomenet tyst eller dold kunskap (tacit knowledge) som en viktig del av den professionella situerade kunskapen (Rolf 1995). Polisläraryrket ger också några exempel på liknande fenomen när de diskuterar en bra polis. De pratar om magkänsla, intuition och omdöme och skapar här någon slags negativ definition av hur de känner igen denna svårdefinierade förmåga:

B: Skulle du kunna utveckla den här maggropskänslan lite grann?

VILHELM: Nja den är svår du. En del har bara känslan. Idrott likadant en del kan träna utav helvete men dom blir aldrig bäst. En del bara har det, dom har det där sista.

B: Och hur ser du vilka som har det och vilka som inte har det bland studenterna?

VILHELM: Det går rätt fort känner jag spontant. Jag tror ni håller med mig allihop, man känner rätt så snabbt när man träffar en klass.

VIKTOR: Kanske inte vilka som har det men vilka som absolut inte har.

VILHELM: Ja, ja det är rätt.

VIKTOR: Dom är inte så många men dom är lättare, mycket mycket lättare att se än dom som verkligen har.

Och lite längre fram något som skulle kunna jämföras med Aristoteles kunskapsbegrepp *fronesis* eller praktisk klokhet<sup>28</sup>, vilket innebär en förmåga att tillämpa sina kunskaper i konkreta och praktiska situationer, att göra rätt sak, mot rätt person, vid rätt tillfälle:

VIKTOR: Att ha förmågan att ställa saker i rätt proportion till varandra på nåt sätt. Att ha förmågan att se att det ena är allvarigare än det andra, att ett intresse väger tyngre än ett annat.

Ämnet avslutas med att återkoppla till hur det kan se ut på polismyndigheterna:

VILHELM: Jag vill understryka och komplettera det här med känsla och intuition att det inte på nåt sätt ersätter kunskap. För det finns många som kört ett helt polisliv på bara känsla och intuition som substitut för kunskapen.

Vilhelm gör här en distinktion mellan intuition och kunskap, vilket skulle kunna vara ett exempel att intuition är en tyst har en tyst karaktär som inte låter sig jämföras med skickligheter och färdigheter i en personlig och praktisk kunskap.<sup>29</sup>

### *Polisyrets heterogena men ändå specifika karaktär*

I diskussionen om en bra polis gjordes en problematisering av hur polisyret de facto ser ut. Det är egentligen heterogent till sin karaktär och kan kräva olika egenskaper och förmågor beroende på vilken uppgift man har. Några enstaka exempel på denna diskussion:

Växjö:

VIGGO: Jag tror att vår bild är väldigt är väldigt bred, hoppas jag i alla fall, av en bra polis. Det kan ju vara allt ifrån en vältränad fysisk med sunt förnuft och etik och allt detta, till en lite mer återhållsam mänska mer analytisk osv. Jag tror vi har ett brett perspektiv här på hur vi ser en bra polisman.

Solna:

---

<sup>28</sup> Se vidare Gustavsson 2001 s. 166 ff.

<sup>29</sup> Jämför Rolf 1995

STIG: Eftersom polisyrket kan skilja sig så mycket åt, så beror det på vad man för polis för ögonen när man ska definiera en bra duglig polis. Det kanske krävs andra saker av en duglig kriminaltekniker än en duglig insatspolis på NI [Nationella insatsstyrkan. min anm].

Distansutbildningen:

DANIEL: Jag är inte säker på att alla dom egenskaper jag tänker på egentligen är allmängiltiga för alla dom arbetsuppgifter som polisen har. Det finns väl trots allt uppgifter där man, om man jämför ytterligheter, där man ska ha helt olika egenskaper.

Vid en jämförelse med andra klientorienterade yrken såg polislärarna flera likheter med t ex läraryrket och vårdirket. Men utifrån det våldsmonopol som polisen innehar finns det också stora skillnader. Viggo sätter ord på något jag har hört många poliser beskriva:

VIGGO: Det man får se när man jobbar som ordningspolis det är nånting som vissa människor inte får se under en hel livstid. Det är min absoluta övertygelse, så det tror jag är unikt för polisen faktiskt.

Sammanfattningsvis kan sägas att en bra och duglig polis handlar i polislärarnas samtal till största del om reflexiva förmågor, självinsikt och förmåga att känna med och kommunicera med medborgarna och arbetskamraterna. Flera nämner också att en polis måste ha koll på sitt uppdrag, vem man egentligen arbetar för.

I ämnet bra polis avhandlades för övrigt vilka kunskaper och färdigheter de blivande poliserna ska ha samt hur rekryteringen borde gå till utifrån alla nämnda kriterier. Polislärarna nämnde också attityd och människosyn som viktiga egenskaper och diskuterade huruvida man kan förändra en i sammanhanget dålig attityd eller människosyn, som t ex rasism eller homofobi.

### *Polislärare, motiv och uppdrag*

När vi slagit fast vad utbildningen bör inrikta sig på utifrån vad en bra polis ska kunna, kom vi naturligt in på hur polislärarens uppdrag ser ut. Vi diskuterade också i några fall vilka motiv de hade för att söka sig som lärare i polisutbildningen. Flera beskriver en känsla av stagnation inom polisen och sökte därför nya utmaningar och miljöer där man kunde få utlopp för sitt engagemang för polisverksamheten. I Umeå kände de också att de vid det första mötet med polisutbildningen för första gången möttes av ett genuint

intresse för deras erfarenheter och synpunkter, vilket de inte upplevt på sina polismyndigheter:

ULLA: Det ställdes frågor hur tänker jag kring utbildningen ... Hur tänker jag kring polisstudenter och hur tänker jag kring kopplingen att jobba ute? Det tyckte jag var, det känns hemskt att säga men det kändes som första gången på fem år som nån verkligen fråga hur ser jag på det här och började reflektera kring det.

Citatet är ytterligare ett exempel på en bild av polisverksamheten. I Solna redovisar man samma bild av polisverksamheten som en stelbad miljö. När vi sedan fortsatte med att avhandla deras uppdrag som polislärare, framträdde en förhållandevis vid definition:

B: ... Kan ni beskriva ert uppdrag? Vad är det ni ska göra här i grundutbildningen?

SVEN: Många saker, en grundläggande är att trigga studenterna att reflektera över sig själva och sin kommande yrkesroll ...

B: Vad säger ni andra om ert uppdrag?

SIGNE: Jag ser det som ett förtroende, ett förtroendeuppdrag.

B: I syfte att?

SIGNE: Att jag får förtroendet att komma till skolan, att utbilda blivande poliser och dela med mig av mina kunskaper och erfarenheter ...

B: Vad säger ni andra?

STIG: Jag ser nog mitt uppdrag som framförallt att entusiasmera och väcka intresse för polisycket i allmänhet och mina specialområden i synnerhet. Göra det så pass attraktivt och roligt och spännande som de bara går ...

B: Det känns som det är lusten som är ditt uppdrag, lusten att utforska?

STIG: Ja precis, väldigt så.

B: Är det rätt tolkat?

STIG: Mm

B: SARA, vad tänker du?

SARA: Jag tänker att jag är anställd som handledare. Mitt uppdrag är att föra dem i handen att bli den här bra polisen vi pratar om. Jag är en hjälp, inte att ge dom det, men se till att dom tar det.

Här visar sig i samma sekvens fyra olika perspektiv på polisläraryupdraget: *trigga till reflektion, uppfylla ett förtroende, entusiasmera, handleda*, vilka kan ses som exempel på olika uppfattningar av vad uppdraget går ut på, vilket ger möjligheter till intersubjektivt utbyte mellan polislärarna. I fortsättningen av samtalet utvecklas det intersubjektiva utbytet där polisläraryrollen ytterligare problematiseras i en metareflekterande form, hur de tänker om sin roll:

SVEN: ... Jag har kommit på att jag säger: så här har jag upplevt det men sen förtydligar jag att det är inte nån sanning. Ibland kan det vara skönt för dom har jag upptäckt, i den här teoretiska världen att få en bild, att hjälpa dom att måla upp en bild hur jag upplevde det här men inte släppa det sen. Som du [SARA] menar att man har ett behov framhålla sig själv. Vi kan hamna i den fallgropen, men att man är tydlig med att påpeka att det här var mina erfarenheter. Era får ni hitta själva. ...

SARA: Det kan ju bero på att jag är osäker på att jag inte gör så, att jag är osäker på ...

SVEN: Verkyget

SARA: Ja och då låter jag bli. (SVEN: Ja) Det kan vara feighet också.

Sara redovisar en självkritisk hållning till hur hon har förstått och utvecklat läraryrollen. De fortsätter senare att hjälpa varandra att hitta ett rimligt förhållningssätt till sina lärarefarenheter och på sått sätt skapas en läraryroll som de kan identifiera sig med. Denna sekvens blir också ett exempel på hur fokusgruppsintervjuerna i sig blir en intersubjektiv arena där polislärarna kan spegla sig mot andra, få nya synvinklar och utveckla sin professionella identitet.

I Växjö uppehöll vi oss mycket vid polisyrkets specifika karaktär och när utbildningens uppdrag i sammanhanget kom på tal ägnade vi viss tid åt att reda ut vad kunskap var och vilken polisläraryroll var i denna kunskapsprocess:

B: Alltså vad består dom här kunskaperna som dom ska ha med sig ut på aspiranttjänstgöringen?

VALLE: Alltså handlar det inte om

B: som ni ska erbjuda dom eller hjälpa dom att finna

VALLE: Förutom just dom juridiska bitarna handlar det väldigt mycket om det vi tidigare pratat om under det här samtalet, så ser jag på det i alla fall att det handlar om att dom sociala bitarna hur vad får dom med sig där ... Vi

färgar ju dom med våra sätt att se. Mycket det vi har lagt fram i våra värderingar. Så ser jag på detta i alla fall mycket av det vi lyfter fram nu vad gestaltar en bra polis.

VIGGO: Du menar att vi är förebilder, menar du då?

VALLE: Ja ... vi förmedlar ju såna bitar om det är någon som inte är hundra inne just på den sociala rollen här; hur bemöter en bra polis, hur gör en polis för att bemöta allmänheten bra. Jag menar där ska vi vara förebilder och kunna ge modeller om vi nu säger så, kunna presentera.

VILHELM: Det ni säger nu både Viggo och Valle ser jag som rent faktisk kunskap. Man kan ge dom lagstiftningen men sen så finns det inget svar på lagstiftningen för det är så många som kan tolka. Det är ingen rak kunskap, det kan tolkas som fan tolkar bibeln. Det är ju ren faktisk kunskap att först ger man dom lagstiftningen sen ger man dom: här finns det möjlighet att tolka och vi kan inte svara på vad som är rätt eller fel. Men jag ser utbildningen som en tegelvägg i stort sett. Där den faktiska kunskapen är tegelstenarna som ska bygga väggarna sen det som ligger emellan är det där som bara vi ger dom ... Det är det vi måste ha som känsla i stort sett, trådarna. Det är det vi ska få ihop. Det är det som är mysko med att vara lärare.

VIKTOR: Du är svår på metaforer Vilhelm!

VILHELM: Nä, och sen ska den väggen stabiliseras innan dom ska ut och jobba. Den ska inte rasa ihop utan vi ger dom den faktiska kunskapen, det är stenarna och sen fogmassan är det där vi ger emellan. Det kan vi ge utan att säga nåt, det kan räcka med att titta.

B: Så det som ni, alltså det är fogmassan som ni gör då?

VILHELM: Det är det som är svårt som lärare.

Polislärarna försöker här sätta ord på den roll de tar sig i sin undervisning och visar också tydligt på den abstrakta position de som lärare får, "foga ihop nånting". De är också tydliga över att de som lärare för över sina värderingar i och med att de är förebilder. Tegelväggmetaforen är innovativ, vilket också kommenteras av Viktor. Vilhelm använder sig senare av metaforen att "leverera verktyg" som ska "smidas" av läraren.

Kommentaren om att det "räcker med att titta" är också något som Ulla i Umeå uttrycker:

ULLA: ... som sagt jag kan bara lyfta ögonbrynen och se förvånad ut så räcker det för att få igång en aktivitet i gruppen ...



På distansutbildningen rörde man sig också mycket kring den abstrakta fogmassan mellan teori och praktik och vilken roll de som yrkeserfarna får i de ibland kvasiliknande problematiseringarna:

B: Ja, men hur ser ni på det här uppdraget som ni har då? Vad är det som ni ska åstadkomma som polislärare? ...

DANIEL: Jag är lärare i poliskunskap och för mig innebär det att jag är en mix av teoretiska kunskaper och praktisk yrkeserfarenhet och det ska jag försöka förmedla på ett bra sätt. Liksom en slags väl avvägning mellan teori och praktik, ser jag som mitt uppdrag.

B: Kan du utveckla det lite grann?

DANIEL: ... Jag är ändå lärare i poliskunskap. Jag har den praktiska erfarenheten och när det blir diskussion eller inlämning och det konkreta arbetet beskrivs och ska diskuteras då vet jag också vad jag pratar om. Och känner jag att: nä nu är det faktiskt nödvändigt att klargöra nånting eller ställa nån fråga, då kan jag också göra det. Och det ser jag som min roll att göra ibland också: ”Men ok vänta, det där låter toppen! Men finns det inte nån baksida av myntet också?”

B: Vad säger ni andra, polislärarens uppdrag?

DIANA: ... Man är lite en brygga mellan dom två andra stora ämnesområdena beteendevetenskap och juridiken. Då blir vi ju det som Daniel har varit inne på just den här praktiska, hur man faktiskt i verkligheten tillämpar dels de här torra paragraferna då ... och hur man får ihop det med det som dom då har läst i beteendevetenskapen. Det är ju teori, verkligen teori som ska jämkas ihop. Och sen kan jag känna det här som du var inne på det teoretiska resonemanget. Vi brukar ju prata om PHS-frågor eller PHS-diskussionen och det kan jag känna det blir lite min roll att sätta ner foten ibland och säga: ”Ja jag kan förstå att ni ser det här som ett problem men under mina år i den yttre verksamheten har jag aldrig nånsin upplevt det som ett problem.” Och då kan man liksom avdramatisera en del av dom här otroligt teoretiskt tunga diskussionerna.

Här vill jag koppla till Selanders (2003) diskussion, vilken redovisats i Angränsande forskning, om att se frågan om teori och praktik som olika sätt att beskriva samma sak. Polisläraren har genom sin erfarenhet ett annat perspektiv på hur lagstiftning kan tillämpas i yrkespraktiken och bidrar på så sätt till ett utvidgat lärande för studenten, men också för sig själv i och med att många frågor från studenterna är oväntade och nya och utgår ifrån ett abstrakt teoretiskt plan. Att hitta sin roll i detta bombardemang av frågeställningar från kunskapssvultna studenter beskriver flera av fokusgrupperna som en kärnfråga i polisläraruppdraget. Några andra enstaka formuleringar av polisuppdraget:

VIKTOR: Att på nåt sätt förmedla för dom att det väldigt, väldigt sällan är svart eller vitt. Att det är deras ansvar att göra bedömningen var dom ska hamna på gråskalan. Det tror jag är en av dom viktiga sakerna.

VIGGO: Skapa tänkande, kreativa, medvetna beslutsmässiga polisstudenter. ... Få dom att tänka efter själva. Alltså fatta medvetna beslut, medvetna handlingar. Veta vad dom gör, vilka konsekvenser det kan få.

VIKTOR: ... Ja alltså som det ser ut nu som utbildningen är konstruerad nu, så är vårt uppdrag att få dom att landa på ett bra sätt i termin fem så att dom kan ha nytta av alla sina kunskaper, när dom skaffar sig erfarenheter. Men vi måste ju lita väldigt mycket på handledarna.

Läraren som ska stimulera till reflektion hos polisstudenterna blir här centralt i uppdraget, vilket också är att medverka till perspektivskifte redan under grundutbildningen.

## Intersubjektiva möten som polis

Min idé bygger på att den professionelle omskapar sin professionella identitet i intersubjektiva möten med andra subjekt i sin omgivning och utifrån det tankekollektiv som verkar på just den arenan. Jag menar att polislärarna omskapat sin professionella identitet i sin ordinarie verksamhet som polis och där den reflektionen är ett viktigt verktyg. Som polis möter de också klienter i intersubjektiva möten utifrån den roll de har som poliser, vilket exempelvis kan innebära att möta en fördom om poliser.

Aspiranthandledarutbildningen har i fokusgrupperna visat sig haft stor betydelse för polislärarnas förskjutning av professionellt perspektiv och förtjänar därför en egen avdelning.

### *Mötet med klienterna*

I Växjö tog man i samband med ämnet en bra polis upp hur viktigt mötet med allmänheten är:

VIGGO: ... Alla tittar på dig alla betraktar dig, alla bedömer dig. Åker du polisbilen i stan så är du ju som en julgran, alla tittar. Det är ju också en sak man kommer ihåg ifrån karriären, det första fotpatrulleringspasset. Man hade ju bråttom, det var ju vissa saker som skulle göras tyckte man. Men då sa den andre kollegan till mig att: ”Ta det nu lugnt, stå stilla lugnt, fotpatrullera.”

VALLE: Stan är inte stor

VIGGO: Stan är inte stor, just det här att folk söker upp dig om du tar det lite lugnt. Just att många bedömer dig, många tittar på dig, våldsanvändningen. Ja, folk ställer krav på dig med all rätt, du ska ingripa vid en situation, du ska göra en bra bedömning, du ska avrapportera i efterhand.

De problematiserade också allmänhetens syn på polisen där det handlar mycket om att klargöra att man är polis till yrket, inte som livsuppgift och dygnet runt:

VIKTOR: Allmänhetens syn på det kommer ju av den här mediabilden som Vilhelm varit inne på tidigare. Folk har nog överlag en positiv inställning till polisen, alla inser nånstans att det behövs. Men alla i stort sett fruktar polisen så där lite lagom, alla kör lite för fort med bilen ibland eller har fuskat lite på skatten eller har dåligt samvete för nånting. Så det är nån slags respekt för myndighetsutövningen eller nån slags positiv grundsyn och det möter man ju hela tiden, människors attityder till polisen. Det är svårt att bilda sig en någorlunda korrekt självbild då som tjänsteman, för det är så lätt att man tar till sig allmänhetens syn av polisen. ... sen kan ju jag i varje enskild situation som polisman genom mitt bemötande eller mitt agerande ändra den synen att dom ser annorlunda på mig. Men det behöver inte innebära att de ändrar sin generella syn av polisen även om dom tycker jag är en [ohörbart] prick så kommer dom fortfarande vara lite rädda för att köra fort när dom ser en polisbil eller

VILHELM: Du gifter dig lite med [ohörbart]heten, för redan på gatan så mammorna säger: "Nu gör ni som jag säger annars kommer Vilhelm Polis, här kommer polisen".

VIKTOR: Ja och i alla sociala sammanhang med kompisar

VALLE: Samtidigt som det väcker också väldigt mycket att vara polis eller inte vara polis. Jag menar vi hade en tjej för ett par veckor sedan på VU<sup>30</sup> där hon var Polisen. Alla vände sig till henne även när hon var ledig medan en annan tjej sa: "Nä för fan, aldrig i livet. Jag har sagt nej en gång, jag är inte polisen utan jag är polis när jag jobbar. Sen vet mina kompisar och grannar att om vill dom nånting när jag är ledig då får dom ringa till polistationen". Så att mycket väljer man ju själv, men det är riktigt som du säger. Jag är utav den uppfattningen att när jag kommer till dagis och ska hämta Pelle så att: "Du måste du akta dig för nu kommer Vilhelm, nu kommer polisen!" Så att man har ju med sig ämbetet

Om vilka konsekvenser detta kan få:

---

<sup>30</sup> VU=Vidareutbildningen

VALLE: ... alltså möter du människor illa så får det ju konsekvenser och det slår ju tillbaka på hela polisverksamheten. Det slår ju inte tillbaka på den enskilde polisen.

Detta är något som polisstudenterna ofta får höra, det enskilda ansvaret för hur kollektivet uppfattas. Kanske ett exempel på professionsidentiteten eller den kollektiva identiteten.

### *Mötet med poliskollegorna*

En generaliserad bild jag fått från poliserna på polisutbildningen är en beskrivning av polisverksamheten som en trög och oreflekterande institution. Ulla och Urban sätter ord på detta:

ULLA: Ibland känns det som utrymmet en ny polis få det är lika stort som klädsåpet i omklädningsrummet. Det är din plats och då är det redan klart.

URBAN: Baxa in dig där

ULLA: Till slut måste man göra klädsåpet större så det får plats två eller tre.

I Växjö ger man också en bild av detta i kontexten att man måste tycka om att jobba med människor:

VILHELM: Ja tillsammans med också, dina arbetskamrater. För att dom här vattentäta skotten vi har haft i alla år, att dom som är på utryckningen dom snackar inte med dom som går i tofflor i korridoren. Men fan lyssnar du inte på dom som går i korridoren, kommer du aldrig att kunna göra ett bra första jobb<sup>31</sup>.

VALLE: Till slut kommer du att hamna i korridorerna själv också.

VILHELM: Ja, men också att man ta vara på varandras kunskaper, inte blir så enkelspårig och utan att man lyssnar kan ändra sig. För vi är rätt starka individer, har varit i alla fall, som är poliser och kan ha jäkligt svårt att ändra oss.

Här visar sig bilden av hur snabba poliser är att kategorisera och kanske även döma ut sina kollegor. Den förändrings skeptiska inställningen hos vissa poliser dyker senare i samtalet om hur poliserna i verksamheten ser på polisutbildningen och säger till studenterna:

URBAN: Jaja ni lär ju er en massa på skolan men sen när ni kommer ut till oss så ska vi se till att ni verkligen lär er det här.

---

<sup>31</sup> Jag misstänker att Vilhelm menar *förstahandsåtgärder* som är de åtgärder som första polis på en brottsplats gör. Dessa åtgärder kan få stor betydelse för en fortsatt utredning.

Det är en spridd uppfattning att polismyndigheterna inte tycker att polisutbildningen förbereder de blivande poliserna på ett bra sätt, vilket de också säger till polisstudenter och polisaspiranter.

Följande samtal visar hur Solnagruppen upplever att polismyndigheterna ser på polislärares nya kompetens. Det är också ett målande exempel av ett kunskapsutbyte i en minimalistisk form, nästan som en filmdialog:

B: Vad tror ni är negativt då? Vad påverkar ert polis... negativt här, ert polisyrke?

STIG: Att det inte är meriterande.

B: Vad sa du?

STIG: Att det inte är meriterande.

SVEN: Är det verkligen så?

SIGNE: Jo, lönemässigt.

STIG: Ja.

SVEN: Tror ni det?

STIG: Jag vet.

SVEN: Har du sökt?

STIG: Ja.

SVEN: Å fan, dom säger så!

STIG: Ja, dom säger så uttryckligen.

SVEN: Men du har ju FU-ledarutbildning<sup>32</sup>?!

STIG: Ja.

SVEN: Och du leder, du är ju personalchef egentligen. Du leder ju studenter varje dag, att dom inte kan se den kopplingen?

SIGNE: Det är en fara att ha kunskap.

B: Så du menar att era erfarenheter, er kompetensbreddning värderas inte. Det är en negativ sak?

STIG: Just det. I det specifika exempel jag tänker på så är det så att teoretisk kunskap om till exempel förundersökningsledning, juridisk kunskap är inte lika viktig som att känna till administrativa rutiner. Och det berättade dom för mig att det är mycket mer värt att man vet på vilka knappar på datorn

---

<sup>32</sup> Kvalificerad förundersökningsledarutbildning: En vidareutbildning av en polis till förundersökningsledare, vilken ansvarar för en förundersökning om ett misstänkt brott. En kvalificerad brottsutredare, med stor kunskap i tillämpad lagstiftning.

man ska trycka på eller vilken korg papperet ska ligga i, är viktigare än teoretisk kunskap.

SARA: Och fortfarande tror jag att det ger extrapoäng om man är lojal med arbetsgivaren om man håller fast vid den myndighet man hör till, och blir känd där. Man är lojal.

SVEN: Det har jag i och för sig hört, men jag är lite förvånad att det är så ute också. Men jag tror inte att det är så negativt, jag har inte fått erfara det som Stig berättar

STIG: Men jag har hört många berätta det, och man får ofta frågan: Jaha när ska du börja jobba då?

Tiden efter polisläraryuppraget blir i detta citat en osäker tillvaro, vilket säkert också påverkar polislärarnas självbild.

### *Aspiranthandledarutbildningen*

Aspiranthandledarutbildningen som beskrivits i Bakgrund tillskrivs i fokusgrupperna stor betydelse för den professionella process som polislärarna genomgår under utbildningsuppdraget. Spontana kopplingar från intervjupersonerna ger en indikation på att denna 15 dagar långa utbildning ger poliserna viktiga verktyg att reflektera över sin yrkesroll både som polis och som blivande handledare av polisaspiranter. Men de reflexiva verktygen används även när de ska försöka förstå sitt undervisningsuppdrag på polishögskolan. Det är också ett av kriterierna i annonserna till polisläraryuppraget, att ha genomgått aspiranthandledarutbildningen och de flesta av deltagarna i fokusgrupperna har också denna kompetens.

Här följer några enstaka kopplingar till aspiranthandledarutbildningen:

...

DISA: Men jag kan säga hade jag inte haft handledarutbildningen och luta mig tillbaks på då hade jag inte fixat det här, då hade jag känt mig såga ut-med knäna tror jag.

...

DANIEL: För min egen personliga del så tycker jag att aspiranthandledarutbildningen förändrade min syn rätt mycket. Så där var nog den stora förändringen för min del, inte när jag började här.

...

ULLA: Jag ville vidareutveckla mig själv och känna att jag är med där det händer nånting. Där det förhoppningsvis sker någon förändring. Och tanken väcktes redan när jag gick den där aspiranthandledarutbildningen i Stockholm.

...

DANIEL: ... Just det där kritiskaögondiskussionerna. Det du frågade NN om du hade dom tankarna och det hade jag länge fast jag upplevde inte att det gick att prata om det. Men när jag gick aspiranthandledarutbildningen 2000, då kände att jag är liksom inte ensam om att tänka på det här sättet. Och det gjorde att jag i alla fall vågade börja ta såna diskussioner och fundera i dom banorna på ett annat sätt än vad jag gjorde innan.

...

SVEN: Jag har upplevt en utveckling på handledarutbildningen. Vi kallar det för Svarta måndagen. Vi kom tillbaka efter två veckors uppehåll och ingen hade förberett sig. Vi fick det i näsan att: Jaha det hände ingenting, det blev bara skit! Det är en utveckling i sig, är ni med? Bara för att det är stiltje, vinden kommer ju nån gång och då kommer den väldigt kraftfullt ...

...

SARA: När jag gick handledarutbildningen för aspiranter då använde vi ett uttryck: För att förstå måste man ha förstått, för att förstå måste man ha upplevt det och känt in det. ...

...

DANIEL: Där ändrades min inställning väldigt kraftigt när jag gick aspiranthandledarutbildningen. Det handlar inte om oss i första hand, det handlar om våra uppdragsgivare.

...

DISA: Jag får väl hänvisa till den eminenta handledarutbildningen. Det var mycket klockor kring parallellprocesser och i det avseendet hur folk lär sig och hur man på bästa sätt hjälper folk att lära sig. (distans)

...

SVEN: Jag har tagit hjälp av andra lärare för att hitta en bild av mitt uppdrag. Plus aspiranthandledarutbildningen jag har haft innan. Det har varit en trygghet men inte tillräckligt ...

Citaten ovan indikerar att polislärarna fått en aha-upplevelse i denna aspiranthandledarutbildning som påverkat dem i reflektionsprocessen. De intersubjektiva dragen i denna utbildning är tydliga eftersom de sitter i grupp och reflekterar över de etiska dilemman i både polisyrket och aspiranthandledningen.

## Intersubjektiva möten som polislärare

I polislärarnas samtal förstår man att de i flera fall med liten erfarenhet av undervisning kastat sig in i klassrummen med ett hopp om att man kan bidra med något viktigt. Dessa möten med studenterna, med sina förväntningar, förhoppningar och fördomar, blir enligt min teoretiska modell viktiga arenor för hur polislärarna skapar sin nya professionella identitet och roll. Klassrummen fyllda med studenter är på flera sätt helt annorlunda arenor än de där polislärarna skapat sitt ”polisjag”. Här blir polislärarna förebilder som yrkespersoner men möter också krav på att vara professionella lärare vid en högskola. Vi inleder med att se några exempel på hur mötena med studenterna har utfallit och fortsätter sedan med hur mötena med lärarkollegorna har sett ut och fått för konsekvens.

### *Mötet med studenterna*

Vi börjar med Växjö på frågan om hur studenterna uppfattar olika lärares eller ämnens roll och betydelse (Bergman 2003). En viktig information i sammanhanget är att lärarna i vapen och taktik får oftast högsta betyg på utvärderingarna:

B: Men är det samma sak här tror ni, att man rangordnar olika kategorier av lärare?

VILHELM: Det tror jag mycket väl att det kan vara så. Men det handlar inte om lärarna så mycket, det handlar om mer om ämnet, det är

VIKTOR: Det är skitkul att skjuta och köra bil, jätteroligt.

VILHELM: Bastaktik, att springa omkring och smyga och så där som fan. Och dom får alla dom där substituten på sig allt det där som

VIKTOR: Jag tror nog att självskydd och vapen är dom som har högst, är mest förebilder.

VILHELM: Det tror jag med. Jag är övertygad att det är så, taktiken framför allt. Jag tror inte det har att göra med läraren att göra utan jag tror att med miljön att dom får vad det dom vill. Dom får ha allting på sig.<sup>[33]</sup>

B: Och blir dom automatiskt mer kollegor då? Alltså att man ser dom på mer kolle ...

---

<sup>33</sup> Det är bara vid de praktiska momenten som studenterna bär sin studentuniform med tillhörande vapenbälte och kanske vapenattrapp och ASP-batong.



VILHELM: Ja, dom tror det själva då kanske

B: Ja alltså, som dom uppf... som ni tror att dom uppfattar det, inte som ni uppfattar det?

VILHELM: Alltså dom vill vara det dom önskar ju väldigt mycket. Alltså dom vill ju vara som Viktor, eller hur? ... Och det är klart de dom känner, fan vi fick göra det. Det i kombination med att dom får ha dom kläder som dom önskar och köra omkring i dom här bilarna med lampor på taket och smyga runt. Det är ju lätt, det är så tacksamt att hamna i topp på den listan då. Det är nästan lite fusk om man säger: Njaeä, men du är med på hur jag menar? (Viktor: Ja, ja faktiskt) och jag tror att det är det som är anledningen. Jag tror inte det är så enormt mycket bättre lärare i vapen och taktik än vad det är i förhörsmetodik ...

VIKTOR: Dom upplever ju ämnena, nyttan med ämnena väldigt olika också. Många studenter upplever nyttan med alla ämnen tror jag, men en påfallande stor grupp upplever lite, ganska lite nytta med teoretiska ämnen. Särskilt ju mer abstrakta dom blir. Dom har inte tänkt så bli närpolis; ”Vad fan ska dom lära sig kriminologi för och hålla på snacka om ... ” Dom tycker kanske att beteendevetarna är flummiga och konstiga. Och processrätt, vad är det? ”Vi ska väl inte sitta i rättegång! ”... och samma studenter vill att det ska vara svart och vitt

VILHELM: Dom vill gärna ha svar

VIKTOR: Ja precis och då är det ju väldigt tacksamt, kanske inte bara just dom häftiga ämnena ...

#### Längre fram fördjupas problematiken:

B: Men vilken förväntning tror ni studenterna har av er när dom kommer hit? Vad tror dom att dom ska få av er, som ni uppfattar det?

VIKTOR: Dom tror att dom ska få svart eller vitt, dom tror att dom ska få svar på sina frågor antingen eller svar. Det tycker jag är väldigt väldigt tydligt att många studenter söker. Och det är väldigt besvärligt för en del att dom måste bedöma nånting, när dom måste bedöma hur mycket man ska kommunicera med en mänska i förhållande till den rent fysiska säkerheten. Du ska skaffa en bra relation med den här människan. ”Ja, men hur ska jag kunna göra det? Det är mycket säkrare att stå på tio meters avstånd med draget vapen och skrika.”

VILHELM: Ja det är jättesvårt att hitta dom nyanserna till dom. I taktiken har det blivit rätt tydligt för att när vi utbildar på rutinerade konstaplar då har dom mycket lättare få att klä bilderna. Här kan jag i stort sett bara lära dom att analysera riskerna och ha ett förhållande till dom. ... Dom [studenterna] vill ha svar: ”Men om han har en gaffel i handen då, var ska jag stå då? Ska jag prata med denne eller ska jag slå honom eller henne med batongen?” Dom vill ha det svaret, ska jag kommunicera eller ska jag slå.

VIKTOR: Ja, det är jobbigt.

VILHELM: Vad fan säger man?

B: Och vad tänker du då när du ställs inför det den där frågan? Alltså vad tänker du då?

VILHELM: Ja, spontant tänker jag: ”Har jag inte lyckats med nånting under den här veckan?” Nä men ...

Här sätter Viktor och Vilhelm ord på någonting ofta beskrivet av polislärarna; hur studenternas förväntningar på hjältedåd och aktion (Heder 2007) leder till en kulturkrock i klassrummet när det möter en erfaren och reflekterad bild från verkligheten. Studenternas bild av polisyrket är ofta romantiserad och kanske byggd på polisfilmer som innehåller schabloner av polisarbete och långt ifrån den verklighet som en erfaren och reflekterad polis skulle beskriva (Larsson 2007). Här öppnar sig bilden av ett epistemologiskt gap som blir ett pedagogiskt problem för alla aktörer i polisutbildningen, vilket vi får anledning att återkomma till.

I Umeå diskuterade vi utifrån en bra handledning och en dålig handledning. Utmärkande för lyckat pedagogiskt möte:

URBAN: Det är svårt att sätta ...

ULLA: vad det är

URBAN: sätta ord på. Men jag tror båda parter känner sig jåkligt nöjda med en handledning, när dom bara får en liten knuff ibland så här då. För då känner dom: ”Ja vi har ju faktiskt diskuterat så här. Det var ju inte läraren egentligen, det var ju vi va!”

ULLA: Men det kan ju vara en variant också att dom kommer dit så känner dom att: ”Nu är vi klara med allting” Och så lägger dom fram nåt cheap [ohörbart] Och så känner man bara: ”Jaha ni valde den här varianten” Bara i och med att jag sagt en sån mening blir dom fundersamma på: ”Vart är vi egentligen.” ... Jag tycker det är skönt med en handledning, det ska inte kännas som att nu gick jag dit och sparkade jag undan benen på dom. Nu vet dom inte alls var dom befinner sig, utan det måste blir på nåt sätt att dom får en bekräftelse av dom är på rätt väg .

En fälla som man kan gå i som lärare under och trycket från studenterna på enkla lösningar, är att ta lätta poäng och ge dom vad dom vill ha. Denna genväg för dock med sig risker:

B: Men du menar att ibland så ... Du sa att du gått på nitar säger du, både från studenter och från kollegor i lärar- lärarkollegorna alltså?

ULLA: Ja, absolut och med rätta. För att det är lite det här att min tolkning är att det är lätt att köpa poäng hos studenterna genom att berätta hur jag gör. Och sen kanske en annan lärarkollega bollar tillbaka: ”det där var ju inte riktigt bra va” när gruppen presenterar min lösning. Så att det kan ju, för det kan ju kännas lite surt.

Denna hållning redovisar också en professionell norm i tankekollektivet polisutbildning som polislärarna uttrycker.

### *Elev eller kollega?*

I min magisteruppsats diskuterade jag problematiken om studenternas syn på de lärare som är poliser i grundutbildningen, huruvida de uppfattas som lärare eller blivande kollegor. Svaret blev att vissa av lärarna, framför allt vapenlärarna, uppfattas mer som kollegor än lärare i andra halvan av utbildningen (Bergman 2004). Jag ville lyfta den frågan med polislärarna för att få deras bild av problematiken. Vi börjar med distansutbildningen på frågan om hur det påverkar dem att undervisa blivande kollegor:

DANIEL: Nä ingenting. Jag har varit med om att studenter har försökt att påverka mig på det sättet när dom har uttryckt sitt missnöje över att man väljer att [ohörbart] på ett visst sätt eller ja sådär. Och så har dom sagt att: ”Ja, hur kan du tycka så eller säga så? Vi kanske kommer att jobba i samma radiobil nån gång!” Då har jag sagt: Javisst men vi gör inte det nu. Nu är jag lärare och du är student, om vi sen råkar hamnar i samma radiobil det blir säkert jättetrevligt, men då har vi nya roller. Så det har inte påverkat mig ett dugg.

B: Vad säger ni andra om det fenomenet?

DIANA: Jag tycker, jag ler lite. Jag tycker att du beskriver det väldigt bra Daniel, för det är precis så det är. Dom roller vi har nu dom är väldigt tydliga och har vart hela tiden, så jag tycker inte heller att det har varit ett problem. Jag har tidigare utbildat människor som jag har arbetat tillsammans med och där var det ännu tydligare att ha den rollen.

Lite senare om vad som kan inträffa om man som lärare faller i den kollegiala fällan. (Se också Ullas uttalande här ovan):

DANIEL: Fast i och för sig jag har hört studenter som citerar lärare som har sagt: ”Så det har jag gjort” Men hur vanligt det är det vet jag inte. Och dom gillar det i alla fall, dom som har citerat dom andra lärarna. Dom tycker att det är ett jäkla juste förhållningssätt.

DIANA: Hur då?

DISA: Att närma sig vadå?

DANIEL. ”Det är klart att vi hjälper dig. Herregud vi ska ju bli kollegor! Vi kanske kommer att jobba ihop nån gång!”

DIANA: Ahaa

DISA: Men jahaaa

DICK: Men det är ju just den där skillnad att ser jag dom som studenter eller ser jag dom som kollegor?

DISA: Jaa

DICK: Dom som ser dom som kollegor kommer utan tvekan att hamna i problem. Alltså ännu mer i diskussionen om att bli godkända på examination och så vidare. Man står inför att hjälpa dom eller stjälp dom om man så säger.

DIANA sätter sedan slutpunkt för just det temat:

DIANA: Jag kan känna så här, att det är ju, för mig är dom verkligen studenter. För det är ju inte jag här på utbildningsinstitutionen som har något som helst avgörande huruvida dom blir anställda på en polismyndighet eller inte, det är polismyndighetens ansvar, så därför tycker inte jag. Nä jag tänker aldrig så, dom är här för att tillgodogöra sig det teoretiska ...

Denna diskussion menar jag är ett exempel för det första hur reflektionen går till och det blir tydligt hur Diana verkligen inser vad hon tycker i frågan i de sista raderna. Den är också en indikation på en tankestil om den professionella normen för en polislärare: att hålla sig till sin lärarroll. Kanske ett tecken på en förskjutning av ett professionellt perspektiv från polisens till lärarens? Normen för en professionell lärare som har distans till studenterna är också till stora delar gemensamt för alla fyra fokusgrupper.

Växjögruppen diskuterar i vilken grad (i procent) de själva ser sig som kollegor med studenterna och hur den inställningen har utvecklats över tid. Vi hade diskuterat min magisteruppsats där studenterna uppskattade de förändrar sin syn på vissa poliser i utbildningen. I allmänhet upplevde där polisstudenterna i termin fyra exempelvis vapeninstruktörer som hundra procent kollegor och studenterna menade att i termin ett upplevdes dessa lärare kanske inte alls som kollegor.

VIKTOR: ... Dom som har praktiska ämnen som ligger nära uttryckningsverksamheten och uppträder mycket i uniform på skolan tror jag ses som kollegor. Men jag tror inte att dom ser IT-lärarna speciellt mycket som kollegor. Jag tror faktiskt inte att som ser trafikarna [trafikpoliserna] speciellt mycket som kollegor heller, trots att det är ganska påtagligt och att dom har uniform, för det är inga som vill bli trafikpoliser av studenterna .

Och senare:

VIKTOR: Från noll till tjugofem kanske. Nä jag håller absolut inte med om att man ser dom mer som kollega än studenter. (VILHELM: Nä) i termin fyra. (VILHELM: Nix) Men när jag började här då var det svårt. Då ville jag se dom som kollegor från början. Jag visste att jag inte fick det, jag visste att det var ohälsosamt och dumt och att man inte skulle göra det, men jag ville gärna. Och jag tror att det är en förlust, man förlorar ju sina kollegor när man lämnar sin hemmamyndighet, sitt arbetslag. Och tar sig hit och får en annan roll. I mitt fall, jag började 2001 när utbildningen startade, då var vi

väldigt få anställda. Jag var från början den enda polisen på utbildningen. Dom andra var jättetrevliga, det var socionomer, det var ekonomer, jurister alla möjliga professioner men inga poliser. Fast studenterna, dom sjuttitvå som kom, dom var ju mer poliser än dom andra som egentligen skulle va kollegor.

B: Så de blir ett substitut för ditt gamla dina gamla kollegor?

VIKTOR: Njaäe det fick det ju inte bli.

B: Nä, (VIKTOR: men det var tufft) men att det blev så?

VIKTOR: Det var tufft att slå det ifrån sig och verkligen se dom som kollegor. Nu tycker jag att vårt arbetslag här man har vant sig vid detta arbetslag, lärarlaget. Så nu är man naturligtvis mycket mer kollega med

VILHELM: Kollegorna

VIKTOR: med kollegorna, ja visst! Med en beteendevetare eller, jag är ju beteendevetare också i och för sig, men med vår IT-kille, vår schemaläggare. Dom är mycket mer kollegor än studenterna i termin fyra, verkligen. Och jag tror att det kan vara en viktig introduktion för nya lärare på utbildningen att så snabbt som möjlig få in dom i vårt kollegium, så att dom verkligen känner vilka som är kollegorna.

Här blir det tydligt för mig att det handlar om vad det kan innebära att vara professionell polislärare; att hålla distansen och på nåt sätt välja professionell sida, antingen poliskollega eller lärare. Men en annan bild finns också där bakom. I ett samtal om polislärarrollens komplexitet i Solnagruppen:

SIGNE: Och samtidigt som jag brukar säga till studenterna, vi är ju inte här för att vi ska fälla dom utan vi gör ju allt för att dom ska kunna komma igenom utbildningen. Om två tre år så kanske vi är arbetskollegor, jag kanske är din chef eller tvärtom du är min chef och så jobbar vi med varandra.

B: Och vad får det för, vad menar du då, alltså den upptäckten?

SIGNE: ... Alltså jag har ju det i mitt tänkande när jag i undervisningsdelen vad är det jag går ut med och hur viktigt är det för mig. Ser jag bara för stunden eller tänker jag långsiktigt också? De kan ju faktiskt bli mina chefer och mina medarbetare och jag har ju en del i ansvaret hur blir dom som poliser.

SVEN: Jag har nog utvecklat ett lugn, ja förlåt [till SIGNE]

SIGNE: Nä jag är färdig.

Min bild är att synen på polisstudenterna som framtida kollegor är något som många polislärare funderar över, vare sig de vill eller inte. Eftersom läraruppdraget är tidsbegränsat kan polislärarna inom en snar framtid arbeta med en före detta student, vilket borde påverka hur man ser på studenternas kunskap och förmågor. Min bild är att denna problematik diskuterades oftare på PHS 2002 än 2007. I detta ögonblick byter också fokusgruppen ämne,

vilket i och för sig inte behöver betyda något annat än att den som avbröt satt i egna tankar. Jag förlorade i alla fall möjligheten att fortsätta på det spåret.

Vi avslutar ämnet möten med polisstudenter med att redovisa en syn på skillnaden på arenorna mellan stationär och distansutbildningen:

DICK: ... jag anser att distansutbildningsmöjligheten är så otroligt mycket mer varierande. ... att ta upp det i ett diskussionsforum att diskutera aktivt med en grupp, att till och med på telefonen att ringa upp och fråga hur menade ni här egentligen. Jag menar att jag har en närmare kontakt med studenterna på distansen än jag hade på vanliga grund.

Mediets betydelse för kommunikationen kräver en egen studie men lärarrollen blir helt klart annorlunda och kravet på att i skrift uttrycka sig mer exakt än när man i ett klassrum kan backa och ta om. Jag tror också att det kollegiala trycket minskar i denna undervisningsform och därmed blir det lättare att hålla sin professionella lärarroll. Utdragen ovan har visat att de intersubjektiva mötena med studenterna i hög grad påverkar både polislärarnas och studenternas professionella identiteter, vilket jag avser att fördjupa mig i diskussionen.

Ett annat viktigt lärtillfälle för polislärarna är mötet med andra lärarkollegor och på detta sätt diskutera undervisning, i synnerhet då tillfällen för polislärarna till förberedande utbildning för läraruppdraget ibland varit sällsynta och korta.

### *Mötet med lärarkollegorna*

Intersubjektiva möten med andra i samma situation borde enligt min teoretiska modell i hög grad påverka professionsprocessen. Fokusgrupperna berörde också i flera fall detta och Viktor har redan benämnt det som "kollegor med kollegorna".

I Umeå beskriver Ulla att hon "kastades ganska in i" polisläraruppdraget och att det kändes "väldigt fritt att när man kom in och hitta din egen roll" och att gått "den hårda vägen" i diskussioner både med studenter och andra lärare.

På distansutbildningen hade man olika erfarenheter av hur läraruppdraget hade introducerats och att mötet med den ibland frustrerade studentgruppen kunde vara påfrestande:

DISA: Mm, ja jag kom ju in mitt i pågående termin så att man kastade sig rakt in i detta, utan nånting. Utan jag var väl bara det här x:et på schemat som var tomt, vakant så. Nu, dom här klasserna är dina, dom har etik idag.

DIANA: Vi hade en och en halv veckas introduktion, men en vecka gick ju åt till att bara i stort sett gå runt och bara fixa med rum och hälsa på människor, så att introduktionen var ju tre dagar.

DISA: men jag kan säga hade jag inte haft handledarutbildningen och luta mig tillbaks på då hade jag inte fixat det här. Då hade jag känt mig såga ut-med knäna, tror jag.

DANIEL: Jo det hade nog jag också, men jag fick nog en lite mjukare start faktiskt. ... Jag började på höstterminen och då var det klart redan tidigt på sommaren att jag skulle komma. Så introduktion och förarbete och så fick jag gå dubbelt i alla fall en kurs, med en annan lärare, så det var skönt.

DISA: Det har också blivit bättre kan man säga, vi tar emot

B: På vilket sätt tror du att det var bra?

DANIEL: Ja när jag nu uppfattat förväntningarna på mig och på lärarrollen som jag beskrivit tidigare, kan jag ju bara föreställa mig hur det skulle ha varit. Som ni beskriver, kliva rätt in och möta den här frustrationen och motståndet, utan jag kanske var förberedd på det. Nu fick jag ju ändå se att det ganska ofta kändes på det sättet liksom, och hinna förbereda för det mentalt innan jag stod där själv inför en klass. Och det var skönt

B: Gick du med flera lärare då?

DANIEL: Jo det gjorde jag väl.

B: Det finns ju olika typer av ...

DANIEL: Vid nåt tillfälle var jag väl med ett par andra lärare också, mest med samma .

...

DANIEL: Jag tycker man fick mycket på lärarlagsmötena som vi hade då varje måndag förmiddag. Ja det blev ju muntlig överföring: Det är det här som handledningen KAN innehålla i alla fall, om man säger så.

DISA: Var beredd på att det här kan komma!(skratt)

I Växjö visar man också hur lärandet till lärare går till i interaktionen med andra lärare:

B: men kan du försöka beskriva hur det går till när du

VILHELM: Dels lär jag mig mycket av min spetskompetens utav dom lärarna som jobbar här ... sen lär jag mig hur mycket som helst av det allmänpolisiära av just såna som Viktor att vi är ett gott gäng. Jag kan ringa till Viktor om jag vill ...

VIKTOR: Det är en ganska trevlig koppling också mellan teori och praktik ...

VIKTOR: ... Ja men så, han har ett problem och så diskuterar man nån juridisk pryl eller så en har man klarat ut nåt och då lär jag ju mig också, faktiskt vilka frågor som dyker upp i dom praktiska momenten.

B: Dom här samtalen då, hur stor del är pedagogiska frågor? Hur stor del är innehållsfrågor? Förstår ni skilln ...

VIKTOR: Mest innehållsfrågor skulle jag vilja påstå

VIGGO: Ja

VILHELM: Ja det tycker jag nog men det är ändå mycket peda , man hittar vägar, en sån simpel sak som att lära en människa att hålla ett vapen och sen träffa det man vill.

De talade också om att man speglar sig i en nyanställd lärare:

VILHELM: Det är NN som har kommit ... som jag då tycker i grunden är otroligt kompetent och duktig arbetskamrat som polis, och det är väl därför han är här också naturligtvis. Men han sa ändå till mig att: fan jag är precis slut sa han. Och man tycker det här är ju ingenting, men då känner jag igen mig alltså. ... Just det där var att man försöker hitta sin egen stil och sitt eget sätt att uttrycka sig och alltså det går för fullt i skallen. Så hittar man lösningar successivt, då behöver man inte lägga så mycket energi på dom.

VILHELM ger exempel på hur den nya rollen internaliserats i den bemärkelsen att han ser sin verksamhet utifrån ett nytt professionell perspektiv, vilket blir synligt för honom när han speglar sig i en annan ny lärare.

Det visar sig också att behovet av mer samarbete med andra lärare och de andra utbildningarna finns, vilket också gruppen i Solna uttrycker:

SIGNE: Jag tänker på det du säger och ... det är lite SM i polisutbildning med Växjö, Umeå och PHS. ... om det finns pengar till de här utbytarna med Växjö och Umeå, vilket jag tror skulle gagna oss mycket. Men vi behöver inte gå utanför skolan här, jag vet inte vad du gör Sara i dina kurser eller Stig vad innehållet är ... Det är en jättestor brist och det är märkligt. Det skulle ge det här samförståndet att bolla mellan de andra i delkurserna, det vore ju en bonus, och vi sitter ju alltid samma människor på mötena ...

SARA: Och det är inte precis möten som inspirerar

SIGNE: Men krut på rätt ställe är viktigt för att få hintar från varandra. Lära oss av varandra. Vi använder erfarenheterna i grupperna [studenternas] studiegrupper. Men hur är det med oss?

Och lite senare om hur de skulle vilja förändra sin egen introducering i läraruppdraget:



B: Du har ju berättat att du har fått göra dina egna erfarenheter, under farten så har du lärt dig saker om vilka krav du ställer på dig själv. Vad skulle du vilja veta haft med dig innan och vad måste man vara med om? Förstår du vad jag menar?

SARA: Jag vet faktiskt inte, jag fick ju alla fall gå bredvid. När jag började så visste ju jag i alla fall hur många som kommer att möta mig. Vad är en klass om tjugofyra polisstudenter? Hur ser dom ut? Så det visste jag, och det var en himla tur känner jag. Utan det är mer en handledning under resans gång. Att man får en möjlighet att utvärdera lite och komma med reflektioner och tips och råd och dåd, synliggöra saker. Och det ska vara helt normalt, ingen stor sak och det tar ju ett tag innan det kan bli avdramatiserat.

B: Och då menar du att ni ska sitta i grupp och diskutera lektionerna, eller att man ska vara med på andras lektioner?

SARA: Ja att det finns tid, att man kan vara med om man vill. Att det finns utrymme under dagarna. Att man har tid att sätta sig ner. Inte bara en gång per termin, mer utrymme när det inte är schemalagt.

STIG: Tänk vad häftigt att prova att man har handledning tillsammans. Jag tror att studenterna skulle tycka jättemycket i och med det att man vid nåt tillfälle fick tillgång till två lärare. Kanske två polislärare som kunde diskutera olika uppfattningar om speciella lagstöd eller kanske en polislärare och en beteendevetare.

SARA: Så har vi ibland och det är otroligt givande. Just polislärare likadant, om man är lite generös dessutom och kan våga ha olika uppfattningar utan att kritisera varandra, så mer samtal.

STIG: Då skulle man få en massa spinnoff. Dels skulle man lära sig av sin kollega, små detaljer, dels tror jag att studenterna skulle få ut oerhört mycket av det. Men det skulle ju kosta, dubbelresurser, vilket känns som det är haken.

Stig och Sara ger ett drömscenario hur den bästa introduktionen skulle gå till, vilket i mina ögon inte heller känns orealistiskt.

## Från polis till polislärare

Vid den andra och sista fokusgruppsessionen uppehöll vi oss vid fenomenet ”en bra lektion”. Genom att diskutera känslan under och efter en bra lektion avsåg jag nämligen att komma åt delar i den professionella processen, hur deras kunskaper om undervisning har utvecklats. Fokusgrupperna i sig blir därmed också en viktigt intersubjektiv möte där deras kunskap om läraruppgiften till vissa delar artikuleras. Jag har många exempel ur fokusgrupperna från detta samtalsämne men jag väljer att först redogöra för genomgående mönster och sedan välja ut några sekvenser som visar hur processen

problematiseras. Slutligen presenteras några kärnfulla och belysande citat i ämnet.

### *Det första mötet med polisläraryrollen*

Polislärarna hade olika förutsättningar för sin nya yrkesroll, men det går ändå att se gemensamma nämnare. Det som är tydligt det är att de som börjar undervisa i populära ämnen, som t ex vapen, visar en bild av upphöjdhet. ”Det känns som en rockstjärnevärld nästan de första två veckorna.” Reflektionen över detta är att det blir svårt att ”leverera” det första halvåret innan man har landat och fått distans. En annan bild ger de som gått aspiranthandledarutbildningen och fått en bild av en lärare som handleder självgående studenter. Där upplevs de första klassrumsmötena som ”kulturkrockar” där studenterna vill ha svart på vitt och nästan blir hånfulla när lärarna försöker handleda med motfrågor. Polislärarna kände sig också i några fall helt utan ramar om vad de skulle göra: ”Ja, gå in och prata etik” I min magisteruppsats rankas också de lärare som har denna hållning lågt av studenterna (Bergman 2004). Denna situation skapade stor vanda, magont och självförtroendet svajade. Diana beskriver det som: ”det är ju lite självmordsuppdrag nästan” Efterhand lärde sig dock lärarna att hitta en rimlig nivå där respektive förväntningar kunde mötas på ett konstruktivt sätt. De diskuterar också hur, som de upplevde, misslyckade handledningar och dåliga resultat på examinationer kunde leda till en stor grad av självkritik och man tar på sig elevernas misslyckande. Detta bearbetade man i en av fokusgrupperna och det skapade nästan en form av professionell handledning av varandra: Vem har ansvar för vad och vilken är min lärarroll? Diskussionen ger mig en tydlig bild av att de gjort en förskjutning till perspektivet att se sig som lärare med det avgränsade ansvar detta innebär.

Något annat som är genomgående i polislärarnas samtal är att de från början inte vågat använda sin yrkeserfarenhet i sin undervisning i rädsla att prägla studenterna på fel sätt, men när de känner sig tryggare i rollen vågat mer i den frågan. Daniel uttrycker det på följande sätt:

DANIEL: ... Man är ändå här i egenskap av kanske en lång yrkeserfarenhet och man ska förmedla det man kan om yrket med teorin. Då måste det också vara naturligt att man säger att det du gjorde nu, min erfarenhet är att de är inte nåt bra sätt.

När jag frågade var han fått bilden av denna defensiva lärarhållning ifrån:

DANIEL: Jag fick den genom att diskutera med andra lärare. Alltså eftersom jag undrade så himla mycket om hur jag skulle förhålla mig försökte jag

suga i mig allt jag bara kunde genom att prata med andra och vara med när dom undervisade och titta. Och överhuvudtaget lyssna in på alla sätt jag kunde därför att jag upplevde inte att det fanns nåt riktigt klart budskap ifrån studieledningen det tycker jag inte.

B: Så att det var med lärarkollegorna om man säger så.

DANIEL: Ja

Frågan i detta sammanhang blir för mig hur man bäst ska kunna förberedas inför denna problematik. Det kräver i mina ögon en längre reflektionsprocess tillsammans med erfarenhet av att undervisa, en ny beprövad erfarenhet.

### *En professionell polislärare*

Vad var då signifikativt för en bra lektion för polislärarna? Ett genomgående kriterium är när de som lärare kan läsa av gruppen på vilken nivå de befinner sig och som lärare då kunna anpassa sig till rätt nivå. Hur snabbt man uppfattar att man ligger fel, oftast för högt, är ett viktigt kriterium. Det handlar också om tydlighet i ansvarsfrågan men också att det kräver ett engagemang och intresse för läraruppgiften som inte går att kompenseras med övertidsersättning. Tidigare har också nämnts att en professionell polislärare har en förmåga att hålla en viss distans till studenterna, vilket kan innebära vissa svårigheter beroende på det kollegiala tryck som finns från studenthåll. Definitionerna av en god professionell handling kan visa var de står i processen från polis till polislärare.

I fokusgruppen distansutbildning diskuterade vi att ramarna för utbildningen blivit tydligare de senaste åren med bättre kursplaner och tydligare regler för t ex examinationer. De menade att detta skapat en bättre situation där eleverna ”sitter lugnt i båten” är mer engagerade och har en större tillit till lärarna. Jag frågade huruvida detta påverkat deras professionella roll som lärare, lärarkänslan:

DANIEL: Jag tycker att jag gör ett mycket bättre jobb, jag känner mig proffsigare liksom, helt enkelt.

B: Proffsigare som vadå?

DANIEL: Eeh, som lärare

B: Vad säger ni andra? Förstår ni vad jag är ute efter?

...

B: ... jag förstår att det är jättesvårt att ge en exakt vad som är vad, men jag tänkte vi kan väl ändå försöka gå in i det. Det är tydligare, det känns som om

det är lättare för dom att fokusera. Ni beskriver att dom är mer engagerade, studenterna. På vilket sätt undervisar ni annorlunda?

DANIEL: Ja alltså, när du säger det så. I början kände jag det mest som att det var dom som frågade mig saker därför att dom inte förstod: "Vad ska vi kunna? Vad ska vi [ohörbart]?"

DISA: Ovidkommande saker

DANIEL: Ja, och nu kan jag ställa frågor till dom, viktiga frågor. Sånt som är svårt, sånt som dom borde ha fått syn på och tänkt på, på ett helt annat sätt. Därför att har dom inte det, då har dom inte gjort sitt jobb och vad dom ska göra är otroligt tydligt, så det finns inga ursäkter och säga: "Det förstod vi inte eller det ..."

B: Och det innebär för dig då hur du undervisar, tror du?

DANIEL: Att jag är mer aktiv och offensiv på ett sätt som jag tror... Alltså inte aktiv genom att jag får stå och kanske bolla bort frågor eller försöka svara på dom utan att jag ställer frågorna istället till dom Det är dom som ska lära sig och besvara frågor sen på examinationer och besvara frågor i rollen som polis.

DISA: Men innebär det för dig att du får en bättre uppfattning om studenterna är med eller inte som det ser ut idag (DANIEL: Jaa) jämfört med tidigare?

DANIEL: Ja, definitivt.

Daniel redovisar här en indikation på en professionell hållning som lärare, att våga stå kvar, vara en lärare som fungerar som en tydlig aktiv ledare i klassrummet. Diskussionen visar också att en viktig kompetens som lärare: att leda studenterna, som själva ska processa sin kunskap, gentemot kursmålen. De ger också exempel på att en ovan lärare står som en vägg som studenterna bollar sina frågor emot och det blir studenterna som styr händelseförloppet, vilket i mina ögon inte är ett optimalt användande av polislärarens beprövade erfarenhet..

I Umeå menar man att det en bra handledning handlar om att lärarna måste vara tydliga gentemot studenterna att de måste själva ta ansvar och komma förberedda. Urban har till och med avbrutit en handledning och sagt åt gruppen att komma tillbaka när de har läst på. De menar också att denna hållning är något som växer fram med erfarenheten, att man inte har allt ansvar som lärare, vilket också Solnagruppen var inne på.

URBAN: Det här med att jag ställer större krav på studenterna, att när dom kommer till handledningen ska dom vara dels förberedda. Dom ska veta vad det handlar om. Det är inte jag som ska sitta där och tala om för dom. Jag kan till och med avbryta en handledning när jag känner att dom inte är förberedda.

ULLA: Där känner ju jag att där har du kommit mycket längre än vad jag har gjort. Alltså just det där att just den där coolheten, att kunna avvakta och vänta. För jag kan ju lätt blir så här att jag, att jag i alla fall kastar ur mig nånting ...

I Växjö visar Vilhelm ett annat sätt att uttrycka vad som händer när man blir mer erfaren som lärare, nånting ovan blir vardag:

VILHELM: ... initialt har man så mycket annat att tänka på. Det är så jäkla mycket annat, det är intryck och det är liksom hela rollen och det är ens jag. Men sen slappnar du ju av från dom bitarna sen är inte dom så, dom lyser inte så tydligt längre utan dom raderas ju ut. Det blir vardag om man säger, vissa saker, som inte är vardag när man kommer hit. Det är inte vardag att ha tolv studenter som lyssnar. Dom tittar ju fysiskt på dig, hur du har knutit dina skor alltså allt, allt, allt, allt. Då blir du ju nästan bekräftad för det. Det räcker på nåt sätt man känner att det är det dom har fokus på men sen till slut så försvinner det.

Metaforen att det blir ”vardag” blir i detta sammanhang en träffande metafor för när kunskap och professionell kompetens blir integrerat i det professionella subjektet och blir något normalt istället för något ovan och konstigt. Vilhelm förklarar att detta upptäckte han när han speglade sig i en ny lärare. Detta menar jag är indikation på en intersubjektiv process i ett möte med andra lärare, t ex någon som är ny och uttrycker sin osäkerhet inför det nya.

## Kompetens och professionell identitet<sup>34</sup>

Exemplen i detta kapitel visar på hur polislärarna upplever sitt nya uppdrag och det är också uppenbart att de ser polisläraryppdraget som ett helt nytt yrke. De försöker också förklara hur denna förändring av sitt professionella jag med nya insikter och kompetenser gått till. Polislärarna kan också se att de ökat sin kunskap både om undervisning men också om sitt ursprungliga yrke som poliser.

---

<sup>34</sup> ”Kompetens” definieras på i Angränsande forskning. När jag genomförde fokusgrupp-sintervjuerna använde jag som synes ”yrkesidentitet” men i sammanställningen anser jag att ”professionell identitet” känns mer modernt och problematiserat. De har dock för mig samma betydelse.

### *Förändrad kompetens*

Polislärarna beskriver att de fått en mer nyanserad bild av polisyrket och att de själva blivit mer tålmodiga som poliser och har mer respekt för andras arbete. De menar också att de fått mer teoretisk kunskap som kommer att underlätta framtida polisarbete. Något som också blir tydligt är att polislärarna upplever att bli en bra polislärare tar sin tid och samtidigt som de ökar sin kompetens som lärare tappar de kompetens som poliser.

En målande metafor för den nya kompetensen ger Stig i följande betraktelse:

STIG: Jag har nog blivit en som värdesätter dom teoretiska kunskaperna mer. Inte på bekostnad av dom praktiska, utan att man ser samspelet mellan praktiska och teoretiska kunskaper och att se möjligheterna med det ... Som om jag vore en snickare har jag bara kört med hammare förut. Men nu har jag hittat en massa andra verktyg också.

### *Se sig själv genom att se andra*

Den reflektiva processen ger i sina bästa stunder en möjlighet att byta perspektiv på sin självbild. Följande citat är taget ur ett sammanhang där vi diskuterade den första tiden och vilken bekräftelse rockstjärnekänslan det gav att stå och föreläsa. Viktors resonemang ligger i linje med Meads<sup>35</sup> teori om det i den sociala situationen skapandet av ett Me, alltså omgivningens bild av I (jaget eller subjektet):

VIKTOR: Ja man ser sig väl själv som, tror jag eller jag gör det i alla fall, rätt så mycket genom andra, som andra ser mig. Så om jag förstår hur andra kan se mig så ser jag mig själv ungefär likadant och sen är man ju beroende av att vända det till nåt positivt, en positiv självbild.

Viktor fortsätter resonemanget vid ett senare tillfälle med bild som jag tror många känner igen, vilket visar att det tar tid att identifiera sig med en ny roll. De tror att jag är polis, lärare, läkare, akademiker!:

VIKTOR: Det var så ball att folk faktiskt såg en som polis, man hade knappt hunnit se sig själv polis. Man började se sig själv som polis genom att andra såg en som polis. Varendra bil man stoppade var lite häftigt: Jag har stoppat en bil och dom tror på att jag är polis. Jag bad honom visa körkortet och han gjorde det.

---

<sup>35</sup> Se Teori

De tror att jag är lärare!

VIKTOR: Första tiden här så gick man nästan dagligen och undrade när man skulle bli avslöjad vilken fejk man var. Att man var här och att man egentligen inte kunde lika mycket som alla andra, lektorerna och adjunkterna på det här bygget. Sen har man undan för undan förstått hur många andra fejkar som finns [skratt] och då känner man sig lite tryggare.

Viktor ger också en glimt av hur det känns att vara i en ny okänd miljö, där en annan kompetens än polisens är i fokus. Citatet visar också, menar jag, en början till en förskjutning av professionellt perspektiv genom att man upplever sig som främmande i en miljö och sedan förändrar bilden av sig själv.

### *Professionell identitet*

En av de ursprungliga frågorna inför denna studie var huruvida polislärarna ser annorlunda på sin professionella identitet efter en period som polislärare. Med detta menas hur de förstår sig själva som professionella, självbild. Jag avslutade också den andra fokusgruppsessionen med att ställa just frågor om hur de skulle beskriva sin nuvarande yrkesidentitet.

I Växjö resonerade man så här

B: ... om ni går på en fest och så träffar ni nya människor som ni inte har träffat förut och presenterar er. Och så frågar man naturligtvis: Vad jobbar du med? Vad svarar ni då?

VIKTOR: Jag svarar nog att jag är lärare på universitetet

B: Du säger att du är lärare på universitetet. Vad säger du?

VILHELM: Nä jag säger nog med det faktiskt ...

[Här följer ett dialog om att man inte gärna säger att man är polis]

B: ... men jag tänkte om ni har förändrat ert sätt att förmedla er själva. Att, ni förstår var jag vill komma. (VIKTOR: Ja)

VILHELM: Nä jag säger nog som Viktor att jag jobbar som lärare.

B: Ok, för ni har på nåt sätt beskrivit det som en ny identitet, yrkesidentitet på nåt vis.

VILHELM: Lite har det nog fan svängt över tyvärr. (VIKTOR: Jaa) Nämen alltså det

B: Men är ni lärare då eller polislärare eller har ni

VIKTOR: Nä lärare.

När vi fortsätter att utveckla detta säger Viktor att det svängde över när han övergick från att köra radiobil på deltid och tog helt tjänstledigt från polisen

för att arbeta på polisutbildningen. Vilhelm insåg att när han för ett år sedan inte orkade som civil ta en polisiär diskussion på gatan med en bekant, att han varit länge borta från polisarbete och upplevde sig mer som lärare än so polis. De menar också att de är nöjda med denna förändring. De har kvar gemenskapen med polisen men fått som bonus den akademiska världen som ”något större”, ett nyttigt kontaktnät.

I Solna gav man en delvis avvikande bild:

B: Då kommer vi fram till nästa intressanta fråga: yrkesidentiteten just nu för er. Var befinner den sig?

SARA: Den är splittrad känner jag

SVEN: Vad lägger du i ordet yrkesidentitet?

B: Vad är ni just nu för nånting. När ni presenterar er för era kamrater, vad säger ni att ni är?

SVEN: Lärare på polishögskolan.

SARA: Det säger jag också.

SVEN: Handledare, säger jag.

STIG: Jag är polis.

SIGNE: Jag också.

B: Du är polis. Vad säger du

SARA: När nån frågar mig: Vad gör du för nånting? Då säger jag att jag är lärare på polishögskolan. Jag känner mig inte som polis längre, tyvärr. Och det är en brist alltså, jag känner det att jag måste kanske ut.

SVEN: Jag gör inte den gränsdragningen. Jag är lärare just nu, men jag är ändå polis.

SARA: Men vad är du mest? Vad känner du dig mest som, lärare eller polis. För lärare är ju ett yrke och polis ett annat för mig då som begrepp?

SVEN: Ja, människa, höll jag på säga. Jo, yrke polis. Men vad är jag just nu? Förut var jag ungdomsutredare eller var jag nån som jobbade på krimjouren ...

Här visar både Sven och Stig att det kan upplevas som olika yrkesroller eller uppdrag men att man har kvar sin yrkesidentitet som polis. Sara verkar känna en förändring av yrkesidentiteten men det kan också handla om att hon upplever att hon tappat polisspecifik kompetens. Hon nämner också att hon ibland saknar polisjobbet och känner att hon vill tillbaka.

I distansutbildningsgruppen ritades en linjär skala med **polis (P)** som ytterpunkt till vänster och **lärare (L)** som ytterpunkt till höger och jag bad dem



fundera över var de befinner sig just nu och var de befann sig när de började sitt uppdrag som polislärare. Jag satte kryss efter deras instruktioner:

DICK: Nånstans i mitten höll jag på säga. Om jag ska sätta mig nånstans. Men det är min roll här, är att vara, jag är polis, men min roll här just nu är som undervisare, eller som handledare. Därför tycker jag det blir nånstans i mitten, om man inte fortfarande inte jobbar ute till en liten del.

DICK: Jag tycker att det är svårt att sätta mig på en skala överhuvudtaget

B: För du har, du är beteendevetare nånstans också.

DICK: Jaa

B: Så det kan lika gärna vara en sån där väg också. Så där. Ok vad säger ni andra då?

DISA: Jag säger att jag är lärare med poliskunskaper. Jag är mer åt höger.

B: ... Yes, DANIEL?

DANIEL: Ja, sätt där du med när jag får frågan av folk som jag inte känner sen förut, då säger jag lärare.

B: Ok

DANIEL: Just nu ligger det närmast.

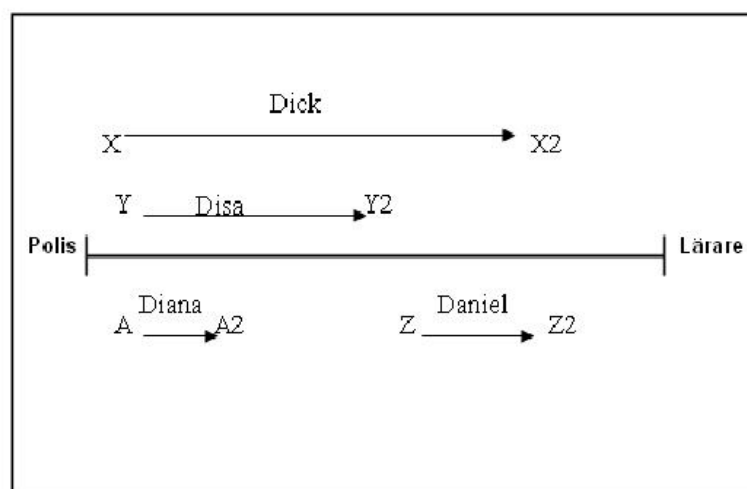
B: DIANA

DIANA: Nä, jag är nog mer polis än lärare fortfarande.

B: [ohörbart]

DIANA: Lite mer mot lärarsidan Inte mitt i men där, där nånstans är jag. Det står nog fortfarande polis i pannan, till stor del.

Efter en diskussion om vad de tänkte när de såg kryssen fyllde vi i var kryssen skulle ha hamnat när de började sitt läraruppdrag:



Figur 2. Rekonstruerad bild av hur polislärarna på distansutbildningen upplevde förändringen av den professionella identiteten från polis till lärare på en linjär skala. Byggt på foto av whiteboard och anteckningar.

På frågan om vad de tänker när de ser denna bild säger Daniel följande:

DANIEL: Det jag tänker när jag ser bilden. För mig är det så att så mycket av det som för mig var förknippat med polisrollen, det har jag inte längre. Jag har nästan aldrig uniformen på mig. Jag har inte tillgång till dom datasystem jag hade som polis. Jag använder dom aldrig. Jag utövar aldrig dom extrema maktbefogenheter man har som polis, och ofta använder. Nä, jag är inte polis längre.

Han tror också att så fort han går tillbaks till dessa attribut att han åter identifierar sig som polis igen. Av tidsskäl hann vi tyvärr inte utveckla detta. Men tanken väcks på vilken betydelse de yrkesspecifika attributen och den situerade arbetsmiljön får för yrkesidentiteten. Viktor var ju inne på samma fenomen när han menade att han mer var lärare än polis när han slutade åka radiobil.

I mina ögon exemplifierar ovanstående bild att det sker en viss förskjutning av professionell identitet, utifrån den definitionen hur man vill beskriva sig inför andra. Den visar också att graden av förskjutning varierar individuellt och att några har svårt att skilja på *professionell roll* och *professionell identitet*. Metaforen med den linjära skalan gjordes endast i en grupp men mönstret syns i de andra fokusgrupperna.

### *Med två par glasögon*

Jag vill avsluta med en diskussion hur lärarrollen gett en ny kompetens med två yrken som utgångspunkt. Dick använder här en metafor att han har två olika par glasögon. Tankegången redovisar också hur den nya kompetensen som innebär ett utanförperspektiv visar sig och hur den kommit till. Jag anser att Dicks resonemang blir en bra slutpunkt för detta tema.

DICK: Jag skulle gärna säga att det handlar också om att man blir varmare i kläderna man kommer in i det här på ett annat sätt, man tar med sig erfarenheter från föregående termin till nästa. Man får uppfattningar bekräftade eller utmanade. Jag kan säga det också att när jag är ute och jobbar vilket jag är ibland, så ser jag ju gång på gång att då kommer de här gamla glasögonen på en väldigt kort stund. Alltså hur jag tänkte på när jag var mitt inne i jobbet, och så blir lärarglasögonen faktiskt två helt skilda. ... Det är lite grann det här med utanförperspektivet ... samtidigt nånstans så bekräftar det min uppfattning att försöka lära så gott jag kan i alla fall studenterna ett granskande förhållningssätt. Att ställa frågan i alla fall till sig själv: varför är

det så är? Kan det vara på det här sättet? Ska det vara på det här sättet? Där har jag blivit fast i den upptäckten att som lärare här att det är rätt att försöka få dom att ställa de här frågorna. ...

B: Och vad tror du är den viktigaste orsaken till att du faktiskt har förändrat dig på det sättet?

DICK: Självsäkerheten tycker jag, jag har blivit säkrare på att min uppfattning är viktig att ha med sig.

B: Och vad är det som har gjort att du har fått den självsäkerheten?

DICK: Tid, lite grann det Disa säger också, alltså att man bara blivit säkrare i den här yrkesrollen.

B: I att undervisa?

DICK: I att undervisa.

### *Sammanfattning*

Under rubriken Kompetens och professionell identitet har polislärarna diskuterat hur de ser på sig själva som professionella efter en tid i polisläraruppsdraget. De har också berört på vilket sätt de upplever att polisläraruppsdraget förändrat sin professionella kompetens. Dessa två frågor, som också är kärnan i syftet med denna studie, har de efter drygt två timmars samtal i fokusgrupperna. De har i detta läge inte svårt att sätta ord på sin förändring och hittar flera målande metaforer för sin metamorfos. De beskriver att de i flera fall förändrat sin professionella identitet från polis till polislärare eller universitetslärare. En del ser positivt på denna förändring; att de nått en ny kompetens både som polis och som polislärare. Andra ser att de genom denna förändring tappat kompetens som poliser i frånvaron av den miljö och de attribut som polisyrket innebär. Dick redovisar slutligen en bild som jag tror flera av polislärarna kan hålla med om; att uppsdraget som polislärare skapat nya perspektiv för dem. De kan numera se på polisarbete med flera perspektiv, med nya glasögon.

I ovanstående presentation av den empiri jag utgått ifrån i min studie har jag visat utdrag från fyra olika fokusgrupper med polislärare. Jag har också kommenterat citaten utifrån mitt teoretiska ramverk, vilket skulle kunna kallas för en resultatintegrerad tolkning. Presentationen, som är tänkt att spegla fokusgruppernas diskussioner, har skett i fem olika teman: Utgångspunkt för professionell reflektion, Intersubjektiva möten som polis, Intersubjektiva möten som polislärare, Från polis till lärare, Kompetens och professionell identitet.

Dags att knyta ihop säcken.

## Tolkning och analys – kontextualisering

I min tolkningsmodell är det fjärde och sista steget att utifrån ett teoretiskt tolkningsintresse skapa en sammanhängande bild av polislärnarnas gemensamma kontext, som jag benämner en kontextualisering. I detta avsnitt avser jag att tolka och analysera varje tema för sig utifrån den givna teoretiska ramen.

### *Utgångspunkt för professionell reflektion – Bra och duglig polis*

Sammanfattningsvis kan sägas att en bra och duglig polis handlar i polislärnarnas samtal till största del om reflexiva förmågor, självinsikt och förmåga att känna med och kommunicera med medborgarna och arbetskamraterna. Flera nämner också att en polis måste ha koll på sitt uppdrag, vem man egentligen arbetar för. Mats Heder (2004) använder sig av Aristoteles och menar att en definition av en bra polis skulle kunna lyda:

En bra polis är en människa som strävar efter och tillägnar sig förmågan till goda möten med människor och situationer och gör det med ett gott förhållande till uppdraget.

I ämnet bra polis avhandlades för övrigt vilka kunskaper och färdigheter de blivande poliserna ska ha samt hur rekryteringen borde gå till utifrån alla nämnda kriterier. Polislärnarna nämnde också attityd och människosyn som viktiga egenskaper och diskuterade huruvida man kan förändra en i sammanhanget dålig attityd eller människosyn, som t ex rasism eller homofobi.

Exemplen under detta tema ger också en bild av ett komplext uppdrag. Att göra dessa reflektioner om och definitioner av en bra polis menar jag är en viktig del av den professionella processen hos polislärnarna, att förstå sig själv som polis. Detta blir också ett viktigt avstamp för det utbildningsuppdrag som de genomför.

### *Intersubjektiva möten som polis*

Som polis möter man i första hand klienter och poliskollegor i sitt arbete. Dessa möten med olika föreställningar om hur en polis ska vara och göra

blir enligt min teoretiska modell viktiga moment i den professionella processen. Klienterna, medborgarna<sup>36</sup>, har sina bilder av poliser som kan vara en yrkesperson som lever efter ett kall och på så sätt är beredd att vara till tjänst dygnet runt. Detta redovisas också i polislärarnas samtal och man kan ana att en erfaren polis har lärt sig att sätta sina gränser för att orka i yrket. Att poliser skapar sin professionella roll och identitet i sociala möten med sina arbetskamrater visar också flera undersökningar (Ekman 1999). Bilderna av en polisverksamhet som har fullt upp med att klara vardagen och inte har ork eller kunskap att hantera nytänkande eller ny kompetens, blir tydliga i ovanstående utdrag.

Granér (2006) menar att en dominerande tankestil är att veta sin plats och de autonoma dragen i polisens yrkesvardag också är en ventil. Det är få som har kontroll över vad poliserna egentligen gör på sina uppdrag, precis som det är med lärare. För en polis, såväl som för alla andra professionella, gäller det att välja sina strider och jag ser flera exempel i fokusgrupperna på att många av polislärarna sökt sig till polisutbildningen just för att få tillgoda sina behov av att utveckla och utvecklas.

Något som också blir tydligt för mig är att aspiranthandledarutbildningen blir en viktig intersubjektiv arena som fungerar som en brygga mellan tankekollektivet polisverksamhet och tankekollektivet polisutbildning.

### *Intersubjektiva möten som polislärare*

Allvaret i läraruppdraget slår polislärarna först när de möter studenterna ansikte mot ansikte i klassrum och på övningar. Alla föreställningar de haft innan om läraruppdraget sätts då på prov. I flera fall blir också det första mötet rejäla kulturkrockar, vilket till viss del kan tillskrivas den bristande förberedelsen i vad de som polislärare kommer att möta. Jag menar dock att det även handlar om att de lärare som genom aspiranthandledarutbildningen eller liknande fått en uppfattning om en handledande och reflekterande lärarroll, vilket vissa studenter inte har haft i sina bilder av utbildningen. Dessa studenter förväntar sig en polislärare som säger hur det ligger till och ger praktiska tips, gärna på detaljnivå.

---

<sup>36</sup> Ekman (1999) menar att poliser delar in befolkningen i tre kategorier: *poliser* (kollegor), *svennar* och *busar* och att det är ett sätt att hantera en komplex yrkesverksamhet. (Ekman 1999 s.172 ff.)

Med ett intersubjektivt synsätt skapar sig i mina ögon polisläraren i mötet med studenterna en första variant av sig själv som polislärare, något som senare omskapas om och om igen allteftersom kunskapen om utbildningen och studenternas behov och förväntningar ökar. Genom en reflekterande hållning kan polislärarna tvingas sätta sig in i studenternas situation och därigenom intersubjektivt skapa sin lärarroll. De utvecklar också en bild av vad som är en lyckad lektion vilket i många fall handlar om ett bra möte. Ur ett kritiskt perspektiv kan detta innebära att lärarna känner sig omtyckta och bekräftade snarare än att de gör ett gott pedagogiskt arbete, vilket i mina ögon är viktig professionell reflektion i alla i klientorienterade yrken; för vems skull gör jag detta egentligen?

En fråga som väcktes hos mig redan under mina första år på Polishögskolan var hur poliserna hanterar frågan om att undervisa blivande kollegor och jag ställde också den frågan till fokusgrupperna. Där blir det tydligt att normen att inte se dem som kollegor är stark. De visar dock att det inte alltid varit så lätt att hålla den distansen. Dels är de utsatta för ett tryck från studenterna och dels kan de i vissa fall i avsaknad av de gamla poliskollegorna bli ”kollegor” med sina studenter. Att diskutera med polislärarna om att de faktiskt utbildar människor som de i framtiden kan vara beroende av som kollegor, är inte alltid helt lätt och de verkar kunna slå ifrån sig den frågan, utom i ett fall då Signe menar att hon tänker på denna problematik.

Hur normen att vara lärare och inte kollega har skapats är inte helt lätt att få grepp om, men mycket verkar ha skett genom möten med andra lärare. Dessa intersubjektiva möten har fått betydelse för hur de utformat sin egen roll och stil och flera efterfrågar fler sådana tillfällen till utbyten mellan lärare. För att tala med Fleck (1935/1997) och hans begrepp tankekollektiv konstitueras tankekollektivet polisutbildning genom sådana intrakollektiva möten där normer om lärarrollen konstitueras. I pedagogiska styrdokument inom polisutbildningarna står det inte uttalat något om att polislärare inte får se sig som kollegor med studenterna, men de understryker att studenterna ska ta eget ansvar för sitt lärande. Den avvaktande hållningen är således traderad och i vissa fall helt missförstådd då polislärare inte ens vågar använda sin yrkeserfarenhet i sin undervisning.

### *Från polis till lärare*

Att vara professionell kan uttryckas att man utför sitt yrke utifrån de normer och värderingar som ligger inom tankekollektivet. Dessa normer kommuniceras på flera sätt till medarbetarna, dels genom styrdokument producerade

av ledningen för institutionen, dels genom småpratet mellan medarbetare (Ekman 1999). Men en professionell roll kan också normeras genom media eller genom att man tar med sig förebilder från sina egna erfarenheter av exempelvis utbildning. Polisläraryrket producerar i detta avsnitt en tydlig bild att en professionell polislärare förstår sin uppgift och kan skilja från sitt tidigare uppdrag som polis. Definitionen av vad som är en god professionell handling förändras alltså i processen från polis till polislärare. Mötet med studenter som i vissa fall har kollegiala förväntningar verkar snarast ha stärkt den distanserade aspekten på en professionell lärare, genom reflektion gör de en decentralisering av sitt professionella jag. De menar också att det tar en viss tid att uppnå professionalitet som lärare. Jag hävdar att allt detta sker i olika former av intersubjektiva möten med studenter, lärare och andra som verkar i den professionella miljön.

### *Kompetens och professionell identitet*

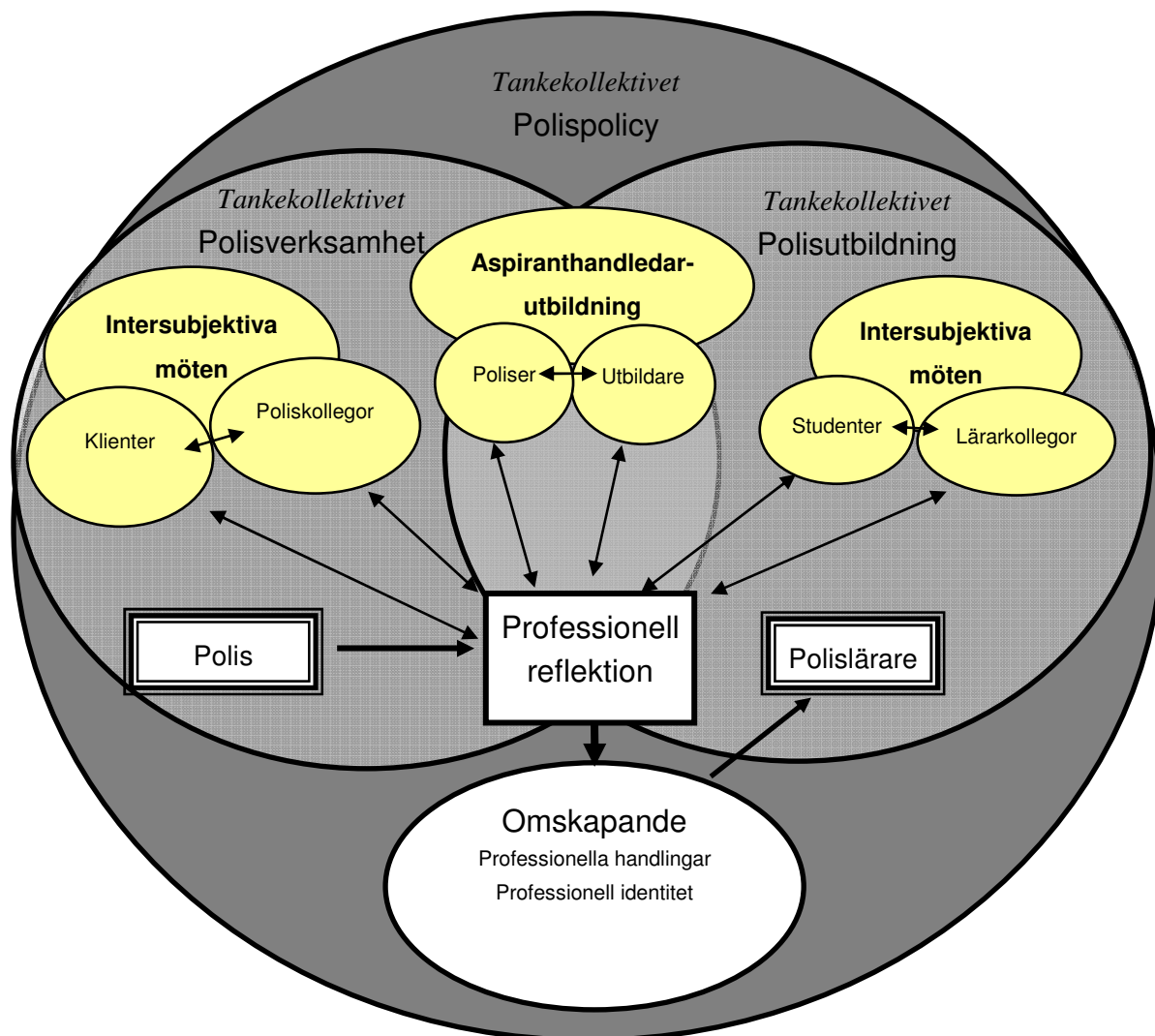
Utdragen på temat Kompetens och professionell identitet visar för mig i första hand två fenomen. För det första att polisläraruuppdraget gett en ny polisiär kompetens, att de ser på sitt polisyrke på ett nytt sätt vilket gör dem mer professionella som poliser. Rolf (1995) definition av kompetens som know-how plus reflektion passar väl in i detta sammanhang. Polisläraruuppdraget har också fungerat som professionsfördjupande i det ursprungliga yrket. För det andra upplever några av lärarna att de i någon mån har fått en ny professionell identitet, vilket de i några fall ser på med viss skepsis; de har förlorat en kompetens i och med detta. De flesta polislärarna upplever att de omskapat sin professionella identitet under läraruuppdraget. Att se sig själv genom andra upplever jag också som ett genomgående tema och att detta sker i olika intersubjektiva möten med studenter och lärare anser jag kunna visa i utdragen ovan.

Dicks resonemang om processen in i lärarrollen och den nya kompetens detta innebär, kan tolkas med Flecks (1935/1997) hjälp: det ena paret glasögon representerar tankekollektivet polisverksamhet och det andra tankekollektivet polisutbildning. Den nya kompetensen menar jag kan innebära att han inte enbart kan se fenomen utifrån ett mer kritiskt utbildningsperspektiv utan han kan växla mellan två tankekollektiv och faktiskt kombinera dem.

Citaten visar också att de på något sätt faktiskt har ändrat sin professionella identitet i och med polisläraruuppdraget, men också att de fått en ny kompetens som poliser. Att yrkesidentiteten är starkt förknippad med de attribut

och yrkesspecifika situationer som de som professionella verkar i för stunden är något som jag anser vara värt en fortsatt diskussion.

*Samverkande tankekollektiv och intersubjektiva möten i polislärarnas process – Kontextuella aspekter*



Figur 3. Schematisk bild över hur tankekollektiv och intersubjektiva möten samverkar i polislärarnas professionella process.

För att visa att polislärarnas process innebär en resa genom olika tankekollektiv eller kontexter har jag konstruerat ovanstående figur. För att få hjälp att sätta ord på dessa kontexter och redovisa min bild av hur de uppstår och konstitueras, använder jag mig åter av Flecks (1935/1997) begrepp tanke-



kollektiv. Jag vill också koppla till de olika perspektiven som nämns i Teori. Figuren är successivt uppbyggd med början i den fråga jag ställde i magisteruppsatsen (Bergman 2004) huruvida polislärarna gör en identitetsförändring från polis till polislärare. Efterhand transkriptionerna analyserats utifrån angränsande forskning och teoretiskt ramverk har sedan figuren utvecklats till ovanstående utseende, allt eftersom bilden av komplexiteten i processen utvecklats. Processen rör sig också över olika förståelsenivåer eller perspektiv.

I bakgrunden och övergripande syns tankekollektivet *polispolicy* som representerar ett samhälleligt perspektiv där policys för polisens hela verksamhet skapas via riksdag, regering och Rikspolisstyrelsen. Styrdokumenten är exempel på det övergripande tankekollektiv som vårt demokratiska system konstituerar och genom grundutbildningens innehåll och påbud från Rikspolisstyrelsen kommuniceras detta ner till poliserna. Ekman (1999) menar dock att polisverksamheten i stora delar även styrs av de informella normer som uppstår i fikarum och polisbilar. Jag menar att den pågående diskussionen inom polisen om ”pinnjakten”, eller det system att mäta polisens effektivitet kvantitativt, är ett exempel på konflikter som uppstår när tankekollektivet *polispolicy* försöker konstitueras sig.

Inom det övergripande tankekollektivet *polispolicy* placerar jag de två tankekollektiv som också kan ses som samhälleliga institutioner med olika uppdrag och mål. Vi ser dels polisverksamheten och det kontextuella som det innebär och dels polisutbildningen som innehåller andra begrepp och synsätt på vad som är professionellt och relevant. Här passar det institutionella perspektivet bäst in i sammanhanget. Det grundläggande antagandet i denna studie om att uppdraget som polis och uppdraget som polislärare uppenbart är olika, är också ett skäl göra distinktioner mellan de olika tankekollektiv. Polislärarna inleder sitt undervisningsuppdrag påverkade av tankekollektivet polisverksamhet. De beskriver en miljö av tröghet och jantelag och en oförmåga att stimulera och uppmuntra. Tanken att förhålla sig likadant mot polisstudenterna blir närmast absurd, vilket också visar på olikheterna och skiljelinjerna mellan tankekollektiven.

Tankekollektivet polisutbildning beskrivs på olika sätt i de olika fokusgrupperna. I Umeå upplever polislärarna mötet med polisutbildningen som något positivt att det för första gången blir lyssnade på och sedda. Fokusgruppen i Solna har mer kritiska synpunkter på sitt tankekollektiv eller institution som de beskriver som otydlig i sin kommunikation och inte ser lärarnas behov. Det verkar i mina ögon som övergången mellan polisverksamhet och polis-

utbildning av någon anledning inte har gått lika smärtfritt i Solna som i Umeå. Detta grundar jag på att polislärarna i sina samtal om sitt uppdrag faktiskt tar upp denna kritik.<sup>37</sup>

Inom tankekollektiven polisverksamhet och polisutbildning identifierar jag utifrån det interpersonella perspektivet olika intersubjektiva möten där polislärarna i möten med andra omskapar sin professionella identitet. De möten som sker på dessa arenor är av olika karaktär eftersom uppdragen skiljer sig markant mellan att vara polis och att vara polislärare. En polis möter medborgare som de agera repressivt mot, ge service till eller bara vara medmänniska. Dessa relationer är av mer tillfällig karaktär eftersom nya uppdrag med väntar. Mötet med medborgarna och de förväntningar som de har på polisen formar poliserna i sin yrkesroll. Polislärarna tar också upp att de blir betraktade och påhängda en bild av en repressiv yrkesperson i arbetet som på fritiden:

VILHELM: Du måste du akta dig för nu kommer Vilhelm, nu kommer polisen!

Svensk polisforskning visar också att i möten mellan poliskollegor konstitueras såväl formella som informella värderingar genom småprat (Ekman 1999, Andersson 2003). Med hjälp av Fleck skulle jag kalla detta för intrakollektivt utbyte med syfte att konstituera tankekollektivets värderingar.

I polisutbildningen, där polislärarna har ett annat uppdrag än polisens, får de intersubjektiva mötena ett annat utseende och innehåll. Här möter de studenter som har tydliga förväntningar på polislärarna, förväntningar som inte alltid samstämmer med de normer om läraruppdraget som tankekollektivet polisutbildning står för, explicit eller implicit.

Aspiranthandledarutbildningen överlappar i figuren ovan bägge tankekollektiven, vilket är tänkt att visa att den är en brygga mellan de två och ett viktigt moment i polislärarnas professionella process. Filosofin i aspiranthandledarutbildningen bygger på att reflektera över i sin professionella verksamhet, både som polis och som handledare eller lärare. Reflektionen görs enskilt och tillsammans med andra kursdeltagare. Denna reflekterande hållning överförs på polisaspiranterna och genom att polislärarna oftast har gått aspiranthandledarutbildningen, även på polisstudenterna. På så sätt på-

---

<sup>37</sup> Jag gör dock en reservation om att i Solna lyfter man detta inför mig som de känner och som dessutom verkat i studieledningsgruppen. De skulle därmed kunna betrakta mig som en kanal att framföra kritik genom.

verkas tankekollektivet polisverksamheten genom ett interkollektivt utbyte med tankekollektivet polisutbildning. Självklart sker det också utbyten åt andra hållet, vilket inte kan utredas inom ramen för denna studie.

I förgrunden placeras slutligen huvudpersonen polisläraren in. Resan från polis till polislärare sker inom och genom flera olika tankekollektiv eller kontexter via intersubjektiva möten av olika karaktär. Jag menar att en av konsekvenserna av denna resa blir att den professionella identiteten, och även synen på vad som är professionella handlingar i den aktuella kontexten, omskapas hos respektive polislärare. Detta ser jag som en reflekterande och kunskapsskapande aktivitet på ett kognitivt plan och på så sätt berörs det intrapersonella eller psykologiska perspektivet. Jag menar också att detta synliggörs när polislärarna pratar om en god professionell handling, vilket definieras olika för en polis jämfört med en polislärare.

Det jag vill visa med denna figur är olika perspektiv på polislärarnas professionella process och min förhoppning är att figuren kan tillämpas på andra situationer och utvecklas vidare till en djupare kunskap för dylika processer. Figuren får symbolisera en avslutning i kontextualiseringen och även tolknings- och analysfasen i denna studie.

## Diskussion

Lite har det nog fan svängt över tyvärr.

*Vilhelm, polislärare på grundutbildningen hösten 2006*

Jag vill i detta avslutande kapitel följa upp syfte och frågor i en slutdiskussion. I denna diskussion tillåter jag mig också utifrån mina grundläggande antaganden och studiens frågeställningar diskutera det som har kommit fram i mina analyser och vilka konsekvenser det kan få i sammanhanget. Tanken är också att här göra en reflektion över min egen professionella parallellprocess från lärare till forskare. Slutligen riktas ögonen framåt mot vilka alternativ till fortsatt forskning jag kan se i nuläget.

### Hur polislärarna talar om sitt uppdrag

#### *Undervisningsuppdraget - Klyftan mellan förväntningar och beprövad erfarenhet*

Något som blir uppenbart vid en översikt av polislärarnas samtal om undervisningen i grundutbildningen är att de står inför en svår uppgift på flera plan. De studier som behandlat polisstudenternas förväntningar på polisyrket och polisutbildningen (Heder 2004 och 2007, Larsson 2005, Bergman 2004) visar att många har en förväntning om ett spännande yrke och under utbildningen ska de få utlopp för denna spänningslängtan genom att få skjuta, köra blåljus och lära sig grepp, knep och tricks. Det finns också en förväntan på att utbildningen är en socialisation in i en fin och homogen gemenskap. Min erfarenhet från åtta års undervisning på PHS är också att det ser ut så i många fall. Om man studerar utbildningsplanerna ser man redan där att dessa förväntningar inte kommer att uppfyllas utan studenterna står inför två år av huvudsakligen teoretiska studier och att skjuta, köra blåljus och brottas är moment som drunknar i föreläsningar, seminarier, skrivningar och inläsning och reflektioner över befintlig litteratur i olika ämnen. Många

av studenterna har också en bild av polisyrket sedan länge, om man får tro Heggen (2008) redan innan de börjar utbildningen, och utifrån denna bild väljer man vilka utbildningsmoment som man anser vara relevanta. Precis som fokusgruppen i Växjö berättar innebär detta att det är lätt att vara lärare i de ämnen som kopplas till dessa bilder om action och äventyr, vapen, självskydd m.m., men svårare att föra fram annan undervisning om beteendevetenskapliga, kriminologiska eller andra ”mjuka” aspekter av polisarbete.

Heder (2004) belyser också problematiken i huruvida polisutbildningen kan forma studenterna till en bra polis eller den goda polisen utifrån Aristoteles begrepp *fronesis*. Han undrar också i vilken grad utbildningen kan förbereda studenterna på de svåra situationer som de som poliser kan möta och att det i så fall måste gå via ständiga reflektioner kring handlande och beteende (Heder 2004 s. 28 ff).

I polislärarnas uppdrag ligger det att utifrån sin reflekterade yrkeserfarenhet handleda studenterna fram till kunskaper som innebär ett vitt perspektiv av polisarbete. I polislärarnas definitioner av en bra polis ligger också andra egenskaper och kunskaper än praktiska färdigheter främst, självkänedom, empati, helikopterperspektiv, trygghet, magkänsla, omdöme m fl. Poliserna som arbetar i utbildningen är också utvalda för att inneha kompetens i polisyrket, vilket Rolf (1995) definierar som know-how inklusive reflektion. Denna professionella kompetens, personliga kunskap, praktiska klokhet, eller vad man nu väljer att fokusera på, ligger långt ifrån studenternas romantiserade och bilder media av yrket som actionfyllt och situationsstyrt. Jag kan här se ett stort epistemologiskt gap, i detta fall gällande fördjupad kunskap om polisarbete, öppna sig mellan polislärare och polisstudent som kan innebära problem för en lärare som vill vara professionell i den bemärkelsen att uppgiften för polisläraren är att studenten ska genom handledning vidga sitt perspektiv och uppnå en reflekterande förmåga. Polisstudenten väntar sig i ”värsta” fall goda historier, kollegial gemenskap och färdiga lösningar och är långt ifrån att se den komplexitet som finns i polisvardagen. Fler av polislärarna berättar också om kulturkrockar i detta sammanhang.

Denna kulturkrock menar jag kan ha sin förklaring i den förskjutning av perspektiv som jag menar polislärarna gör, från ett *inifrånperspektiv* till ett *utifrånperspektiv*. Studenterna förväntar sig ett *inifrånperspektiv* från de lärare som är poliser, det finns ju inga andra i utbildningen som kan ge det i samma utsträckning. Utifrånperspektivet vill nog många studenter ha, men

detta kanske förväntas komma ifrån de lärare som har annan bakgrund och andra specialkunskaper. Polislärares definition av en bra polis innehåller också förmågan att se sig själv i ett större sammanhang, alltså ur ett utifrån-perspektiv, vilket skulle kunna tolkas som om polislärares har en förväntning att studenterna ska kunna uppnå det under grundutbildningen. Så här i summeringen ställer jag mig frågan om studenterna kan ta den genvägen utan att gå samma väg som polislärares, att utifrån en beprövad erfarenhet förskjuta sitt perspektiv.

Den stora frågan i polislärares uppdrag är, menar jag, hur man ska överbrygga denna epistemologiska klyfta på bästa sätt och upprätthålla en hög utbildningsnivå med reflektion i fokus, men ändå kunna möta studenterna där de är, i sin kunskapsnivå och i sina förväntningar. Polislärares förefaller öka distansen till studenterna, både epistemologiskt och utifrån en kollegial aspekt genom en förskjutning av sitt professionella perspektiv, vilket kan leda till ett skifte i professionell identitet från polis till polislärare. Detta kan ge den paradoxala konsekvensen att polislärares blir mer professionella som lärare och samtidigt kan få svårare att undervisa som det är tänkt, med studentens egen inläring och kunskapsnivå i fokus.

## Omskapas de professionella identiteterna? Hur?

Upprinnelsen till denna licentiatuppsats är en händelse på en fest hemma hos mig för drygt fyra år sedan då vi satt runt bordet och presenterade oss för varandra. När turen kom min arbetskamrat som då var polislärare på Polishögskolan hände följande:

MIN ARBETSKAMRAT: Jag är lärare.

HENNES SAMBO: Men du är ju polis också!

MIN ARBETSKAMRAT: Javisst ja!

För min arbetskamrat var identitetsförändringen till största delen positiv och hon kunde se den nya kompetens hon uppnått. I citatet från Vilhelm som inleder detta kapitel indikeras också samma förändring av identitet fast kanske i en mer negativ bemärkelse, en tappad kompetens.

Den andra frågeställningen i denna studie gällde också huruvida polislärares professionella identiteter förändras och hur det kan förklaras utifrån ett lärandeperspektiv. Här vill jag också följa upp denna fråga. Innan jag gick in i studien hade jag, inser jag så här i efterhand, någon form av föreställ-

ning att vissa polislärare i någon mån byter professionell identitet och upplever sig själva mer som lärare än som poliser efter en tid i polisläraryupdraget. Undersökningen visar också att de flesta av polislärarna i undersökningen anser att de förskjutit sitt professionella perspektiv på något sätt och blivit något annat än poliser, kanske lärare, under sitt polisläraryupdrag. Andra står fast vid sin professionella identitet som poliser, men menar att de fått ny kompetens under undervisningsupdraget som kan tillämpas i framtida arbetet som polis. Det visar sig också att de som anser att de förändrats i någon mån, ser både positivt och negativt på denna förändring. Positivt är att de fått en ökad kompetens och nytt perspektiv på sitt polisyrke, men även ett nytt kontaktnät utanför polisen. Negativt är att de tappar polisiär kompetens under bortavaron från polisarbetet, men även att de förlorar kontakten med sitt ursprungliga intresse för polisarbete under frånvaron från polisverksamheten, vilket också Vilhelms yttrande som refererats här ovan också antyder.

Skillnaden i självuppfattningen om professionell identitet mellan Växjö och Solna är att i Växjö benämner man sig som universitetslärare vid en direkt fråga och i Solna är man mer svävande på vilken professionell identitet man har för tillfället. Detta har antagligen sin förklaring i att polislärarna i Växjö befinner sig i en universitetskontext och faktiskt är anställda som universitetsadjunkter i de flesta fall. Polishögskolan har en tradition av yrkesskola med tydliga militära och polisiära drag. (Skolområdet i Sörentorp i Solna är byggt för Svea Livgarde på 1940-talet.) Det finns heller inga andra studenter än polisstudenter på området i Solna och i Växjö är polisstudenterna till viss del integrerade med andra studenter på universitetscampus. Min uppfattning är dock att bakgrunden vad gäller utbildning, yrkeserfarenhet och intresse spelar större roll för hur polislärarna uppfattar sin professionella identitet spelar större roll än den utbildningskontext de verkar i.

Den huvudsakliga slutsatsen i denna undersökning blir att den viktigaste orsaken till förskjutningen av professionellt perspektiv, och det lärande och detta innebär, är olika möten av olika slag. I dessa möten omskapar polislärarna intersubjektivt bilden av sig själva som professionella och därmed sina professionella identiteter, vilket jag också förklarat med hjälp av Mead (1934/1995), von Wright (2003) och Rolf (1995). I dessa intersubjektiva möten menar jag sker ett lärande genom reflektion och kanske även metareflektion, man reflekterar över hur man tänkt i olika situationer. Jag kan, i ljuset av egna erfarenheter från Polishögskolan och den empiri som denna studie bygger på, inte ignorera betydelsen av att i denna process använda av *loggbok*, där reflektionen sker enskilt och *backspiegel* där reflektionen sker i

grupp med tydliga intersubjektiva läroeffekter. Det intersubjektiva lärandet förstärks med hjälp av båda verktygen och jag tydligt sker skillnaden i förmåga till reflektion och analys mellan dem som för loggbok och deltar i backspeglar, och dem som inte gör det. Med stöd av Rolfs (1995) definition av kompetens, know-how plus reflektion, menar jag att reflektionen också ökar deras professionella kompetens.

Finns det indikationer i empirin på att de olika fokusgrupperna på de tre utbildningsplatserna skiljer sig åt i någon aspekt, förutom skillnaderna som nämnts här ovan? De som tydligt skiljer sig är att fokusgrupperna i Solna, både den stationära och distansutbildningen, i högre grad tar upp kritik mot hur deras yttre förutsättningar ser ut. Det handlar både om hur de förberetts på för undervisningsuppdraget och hur utbildningen är organiserad. För övrigt tror jag som ovan att polislärarnas individuella bakgrund spelar större roll i för hur de beskriver sig själva än den kontext de verkar i. Jag har prövat detta påståande fiktivt genom att föreställa mig att jag kastar om fokusgrupperna och genomför intervjuerna med blandade grupper. Jag kan, även om det inte kan beläggas empiriskt, inte föreställa mig att de skulle beskriva sig på ett annorlunda sätt under dessa förutsättningar. Men jag är säker på att innehållet i fokusgruppsintervjuerna till viss del skulle bli annorlunda.

Avslutningsvis vill jag i detta sammanhang också nämna att min studie är genom sin metod, fokusgrupper, också ett forum där polislärarna intersubjektivt kan reflektera och öka kunskapen sitt utbildningsuppdrag. Att beforska något och samtidigt så direkt kunna bidra till en läroprocess hos sina intervjupersoner har varit en oväntad bonus i sammanhanget.

### *Professionell identitet - professionellt uppdrag - professionell roll*

En fråga som uppstått under arbetets gång är den om skillnaderna mellan och betydelsen av begreppen identitet, roll och uppdrag i ett professionellt sammanhang. Här vill jag först koppla till Heggens (2008) resonemang om skillnaden mellan det kollektiva begreppet professionsidentitet, något som jag skulle kalla kåranda, och det mer individuellt fokuserade professionell identitet som Heggen menar är en process där förståelsen av sig själv som professionell ständigt omskapas. Jag kan också se att polislärarna själva gör liknande distinktioner när de pratar om hur polisverksamheten som ett trögt tankekollektiv med syfte att konstituera rådande värderingar, vilket också polisforskning till viss del också visar (Ekman 1999, Holgersson 2005, Granér 2006). Polislärarna distanserar sig i fokusgrupperna ofta ifrån den nega-



tiva bilden och berättar hur de i sin professionella process utvecklats till att inta ett kritiskt perspektiv där de omvärderar sina egna professionella erfarenheter och tankestilar. I vilken grad polisläraryuppsättningen haft betydelse för denna utveckling är svårt att säga men jag anser nog att utdragen visar att aspiranthandledarutbildningen, som för många var det första steget till en professionell reflektion och ett ifrågasättande av identiteten, och polisläraryuppsättningen haft stor betydelse för denna identitetsprocess.

Man kan också se det som att vara professionell idag handlar mer om att utföra ett tydligt avgränsat uppdrag, mer än en att ha en identitet eller inta en yrkesroll. Att utbilda sig till civilingenjör och börja arbeta på Ericsson behöver inte betyda att man om tio år fortfarande titulerar sig som ingenjör utan kanske som controller, produktutvecklare eller marknadschef. Liknande sker inom polisverksamheten som i sig innehåller arbetsuppgifter alltifrån ordningsverksamhet till strategi, chefskap, utbildning, framtidsanalys med flera. Om jag skulle följa en poliskarriär i tjugofem år från nu skulle jag nog upptäcka en förflyttning mellan en rad olika uppdrag av väldigt olika karaktär. Vad man gör just nu, eller vilket uppdrag man har för tillfället, betyder mer än professionell identitet eller yrkesroll. Jag menar att Dick också visar det i sina resonemang även om han vid något tillfälle använder just ”roll”.

Att tala om en professionell roll är att ge ett socialt perspektiv på professionell verksamhet. Erving Goffman (1959/2000) har använt sig av dramats metaforer för att ge aspekter på hur människan interagerar i samhället. Han menar att möten mellan människor sker genom olika framträdanden som har syftet att påverka omgivningen på något sätt. Han definierar en roll som ”Det redan i förväg fastställda handlingsmönster som rullas upp under ett framträdande” (Goffman 1959/2000 s. 23). Det finns i samhället och i det sociala spelet stereotypiserade förväntningar på olika sociala roller, exempelvis en professionell roll. Jag menar att dessa förväntningar i hög grad påverkar det sätt som den aktören väljer att agera, om hon eller han blir tagen på allvar i sitt professionella uppdrag och kan genomföra det hon eller han är satt att göra. Det finns också flera exempel på dessa förväntningar på poliser och polislärare i empirin denna studie.

Det finns dock inte utrymme att gå vidare i detta resonemang här men jag vill ändå nämna att de tre aspekterna på professionell verksamhet, identitet, uppdrag och roll kan vara värt att utreda vidare i ett annat sammanhang.

## En framtida akademisk polisutbildning

Som nämnts i förordet finns det långt framskridna planer på att gå steget fullt ut och omforma polisutbildningen till en formell äkta högskola. Denna omvandling får konsekvenser för de lärare med praktikerbakgrund som är föremålet för denna studie. Eftersom detta också är en uppsats inom ämnet didaktik anser jag att det är på plats med ett resonemang om den eventuella akademiseringen av polisutbildningen. Vilken roll får polisläraren i ett sammanhang med ytterligare fokus på den akademiska aspekten av polisarbete?<sup>38</sup>

Något som jag ser som gemensamt i den diskussion som redovisats i Angränsade forskning om Teori och praktik i yrkesutbildning är vikten av att hitta en balans mellan synsätten teori och praktik. Det finns en tydlig strävan att föra in vetenskapliga perspektiv i professionella verksamheter, vilket får sin konsekvens i akademisering av yrkesutbildningar. Både Hedlund (2004) Fransson (2006B), och Eraut (2000, 2004) redovisar en bild av att detta sker med inte enbart positiva konsekvenser. Det handlar både om att verksamheten, exempelvis försvaret, inte är beredda på att ta emot dessa brett utbildade yrkespersoner, men också att de blivande lärarna eller officerrarna inte alltid känner sig förberedda att möta en praktisk yrkesverklighet utifrån den utbildning de fått.

Knäckfrågan blir därför i mina ögon att hitta en balans mellan teori och praktik, eller kanske mellan vetenskapligt förhållningssätt och praxis, där personer med yrkeserfarenhet av det aktuella yrkesområdet på ett genomtänkt sätt ingår i de lärare som arbetar i respektive yrkesutbildning. Undervisningen bör ske utifrån ett samarbete mellan specialister och yrkeserfarna med fokus på att studenterna ska klara den första arbetsveckan i verksamheten, men utbildningen måste också medverka till att studenterna får verktyg att utvecklas i och utveckla yrkesverksamheten. Eraut (2004) menar att det handlar om att yrkesutbildningarna måste bidra till att studenterna kan överföra (transfer) teoretisk kunskap från en akademisk kontext (academic setting) till en yrkespraktik (occupational practice) (Eraut 2004 s. 220).

---

<sup>38</sup> Framtidens polisutbildning SOU 2008:39 s. 148 ff

Att studenterna utbildas till förändringsagenter (Hedlund 2004) kan ha sina konsekvenser. Kan man verkligen lägga det ansvaret på nyutbildade yrkespersoner? Borde inte verksamhetsutveckling ske uppifrån? Detta är också en diskussion som förts på min arbetsplats Polishögskolan och jag svarar nog ja på bägge frågorna, det är en fråga om ett vetenskapligt förhållnings-sätt i bägge fallen. Jag menar att de som leder polisutbildning och polisverksamhet bör bygga på beprövad vetenskaplig grund och utforma verksamheterna efter detta. De enskilda poliserna har också ett ansvar att engagera sig för sin verksamhet och genomföra sitt arbete noggrant och vetenskapligt och på så sätt utveckla polisverksamheten.

Att vara lärare på högskola kräver också akademiska meriter, vilket många av polislärarna saknar. Samtidigt har jag svårt att se att polisutbildningen ska genomföras utan poliser som lärare (Eraut 2000). Polislärarnas måste därför få möjligheter att fortbilda sig till akademisk examen. Vidare är det viktigt att det verkar lärare i en akademisk yrkesutbildning som är erfarna av yrket i fråga. Dessa lärare bör också erbjudas möjligheter att göra den förskjutning av professionellt perspektiv som jag redovisat i min studie. Några av polislärarna beskriver att de i stort sett kastats in i ett nytt professionellt uppdrag utan att veta vad som väntar dem, vilket kan vara negativt för både lärare och studenter. Jag föreslår därför att följande aspekter bör beaktas i den process som en polisutbildare med polisbakgrund genomgår från polis till polislärare:

1. **Rekrytering.** Min erfarenhet och min lärdom av denna studie är att de poliser som gått en reflektionsbaserad utbildning, som aspiranthandledarutbildningen, har lättare att anpassa sig till läraruppdraget, oavsett om de har undervisningserfarenhet eller inte. De poliser som rekryteras som lärare i polisutbildningen bör helst ha erfarenhet från högskolestudier, men även ha åtminstone fem års erfarenhet av polisarbete. Erfarenheterna ger en tyst kunskap som kanske kan artikuleras genom reflektion och intersubjektiva möten med andra, vilket underlättar för den pedagogiska verksamheten som polisutbildare.
2. **Pedagogiska forum - Intersubjektiva möten.** Jag har diskuterat polisutbildning och lärarrollen i sedan 2000 och dessutom snart genomfört två studier om polisutbildning. Något som hela tiden återkommit är vikten av att som färsk (eller erfaren som jag själv) lärare få möjlighet att diskutera det man gör i undervisningen med andra i samma situation. Att prestigelöst få bolla sina förehavanden i klassrum och på övningsplatser med andra ger ett intersubjektivt lärande som blir

viktigt i den professionella processen och ökar kompetensen. I början av min vistelse på Polishögskolan hade vi ett uppehållsrum där ständiga diskussioner pågick med lärare som kom och gick till och från lektioner, som en intersubjektiv stafett. Jag har själv aldrig lärt mig så mycket om konsten att undervisa som vid dessa tillfällen. Sådana forum efterfrågas också i polislärarnas fokusgrupper. Önskemålet att utnyttja alla lärare till max får inte leda till att dylika möten inte hinns med. De ansvariga för utbildningarna måste också ta ansvar för att sådana forum skapas och upprätthålls. Väl genomtänkta pedagogiska forum kan inte helt ersätta kurser i pedagogik, men är minst lika viktiga.

3. **Fortbildning.** En polislärare i en akademisk och mer vetenskapligt förankrad polisutbildning måste få möjlighet att studera parallellt med undervisningsarbetet. Det kan bli problem med legitimitet för polislärarna om nyutbildade poliser får en akademisk examen men inte de polislärare som verkar i polisutbildningen. Om den nya akademiska polisutbildningen startar 2010 tar det ytterligare minst fem år innan poliser med denna examen kan verka i polisutbildningen utifrån ovanstående argumentation. Satsa därför redan nu på att låta lämpliga polislärare i den nuvarande polisutbildningen få läsa på högskola och därigenom få den vetenskapliga kompetens som krävs, både för att kunna hantera undervisningssituationen och kunna utveckla polisverksamheten. Förhoppningsvis kan allt detta också leda till att fler poliser blir polisforskare i polisvetenskap.

## Parallellprocess - från lärare till forskare

NY BEKANTSKAP: Vad gör du för något?

BENGT: Jag är akademiker.

Jag har av eget intresse under hela resans gång haft ett hermeneutiskt perspektiv på forskarrollen och eftersom jag velat studera en professionell process från polis till polislärare, blir det för mig naturligt att synliggöra den parallellprocess som jag själv gått igenom från ämneslärare i svenska till forskare.

När jag började denna licentiatstudie värjde jag mig ifrån att beskriva mig som forskare, det kändes förmätet på något sätt. Under resans gång har jag precis som polislärarna genom intersubjektiva möten med andra forskare och intervjupersonerna i min studie, dock ändrat min självbild och presenterar mig idag som citatet ovan visar, som akademiker. Någonstans mitt i denna studie upplevde jag tydligt att jag vägde över till forskarens perspektiv på polisutbildningen, på bekostnad av lärarens perspektiv.

I nuläget finner jag mig ha gjort tre perspektivförskjutningar under arbetet med mina studier om polisutbildningen. Till en början var jag lärare i svenska, vilket också var min professionella identitet. Miljön på Polishögskolan stimulerade mig till att förskjuta mitt perspektiv till ett utifrånperspektiv på uppgiften att vara lärare. Detta ledde i sin tur till att jag började beforska fenomenet hur poliser blir lärare. Nu undervisar jag i vetenskaplig metod på grundutbildningen, vilket skulle kunna beskrivas som att jag undervisar om hur man exempelvis forskar på hur man blir lärare, det vill säga ett utifrånperspektiv på att vara forskare. Jag har därigenom en unik möjlighet på att tillämpa den kunskap om undervisning och forskning om undervisning jag uppnår genom mina förskjutningar av perspektiv. I och med att jag får möjlighet i undervisning i vetenskaplig metod sluter jag cirkeln och är tillbaks där jag började men förhoppningsvis på en högre kunskapsnivå. Detta kan, med tanke på den problematik i polisläraryrollen jag redogjort för här ovan, dock innebära att jag också står inför en epistemologisk klyfta där studenterna inte fattar ett dugg av vad jag pratar om. Jag misstänker faktiskt att det redan har hänt.

## Reflektioner över metod

Som redovisats i metoddelen har intervjumetoden fokusgrupper både för- och nackdelar. När jag i efterhand reflekterar över resultatet ser jag hur svårt det är att hålla balansen mellan att intervensera för att hålla fokus och av respekt för deltagarna och deras önskemål låta dem prata på. Ibland avbröt jag deras resonemang och tankekedjor och ibland lät jag dem prata för mycket om för forskningen ovidkommande fenomen. Det går i transkriptionerna också att se att jag som moderator haft blandade framgångar med denna balans och ibland genom ledande frågor styrte dem för hårt gentemot min förförståelse. Fokusgruppen fungerar dock där deltagarna känner sig trygga och sammansättningen inte innebär gruppsykologiska spänningar och jag har inte upplevt sådana spänningar i mina intervjuer. Alla har inte varit överens med allting som sagts och kanske avstått ifrån att säga något som uppfattats strida mot normen i kontexten, men min bild är att detta fungerat bättre än väntat och jag tror de flesta kunnat komma till tals och sagt sin mening. Att samtalen redovisar någon slags gemensam förståelse av fenomenen i fokus motsäger inte heller mitt syfte eller mina frågeställningar. Jag noterar också att de dokument jag skrev initialt i detta projekt visar tendenser till att min förförståelse av polislärarnas process innebar att det sker en yrkesväxling (se bilaga 3). Jag menar dock att denna eventuella och dolda hypotes inte infriats, vilket jag anser ökar trovärdigheten eftersom jag faktiskt ändrat uppfattning under arbetet med studien.

En annan aspekt är antalet deltagare i fokusgrupperna. Wibeck rekommenderar fyra till sex deltagare och hon menar att färre än två kan skapa gruppdynamiska spänningar, vilket inverkar på resultatet. Fler än fyra kan innebära subgrupperingar, vilket kan skapa talängslan hos dem som känner sig utanför och därmed kommer inte alla till tals (Wibeck 2000 s. 50-51). I fokusgrupperna i denna studie deltog, av främst logistiska skäl, mellan två och fyra deltagare och jag kan se brister och vinster med detta. När det bara är två uppstår ingen egentlig gruppdynamik eftersom man vill gärna vara överens. Dessutom är det svårt att som moderator hålla sig ur fokus för samtalet. Fyra har varit optimalt för mig i detta fall; alla har vågat prata men de har inte alltid varit överens, vilket jag anser ha gett ett bra resultat. Vad gäller rollen som forskare och moderator upplever jag att ensam leda en fokusgrupp med fyra deltagare innebär svårigheter i att hålla fokus och hänga med i alla svängar. Om jag skulle använda samma metod igen skulle jag därför sätta ihop grupper med fyra till sex deltagare och engagera en bisitta-

re som förstår kontexten och kan hjälpa till att hålla fokus och fånga upp viktiga trådar.

Angående urvalet i fokusgrupperna har jag i liten grad kunnat påverka detta i Umeå och Växjö, där deltagarna till viss del valdes av cheferna. De bägge fokusgrupperna i Solna har jag däremot kunnat handplocka. Vilken betydelse detta fått för resultatet är svårt att avgöra men självklart kunde andra deltagare ge ett delvis annat resultat. Även om det finns en officiell och delad norm i tankekollektivet polisutbildning skulle man kanske med andra intervjupersoner hitta andra bilder av polisläraryuppsdraget, exempelvis där den kollegiala relationen till studenterna inte är stigmatiserad till den grad som polislärarna i denna undersökning beskriver. Sådana från normen avvikande uppfattningar finns säkert men jag finner ändå kollektivets syn på fenomenen som intressanta. Sedan tror jag att som lärare i poliskunskap, som är ett teoretiskt komplext ämne utan enkla svar och lösningar, blir det svårt att vara kompis och kollega och samtidigt hålla den professionella lärarroll som krävs. Med en professionell lärarroll menar jag en roll som tar ansvar för att utbildningsmålen uppfylls och kunskapskraven inte tullas på. Å andra sidan kan jag som forskare undra över hur det kan komma sig att så få polisstudenter underkänns och tvingas gå om eller avsluta utbildningen. En avgörande metodisk fråga är dock att i fokusgrupper måste deltagarna vilja och våga prata om sitt uppdrag och det är det som jag strävat efter i min påverkan av urvalet. Sedan anser jag mig kunna visa synen på uppdraget är i stort sett likartad i de fyra olika fokusgrupperna, vilket skulle kunna vara ett tecken på att de olika urvalsmetoderna inte spelat så stor roll.

En slutkommentar får bli att den stora vinsten i denna studie med intervju-metoden fokusgrupper är att intervjuerna i sig blivit viktiga kunskapsskapande intersubjektiva möten, vilket inneburit en hjälp att förflytta perspektivet både för polislärarna och för mig som forskare.

## Fortsatt forskning

De insikter som denna studie gett mig om professionella processer har givetvis väckt nya frågor som bör utredas. Jag tycker mig också se en nisch där växlingen mellan uppdrag som praktiker och utbildare ännu inte är färdigutforskad. Jag ser i nuläget flera olika vägar att gå utifrån denna studie.

En väg är att fortsätta att följa de polislärare som återgått till polisverksamheten efter fullgjort utbildningsuppdrag. Flera av intervjupersonerna i denna studie är tillbaka i polisrollen igen och tre av dem har fått i uppdrag att föra loggbok över i sitt första halvår på polismyndigheten igen. Jag ser fram emot att dels få veta vad som hände och dels att få en ny form av empiri att analysera. Om allt fungerar avser jag att även samla dessa tre till någon form av fokusgruppsintervjuer längre fram.

En annan väg, minst lika spännande, är att genomföra en komparativ undersökning utifrån samma utgångspunkt som i denna licentiatuppsats. Ett sätt skulle vara att låta lärare med aktuell yrkesbakgrund på andra klientorienterade yrkesutbildningar; präster, sjuksköterskor, socionomer, i fokusgrupper diskutera sina utbildningsuppdrag. En annan väg kan vara att sätta samman fokusgrupper med deltagare från olika yrkesutbildningar i samtal om att vara lärare och praktiker i en yrkesutbildning.

Jag har också i mina litteratursökningar hittat utländsk forskning om identitetsfenomen som inte får plats i denna studie, men som passar som fördjupning av teorin i en fortsatt studie.

### *Epilog*

Minst två av polislärarna som deltagit i denna undersökning och som återvänt till polisverksamheten har fått tjänster som motsvarar deras kompetenshöjning, i gruppchefspositioner. Farhågorna som polislärarna redovisar i resultatdelen har alltså inte infriats, vilket skulle kunna vara ett tecken på att tankekollektivet polisverksamhet har förändrats till det positiva. De verkar som om polisverksamheten har lärt sig att se och ta tillvara på poliser som höjt sin kompetens, oavsett hur många tjänsteår de har.



# Källor

## Litteratur

- Andersson, S. (2003). *Ordande praktiker, en studie av status, homosocialitet och maskuliniteter utifrån två närpolisorganisationer*. Akademisk avhandling nr 118, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Stockholm: Intellecta Docusys AB.
- Angosino, M.V., Mays de Pérez, K.A. (2003). Rethinking Observation – From method to Context. I Denzin, N., Lincoln, Y. (eds) (2003B) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (Second Edition). London: SAGE
- Bergman, B. (2004). *Elev eller kollega? Perspektiv på polisutbildningen*. Magisteruppsats, Lärarhögskolan i Stockholm
- Bronäs, A. (2006). Mötesplats eller tomrum – Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I Bronäs, A. och Selander, S. (Red) *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Norstedts Akademiska förlag
- Ekman, G. (1999). *Från text till batong. Om poliser, busar och svennar*. Stockholm: Elanders Gotab
- Ellström, P-E. (2005). Arbetsplatslärandets janusansikte. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2005 årg 10 nr 3/4 s 182–194
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* , 70, 113-136
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context*. London: Routledge
- Fleck, L. (1935/1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag
- Fontana A. och Frey J.H. (2003). The Interview From structured Questions to Negotiated text. I Denzin, N., Lincoln, Y. (eds) (2003B) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (Second Edition). London: SAGE
- Fransson, G. (2006A). *Att se varandra i handling- En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare*. Stockholm: HLS Förlag
- Fransson, G. (2006B). Drivkrafter för diskussioner kring ”teori och praktik” – nedslag i texter om fyra yrkesgruppers yrkes- och utbildningsarenor. I Bronäs, A. och Selander, S. (Red) *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Norstedts Akademiska förlag

- Geijer, L. (2003). *Samtal för samverkan. En studie av transprofessionell kommunikation och kompetensutveckling om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Stockholm Universitet, HLS förlag
- Goffman, E. (1959/2000). *Jaget och maskerna- En studie i vardagslivet dramatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Granér R. (2006). Självständiga sheriffer eller lojala byråkrater – om patrullerande polisens yrkeskultur. I Agevall och Jenner (Red) *Bilder av polisarbete*. Växjö University Press
- Gustafsson, A. (2004). Att förstå andra genom att förstå sig själv. I Gustavsson, A & Ödman, P-J (Red.), *Den Trankellska Vändningen. Ett levande hermeneutiskt arv*. (pp. 120-148). Stockholms universitet Pedagogiska institutionen
- Gustavsson, B. (2001). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström och Widstrand
- Heder, M. (2004). *Vad är en bra polis?* Magisteruppsats. Södertörns högskola
- Hedlund, E. (2004). *Yrkesofficersutbildning, yrkeskunnande och legitimitet*. Stockholm: HLS förlag
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. och Terum, L.I. (Red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Holgersson, S. (2005). *Yrke: Polis. Yrkeskunskap, motivation, IT-system och andra förutsättningar för polisarbete*. Linköping: Unitryck
- Jakobsson Öhrn, H. (2005). *Berätta din sanning*. Stockholm: Intellecta Docusys AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lauvås, P. och Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur
- Lincoln Y.S., Guba E.G. (2003). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I Denzin, N., Lincoln, Y. (eds) (2003) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (Second Edition). London: SAGE. (paperbackversion)
- Mead, G. H. (1934/1995). *Medvetandet, jaget och samhället*. Lund: Argos förlag
- Polanyi, M. (1962/2002). *Personal Knowledge- Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Bokförlaget Nya Doxa
- Selander, S. (2003). Praktiskt förnuft- förnuftig praktik. Om yrkesskicklighet och institutionell kompetens. I Bronäs, A. och Selander, S. (Red.) *Till frågan om teori och praktik i akademisk utbildning*. Lärarhögskolan i Stockholm
- Selander, S. (2006). Kunskapspraktiker, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I Bronäs, A. och Selander, S. (Red) *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Norstedts Akademiska förlag
- Smith, J.K., Deemer, D. K. (2003). The problem of Criteria in the Age of Relativism. I Denzin, N., Lincoln, Y. (eds) (2003) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (Second Edition). London: SAGE
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*: Elanders Gotab

- von Wright, M. (2003). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors subjektivitet*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

## Rapporter, styrdokument och informationsmaterial Rikspolisstyrelsen och Polishögskolan

*Framtidens polisutbildning* SOU 2008:39

Heder, M (2007). *Varför polisstudenter väljer polisyeket?* Rapport vetenskapligt förhållningssätt- Kvantitativa metoder

Polishögskolan Handedarutbildningen, kursplan 1999

Rapport från Utvecklingsgruppen vid Polishögskolan Del 1 juni 1996, *Förändrad polisutbildning för förändrad polisroll* .

Slutrapport från PHS Handedargrupp, oktober 1995, *Professionell handledning av polisaspiranter*. PHS-779-3306/95

Studiehandbok för Polisprogrammet läsåret 2004/05

Studiehandbok för Polisprogrammet läsåret vt 2008

### *Andra rapporter*

Larsson, J. (2005). *I lagens namn- en utvärdering av Växjö polisutbildning*. Växjö universitet, institutionen för samhällsvetenskap.

# Bilagor

Bilaga 1.

2006-11-12

## Intervjuguide fokusgruppsamtal 1 (cirka 90 minuter)

### **Öppningsfrågor-**

- Vad är en bra polis?

### **Övergångsfrågor-**

- Hur blir man en bra polis?

### **Nyckelfrågor lärarrollen-**

- Er/din syn på polislärarens uppdrag
- Beskriv en bra respektive dålig handledning. Utveckla

**Avslutande frågor-** (var och en får reflektera över det som sagts, slutliga position)

- Moderatören sammanfattar
- Reflektion?

**Slutfrågor-** (Försäkring att inget missats)

- Är det något vi missat?
- Är det någon som vill tillägga något?

## Intervjuguide fokusgruppsamtal 2 (cirka 90 minuter)

2006-11-12

**Öppningsfrågor-**

- Återkoppling fokusgrupp 1. Reflektioner?

**Övergångsfrågor-**

- Jämför rollen att vara yrkesutövande polis med polisläraryrollen
- Vilka nya erfarenheter/ problem har ni ställts inför?

**Nyckelfrågor läraryrollen-**

- Vad är ni just nu, lärare eller polis? Vad är skillnaden? Kan ni peka på tankar och handlingar som ni gör olika som lärare? På vilket sätt har din polisroll förändrats?

Alt.:

- Var ligger din identitet idag? Som polis eller som polisutbildare eller något annat? Beskriv skillnaden och orsaken till denna förändring?
- På vilket sätt har tiden som polisutbildare förändrat din syn på din yrkesroll?
- På vilket sätt tror du detta kommer att påverka din framtida yrkesverksamhet?

**Avslutande frågor-** (var och en får reflektera över det som sagts, slutliga position)

- Moderatören sammanfattar
- Reflektion?

**Slutfrågor-** (Försäkring att inget missats)

- Är det något vi missat?
- Är det någon som vill tillägga något?

2006-09-01

## FULLMAKT

Forskningsprojekt: Konsten att byta profession

### Syfte

Insamling av intervjumaterial till forskningsprojektet *Konsten att byta profession*.

### Genomförande

Polislärare i polisprogrammet i Solna, Umeå och Växjö får vid två tillfällen under c:a två timmar inför en videokamera diskutera sitt uppdrag som lärare vid polisprogrammet. Det filmade materialet analyseras sedan i förhållande till forskningsprojektets frågeställningar.

### Forskningsprojektets syfte

Att undersöka hur poliserna som arbetar som handledare i polisutbildningen upplever sitt undervisningsuppdrag. Detta genom att låta polislärarna själva berätta om hur de uppfattar sitt uppdrag och hur de eventuellt förändrar, eller kanske utvecklar, sin professionella kompetens.

### Resultatredovisning, etik och sekretess

Deltagarnas identitet kommer inte att offentliggöras och alla personuppgifter kommer att hanteras i enlighet med personuppgiftslagen (1998:204). Insamlade data kommer inte att användas i andra sammanhang än i detta forskningsprojekt och kommer att förstöras när forskningsprojektet är avslutat.

**Medverkan är frivillig och deltagarna kan när som helst avbryta sin medverkan.**

**Denna fullmakt ger projektet tillstånd att med videokamera filma en intervju där du medverkar och använda materialet i forskningsprojektet som beskrivits ovan. Nedan väljer du graden av medverkan då du själv bestämmer om det filmade materialet även får visas och användas som exempel i seminarie-sammanhang.**

Jag vill medverka i projektet Konsten att byta profession och tillåter att det videofilmade resultatet används i undersökningen. Jag förbinder mig också att upprätthålla anonymiteten kring det som sägs i fokusgruppsamtalen i ovanstående projekt.

Jag vill medverka i projektet Konsten att byta profession och tillåter dessutom att det videofilmade resultatet används i undersökningen samt som visningsmaterial i seminarie-sammanhang. Jag förbinder mig också att upprätthålla anonymiteten kring det som sägs i fokusgruppsamtalen i ovanstående projekt.

Datum Underskrift