



UMEÅ UNIVERSITET

# **POLISERS PROFESSIONELLA UTVECKLING**

## **Från polisutbildning till sex år i polisyrket**

Kirsi Kohlström

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)

Avhandling för filosofie doktorsexamen

ISBN: 978-91-8070-110-5

ISBN: 978-91-8070-111-2

ISSN: 0281-6768

Nr 130 vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

Nr 63 The Post-Graduate School of the Educational Sciences, Umeå University

Grafisk formgivare: Gabriella Dekombis

Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>

Tryck: Cityprint i Norr AB

Umeå, Sverige 2023

*Hold the vision.*

*Trust the process.*

*(Author unknown)*

# Innehållsförteckning

Abstract.....	iv
Lista på ingående artiklar, antologikapitel och manus.....	1
Inledning.....	2
Recruitment, Education, and Career in the Police (RECPOL).....	5
Syfte och frågeställningar.....	6
Avhandlingens disposition.....	7
Politiska anspråk och åtgärder för professionell utveckling av poliser över tid.....	8
Polismyndigheten.....	8
Polisutbildning.....	9
Mål och åtgärder för utveckling av professionella kompetenser ...	10
Ständig utveckling av polisens grundutbildning.....	12
Polisens kompetensutvecklingsinsatser.....	15
Önskan om fler kvinnor i chefsprogram.....	17
Strävan efter att vara en lärande polisorganisation.....	18
Sammanfattning.....	19
Tidigare forskning.....	21
Professionell utveckling.....	21
Professionella kompetenser i polisycket: traditionella och framväxande.....	24
Professionell utveckling i utbildning och polisutbildning.....	25
Initial polisyckessocialisation – från polisutbildning till polisycke .....	26
Professionell utveckling i yrken och polisycket.....	28
Polisers yrkessocialisation och kompetensutveckling.....	28
Karriärutveckling.....	31
Jämställd kompetens- och karriärmässig utveckling.....	32
Metoder och design i forskning om polisens professionella utveckling.....	34
Sammanfattning.....	34
Teoretiskt ramverk.....	37
Kompetens.....	37
Traditionella och framväxande kompetenser.....	38
Det ramfaktorteoretiska perspektivet.....	39

Samhälleliga värdesystem.....	42
Ramar .....	42
Ideologier .....	43
Mönster .....	44
Yrkessocialisation .....	46
Lärandevägar .....	47
Design och metod.....	49
Forskningsdesign.....	49
Datamaterial och urval .....	51
Datainnehåll och -analys .....	53
Indexvariabler .....	54
Kvalitativ innehållsanalys .....	55
Metoddiskussion: Trovärdighet, tillförlitlighet och etik .....	56
Sammanfattning delstudier .....	59
Delstudie 1 .....	59
Delstudie 2.....	61
Delstudie 3.....	63
Delstudie 4.....	64
Analys och diskussion .....	68
I polisutbildning .....	69
I övergången från utbildning till polisyрке .....	72
Med ökad erfarenhet i polisyрке .....	75
Kunskapsbidrag och förslag till fortsatt forskning.....	79
Praktiska implikationer .....	82
Tack .....	86
Referenser .....	88
Bilagor .....	110



# Abstract

The aim of this compilation thesis is to contribute knowledge on police officers' professional development from the beginning of police education to six years in the police career. The thesis is based on empirical material collected in a European research project called RECPOL (Recruitment, Education, and Career in the Police) and interviews by the author. For this thesis police students that began their police education in 2011 in Sweden is the focus. The thesis consists of four papers. The first paper, an article, presents a quantitative study that examine how subgroups in the Swedish police student cohort value the importance of different kinds of competencies in the end of their theoretical part of the police education. The second paper, a chapter, presents a quantitative study that examines how police students in the six counties value the importance of different kinds of competencies in the beginning and the end of their police education. Then the third paper investigates how the Swedish police officers value different competencies from the beginning of police education to three years in police careers. Lastly, the fourth paper, an article, explores how 13 Swedish police officers that are part of all the above described studies, experience their professional development from police education to six years in police careers. The analysis in this thesis combines police socialisation and learning pathways with a frame factor perspective. The longitudinal study shows that in police education becoming police officers value both traditional (decisiveness and practical skills) and emerging (flexibility and diversity) competencies as highly important for the upcoming police career. When looking into the Swedish cohort as they transform from police education to police practice the valuation of professional competencies are stable for some and diverging for others. Two competencies, diversity and practical skills, are valued less important. Furthermore, the study shows that police officers during their professional development have been supported in differing ways which has as consequence that they develop varying learning pathways, either self-directed or information-oriented, to develop their competencies. Female police officers' professional development is affected when pregnant and working as patrolling officers. They need to take more responsibility for their competence development as they need to shift to other tasks for security reasons. In the concluding analysis and discussion sections, connections are drawn between police socialisation and learning organisations, as well as the influence of frame factors and organisational factors on police officers' professional development.

**Keywords:** Police students, police officers, traditional and enduring competence areas, frame- factor perspective, police socialisation, learning pathways.



# Lista på ingående artiklar, antologikapitel och manus

1. Kohlström, K., Rantatalo, O., Karp, S & Padyab, M. (2017). Policy ideals for a reformed education: How police students value new and enduring content in a time of change. *Journal of Workplace Learning*. Vol 29, No.7/8, 524–536.
2. Karp, S., Kohlström, K., Rantatalo, O. & Padyab, M. (2020). Police students' values of enduring and emerging competence areas in police education. In T. Bjørgo & M.-L. Damen (Eds.), *The making of a police officer: Comparative perspectives on police education and recruitment*, (143–169). Routledge.
3. Kohlström, K & Padyab, M. Professional policing: Longitudinal trends of how Police recruits value core competence areas. Under granskning.
4. Kohlström, K. (2021). Professional development in the Swedish police organization: Police officers' learning pathways, *Human Resource Development Quarterly*, Vol 33, No. 4., 339–359.

## **Författarens bidrag**

1. Jag som huvudförfattare hade helhetsansvar för artikeln. Alla medförfattare har arbetat tillsammans med bakgrund, analys och diskussion.
2. Huvudförfattaren Karp hade det övergripande helhetsansvaret för kapitlet och medförfattaren Padyab hade mer ansvar för analysmetoden. Vi alla medförfattare arbetade tillsammans med bakgrund, analys och diskussion.
3. Jag hade som huvudförfattare helhetsansvar för artikeln. Det innebär att jag har stått för att utarbeta bakgrund, tidigare forskning, analysmetod och diskussion. Medförfattaren har huvudsakligen bidragit med stöd för statistiska analyser.
4. Denna artikel är jag ensamförfattare till och har självständigt genomfört alla delar av arbetet.

# Inledning

Den här avhandlingen handlar om polisens professionella utveckling och villkoren för densamma, utifrån ett longitudinellt perspektiv. Avhandlingen fokuserar på villkoren för professionell utveckling inom polisen, vilken betydelse professionella kompetenser tillskrivs av polisstudier under polisutbildningen och poliser med tre år i polisyrket samt hur poliser med sex års yrkeserfarenhet har utvecklat sig professionellt. Det här intresset knyter an till frågor om kompetensutvecklande förutsättningar i yrkesutbildning och yrkesliv med särskilt intresse för en yrkesgrupp som har ansvar för välfärdsservice med en unik befogenhet att använda våld.

Polisers professionella utveckling kan ses som en lärande- och socialisationsprocess, där möjligheter till kompetensutveckling i polisutbildningen och polisorganisationen bidrar till vad personerna som påbörjar och fortsätter sin karriär inom polisen lär om polisyrket och hur. I grundutbildning till polis styrs utbildningsmål mot kompetenser som anses behövas för yrkesrollen med hänsyn till samhällskrav, lagstiftning och yrkets praktik (Polismyndigheten, 2021). Sedan, i polisyrket, förväntas verksamma poliser hålla liv i sina kompetenser och förändra och utveckla dem när så krävs (Polismyndigheten, 2016).

De senaste 20 årens utveckling i samhället har bidragit till att det inom polisen eftersträvas kompetenser som tidigare har varit mer förknippade med akademiska studier (jfr Paoline & Terrill, 2007; White & Heslop, 2012). Den här utvecklingen har fört med sig flera åtgärder för att stödja utvecklingen av polisens kompetensnivå. I Sverige reformerades polisens grundutbildning 1998. Från och med 2000 har utbildningen lagts ut som uppdragsutbildning på flera högskolor och universitet. Polisutbildningen har sedan dess ständigt utvecklats till att i skrivande stund kunna ge behörighet för en högskole-, kandidat- eller magisterexamen i polisiärt arbete på vissa lärosäten (Karp & Lauritz, 2021; Karp & Rantatalo, 2020).

Vidare har polisens formella fortutbildningsverksamhet förändrats i och med att det erbjuds fler funktions- och vidareutbildningar (Bergman & Lauritz, 2020). Dessutom har det utvecklats fler kompetensprofiler inom polisorganisationen för att tydliggöra förväntade kompetenskrav för olika funktioner, exempelvis nyanställd polis eller chef (Polismyndigheten, 2019). Villkoren för blivande polisens

kompetensutveckling har genomgått flera förändringar. Detta visar utvecklingen mot att öka polisutbildningens koppling till akademien och mot fler specialiserade fort- och vidareutbildningar.

Utvecklingen av närvaron av kvinnor i polisyrket är ytterligare en aspekt av vikt för att förstå professionell utveckling inom polisen. Kvinnors tillträde till traditionellt manliga domäner följer en bred samhällsutveckling, som har pågått under en längre tid. Andelen kvinnor som söker sig till polisutbildningen ligger i dag på ca 40 % och av de som antas är ca 30% kvinnor (Polismyndigheten, 2019). I början av 1970-talet var andelen kvinnliga poliser ca 10 %, till att år 2022 vara 34 % (Cedermark, 1985; Polismyndigheten, 2022). Sammantaget är 45 % av alla anställda (antal 34 226) inom polisen kvinnor, och bland civilanställda (de utan polisexamen) är siffran 68 % (Polismyndigheten, 2022).

År 2011 var 19 % av de polisiära cheferna kvinnor och bland civilanställda var andelen 61 %. Årsredovisningen från 2022 visar att det har skett en viss ökning av andelen kvinnliga polisiära chefer, som nu är 30 % och bland civila är andelen 66 %. Utvecklingen mot att allt fler kvinnor blir poliser och chefer har inte skett utan ett visst motstånd. Starka krafter har funnits mot att kvinnor ska ges tillträde till vissa polisfunktioner, vilket har visat sig bidra till att kvinnor hindras i sina karriärer och att det utvecklas könspräglade karriärer där kvinnor hänvisas till utredande och ”mjuka” uppgifter och män till akutingripande och ”hårda” uppgifter (Archbold et al., 2010; Fejes & Haake, 2013; Haake, 2018).

Professionell utveckling handlar om många aspekter, exempelvis livslångt lärande (Mizell, 2010; Murphy et al., 2006). Yrkeskompetens kan ses som skicklighet, kapacitet och befogenhet att utföra specifika arbetsuppgifter (Ellström, 1992). Det går att anta att vad som ses som relevant yrkeskompetens har förändrats och utvecklats över tid, i och med samhällets utveckling, utvecklingen av polisutbildningen och interna vidareutbildningar. Vad som krävs för att upprätthålla allmän ordning och säkerhet och tillförsäkra skydd är kopplat till vilken brottslighet och annan oordning som människor i samhället bidrar till.

Under flera år har samhällsförändringar i form av en högre utbildningsnivå bland invånare, ökad rörlighet i befolkningen och teknikutveckling lyfts fram som viktiga skäl till att brottsligheten har förändrats och att polisyrket ständigt behöver följa med i den utvecklingen (Conti, 2011; Lauritz & Hansson, 2018; Polislagen, 10§).

När det kommer till polisens yrkeskompetens handlar det om att ha skicklighet att utöva välfärdsservice till invånare i form av upprätthållande av allmän ordning och säkerhet samt att i övrigt tillförsäkra allmänheten skydd och annan hjälp (Polislagen, 1984). Då poliser dessutom har befogenheten att med våld lösa arbetsuppgifter ställer det krav på att befogenheten är förutsägbar, legitim och sker utifrån lika behandling (Eklund, 2018; Lundquist, 1998; Rothstein, 2000). Poliser är i sin tjänsteutövning ämbetsmän eller statstjänstemän, vilket ställer krav på urskilningsförmåga och diskretion (Lundquist, 1998). Poliser har i sin tjänsteutövning överlåtits ett uppdrag från invånarna med tillit om att tjänsten utövas i enlighet med de demokratiska principer som gäller i Sverige och i enlighet med samhällets kunskapsutveckling (Eklund, 2018). Det går att lagstifta om de regler som yrkesverksamma ska efterfölja, men det går inte att lagstifta om hur tillämpningen av lagen ska ske (Wittgenstein, 1980). Det handlar om att kunna tillämpa professionella kompetenser i arbetssituationer, och viktigast av allt: att kunna motivera på vilka grunder som specifika kompetenser används (Molander, 1996).

Tidigare har forskare uppmärksammat att den professionella polisrollen innehåller oförenliga krav (Goldstein, 1963). Mänskliga rättigheter och polisens rätt till tvångsutövande är ett sådant exempel. Dilemman och konflikter blir oundvikliga när det kommer till polisens arbete. För att lösa de dilemman och konflikter som kan uppstå vid oförenliga principer anses reflektion och det fortsatta lärandet vara två avgörande delar för individens möjligheter till förståelse och medvetenhet om vilka kompetenser som behövs för skickligt och kompetent polisarbete (jfr Campell, 2009; Chan et al., 2003).

Dessutom krävs exempelvis ökad analys- och problemlösningsförmåga i och med hanteringen av dilemman, olika prioriteringar och krav på likabehandling. Det blir särskilt viktigt med kontinuerlig kompetensutveckling när samhället utvecklas och det finns inbyggda oförenliga krav och principer vid tillämpningen av polisyrket. I Sverige har vi en låg andel poliser som avslutar sina anställningar (Annell et al., 2019), vilket innebär att den individuella polisens karriär skulle kunna innefatta växling av tjänster inom polisorganisationen under ett helt yrkesliv, något som kräver fort- eller vidareutbildning i någon form.

Sammanfattningsvis kan sägas att det är viktigt med en god förberedande grundutbildning och formaliserade möjligheter för kompetensutveckling i arbetslivet för att blivande och verksamma poliser ska klara av yrkets komplexa uppdrag (Chan et al., 2003; De

Fruyt et al., 2006). En organisation kan angripa denna fråga på olika sätt, men till syvende och sist handlar det om att i utbildning och arbete inkludera utrymme och möjlighet för lärande som bidrar till att utveckla och upprätthålla de kompetenser som förväntas av en professionell polis och som yrket kräver.

I avhandlingen riktas fokus mot två sammanhang, polisutbildning och polisyrke, vilka en individ som arbetar som polis har exponerats för och involverats i under sin väg till och som yrkesverksam polis. I avhandlingen undersöks hur värderingar av professionella kompetenser förändras från början av polisutbildningen till sex år in i polisyrket. Dessutom riktas intresset mot att ta reda på hur poliser utvecklar sig professionellt. Sedan diskuteras dessa två aspekter, vad som anses som betydelsefulla kompetenser och hur professionell utveckling sker, med stöd av ramfaktorteoretiskt perspektiv, yrkessocialisation och lärandevägar. Detta för att synliggöra de villkor som omgärdar polisutbildning och polisyrke när det kommer till professionell utveckling. I avhandlingen används datamaterial som ingår i ett europeiskt samarbetsprojekt och som undersöker polisstudierande och polisers karriärutveckling i Europa: Recruitment, Education, and Career in the Police (RECPOL).

## Recruitment, Education, and Career in the Police (RECPOL)

I doktorandanställningen har det ingått att analysera datamaterial från ett samarbetsprojekt mellan europeiska polisutbildningar (RECPOL). År 2009 påbörjades ett longitudinellt forsknings- och samarbetsprojekt mellan sju europeiska polisutbildningar. De länder som deltog var: Sverige, Norge, Danmark, Finland, Belgien, Spanien (Katalonien) och Skottland. Av dessa valde Finland vid ett senare skede att inte fullfölja projektet. I samarbetsprojektet har ambitionen hos forskarna varit att studera hur olika europeiska länders system av polisutbildning och initial socialisation och karriärutveckling inverkar på polisstudierandes och polisers attityder inom olika områden.

De områden som projektgruppen har varit intresserad av har sitt ursprung i STUDDATA, vilket är en enkät utvecklad vid Centrum för professionsstudier vid Oslo universitet. Projektgruppen arbetade med det ursprungliga upplägget och anpassade enkäten till polisens yrkesområde. Övergripande har enkäten berört hur poliser socialiseras in i polisyrket och de konsekvenser som den upplagda banan med

grundutbildning, praktik och arbete får i form av uppfattningar om yrket, samhället och lärandet hos poliser. I projektet genomfördes pilotstudier 2009 med polisstuderande från Norge och Sverige (Bjørge & Damen, 2020).

År 2011 påbörjades sedan studien i Sverige där enkäter samlades in från polisstuderande på alla dåvarande polisutbildningar i Sverige, det vill säga i Växjö, Solna och Umeå. I projektet genomfördes sedan två ytterligare uppföljningsenkäter år 2012 (i slutet av utbildningen) och 2016 (efter tre år i yrket). I de övriga länderna påbörjades den första datainsamlingen antingen 2010, 2011 eller 2012 och på Island har dessa enkäter delats ut och samlats in varje år till och med 2015. Den andra enkätinsamlingen genomfördes åren 2011–2015. Endast Sverige har delat ut och samlat in enkäter till poliser efter tre år i polisyrket. Dessa enkäter utgör avhandlingens empiriska material, tillsammans med intervjuer med poliser i samma kohort. Dessutom ingår det datamaterial från de övriga europeiska länderna i projektet, men det är det svenska materialet som utgör kärnan i besvarandet av avhandlingens syfte och frågeställningar.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att genom en longitudinell ansats bidra med fördjupade kunskaper om kvinnliga och manliga polisstuderandes och polisers professionella utveckling.

Detta görs genom att följande frågeställningar besvaras:

1. Hur förändras kvinnliga och manliga polisers värderingar av professionella kompetensers betydelse för polisyrket under polisutbildning och i polisyrket?
2. Hur utvecklar kvinnliga och manliga poliser sig professionellt från polisutbildningen till sex år in i yrket?
3. Hur kan dessa förändrings- och utvecklingsprocesser förstås utifrån de villkor som omgärdar utbildning och arbete?

Avhandlingen bygger på fyra delstudier. De två första delstudierna är publicerade kvantitativa enkätstudier. Den tredje är en opublicerad kvantitativ enkätstudie och den fjärde en publicerad kvalitativ intervjustudie. För att besvara avhandlingens första frågeställning har de

tre första delstudierna analyserats. Den fjärde delstudien har använts för att besvara den andra frågeställningen och avslutningsvis har alla delstudier och kappan, särskilt avseende översikten av politiska anspråk, bidragit till besvarandet av den tredje forskningsfrågan.

## Avhandlingens disposition

Den här sammanläggningsavhandlingen är upplagd i sju kapitel. Efter detta introducerande kapitel, kommer kapitel två där det ges en bakgrundsbild av olika politiska anspråk som har riktats till polisen gällande professionella kompetensers utveckling och polisorganisationens åtgärder för att möta upp de anspråk som ställs. I det tredje kapitlet beskrivs tidigare forskning om professionell utveckling och polisens yrkessocialisation. Därefter följer kapitel fyra som presenterar det teoretiska ramverket som har använts för att förstå det empiriska materialet. I det femte kapitlet presenteras forskningsdesignen och de metodologiska överväganden som har gjorts i samband med insamlandet och bearbetningen av det empiriska materialet. Det sjätte kapitlet innehåller en sammanfattande presentation av de fyra delstudierna som ingår i avhandlingen. I det sjunde och sista kapitlet besvaras avhandlingens syfte och frågeställningar, och en resultatdiskussion görs med hjälp av det teoretiska ramverket och tidigare forskning. Slutligen presenteras praktiska och vetenskapliga implikationer och förslag till vidare forskning.

# Politiska anspråk och åtgärder för professionell utveckling av poliser över tid

I denna del av avhandlingen ges en översikt av polismyndigheten, polisutbildningen och de politiska anspråk som har riktats mot polisen gällande professionella kompetensers utveckling. Därefter beskrivs förändringar av polisens grund, fort- och vidareutbildning som polisorganisationen har svarat upp med för att möta dessa anspråk. Vidare beskrivs vad som har uttalats gällande jämställdhetsaspekten inom polisen och strävan mot en lärande polisorganisation.

Översikten grundar sig på yttranden i dokument som ingår i den statliga förvaltningsstyrningen, som regleringsbrev, polisens årsredovisningar, statliga utredningar och polisorganisatoriska formella dokument. Denna översikt bidrar med en grundläggande förståelse för hur anspråk och aktiviteter kring utveckling av professionella kompetenser har vuxit fram genom åren inom polisen. Denna nutidshistoriska teckning är viktig för en djupare förståelse för dagens villkor för polisens professionella utveckling. Vidare bidrar denna bakgrundsteckning till att besvara avhandlingens tredje forskningsfråga.

## Polismyndigheten

Polisen är en politiskt styrd organisation och har sedan 1992 haft en politisk styrmodell som utgår från målformuleringar i regleringsbrev. Polisen som statlig organisation inom offentlig sektor ses som komplex och mångfasetterad (Cohen, 1982; Rothstein, 2000; Scott, 1993) med flera politiskt styrande regler utöver regleringsbrev, exempelvis budgetpropositioner, lagar och förordningar. I regleringsbreven formuleras det som regering och riksdag, via regleringsbrevens målformuleringar, vill att polisen ska ”vara” och/eller ”bli” för att vara legitim ur statsmaktens synvinkel. De mål som skrivs in i regleringsbrev innehåller beskrivningar av detta ”varande” eller ”blivande” i form av kompetenser. I och med den politiska styrmodellen ges polisorganisationen ett visst handlingsutrymme (Rothstein, 2001) inom vilken polisens beslutsfattare tillsammans med anställda överväger vilka mål som ska prioriteras och hur målen ska uppnås.



Sedan 2015 finns det två polismyndigheter i Sverige: Polismyndigheten och Säkerhetspolisen (där den senare inte berörs vidare i denna avhandling). Polismyndigheten är en enrådighetsmyndighet som leds av en chef – rikspolischefen – och har ca 34 000 medarbetare varav knappt 21 000 är poliser (Polismyndigheten, 2022). Myndigheten har en internrevisionsenhet, ett kansli, sju polisregioner samt nio nationella avdelningar. De sju polisregionerna, Bergslagen, Mitt, Nord, Stockholm, Syd, Väst och Öst, organiseras efter samma modell med kansli, polisområde, underrättelse, operativ verksamhet och utredning. Antalet polisområden kan variera. Det finns tre i Bergslagen, Mitt och Öst, fyra i Nord och fem i Stockholm, Syd och Väst. Inom varje polisområde finns lokalpolisområden.

## Polisutbildning

Polisutbildning bedrivs i skrivande stund på fem orter i Sverige: Umeå, Växjö, Södertörn, Malmö och Borås. Polisutbildningen genomfördes i egen regi vid Polishögskolan i Solna innan polisutbildningen började drivas som uppdragsutbildningar vid universitet och högskolor. Vid studiens genomförande 2011 bedrevs polisutbildning vid Polishögskolan och vid två universitet, Växjö universitet och Umeå universitet. År 2011 var antalet polisstudierande som påbörjade utbildningen 369 stycken och våren 2022 var siffran runt 700. Utbildningen innehöll fyra terminer teoretiska studier på något av lärosätena och sedan en praktiktjänstgöringstermin på sex månader som polismyndigheten ansvarade för. I SFS 2014:1105 beskrivs ansvarsfördelningen där Polismyndigheten ansvarar för grundutbildningen till polisman och beslutar om antagning till utbildningen. Polisutbildningen kan därmed ses som en yrkesutbildning med en unik position inom det svenska utbildningssammanhanget. Polisutbildningen är utlagd på olika universitet och högskolor och regeringen beslutar om vilka lärosäten som utbildningen får förläggas till (SFS 2002:760). En utbildningsplan som har beretts och beslutats inom polisen (SFS 2014:1105) styr uppdraget till universitet och högskolor om att bedriva polisutbildning. Polisen är en myndighet som tillhör justitiedepartementet, vilket gör att polisutbildningen har en annan styrning än andra yrkesutbildningar inom högskolan, till exempel sjuksköterskeprogrammet och lärarprogrammet, vilka i stället styrs av utbildningsdepartementet.

Beskrivningar av hur polisutbildningen har utvecklats över tid kommer att beröras mer ingående efter nästa del. Där presenteras olika politiska anspråk gällande utveckling av professionella kompetenser som

regleringsbrev har riktat till polisen. Regeringen sätter upp mål för hela polismyndigheten, och polisutbildningens utbildningsplan beslutas av polisens hr-avdelning (Human Resource). Detta leder till att förändrade mål kan leda till förändrade villkor för polisutbildningen.

## Mål och åtgärder för utveckling av professionella kompetenser

En granskning av regleringsbrev från slutet av 1980-talet till 2015 har genomförts vad gäller hur kompetenser som är viktiga för yrket och kompetensutveckling framträder över tid i dessa. I och med den stora organisationsförändring som genomfördes 2015 fick hr-avdelningen ett samlat ansvar för kompetensutveckling inom myndigheten, och begrepp som kompetens och kompetensutveckling har blivit mer självklara inslag i verksamheten.

Vid en närmare granskning av innehållet i regleringsbrev framträder en bild av att önskemål gällande utveckling av professionella kompetenser och kompetensutveckling för personalen har inkluderats på lite olika sätt över tid. Olika insatser för att utveckla kompetenser i relation till målen med polisverksamheten i Sverige har tillkommit när allt fler målsättningar från regeringen har förts in i regleringsbrev. Det saknas därför inte krav på utvecklingsinsatser för fortsatt kompetensutveckling inom polisen. I stället skulle man kunna hävda att det finns en pågående och ständig närvaro av politiska intentioner om vad polisen och poliser behöver utveckla för sin välfärdsservice. Nedan följer en överblick över hur kompetenser och kompetensutveckling från slutet av 1980-talet och framåt har framförts i regleringsbrev.

I regleringsbrev från 1988 och 1989 handlar polispersonalfrågor till stor del om hur resurser ska användas och vad poliser ska utbildas i. Från och med 1992 införs begreppet kompetens i regleringsbrev och Polishögskolan tillsätter projekt som undersöker på vilket sätt som grund- och vidareutbildning för poliser kan förnyas (Polishögskolan, 1994; Polishögskolan, 1995; Rikspolisstyrelsen, 1992). I Polishögskolans projektredovisning förordas en pedagogik som ska bygga på problembaserat lärande för att hjälpa blivande poliserna att öka förmågan att hitta svar och lösa problem för att lyckas bättre med brottsförebyggande och brottsförhindrande verksamhet. Den nya pedagogiken är även kopplad till införandet av problemorienterat polisarbete som vid den här tiden ses som den bästa metoden för att lyckas med polisarbetet (Brå, 2017).

Fortsättningsvis står det tydligt i regleringsbrevet för 1995/96 att polisens verksamhet ska drivas enligt två huvudlinjer, närpolisverksamhet och kvalificerad brottsutredning, där polishögskolans utbud av utbildningar ska tillgodose den lokala polisorganisationens behov. I regleringsbrevet för 1998 tillkommer krav på att polismyndigheten ska motivera vilka överväganden som har gjorts för polisens och civilanställdas kompetensutveckling för att höja kvaliteten i verksamheten, och framför allt för att påskynda utvecklingen av de nya it-systemen.

År 2001 lyfts vidare förmågan att analysera och utarbeta strategier inom polisens verksamhetsgrenar och att polisen ska rapportera vilka åtgärder som har vidtagits för att öka polispersonalens kompetenser inom exempelvis hatbrott. År 2004 handlar detta bland annat om att höja utredningskompetensen hos de som arbetar i yttre tjänst. År 2007 finns det en utsaga om att man önskar säkerställa att endast poliser gör arbetsuppgifter som kräver polisiär kompetens. Dessutom införs nationella arbetsmetoder riktade till polisens utredningsarbete (Rikspolisstyrelsen, 2007).

Mellan åren 2005 till 2007 återrapporterade polisen sina kompetensutvecklingsaktiviteter i relation till mål under rubriken "organisation", till att i årsredovisningen för 2008 återrapportera det till de tre verksamhetskategorierna ledning-, kärn-, och stödverksamhet. Dessutom visar årsredovisningen från 2008 att Rikspolisstyrelsen har tagit fram en modell för att stödja genomförandet av utvecklingssamtal och att personalen ska få individuella handlingsplaner (Rikspolisstyrelsen, 2008). År 2006 sågs utbildningar inom det brottsförebyggande området och andra prioriterade områden som effektivare utredningar, hatbrott, trafiksäkerhet och polistaktik över. Polisen erbjöd personalen att delta på forskningsseminarier inom området brottsprevention och diskriminering. Vidare finns det krav om återrapportering gällande ledarskap och chefers kompetensutveckling tillsammans med polisens vidareutbildning.

Det framgår av regleringsbrevet för 2009 att nu krävs det återrapportering av hur polisorganisationen har tillvaratagit kompetenser. Kravet på kompetensutveckling inom polisen är nu tydligt och kompetensbegreppet används i högre grad och i samband med fler områden i regleringsbreven. År 2009 ingår begreppet kompetens också i flera rubriker. År 2012 används benämningarna "rätt kompetens" och "kompetensförsörjningsprocess" för första gången.

I årsredovisningarna från åren 2011 till 2014 visar det sig att polismyndigheten har ca 100 vidare- eller fortutbildningskurser och att det årligen är mellan 2 300 och 3 000 deltagare på dessa kurser. Deltagarna är inte endast poliser, utan de kommer också från myndigheter som samarbetar med polisen. Sammanfattningsvis har det inom polisen skett flera förändringar med pedagogisk anknytning som har motiverats som viktiga för att öka kompetensen hos poliser. Det går att utläsa av regleringsbrevens och årsredovisningarnas utveckling över tid. En sådan är polisutbildningen som presenteras härnäst.

## Ständig utveckling av polisens grundutbildning

Polisutbildningen har en historia av att vara en intern yrkesutbildning som polisorganisationen har ansvarat för. Direktiven för bedrivandet av polisutbildningen har sedan slutet av 1980-talet innehållit önskemål om att utbildningen ständigt bör uppdateras och utvecklas för kommande poliser (Polishögskolan, 1996; Regeringen, 2008; Rikspolisstyrelsen, 1992).

År 1987 avslutades en rapport om åklagarväsendets utbildningsnivåer som lyfter fram att polisens grundutbildning bör förändras för att polisverksamheten ska hänga med i utvecklingen av rättskedjan. I början av 1990-talet kom rapporten om problemorienterat polisarbete utifrån Goldsteins (1993) ursprungstankar om arbetssättet. Rapporten innehöll tydliga uppmaningar om att poliser skulle identifiera problem i sitt lokala polisområde och analysera vad som behövde göras och hur för att göra insatser och sedan utvärdera hur insatserna har gett resultat i relation till problemen. Rapportens utredningsgrupp kopplade sedan ihop den här kedjan av analys med problemorienterat lärande, som senare blev den pedagogik som polisutbildningen skulle komma att ha som pedagogisk grund (Polishögskolan, 1997).

Inom polisen genomfördes en av de största reformerna gällande grundutbildningen under slutet av 1990-talet, och 1998 började man utbilda i enlighet med en ny utbildningsplan (Polishögskolan, 1998). Dagens polisutbildning bygger i många delar på det som formulerades där. I utbildningsplanen, som började gälla 1998, ingick fyra terminers teoretiska studier, utifrån tanken om ett problemorienterat lärande. Det ingick också en praktiktjänstgöringstermin, i dag aspirantutbildning, på någon av de 21 polismyndigheterna. Denna utveckling skedde under en tid när andra yrkesutbildningar, som för lärare och sjuksköterskor, omvandlades till högskoleutbildningar (Selander, 2003).

I det här sammanhanget presenterades den nya generationens polisstuderanden som förändringsagenter i och med att det infördes en ny grundutbildning med nytt innehåll och med delar som ansågs saknas hos poliser i den dåvarande verksamheten. Främst var det inom det brottsförebyggande polisarbetet som det tillkom ämnen som kriminologi, men även utökningar av ämnen som psykologi och juridik. Vid den här tidpunkten skedde även riktade insatser för att öka antalet kvinnor i polisyrket. I början av 2000-talet uttalades en strävan om att rekrytera lika många kvinnor och män till polisutbildningen. Trots detta blev det inte den ökning som man hade hoppats på (Sveriges Radio, 2003).

En ytterligare åtgärd som skedde var att det år 2012 infördes en kompetensprofil för nyutbildade poliser i utbildningsplanen (Polisen, 2012), vilken ingår i dagens utbildningsplan för polisprogrammet (Polismyndigheten, 2022). I inledningen av utbildningsplanen står det att polisutbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Bland de allmänna målen för Polisprogrammet (Polisen, 2013) står det att polisstuderande ska visa på förmågor som är beskrivna i kompetensprofilen (Polisen, 2012). I kompetensprofilen står det att genom att endast ange godkänd utbildning som kompetenskrav motverkar det att profilen snabbt blir inaktuell (Polisen, 2012, s.2). Detta skulle troligen vara fallet om utbildningens innehåll, som det ser ut vid ett visst tillfälle, anges i själva profilen. Syftet är nu i stället att skapa en flexibilitet i beskrivningen av vad polisprogrammet ska innehålla i och med att kraven kan förändras över tid (Polisen, 2012, s.2).

I kompetensprofilen identifieras några egenskaper och förmågor som anses vara extra betydelsefulla för framtida poliser (Polisen, 2012). Till varje begrepp finns en beskrivning av vad som menas med varje förmåga. Kompetenskraven innefattar förmågor som beskrivs som viktiga för polisarbetet, exempelvis god uppfattningsförmåga. Dessutom efterfrågas en noggrann och problemlösande person som är intresserad av ständig utveckling och har förmågan att strukturera och systematisera på vilket sätt polisarbetet ska genomföras. Det efterfrågas alltså att en blivande polis ska vara öppen och mottaglig för andras uppfattningar.

Till detta skrivs även i redovisningen av uppdraget om hur polisverksamheten kan stärkas och utvecklas (Polismyndigheten, 2018a), att det är viktigt att polisutbildningen förbereder studenterna för ett livslångt lärande och att aktivt delta och utveckla polisen till en lärande och flexibel organisation” (ibid, s.22).

Dessa förändringar har även inverkat på aspirantutbildningen. Innan 1998 ingick praktik hos andra samhällsaktörer under en tid av ett och ett halvt år, till att nu omfatta aspirantutbildning under sex månader med krav på obligatorisk handledning. En nationell handledarutbildning utvecklades också för att kvalitetssäkra att blivande poliser får en mer likvärdig aspirantutbildning. I samband med omvandlingen av polisutbildningen blir det dock tydligt att polisaspirantutbildningen över de 21 polismyndigheterna varierar i för stor grad för att kunna anses vara en fungerande praktik för blivande poliser. Poliskulturens normer, exempelvis i form av att polisaspiranterna ses som färdiga poliser, har medfört att blivande poliser inte har fått den utbildning som de behöver för yrket (Polishögskolan, 1995).

Efter en tid genomfördes en intern granskning av aspirantutbildningen och efter den utvecklades det ett nationellt bedömningsunderlag för att likrikta bedömningen av de blivande polisernas yrkeskunnande (Nordell, 2005). Under 2010-talet har kursplaner och bedömningsunderlag för aspirantutbildningen återigen reviderats, och inom polisen utbildas även polisinstruktörer med uttalat ansvar för polisaspiranternas praktiserande i det dagliga polisarbetet (Bergman, 2016a). Inom polisorganisationen finns i dag utsedda aspirantansvariga, aspirantutbildningsansvariga och många poliser som genom åren har utbildats till aspiranthandledare.

Över tid har utvecklingen av polisens grundutbildning också påverkat polisutbildningens innehåll, där fokus har gått från mer renodlat övande av grepptekniker och polisoperativa metoder till att integrera mer teori, kritisk granskning och reflektion (Furuhagen, 2015). Denna utveckling är inte unik för polisens utbildning, utan kan ses som en bred trend i den samtida diskursen om professionella utbildningar i ett lärande samhälle (Field & Lynch, 2015; Nikolus-Walker & Meaklim, 2007). I linje med dessa trender har polisutbildningspolicyn drivit på för ett närmare samarbete med akademien och att länka polisutbildningsplanen till Europeiska unionens utbildningskriterier (EQF). Den här utvecklingen, att polisutbildningar samarbetar med universitet, skedde genom att etablera polisuniversitet eller universitetsbaserade polisprogram som ges på uppdrag av polisen, men vid olika lärosäten (Karp & Lauritz, 2021).

Även RECPOL-projektets tillkomst kan ses som en förlängning på den ständiga samhällsutvecklingen och polisutbildningens närmare koppling till högre utbildning. Vid tidpunkten för insamlandet av enkätmaterial, som delar av avhandlingen bygger på, var polisutbildningarna i Norge och Danmark universitetsutbildningar. I Sverige var två

polisutbildningar av tre arrangerade vid universitet på uppdrag av polisen. En utbildning verkställdes inom polisorganisationen. I Skottland var utbildningen en ren yrkesutbildning, och i Belgien och Katalonien tillämpades en blandad modell med ett yrkesprogram inom det generella utbildningssystemet.

## Polisens kompetensutvecklingsinsatser

Utvecklingen av polisens grundutbildning genererade även att polisens fort- och vidareutbildningar sattes under lupp och utvecklades. Historiskt har polisens fort- och vidareutbildning varit en fråga att besluta om inom varje polismyndighet, som fram till 2015 var 21 stycken till antalet. Inom polisen fanns det tidigare regler om vad som ansågs som centrala utbildningar, exempelvis reguljära vidareutbildningar och funktionsinriktade utbildningar med olika specialinriktningar (SFS 1985:751). Det har exempelvis varit etikprojekt, olika projekt som stödjer utredningsverksamheten och utveckling av polistaktik, där instruktörer har utbildats som i sin tur genomför utbildningar på lokala orter. Utöver dessa ansvarade varje polismyndighet för den lokala fortbildningen. Inom den lokala polismyndigheten har det ingått en månadsvis eller sexveckorsvis inplanering av fortbildningsdagar där avdelningar planerade in kompetenshöjande aktiviteter (SOU 2008:39). I och med förändringarna i grundutbildningens utbildningsplan 1998 behövde all utbildningsverksamhet ses över för att hänga samman och den tidigare förordningen om utbildning och forskning inom Polisen (1985:751) upphävdes stegvis från 1995 och fram till 1999.

I och med implementeringen av en ny polisutbildning 1998 utvecklades flera vidareutbildningskurser för poliser av Rikspolisstyrelsen. Det upparbetades flera kurser som riktade sig mot problemorienterat polisarbete och efter en tid i samband med utredningsarbetet gällande Framtidens polis (SOU 2008:39) framkom det i en enkät att poliser kritiserade polisens interna upplägg med vidareutbildningar. Poliserna ansåg att upplägget var oorganiserat och de upplevde en avsaknad av möjligheten till vidareutbildning inom områden som de ansåg som relevanta (Riksrevisionen, 2010; SOU 2008:39, s.143). Det fördes fram att det behövs en ökad nationell samordning inom vidareutbildningsfältet.

I en Brå-rapport (2013:12) redogjordes för att flera myndigheter önskar en ”strukturerad vidareutbildning” för att tillmötesgå kraven om att höja polisens kompetens, och då främst för poliser i yttre tjänst med

motiveringen att de efter relativt kort tid söker sig till andra tjänster inom polismyndigheten. Samma år utformades en modell för kompetensprofiler inom polisen. Det var Rikspolisstyrelsen som beslutade att man vill hitta former för att systematisera kompetensutvecklingsplanerna mot profilerna och koppla dessa till kompetensutvecklingsinsatser i arbetet. Det här ska göras för att minska den kursbundna tiden och i stället prioritera lärande i arbetet (Rikspolisstyrelsen, 2014). Nationella kompetensprofiler som utvecklas internt går exempelvis att finna för polisens tre ledarskapsnivåer: direkta, indirekta och strategiska (Polisen, uå). Generellt önskas det inom polisen en chef som tillsammans med medarbetare skapar goda resultat och stödjer sina medarbetare för att kunna utveckla dem och verksamheten. Det önskas chefer som är omvärlds- och samhällsorienterade, analytiska och visionära och som kan bryta ner politiska krav till egen verksamhet och arbeta med detta långsiktigt och förändra åtgärder när så behövs (Polisen, uå). Dessutom förväntas att chefen kontinuerligt ska föra en dialog med sina medarbetare om verksamheten. Det här genom att inspirera till kreativa samtal som utvecklar verksamhet och medarbetare. Förväntade egenskaper är att chefen kan leda förändringar med uthållighet och bedöma hur tilldelade resurser ska användas på bästa sätt, både i samarbete horisontellt och vertikalt för att skapa delaktighet och motivation för målarbete (ibid).

År 2013 beslutades att Polishögskolan ska ingå som en enhet inom hr-avdelningen för att lyckas med ökad likriktning av polisens kompetensutveckling inom organisationen. En effekt av detta är att 2014 års kurskatalog för polisens fort- och vidareutbildningar innehåller flera kurser som benämns som "under uppbyggnad". Sedan reformerades polisorganisationen 2015 och hr-avdelningen fick ett ännu tydligare ansvar för att likrikta kompetensutvecklingsinsatser nationellt. Det tidigare mer lokala bestämmandet av vilka kompetenser som poliser behöver överges för en mer nationell blick på vilka kompetenser en polis behöver. Det här kan ses som en konsekvens av att poliser i den nya organisationen kan kommenderas till hela landet. Därför behöver poliser i olika delar av landet kunna samarbeta effektivt och för det behövs en mer likriktad kompetensbakgrund. Utifrån detta har det inom polisen pågått ett utvecklingsarbete med att tydliggöra en gemensam förståelse för nomenklaturen för kompetenser till olika funktioner (Rikspolisstyrelsen, 2011; 2012; 2013; 2014).

Nedan ges en bild av regleringsbrevens och årsredovisningarnas innehåll gällande köns- och jämställdhetsrelaterade aspekter, i och med att



avhandlingens syfte riktar sitt fokus mot att förstå mer om både kvinnliga och manliga polisers professionella utveckling.

## Önskan om fler kvinnor i chefsprogram

I 2002 års regleringsbrev skrivs det att polisen ska uppmuntra kvinnor och män att utveckla sin kompetens så att de kan söka chefsutvecklingsprogram, och att andelen kvinnor som genomgår chefsutvecklingsprogram ska anges (Regleringsbrev, 2002, s.7). Det här sker samtidigt som polismyndigheten ska redovisa vad som har gjorts för att all personal ska ha höjt sin kompetens. I jämställdhetsplanen från Rikspolisstyrelsen uttalas en önskan om att fördelningen kvinnor och män inom poliskåren ska vara lika.

Det finns även krav på att kvinnor i ledningsfunktion ska öka och att en återrapportering av de åtgärder som är gjorda för att lyckas med detta ska ske (Regleringsbrev, 2006, s.14). Inom polisen ska det även finnas kunskap för att förebygga och motverka att diskriminering förekommer (ibid). I 2007 års regleringsbrev skrivs att polisen nu behöver redovisa andelen män och kvinnor i ledningskompetensområdet och vilka åtgärder som polisen har tagit för att öka andel kvinnor inom ledningskompetens.

Även i regleringsbrevet från 2009 uttrycks att polisen ska ha god tillgång till kompetenta ledare av båda könen. Den här önskan går att jämföra med ett projekt som genomfördes inom den danska poliskåren, där ett verktyg för att mäta kompetens användes för att bidra till att poliser bedöms efter förmågor och färdigheter i stället för på grund av kön (Rikspolitiet, 2009). I regleringsbrevet 2010 blir ledarskap och kompetensutveckling en egen rubrik under vilken det riktas direkta krav på att polisen ska uppmuntra kvinnor att söka sig till chefstjänster och att polismyndigheten ska identifiera personer som ses som lämpliga för chefsbefattningar.

Utvecklingstrenden mot att polisen behöver ta vara på kompetenser och öka polisers kompetenser går även att se i ljuset av en önskan om att vara en lärande polisorganisation, en formulering som oftare har framkommit efter polisens organisationsreform 2015. Denna utveckling beskrivs nedan.

# Strävan efter att vara en lärande polisorganisation

Vid en återblick på direktiven för polisens nya sammanhållna organisation (SOU 2012:13) nämns inte utbildningsfrågan alls. Det som formuleras är att det ska finnas ett huvudkontor som ska:

”... utveckla den strategiska styrningen, t.ex. finnas en hög förmåga inom områdena ekonomisk styrning, rättslig styrning, planering, uppföljning, utvärdering, egenkontroll och internrevision. Hur dessa områden organiseras och vilka funktioner som ska vara knutna till huvudkontoret bör Polismyndigheten avgöra själv” (SOU 2012:13, s.272).

När reformen av polisorganisationen sker under våren 2015 utlystes chefstjänster till huvudkontoret med koppling till de arbetsområden som polisorganisationen har beslutat om. Hr-kontoret är ett av dem, och kopplat till hr-avdelningen finns fyra kompetensområden. Ett av dem är inriktat på kompetensförsörjning, inklusive Polismyndighetens utbildningsverksamhet. Polisens utbildningsverksamhet organiseras under hr-avdelningen med motiveringen att utbildningsverksamheten kan ses som en form av kompetensförsörjning. Motiveringen är att när hr-avdelningen ansvarar för kompetensförsörjningen skapas en helhetssyn och gör det möjligt att rikta in organiserandet mot en lärande organisation (SOU Ju 2012).

I polisorganisationen utvecklas även en uttalad pedagogisk inriktning med en beskrivning av syftet med lärande och undervisning vid kompetensutvecklingsinsatser:

”Syftet med Polismyndighetens pedagogiska inriktning är att slå fast generella principer för lärande och undervisningsmetodik, former för lärande och bedömning som bidrar till hög kvalitet hos myndighetens kompetensutvecklingsinsatser utifrån verksamhetens behov, förutsättningar och ekonomiska ramar. Den pedagogiska inriktningen ska därmed ge förutsättningar för kompetensutvecklingsmetoder vilka bidrar till skapandet av en lärande organisation och som samtidigt är pedagogiskt kvalitativa och kostnadseffektiva” (Polismyndigheten, 2016, s.3).

Även polisens fackförbund understryker att frågan om en lärande organisation är viktig i den fortsatta utvecklingen av polisorganisationens tillvaratagande av personalens kompetenser. Fackförbundets ordförande uttalade att:

”Polisen måste bli en lärande organisation som tar tillvara de kunskaper som finns bland medarbetarna, som bättre utnyttjar beprövad erfarenhet och i högre grad jobbar med evidens och vetenskap i ryggen” (Nitze, 2021).

## Sammanfattning

Sammanfattningsvis har det skett flera förändringar med pedagogisk anknytning inom polisen under de senaste decennierna. Detta visar genomgången av regleringsbrevens och årsredovisningarnas innehåll över tid. Kompetensbegreppet har introducerats och utvecklats till att omfatta fler områden, och personalens kompetensutveckling har delats in i tre kompetensområden, kärn-, stöd-, och ledning. Frågan om polisens kompetensutvecklingsinsatser till stöd för deras professionella utveckling har funnits närvarande under en längre tid.

Polisers grundutbildning har närmat sig det akademiska området och polisens fort- och vidareutbildningar har ökat. Dessutom har polisorganisationen genomgått en reformering till att bli en nationellt styrd organisation där hr-avdelningen har nationellt ansvar över kompetensutvecklande insatser för hela polisorganisationen. Utöver traditionella fort- och vidareutbildningar ingår också flera andra kompetensutvecklande insatser som sätt att stödja polisens professionella utveckling.

Dessutom har polismyndigheten definierat kompetensprofiler för flera olika tjänster, exempelvis för en nyanställd polis. I kompetensprofiler ingår kompetenser som vanligen förknippas med polisyrket, såsom polisiär yrkeskompetens och taktik. Men fler och fler profiler innehåller även kompetenser som tidigare har varit förknippade med akademiska studier, såsom analytisk förmåga, problemlösning, kritisk granskning och mångfaldskompetens. Detta följer en liknande utveckling som andra yrkesutbildningar har genomgått.

Det visar sig också att kvinnors kompetens- och karriärmässiga utveckling har uppmärksammats i regleringsbrev och årsredovisningar. Där har mål riktats mot att kvinnor ska ges stöd för att bli fler i ledningsfunktioner. Polisen uttrycker sig vilja ha en ledning där det finns kompetenta ledare från båda könen. Dessutom har frågan om utvecklingen till en lärande organisation berörts i interna dokument som en viktig aspekt för att hänga med i samhällsutvecklingen och ha en hög kvalitet på polisverksamheten, i och med att personalens kunskaper då

tas tillvara och att polisarbetet sker med metoder som är vetenskapligt beprövade. Dessa insatser har motiverats som nödvändiga för att polisens kompetensutveckling ska följa med i samhällsutvecklingen och att professionella kompetenser för polisyrrket kan upprätthållas och utvecklas.

Mot bakgrund av dessa förändringar studeras i avhandlingen hur kvinnliga och manliga polisstudenter och poliser värderar professionella kompetensers betydelse för polisyrrket över tid, och hur poliser uppfattar sin professionella utveckling från polisutbildning till sex år in i polisyrrket.

# Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning om professionell utveckling och yrkessocialisation. Nedan följer först en beskrivning av vad professionell utveckling kan omfattas av i olika yrkesroller, och mer specifikt gällande poliser. Vidare beskrivs forskning om professionella kompetenser i polisyrket och hur professionell utveckling mer detaljerat relaterar till utbildning och arbetsliv. Slutligen behandlas forskning som berör polisens professionella utveckling, främst i form av yrkessocialisation samt kompetens- och karriärutveckling.

## Professionell utveckling

Professionell utveckling är ett begrepp som enligt litteraturen innefattar många aspekter, exempelvis livslångt lärande, professionell utbildning, professionellt lärande, personalutveckling och kompetens- och karriärmässig utveckling (Mizell, 2010; Murphy et al., 2006; Penuel et al., 2007; Poell et al., 2018; Pokhrel & Behera, 2016). Professionell utveckling relaterats ofta till yrken som definieras som professioner med en yrkeskarriär som inleds med grundutbildning inom akademien och fortsättningsvis i yrket har formella krav på fortbildning för att få utöva yrket (Boud & Hager, 2012; Freidson, 2001). När det används för andra yrken sker det med innebörden att det handlar om formell kompetensutveckling kopplat till yrkeslegitimation, eller i en vidare mening att upprätthålla goda yrkeskunskaper (Kirkpatrick & Noordegraaf, 2015; Pelsler et al., 2020). Gemensamt handlar det om organisatoriska och pedagogiska förutsättningar för att blivande och verksamma yrkespersoner ska kunna upprätthålla och utveckla yrkeskunnande i enlighet med formella och informella krav om god yrkespraktik.

I arbetsorganisationer handlar det om flera formella stödåtgärder för att utveckla personalens kompetenser, som utvecklingssamtal, handledning, utbildningar, arbetsrotation, konferenser eller träningstillfällen på arbetstid (Ellström & Kock, 2008). I många av dagens arbetsorganisationer har hr-avdelningen getts ökat inflytande och ansvar för personalens professionella utveckling (Poell, 2012), så även inom polisen. Hr-avdelningen kan dock inte ensamt ansvara för personalens kompetensutveckling. Chefernas engagemang i arbetsplatslärande är ett viktigt komplement till de formella kompetensutvecklingsinsatser som hr-avdelningen ansvarar för (Coetzer et al., 2019; Kock & Ellström,

2011). I det dagliga arbetet finns många möjligheter till lärande som bidrar till utvecklandet av yrkeskompetenser (Billett, 2001; Boud & Hager, 2012).

I internationell forskning om lärares och vårdpersonals professionella utveckling framkommer att kompetensutvecklingsinsatser uppskattas av yrkesverksamma när de upplever att insatserna stärker kompetenser att hantera konkreta arbetsuppgifter (Clarke & Hollingsworth, 2002; Gould et al., 2007). Utöver det uppfattas professionell utveckling vara gynnsam när det finns en tydlig plan för yrkets kompetens- och karriärmässiga utveckling (Tovey & Adams, 1999). Nackdelar med krav på kompetensutveckling är att det kan uppfattas som en press på att delta och att det inverkar på ens fritid när uppgifter i kurser ska göras utanför den arbetstid som man är tilldelad (Ellis & Nolan, 2005). Fördelarna med, och positiva upplevelser av yrkespersoners kompetens- och karriärmässig utveckling, är att individens motivation för lärande ökar, vilket även kan ge positiva effekter för hela organisationen och bidra till ett kollektivt lärande (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Svensk forskning om professionell utveckling visar på liknande resultat. Anställda upplever uppskattning när de upplever att det finns stöd och utrymme att dela kunskaper, och när det finns möjligheter till kompetens- och karriärmässig utveckling ger det belöning i form av progression (Gustavsson et al., 2008).

Den ledningsstruktur eller strategi en organisation styrs efter anses ge effekt på vilka nivåer av lärande och utvecklande av kunskapsformer som kan åstadkommas (Ellström & Ekström, 2001). Två sådana ledningsstrukturer är den vertikala och den horisontella (Kock & Ellström, 2011). I den vertikala strukturen finns den ansvariga chefen på en annan nivå än medarbetaren. I den horisontella strukturen finns chefen som ansvarar för kompetensutvecklingen på samma nivå som medarbetaren. I dessa ledningsstrukturer har det visat sig formas skilda strategier för kompetensutveckling i organisationen. I den första blir formell kompetensutveckling mer kännetecknande, medan den horisontella strukturen bidrar till en integrerad strategi. Detta då chefen i den sistnämnda ledningsstrukturen arbetar närmare medarbetaren och därmed får mer insyn i vad som skulle kunna gynna enskilda medarbetares kompetensutveckling och också kan stötta denna kompetensutveckling i arbetet, i vardagen.

Föresatserna att upprätthålla eller förändra kompetenser grundas enligt Ellström (2001) i två skilda lärandelogiker, en som är

anpassningsinriktad och en som är utvecklingsinriktad. I det första fallet är det produktion som är centralt och i det andra fallet utveckling. Anpassningsinriktat lärande bidrar till att lära individer och grupper arbetsuppgifter med givna förutsättningar. I de här arbetsuppgifterna finns litet utrymme för individen att själv välja metod. I det utvecklingsinriktade lärandet finns det utrymme för ett mer experimenterande lärande. Det går att välja metod, och utfallen är inte på förhand givna. I den här formen av lärande finns utrymme att tänka kring alternativa vägar, ta in olika perspektiv och reflektera kring de val som finns tillhands (Ellström, 2001). Strävan är att det idealt finns utrymme för båda formerna av lärande i yrkesutövandet, i och med att det i en och samma arbetsuppgift både kan finnas kompetenser som ska upprätthållas medan andra ska förändras (Ellström, 2001; Gustavsson, 2000; Svensson et al., 2002).

Tiden i yrkesutbildning kan sägas till övervägande del handla om att förstå givna rutiner och regler för att kunna påbörja sin yrkesbana inom det framtida yrket. Likafullt behöver framtida yrkespersoner kompetens att värdera alternativa åtgärder och tillvägagångssätt, vilket betyder att utbildningen även behöver uppmuntra till kritisk granskning och reflektion. Det anpassningsinriktade lärandet blir centralt för att hålla kompetenser vid liv i rutinartade och hårt reglerade uppgifter, och för att uppnå effektivitet i arbetet. Det utvecklingsinriktade lärandet behövs för att utveckla arbetet genom att pröva olika alternativ och reflektera kring de arbetsuppgifter som är givna (Ellström, 2001).

Det som studier om professionell utveckling ofta berör är att det i organisationer behövs medarbetare som kontinuerligt lär sig nytt för att följa med i förändrade krav som omvärlden ställer på organisationen (Leek, 2020; Williams et al., 2016). Det handlar om mer än att den enskilde har viljan att lära sig. En lärande organisation ses som en organisation som ständigt lär, vilket betyder att organisationen är flexibel och ger goda förutsättningar för medarbetare att möta upp de behov av förändringar som framkommer (Senge, 2006; Örtenblad, 2018). Det handlar inte endast om att förändras, utan att förbättra gängse sätt som normeras i organisationen. Senge (2006) menar att organisationens normer och kulturer behöver granskas och ifrågasättas för att bidra till organisatoriska ändringar och ökat lärande. Det finns inga universella lösningar på hur det här ska ske, men Senge (2006) menar att en lärande organisation är en som lyckas öka sin förmåga att möta framtiden och främja nya tankemönster och kompetenser som bidrar till att gynna organisationens resultat. Det handlar om att främja förutsättningar som gynnar lärande, exempelvis kontinuerlig förbättring,

kollektivt lärande och ökad problemlösningsförmåga (Alegre & Chiva, 2008; Filstad & Gottschalk, 2010). För att utvecklas till en lärande organisation behöver organisatoriska värderingar, visioner och mål bli en del av organisationens kulturella identitet med medarbetare, som oavsett avdelning, stöttar utvecklingen av lärande (Leek, 2020). Studier av polisen i England och Wales visar att polisorganisationen gynnas av att upprätthålla strategier gällande pedagogiska aspekter, exempelvis professionell utveckling för poliser i samarbete med universitet (ibid).

## Professionella kompetenser i polisyrket: traditionella och framväxande

Polisers yrkeskunnande har studerats under en lång tid. Internationell forskning om polisens kompetensutveckling går att spåra tillbaka till studier på 1970- och 80-talet (Bennett, 1984; Fielding, 1984; Van Maanen, 1975). Studierna var longitudinella och följde polisstudentgrupper från början av utbildningen till en tid in i polisyrket. I studierna belystes polisyrkets karaktär som en central anledning till att vissa kompetenser blir ansedda som mer centrala att utveckla än andra. Den ständiga närvaron av möjligheten att hamna i farliga situationer inverkar på att det formas normer om att poliser behöver kunna lita på varandras beskydd, vilket har bidragit till att fysisk styrka, god taktisk kompetens och handlingskraft värderats som viktiga kompetenser bland blivande och yrkesverksamma poliser (Bennet, 1984; Fielding, 1984; Van Maanen, 1975).

I och med en samhälls- och brottsutveckling har andra kompetenser som analysförmåga, flexibilitet och mångfaldskompetens börjat efterfrågas av en modern poliskår (Field & Lynch, 2015; Lauritz & Hansson, 2018; Nikolus-Walker & Meaklim, 2007; Roberg & Bonn, 2004). Detta betyder att generiska kompetenser blir mer önskvärda för polisyrket (Marenin, 2004; Paterson, 2011). Det här kan ses som att det bildas konkurrerande professionella kompetensområden inom vilka polisens yrkeskunnande önskas utvecklas. Det första är sprunget ur en traditionell poliskultur där patrullerande polisens praktiska yrkeskompetens är eftersträvanvärd, vilket hänförs till det traditionella kompetensområdet. Det andra området kan hänföras till det framväxande kompetensområdet. Det har vuxit fram i och med förändringar i samhället och där policyintentioner har uttalat en önskan om en social, intellektuell och kommunikativ polis som kan möta nya typer av brottsfenomen och samhällsproblem (Furuhagen, 2015; Sanders, 2010; Willis & Mastroski, 2018).



## Professionell utveckling i utbildning och polisutbildning

I flera yrken påbörjar den blivande yrkespersonen sin formella kompetensutveckling i en yrkesutbildning förlagd inom någon form av utbildningsorganisation, och fortsätter med praktik i en framtida arbetsorganisation. I utbildningen studerar man och förbereder sig för ett yrke och i arbetsorganisationen arbetar man i yrket, vilket är två skilda praktiker (Eraut, 1999). En utbildningsinstitution har utbildningsplanen och kursplaner som formella dokument inom vilka mål, lärandeaktiviteter och kursinnehåll finns presenterade. De här dokumenten är till för att säkerhetsställa att det i utbildningen ingår lärandeaktiviteter som utvecklar de professionella kompetenser som behövs för det framtida yrket (SFS 1993:100).

Flera internationella studier visar att blivande poliser kommer in på polisutbildningen med stora förväntningar och höga etiska krav på polisarbetet (Fielding, 1988; Moskos, 2008). Polisstuderande visar också stöd för förändringar som när det problemorienterade polisarbetet infördes. Betydelsen av det problemorienterade arbetssättet skattades högt av de polisstuderande under utbildningstiden (Haarr, 2001). Vidare värderas det reaktiva polisarbetet högt och polisstuderande anser att kompetenser som handlingskraft och fysisk styrka är viktiga för polisyrket (Alain & Baril, 2005; Conti & Nolan, 2005). I nordisk polisforskning har tiden i polisutbildningen visat sig ha stor inverkan på formandet av både formella och informella normer hos de blivande poliserna, och påverkar deras professionella identitet (Hoel & Dillern, 2022; Lauritz, 2009; Wieslander, 2014).

I polisutbildningsmiljöer kan det också utvecklas dolda läroplaner som baserar sig på mer traditionella poliskulturer, och framför allt bärs av lärare som är poliser och som har erfarenhet av polisarbete. Det kan då finnas en risk att dessa normer, jämsides med de formella, är de som polislärare förmedlar och också bedömer polisstuderande efter (White, 2006). Polislärare får en speciell funktion i och med deras närhet till polisyrket, och deras budskap och ageranden värderas högt bland polisstuderande. Deras åsikter kan bidra till att underminera det som den formella läroplanen vill åstadkomma, om deras budskap om polisyrket skiljer sig från de formella kursmålen (White, 2006). Studier visar att när man är ny i poliskåren är det mer viktigt att passa in än att utmana gällande normer, även om man som ny polis skulle vilja dryfta olika frågor (Campell, 2009; Hoel, 2020). Flera studier visar också att

kulturen inom polisen bär starka förtecken kring vem polisen är till för (Bayley, 1994), vilket arbete som ses som riktigt polisarbete (Haarr, 2001) och hur riktigt polisarbete ska utföras (Martin, 1999). Denna kultur kan överföras till polisstuderande, även om de ännu inte har arbetat i yrket (Alan & Baril, 2005; Chan, 2001).

Bäck (2020) visar i sin avhandling att polisstuderande i Sverige värderar professionella kompetensers betydelse högt för det framtida polisyrket. Han visar även på att polisstuderande värderar polisutbildningens bidrag till utvecklingen av olika kompetenser som lägre än kompetensernas betydelse för det framtida polisyrket. Det här menar han beror på att polisstuderande uppfattar att det finns skillnader mellan utbildningens kontext och yrkets.

Det finns goda möjligheter för reflektion och kritisk granskning av polisyrkets grundantaganden, visar studier av den svenska polisutbildningen (Bek, 2012; Karp & Rantatalo, 2020). Under utbildningen har läraren stor betydelse för vilket lärande som reflektionen bidrar med. Lärandet kan både ta en individuell och kollektiv riktning, beroende på hur läraren ställer frågor och styr det som sker i undervisningen (Rantatalo & Karp, 2016). Sjöberg (2016) visar att svenska polisstuderande i sin lärandeprocess behöver utmanas och samtidigt utveckla sitt professionella kunnande i situationer som bygger på varandra. Det handlar om att få koordinera erfarenheter från tidigare lärandesituationer med efterföljande lärandesituationer för att utveckla professionellt kunnande. Det här görs lämpligast genom att kommunicera, då det är i dialogen som det blir möjligt att omforma och utveckla det professionella kunnandet (Sjöberg, 2016).

## Initial polisyrkessocialisation – från polisutbildning till polisyrke

Flera forskare har studerat vad som utmärker blivande polisers yrkessocialisation i övergången från utbildning till polisyrke (Alan & Baril, 2005; Fekjær et al., 2014; Fildes et al., 2017). Den här tiden karaktäriseras ofta av hög osäkerhetskänsla och ett stort fokus på att lära sig det som gäller inom poliskollektivet (Haarr, 2001). Som tidigare har nämnts om polisarbetets utsatthet, visar flera studier att nya poliser upplever att de behöver visa vad de går för och att de är att lita på för att inte riskera att marginaliseras i poliskollektivet (Hoel & Dillern, 2022). Den blivande polisen handleds i övergången från utbildning till yrket av en senior kollega, vilket i sig är en situation med en ojämn

maktfördelning (Lauvås et al., 2015). Praktiktiden i poliskollektivet har haft en tendens att karaktäriseras som ett lärling- och mästareförhållande. Det kan göra att nya poliserna tar efter beteenden från de seniora kollegorna utan fördjupade reflektioner kring varför man ska göra som man gör (Hoel, 2020).

När man är på väg in i poliskollektivet kan man hemfalla till att undvika att lyfta kritiska tankar eller fråga om anledningar till kollegornas ageranden (Campell, 2009; Caro, 2011; Hoel, 2020). Den seniora poliskollegan bedömer den blivande polisens yrkeskunnande och den som är under handledning vill bli godkänd och behöver den äldre kollegans godkännande (Caro, 2011). De seniora kollegor som utses som handledare har dessutom olika åsikter om hur den blivande polisen ska stöttas i lärandet (Bergman, 2016b; Caro, 2011). Vissa förmedlar att man kan glömma det som polisutbildningen har förmedlat för att i stället lära sig det riktiga polisyrket (Campell, 2009; Chan et al., 2003). Med det finns också goda intentioner i att stötta till reflektion om yrkespraktiken för att öka lärandet hos de nyblivna poliserna (Bergman, 2016b).

I övergången från utbildning till yrkespraktik kan det även inträffa något som benämns som en ”praktikchock” (Aas, 2014). Det handlar om att den nya polisen under den första tiden i polisyrket upplever att den uppfattning man hade om polisyrket inte bekräftas och att polisarbete är något annat än förväntat (Alain & Baril, 2005; Garcia, 2003). Inom polisyrket har detta beskrivits som att arbetsvardagen inte är lika actionbetonad som man har föreställt sig eller att det krävs mer skrivande och administration än vad man var förberedd på (Garcia, 2003). Vid upptäckten av att polisyrkesvardagen skiljer sig från ens förväntningarna kan det hos vissa personer utvecklas negativa attityder som kan ta sig uttryck i form av cynism, misstänksamhet eller uppgivenhet (Alain & Baril, 2005).

Det finns också den andra sidan av myntet; att nyblivna poliser visar prov på goda teoretiska kunskaper som är direkt användbara i polisyrket, men där de behöver öva upp den praktiska tillämpningen ytterligare något (Aarkrog, 2005). Detta visas även i svenska förhållanden; när polisutbildningen har infört nya kunskapsområden för polisyrket värderas de högt i betydelse av polisstuderande. När de nyutbildade poliserna sedan vill använda dessa i polisyrket finns det förutsättningar som hämmar möjligheter till utveckling av dessa tillkomna kompetenser (Bäck, 2020). Konsekvensen blir att de nya kompetenserna inte används i polisyrkets praktik.

## Professionell utveckling i yrken och polisyrket

Professionell utveckling har gått från att vara något frivilligt till att bli obligatoriskt, det är en trend som har blivit mer tydlig i flera yrken. Dessutom framkommer en kritik mot att de åtgärder som erbjuds inte stödjer yrkesgruppens faktiska kompetens- och karriärmässiga utveckling (Kennedy, 2014). En vanlig åtgärd är att planera in formella utbildningar för att möta kompetensutvecklingsbehoven (Ellström & Ekström, 2001). En negativ aspekt med denna typ av kompetensutvecklingsåtgärder är att det finns risk att det formas en administrativ struktur med formella aktiviteter som saknar koppling till det som yrkesgruppen bedömer som nödvändigt för att klara av yrket (Boud & Hager, 2012; Kennedy, 2014).

Det poängteras av forskare (Evans, 2010; Kennedy, 2014) att många kompetensutvecklingsinsatser har en svag teoretisk förankring, oavsett det faktum att det finns många goda ansatser kring professionell utveckling. Insatserna är svagt förankrade i teorier om filosofi, lärande och utveckling, vilket får till konsekvens att de insatser som görs inte ger den önskade effekten. Exempelvis menar Borko (2004) att när lärare själva aktiveras i att identifiera vad de behöver för sin professionella utveckling ger detta gynnsamma effekter och kompetensutvecklingen blir till för deras egen utveckling, i motsats till något som har ålagts dem. Skillnaden är att individen ges en mer aktiv roll i det första alternativet, i stället för att passivt ta emot något som ofta upplevs som pålagt (Clarke & Hollingsworth, 2002).

## Polisers yrkessocialisation och kompetensutveckling

Internationell forskning om polisens kompetensutveckling går att spåra tillbaka till sociologiska studier på 1970- och 80-talet (Bennett, 1984; Fielding, 1984; Van Maanen, 1975). I yrkes- och organisationsocialisationsforskning inom polisens verksamhet har det beskrivits att de nytillkomna yrkesutövarna, polisstudenter, behöver bli "utrustade" med relevant kunskap och utveckla gällande kompetenser för polisyrket för att kunna navigera i polisorganisationen och bli del av poliskollektivet (Campell, 2009; Manning, 1978; Van Maanen & Schein, 1976). I detta ingår att acceptera poliskollektivets syn på kompetent yrkesutövande och själv lära sig kompetenserna för att inte avvisas av kollegor (Hoel, 2020; Van Maanen, & Schein, 1976). Kompetenserna ska sedan kunna tillämpas ohämmat och naturligt bland kollegor i arbetssituationer för att inte skapa problem i arbetsgrupper inom polisen (Campell, 2009).

I de tidiga studierna, och fler efter dessa, framkommer att polisens yrkeskultur präglas av en stark gruppssammanhållning som ibland har en avigsida. I poliskulturer kan det finnas normer som hämmar ifrågasättande, kritisk granskning eller reflektion och därmed motverkas nödvändiga förändringar av polisens yrkeskunnande (Chan, 1997; Conti, 2011). På senare år har forskare förklarat att poliskulturen egentligen innehåller flera subkulturer som poliser aktivt väljer mellan och antingen ställer sig bakom eller förkastar (Chan, et al., 2003). Andra forskare menar dock att det fortfarande finns ett fundament i poliskulturen som alltid kommer att finnas där i och med polisarbetets karaktär, där liv står på spel. Det här faktumet kommer alltid att kräva en tillit mellan poliser som ger poliskulturer dess karaktär och inverkar på polisens övertaganden i frågor om vad som är viktigt att kunna som polis och varför (Loftus, 2010). Utifrån polisarbetets karaktär är det en fortbildning som polisen i stort sett alltid haft ansvar för internt. Det är att fortbilda sin polispersonal i att upprätthålla kompetenser i skytte och självskydd med poliser som instruktörer. Detta gäller fortfarande i dag, både internationellt och i Sverige (Bennett, 1984; Bertilsson & Fredriksson, 2014; Fielding, 1984; Van Maanen, 1975).

Kring 1990-talet reformerades flera polisorganisationer internationellt och polisarbetet skulle förändras från reaktivt till proaktivt (Goldstein, 1987, 1993; Greene & Mastrofski, 1988). I polisorganisationer utvecklades fortbildningar om problemorienterat polisarbete och yrkesverksamma poliser deltog i formella kurser (Lumb & Breazeale, 2002). Polisutbildningarnas innehåll och upplägg förändrades också och det tillkom ämnen som kriminologi och brottsförebyggande polisarbete (Bradford & Pynes, 1999). Polisorganisationer stöttade förändringen med breda kompetensutvecklande insatser som universitetsprogram, fortbildningar, vidareutbildningar, konferenser och seminarier (McKenzie, 2000; Skogan, 1994). Utöver dessa aktiviteter använde polisorganisationer även andra former av kompetensutvecklingsstöd som arbetsrotation, skytteträning och avdelningsspecifika insatser (Chan & Doran, 2009). I flera polisorganisationer har det vart efter utvecklats olika specialutbildningar skraddarsydda för olika specialfunktioner (Chaplin et al., 2008; Krause, 2009; Meyer & Reppucci, 2007). I flera länder finns även internt drivna utbildningsanläggningar med stort kursutbud. Dessa kan ges i helt intern regi eller i samarbete med externa parter, till exempel akademien eller andra aktörer som samarbetar med polisen (se exempelvis Stanislas, 2014).

Det går att konstatera att utvecklingen gällande stöd för polisens professionella utveckling internationellt visar att det i

polisorganisationer har tillkommit flera kompetensutvecklingsinsatser som utvecklingssamtal, obligatorisk fortbildning och valbara fortbildningskurser. I flera länder finns även internt drivna utbildningsanläggningar med stort kursutbud. Formella kompetensutvecklingsinsatser i form av kurser för poliser har alltid varit en central del av polisens fortbildning, och har över åren utökats då det i dag finns fler specialtjänster till vilka det behövs ytterligare kompetensutveckling. I Sverige har polisens vidareutbildning i hög grad bedrivits internt och sedan 2010-talet har uppdragsutbildningar i samarbetet med akademien tillkommit (Bergman & Lauritz, 2020).

Polisers uppfattningar om arbetstillfredsställelse och motivation efter mer än tre år i polisyrket har undersökts med enkäter i internationella studier (Howes & Goodman-Delahunty, 2014; White et al., 2010). De aspekter som nämns som bidragande till att poliser fortsätter inom polisyrket är att de upplever att deras individuella målsättningar infrias eller att de upplever organisatoriskt och kollegialt stöd från chefer och kollegor. Det kollegiala stödet är också något som nämns som en bidragande faktor till att poliser orkar med polisyrkets utsatthet (Macvean & Cox, 2012). Motivationen för polisyrket kan sjunka om poliser hamnar i ett karriärmässigt limbotillstånd, där initiativkraft och motivation inte längre går att finna (Johnson, 1994). Då har de tidigare upplevelserna av spänning i polisyrket övergått till upplevelser av rutin och automatisering. Dessutom finns det då risk för att ideal om gott polisarbete och moralen i polisyrket sjunker (Catlin & Maupin, 2004). I andra studier har poliser med flera år i polistjänst intervjuats om deras uppfattningar om poliskarriärvalet (Chan & Doran, 2009; Huey & Riccardelli, 2015). Där framkommer att olika former av utvecklingsmöjligheter, som utbildningar och tillfälliga anställningar på andra avdelningar, ses som åtgärder som bidrar till möjligheter att skaka av sig stress, otillräcklighet eller tillstånd av minskad motivation för polisyrket (Chan & Doran, 2009).

Faktorer som i stället visar sig riskera att polisens motivation minskar är om de blir missnöjda med polisorganisationen, mätmetoder för polisarbetets effektivitet och på vilket sätt som man befordras (Chan & Doran, 2009). I Sverige har Holgersson & Knutsson (2008) studerat polisens arbetsinsatser i yttre tjänstgöring utifrån tre kravnivåer. De poliser som sorterades till den högsta nivån ansågs ha fyra gemensamma egenskaper: (1) hög motivation, (2) hög kompetens, (3) stor integritet och (4) god fysisk kondition. Framför allt var det polisernas förmåga att följa upp och dra lärdomar av sina ingripanden och vilja att lära mer när de upptäckte brister som stod ut i jämförelse med de övriga poliserna.

Även i den här studien nämns orsaker till vad poliserna anser minska motivationen för polisarbetet. Dessa orsaker är orationell avrapportering, avsaknad av återkoppling, toppstyrd ledning och styrning, bristande utvecklingsmöjligheter och avsaknad av kontinuerlig utbildning.

I flera internationella studier har kompetensutvecklande aktiviteter för poliser studerats mer i detalj utifrån pedagogiska förutsättningar och lärandeformer (Birzer & Tannenhill, 2001; McCoy, 2006; Olivia & Compton, 2010). Generellt uppskattar poliser lärandeformer som liknar det verkliga polisarbetet där innehållet är nära förknippat med det, och det finns utrymme att aktivt öva och pröva sina kompetenser. Även onlinekurser och andra universitetsprogram uppskattas när de bidrar till ökad kompetens för polisarbetet (Glasgow & Lepatski, 2012; Lee & Punch, 2004).

## Karriärutveckling

Karriärutveckling är ett begrepp som enligt Herr (2001) berör två aspekter, humanism och produktion. Den första, humanism, är att människan i yrkeslivet ges en frihet att arbeta med sådant som motiverar en och får en att känna stolthet i arbetet. Den andra aspekten, produktion, berör de tjänster som finns inom yrket och som är formellt beslutade i ett organisatoriskt sammanhang. Karriärutveckling är sammankopplat med kompetensutveckling i och med att det för nya tjänster ofta krävs tillskott av kunskap för att klara av byten till nya innehållsliga kontexter eller nivåer (Ellström, 2001). I flera yrken finns en systematik i de tjänster som erbjuds med uttalade formella kvalifikationer för att kunna söka till dessa tjänster (Hallin & Danielsson, 2007). Det finns också tjänster där det ingår introduktionsutbildning efter tjänstetillsättningen. Det här gör att det för yrken finns skilda upplägg och olika krav på formell kompetensutveckling för att göra karriär (Poell et al., 2018).

I internationell forskning om polisers karriärutveckling har det undersökts vilka karriärvägar som poliser tar och/eller erbjuds, polisers anledningar till karriärbyte till ett annat yrke och tillfredställelsen med polisyrkesvalet (Antón Rubio et al., 2021; Archbold & Hassell, 2009; Chan & Doran, 2009; Huey & Riccardelli 2015; Zhao et al., 1999). Traditionellt byter poliser sällan till andra yrkeskarriärer, i stället har de karriärer som går horisontellt eller vertikalt i polisorganisationen (Anell, et al., 2019; Chan & Doran, 2009; Ramshaw, 2013). Vertikala karriärvägar har av tradition varit vanligt inom polisen i och med

graderingssystemet med flera nivåer med ökat ledningsansvar. I och med omvandlingen till lokalt polisarbete förändrades organisationens ledningsnivåer, vilket bidrog till att de många ledningsnivåerna blev färre och att gradbefordran med ökat ledningsansvar uteblev (Ramshaw, 2013). Lokal polistjänst, patrulltjänst och utredningstjänster ligger ofta på samma organisatoriska nivå och ses som horisontella karriärvägar.

Det framkommer även att tjänster inom lokalområden inte alltid ses som lika attraktiva som de mer traditionella polistjänsterna, där man arbetar reaktivt eller med utredningar av grova brott. På senare år har dilemman med polisers karriärvägar berörts både internationellt och nationellt (Archbold, et al., 2010; Chan & Doran, 2009; Fejes & Haake, 2013). Den yttre polistjänsten har en tradition av att ses som en tjänst där man gör sin initiala poliskarriär för att efter några år fortsätta till andra tjänster inom polisen (Jones, 1986). En anledning till att polisers anställningslängd i yttre tjänst kan bli kortvarig är att polisarbetet är utsatt och stressfyllt, vilket inverkar till att poliser vill byta till andra tjänster, även tillfälligt. Bland poliser uppskattas tillfälliga byten i form av arbetsrotation eller kommenderingar och ses som ett sätt att kunna behålla motivationen för yttre polistjänst över längre tidsperioder (Chan & Doran, 2009). I Sverige har det visat sig att poliser som vidareutbildar sig till aspiranthandledare uppfattar att den utbildning de genomgår inför uppdraget, och själva uppdraget i sig, bidrar till deras professionella utveckling. Polisutbildarna menar att polisuppdraget får en nedbrytande påverkan på människosynen och genom att reflektera över komplexa dilemman i uppdraget bidrar det till att få tillbaka en känsla av djupare mening för polisuppdraget (Bergman, 2016b).

## Jämställd kompetens- och karriärmässig utveckling

Polisstuderande, oavsett kön, har liknande uppfattningar om vilka kompetenser som behövs för polisyrket och de anser att båda könen är lämpade för yrket, visar tidigare polisforskning (Bäck, 2020). I övergången från utbildning till polisyrket finns det några studier som visar på att kvinnliga poliser värderar kommunikation som viktigare i polisyrket än män och strävar hellre efter det än att visa på auktoritet, något som män oftare kan göra (DeJong, 2004; Rabe-Hemp, 2008). När man har studerat polisers karriärutveckling efter sex eller nio år i polisyrket framkommer att det inom polisen, både internationellt och nationellt, finns könspräglade karriärer (Archbold & Hassell, 2009; Haake, 2018; Martin, 1999; Seklecki & Paynich, 2007). När kvinnor



initialt började som poliser fanns en uppfattning att kvinnor skulle bidra med specifika kompetenser som polisen saknade och därmed utvecklades också karriärvägar till polisområden där dessa kompetenser ansågs komma till nytta (Archbold & Hassell, 2009; Seklecki & Paynich, 2007). Kvinnors karriärer skulle kunna sägas vara hänvisade till utredningstjänster som framför allt fokuserar på barn-, familje- och ungdomsrelaterad brottslighet samt förebyggande polisarbete, i och med att de bedömdes vara mer lämpade för dessa tjänster (Archbold & Hassell, 2010; Poteyeva & Sun, 2009). Allt eftersom har det också formats ett organisatoriskt stödsystem som uppmuntrar kvinnor till dessa tjänster (Archbold & Hassell, 2009).

Flera internationella studier visar att kvinnliga poliser har blivit utsatta för olika former av trakasserier på sina arbetsplatser, blivit utan kollegialt stöd och har diskriminerats vid tjänstetillsättningar. Konsekvenserna av trakasserier och olika uteslutningsmekanismer har bidragit till att kvinnor har utestängts från olika polistjänster (Brown et al., 2000; Hunt, 1990; Rabe-Hemp, 2009).

Internationella studier visar dessutom att kvinnor är underrepresenterade bland polisens ledningsuppdrag eller saknas helt i specialenheter (Archbold & Schultz, 2008; Silvestri, 2007). Och om kvinnor når dessa positioner tar det längre tid än för män (Vuorensyrjä, 2014). Dessutom söker sig kvinnor i lägre utsträckning till högre positioner, ibland med anledning av att de har ett stort ansvar för familj och barn (Archbold et. al, 2010; Boag-Munroe, 2019; Schultz, 2002). Det uppfattas som svårt att kombinera ansvar för familj med ökat ansvar i arbetet. Kvinnors större ansvar för barn och familj har inom poliskollektivet uppfattats som att kvinnor inte är lika engagerade i polisyrket (Metcalfe & Dick, 2002). När de inte kan arbeta långa pass eller övertid, påverkar det även deras karriärmöjligheter (Vuorensyrjä, 2014).

En ytterligare aspekt är att det finns verksamhetsregler som styr gravida kvinnors tjänstplacering utifrån säkerhetsaspekter. I jämförelse med män som skadas och inte kan arbeta kvar på ordinarie tjänst placeras kvinnor oftare på andra och utredande tjänster, medan männen i stället arbetar kvar i den ordinarie tjänsten men med andra arbetsuppgifter (Rabe-Hemp & Humiston, 2015). I polisorganisationer har det vidtagits åtgärder för att stödja kvinnors karriärer till cheftjänster, men i poliskulturen verkar det kvarstå normer som motverkar kvinnors möjligheter att verka som chefer eller inom andra specialiserade tjänster (Archbold, et al., 2010; Haake, 2018; Silvestri, 2017). Internationell och

svensk forskning visar att kvinnors kompetenser granskas på annat sätt än männens i poliskollektivet och de krävs på andra kompetenser än männen när de söker eller arbetar i ledande ställning (Desmond et al, 2020; Haake, 2018; Hassell & Archbold, 2010; Prenzler & Sinclair, 2013; Silvestri, 2017). Internationell och nationell forskning visar alltså på både strukturella och kulturella hinder för kvinnors karriärutveckling inom polisen.

## Metoder och design i forskning om polisers professionella utveckling

Den forskning som har inriktat sig på polisers professionella utveckling har designats med olika metoder, och några har haft ett longitudinellt perspektiv där man har följt poliskohorter. Studier med longitudinella perspektiv, där man följer en och samma kohort över tid, gjordes på 1970- och 80-talet (Van Maanen, 1975; Fielding, 1988). På 1990-talet minskade forskningen med longitudinella perspektiv för att återkomma igen i början på 2000-talet (Alain & Baril, 2005; Burke & Mikkelsen, 2006; Chan et al., 2003; Conti, 2011). I dessa studier har man sällan undersökt samma kohort i polisutbildning och initialt i polisycket på olika sätt. På 2010-talet har exempelvis Fekjær et al. (2014) och Conti (2011) studerat olika kohorter i polisutbildning och i polisycket med samma enkätfrågor för att undersöka hur attityder förändras över tid. Utöver det longitudinella perspektivet har forskare studerat frågor om polisycket med enkäter till polisstudenter och/eller poliser (Howes & Goodman-Delahunty, 2014; White et al., 2010). Det finns även forskare som har intervjuat poliser med några eller flera år i yrket (Chan & Doran, 2009; Huey & Riccardelli, 2015). Det som är mindre vanligt är totalundersökningar där man följer en och samma poliskohort både i polisutbildning och flera år in i polisycket.

## Sammanfattning

Sammanfattningsvis går det att konstatera att internationell polisforskning har fokuserat på polisers professionella kompetenser sedan 1970-talet. Närvaron av risken att hamna i farliga situationer i yrket där poliser behöver lita på varandras skydd anses bidra till att fysisk styrka, taktisk förmåga och handlingskraft ofta har värderats som viktiga kompetenser bland poliser. Studier som har berört polisstuderande visar att blivande polisers professionella utveckling påbörjas i polisutbildningen där de ofta har höga förväntningar och höga

etiska krav på det framtida polisarbetet. Tiden i utbildning formar blivande polisers professionella identitet och där kan polislärare få en speciell funktion i och med deras närhet till polisyrket. Under polisutbildningstiden värderar polisstuderande många slags kompetenser högt i betydelse för det framtida polisyrket och de upplever att när lärandesituationer bygger på varandra och koordineras med deras tidigare erfarenheter ökar möjligheten till utvecklandet av professionella kompetenser. I övergången från polisutbildning till polisyrke kan det finnas en hög osäkerhetskänsla hos vissa personer. De seniora kollegorna blir viktiga förebilder som inverkar till att nyblivna poliser undviker att kritiskt granska eller undersöka anledningar till seniora kollegors beslut eller ageranden. Dessutom kan den nyblivna polisen få insikter om yrkets praktik som skiljer sig från den tidigare bilden av yrket och att kompetenser som de har utbildats i mer sällan blir tillämpade i yrket.

Därutöver visar forskning att professionell utveckling i yrken gynnas om det går att kombinera organisatoriska villkor med individuella kompetensbehov från yrkesverksamma. Kompetensutvecklingsinsatser ökar motivationen för lärande och uppfattas som positiva när de bidrar till att lösa faktiska arbetsuppgifter, vilket medverkar till det kollektiva lärandet och därmed till att utveckla en lärande organisation. Den ledningsstrategi som organisationer har inverkar på vilken nivå som beslut om kompetensutveckling sker, där beslut nära den yrkesverksamma verkar stödja en mer integrerad kompetensutvecklingsstrategi. I forskningen om polisers yrkessocialisation visas att normer i poliskulturer och förväntningar på polisyrket påverkar blivande och yrkesverksamma polisers uppfattningar om vad som är viktigt att kunna som polis och på vilket sätt det ska läras, men att det också förändras över tid.

Polisers kompetensutveckling är nära förknippat med karriärutveckling. I polisarbete kan det utvecklas ett tillstånd där motivationen för yrket minskar i och med att yrket upplevs som rutinartat och automatiserat. Att få byta tjänst tillfälligt eller att få tillskott av kompetensutveckling gör att motivationen och uthålligheten för polisarbetet ökar. När en polis byter till andra specialiserade inriktningar erbjuds det oftast kompetensutvecklingsinsatser i form av formell utbildning. Ser man till kvinnor och mäns professionella utveckling visar forskningen att kvinnor tar större ansvar för familjen vilket påverkar deras karriärmöjligheter. Vidare har poliskulturens normer bidragit till att kvinnor har uteslutits från att nå vissa polistjänster. Det finns även organisatoriska säkerhetsbestämmelser som hindrar gravida kvinnor att fortsätta arbeta

i yttre tjänst och omdirigerar deras karriärer till utredande polisarbete. Slutligen visar det sig att kvinnors karriärer till högre positioner i polisorganisationen tar längre tid. En anledning är att det finns normer som gör att man granskar kvinnors kompetenser på annat sätt och kräver mer av dem när de söker sig till ledande positioner.

Sammantaget har den internationella forskningen om polisers professionella utveckling ofta begränsats till delaspekter av polispraktiken, exempelvis tiden i polisutbildning, övergången till polispraktiken, de första åren i polisyrket eller senare i karriären. I svensk kontext finns några få studier som har berört polisstuderandes och polisers professionella utveckling. Däremot saknas studier utifrån ett longitudinellt perspektiv där man följer polisstuderande med början i polisutbildning till ett antal år in i polisyrket. I forskning om lärar- och vårdräkens professionella utveckling finns studier som tar stöd i pedagogiska teorier, vilket sällan sker inom polisforskning. Där har den sociologiska forskningen dominerat. Vidare visar forskningsresultat att könstillhörighet kan ha betydelse för karriärutveckling. Detta gör att det är viktigt att ta hänsyn till könsdimensionen, det vill säga hur kvinnliga och manliga polisstuderandes och polisers uppfattningar om professionella kompetensers betydelse skiljer sig åt och hur kvinnliga och manliga poliser uppfattar sin professionella utveckling efter flera år i polisyrket. Genom att beakta ovan nämnda aspekter har denna avhandling för avsikt att bidra med fördjupad kunskap om polisers professionella utveckling.

# Teoretiskt ramverk

Den tidigare presenterade forskningen visar att professionell utveckling berörs av villkor och processer för lärande och yrkessocialisation. Villkoren för professionell utveckling skiljer sig åt beroende om det sker i utbildningen, i övergången från utbildning till yrkesliv eller i yrkeslivet. I bakgrunden presenterades flera av de önskemål som regeringen har haft till polisens verksamhet över tid när det kommer till att utveckla professionell kompetens hos blivande och yrkesverksamma poliser. Där framkommer att kompetensutvecklingsinsatser har genomförts i polisutbildning och polisens organisation.

I avhandlingen analyseras polisstuderandes och polisers värderingar av betydelsefulla professionella kompetenser över tid och de villkor som omgärdar blivande och yrkesverksamma polisers professionella utveckling. Det här görs med stöd av ramfaktorteoretiskt perspektiv samt begreppen yrkessocialisation och lärandevägar. Tillsammans bidrar de tre teoretiska ingångarna till att förstå mer om de villkor som omgärdar professionell utvecklings tre yrkessocialisationsfaser som yrkesverksamma poliser kan sägas ha genomgått, med början i polisutbildning till sex år in i polisyrket.

Begreppet kompetens används genomgående i studierna, i och med att blivande och yrkesverksamma poliser värderar kompetensers betydelse för polisyrket vid olika tillfällen i det longitudinella perspektivet som avhandlingen har. Inledningsvis ges en beskrivning av kompetensbegreppets betydelse och en förklaring till avhandlingens indelning av kompetenser i områdena traditionella och framväxande. Efter det ges en kortfattad beskrivning av ramfaktorteorin och dess framväxt, för att därefter övergå till att presentera hur de två övriga teoretiska begreppen yrkessocialisation och lärandevägar ska förstås i relation till avhandlingens studieobjekt.

## Kompetens

I den här avhandlingen har begreppet kompetens använts genomgående som benämning för de teoretiska och praktiska kunskaper som poliser förväntas behärska i sin yrkesroll. Kompetens är ett begrepp som i forskning fått en rad olika definitioner (se exempelvis Ellström, 1992; Eraut, 1999; Le Desit & Winterton, 2005). Några gemensamma grundantaganden är att kompetens handlar om ett kollektivt eller en

individens förmåga att utföra vissa uppgifter eller aktiviteter i relation till ett specifikt sammanhang (Rönnqvist, 2001). Vanligast är att det är ett samlingsnamn för olika förmågor, kunskaper, erfarenheter och attityder som individen besitter och som kan användas för att lösa uppgifter i skilda kontexter (Sultana, 2009).

Begreppet kompetens innefattas av teoretiska och praktiska kunskaper, det vill säga att både veta *att* och att veta *hur* (Le Deist & Winterton, 2005). Veta *att* handlar om teoretisk kunskap som går att överföra i skriftlig form och som kan överföras i exempelvis undervisning eller genom handböcker (Ellström & Ekholm, 2001). Veta *hur*, handlar i stället om praktiska kunskaper, det vill säga att kunna utföra en handling. Båda dessa former av kunskaper, teoretiska och praktiska, kompletterar varandra när det kommer till att besitta en kompetens för att lösa en specifik uppgift (Ellström, 1992). I de kvantitativa delstudierna (1–3) har analyserna byggt på att två kompetensområden (traditionella och framväxande) har definierats och att specifika kompetenser har identifierats inom områdena. I den fjärde delstudien har poliserna mer fritt beskrivit de kompetenser som de själva anser är viktiga för yrkesrollen.

## Traditionella och framväxande kompetenser

Traditionella och framväxande kompetenser representerar områden som forskning om poliskompetenser har berört. Det traditionella kompetensområdet kommer av att studier har visat att polisyrket övervägande har fokuserat på kompetenser som taktik och handlingskraft historiskt. I och med att det över tid, framför allt via policyinitiativ, har efterfrågats mer generiska kompetenser för utvecklingen av en professionell polis har det tillkommit efterfrågan på bland annat analysförmåga, flexibilitet och mångfaldskompetens. Dessa kompetenser kan därför benämnas som framväxande.

Uppdelningen av kompetenser i dessa två huvudsakliga områden kan bidra till att urskilja om polisstuderande och poliser värderar kompetensområdena som mer eller mindre betydelsefulla över tid. Detta kan vara intressant då det återkommande har visat sig i forskning att polisernas kompetenser har förknippats mer med det traditionella kompetensområdet, och att blivande poliser plockar upp poliskulturens normer där dessa traditionella kompetenser ofta nämns som mer eftersträfvansvärda (Alain & Baril, 2005; Conti & Nolan, 2005). Dessutom blir det intressant att utröna om de kompetenser som samhället efterfrågar (framväxande) inkluderas i vad poliser uppfattar

vara viktiga professionella kompetenser. Detta då det förväntas av en blivande polis att bli en förändringsagent i polisorganisationen (Furuhagen, 2015). I tre delstudier (1, 2 och 3) benämns de kompetenser som studeras antingen som traditionella eller framväxande.

## Det ramfaktorteoretiska perspektivet

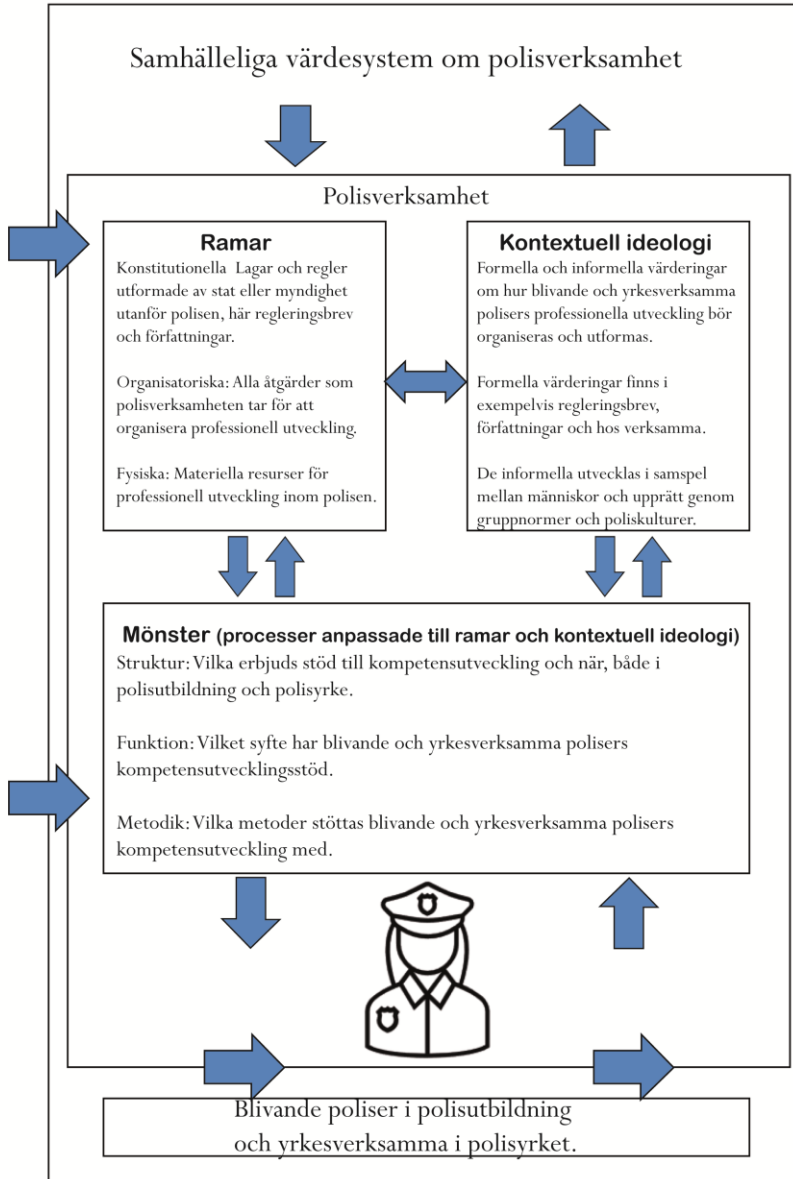
Det ramfaktorteoretiska perspektivet används i avhandlingen som analysmodell för att skapa kunskap om de mönster som kännetecknar blivande och yrkesverksamma polisers professionella utveckling i polisutbildning och polisyrket. Det ramfaktorteoretiska perspektivet har utvecklats med början hos Dahllöf (1967) som visade att de undervisningsprocesser som formades i skolan möjliggjordes eller begränsades av ramar utanför den faktiska undervisningspraktiken. Lundgren (1972) tog vid och studerade lärarens praktiska undervisning och hur förhållanden utanför själva undervisningssituationen påverkade utrymmet för läraren att utöva sitt läraruppdrag. Ett centralt begrepp i teorin är ramar, vilket enligt Lundgren (1984) kan handla om allt som sätter ramar för undervisningens faktiska genomförande. Ramar ska inte ses som orsaker till ett bestämt utfall, utan det handlar om att ramar möjliggör eller begränsar olika processer (Lundgren, 1994). Initialt var fokus hos Lundgren (1972) att förstå skolans förändringar, men detta utvecklades till att även innefatta att förstå decentraliserings- och målstyrningsprocesser och dess konsekvenser för faktiska verksamheter (Broady & Lindblad, 1999).

Begreppet ram har över tid utvecklats till att omfatta flera områden. Denna utveckling kan beskrivas utifrån tre faser. I den första fasen fokuserades det på yttre förhållanden, som staten och styrdokument. Den andra fasen riktade intresset mot innehållet i de faktiska undervisningsprocesser som tillämpades, vilket benämndes läroplansteori. Slutligen i den tredje fasen tog man hänsyn till både de ovan nämnda nivåerna och la till den enskilde lärarens perspektiv (Englund, 1990). Senare har det teoretiska ramverket utvidgats än mer, där Lindblad, Linde och Näslund (1999) även tar hänsyn till aktörers intentioner, bedömningar och handlingar. En viktig aspekt i det ramfaktorteoretiska perspektivet är att handlingar som uträttas i ett specifikt sammanhang, exempelvis formulering av politiska styrdokument och fördelning av resurser, får konsekvenser för handlingar i ett annat sammanhang, exempelvis i den verksamhet som bedrivs inom polisen (Karp & Stenmark, 2008; 2011).

Det ramfaktorteoretiska perspektivet har tidigare använts i en avhandling av Bäck (2020) för att analysera hur polisstuderande och poliser värderar betydelsen av olika kompetenser, och i vilken utsträckning som polisutbildningen har bidragit till utvecklandet av dessa kompetenser. Den avhandlingen utgår från en analysmodell som Karp och Stenmark (2008) har utformat för att synliggöra polisverksamhetens kontextuella ramar och ideologier för att förstå hur individer påverkas i sociala praktiker inom polisverksamheten. I dessa modeller ses polisutbildning och polisyrke som två sociala praktiker (Bäck, 2020; Karp & Stenmark, 2011).

I den här avhandling väljs samma ingång; polisutbildning och polisyrke ses som två sociala praktiker inom vilka olika ramar begränsar eller möjliggör processer som påverkar vad blivande och yrkesverksamma poliser införlivar i sin professionella yrkesroll. I det följande presenteras de fyra ramfaktorteoretiska begreppen: samhälleliga värdesystem, ideologi, ramar och mönster (se figur 1). Figuren visar med sina pilar, som går horisontellt, att inramningen med dessa fyra faktorer är rörlig. Det betyder att när den blivande polisen är i polisutbildning finns det ramande faktorer som gäller för det sammanhanget. När den polisen sedan byter till att övergå till polisyrket finns det ramande faktorer för det sammanhanget. Pilarna som går vertikalt visar att det finns en påverkan mellan faktorerna, men storleken på pilarna ger inte en bild av hur stark den är eller kan vara.





Figur 1. Ramfaktorteoretiskt ramverk

## Samhälleliga värdesystem

Samhälleliga värdesystem handlar i relation till denna avhandling om att det på samhälls nivå bildas värderingar om vad polisen ska vara och vad polisen har för uppdrag (Karp & Stenmark, 2008; 2011). Värdesystem bildas över tid och i förhandling mellan människor utifrån de ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden som råder i samhället, och i förhandling med den verksamhet som värdesystemen berör. I avhandlingens bakgrund visas på de samhälleliga värdesystemens innehåll vad gäller polisverksamheten. Praktikerna polisutbildning och polisyrke ingår i den givna kontext som studeras, det vill säga polisverksamheten.

## Ramar

Polisutbildning och polisyrke berörs av tre ramar, som antingen möjliggör eller begränsar utveckling av processer för blivande och yrkesverksamma polisers professionella utveckling. Dessa ramar är konstitutionella, organisatoriska och fysiska (Lundgren, 1979).

*Konstitutionella ramar* utgörs av lagar och regler som har utformats av stat eller myndigheter utanför den dagliga verksamheten och som sätter gränser för på vilket sätt och under vilka förutsättningar som polisverksamheten kan bedrivas (Bäck, 2020; Karp & Stenmark, 2008; Lindblad et al., 1999). I det här sammanhanget ses regleringsbrev och författningar som villkor för polisstuderas och polisers professionella utveckling. Den presentation av polisutbildning, praktiktjänstgöring och polisanställning som görs i bakgrunden är ett försök att visa på de aspekter som konstitutionella ramar innehåller kring den studerade kontexten, polisverksamheten. Konstitutionella ramar består av juridiska dokument som polismyndigheten i stort är bunden till.

Givet dessa ramar finns det utrymme att formulera olika regler och arbetsordningar för den dagliga verksamheten inom polisverksamheten, till exempel föreskrifter, handlingsplaner, pedagogiska inriktningar, kompetensprofiler och kursplaner. Dessa bildar tillsammans de *organisatoriska ramarna* (Nilsson, 1988). I dessa dokument finns målsättningar som berör blivande och yrkesverksamma polisers professionella utveckling och även dokument, exempelvis årsredovisningar, som visar på de aktiviteter som polisverksamheten har valt för att uppfylla målsättningar.

Det ramfaktorteoretiska perspektivet innefattar även *fysiska ramar* (Lundgren, 1979), som i detta sammanhang handlar om materiella

resurser (inklusive tid och pengar) i undervisning eller som stöd för det faktiska genomförandet av aktiviteter för blivande och yrkesverksamma polisens professionella utveckling. I avhandlingen berörs inte de fysiska ramarna mer fördjupat än att polisutbildningen är fysiskt placerad på olika orter, med olika lokala förutsättningar och antingen knutna direkt till polismyndigheten eller som uppdragsutbildning på olika lärosäten. I den här avhandlingen har bakgrunden fungerat som beskrivning av dessa ramande villkor och flera av de åtgärder som polisverksamheten har genomfört för att organisera blivande och yrkesverksamma polisens professionella utveckling.

## Ideologier

Förutom ramar inrymmer det ramfaktorteoretiska perspektivet ideologier. Med ideologi menas i den här avhandlingen värderingar om hur blivande och yrkesverksamma polisens professionella utveckling bör organiseras och utformas, vilket kan kallas för en kontextuell ideologi (Lindblad et al., 1999). Den kontextuella ideologin är en syntes av formella och informella värderingar. De formella värderingarna finns exempelvis i regleringsbrev, författningar och andra styrande dokument för polisorganisationen. Det handlar också om formella värderingar när det som uttrycks i konstitutionella och organisatoriska ramar delas av de som är verksamma i polisutbildning och inom polismyndigheten. Blickar vi tillbaka till bakgrunden finns flera exempel på *formella* värderingar om hur blivande och yrkesverksamma polisens lärande ska stödjas. När det gäller polisutbildning beskrivs det i de pedagogiska ursprungstankarna att problemorienterat polisarbete gynnas om den pedagogiska ansatsen för den nya polisutbildningen (år 1998) baseras på problembaserat lärande (Polishögskolan, 1996).

Vad gäller polisyirket visar regleringsbrev att uppbyggnaden av formell fort- och vidareutbildning ska vara kopplad till polisorganisationens indelning i kärn-, stöd- och administrativ verksamhet och stödja polisens kompetensutveckling till de funktioner som polisorganisationen omfattas av (Regeringen, 2008). När det kommer till pedagogisk grundsyn uttalas det i den pedagogiska inriktningen att polisens fort- och vidareutbildning bör bygga på ett förståelsebaserat perspektiv på lärande med sex didaktiska principer som grund (Polisen, 2016). Vidare visar kompetensprofilen för nyanställd polis på formella värderingar om vilka kompetenser som anses vara betydelsefulla för polisens initiala yrkeskarriär (Polisen, 2012).

De informella värderingarna utvecklas i samspel mellan människor och upprätthålls genom gruppnormer och i poliskulturer. I den här avhandlingen motsvaras de informella värderingarna av vilka professionella kompetenser som värderas som betydelsefulla för polisyrket av polisstuderande i polisutbildning och poliser i polisyrket. Dessutom representeras de av polisstuderandes och polisers uppfattningar om polisutbildningens och polisorganisationens stöd för professionell utveckling. De informella värderingar som utvecklas kan följa de formella, men kan även avvika från dem. Informella värderingar kan alltså vara samstämmiga mellan individer, till exempel inom grupper av polisstuderande eller poliser. I och med att det i grupper kan uppstå dominerande uppfattningar och normer kan dessa bidra till att försvaga andra och inte lika dominerande uppfattningar (Bäck, 2020; Karp & Stenmark, 2008, 2011; Nilsson, 1988).

Sammantaget ger ramar och ideologier förutsättningar för de mönster som över tid utvecklas i den dagliga verksamheten, det vill säga vad som kännetecknar blivande och yrkesverksamma polisers professionella utveckling i polisutbildning och polisens organisation (Bäck, 2020; Karp & Stenmark, 2008, 2011; Nilsson, 1988).

## Mönster

Mönster handlar om på vilka sätt polisutbildningen och polisyrket stödjer blivande och yrkesverksamma polisers professionella utveckling. I den dagliga verksamheten utvecklas formella och informella värderingar om den nytta och det bidrag som polisutbildningen och kompetensutvecklingsinsatser i polisyrket ger för blivande och yrkesverksamma polisers professionella utveckling. Dessutom utvecklas värderingar om de sätt som polisers professionella utveckling bör stödjas på. I det dagliga polisarbetet blir det svårt att uppfylla alla mål som uttrycks i konstitutionella och organisatoriska ramar i och med att det inom varje social praktik, polisutbildning och polisyrke prioriteras vilka huvudsakliga professionella kompetenser som det ska ges kompetensutvecklingsstöd till, i och med tilldelade och befintliga materiella resurser (Karp & Stenmark, 2008, 2011). Det sker interna prioriteringar i förhållande till yttre villkor samt verksamhetens tradition och historia, vilket bidrar till mönster för hur blivande och yrkesverksamma poliser stöttas i sin professionella utveckling.

I begreppet mönster ingår struktur, funktion, och metodik (Lundgren, 1979; Nilsson, 1988). Mönster handlar således om hur blivande och

yrkesverksamma polisens professionella utveckling struktureras, vilken funktion den har och med vilken metodik den stöttas.

*Struktur* inrymmer vilka som erbjuds stöd och när, i polisutbildning och polisorganisation, för att utveckla de kompetenser som värderas som viktiga. Det skapas en prioritering av vem som antas till polisutbildningen eller erbjuds exempelvis formell utbildning eller andra kompetensutvecklande insatser. Delstudiernas två praktiker, polisutbildning och polisorganisation, har vardera utvecklat strukturer som är anpassade till varje praktiks historia. I polisutbildningen är utbildningsplanens indelning i delkurser en struktur som polisstuderande möter för att lära sig professionellt polisarbete. För polisorganisationen blir olika strukturer för kompetensutvecklade aktiviteter något som polisens professionella utveckling stöttas med.

*Funktion* innefattar vilket syfte som professionell utveckling i polisutbildning och polisorganisation har. De aktiviteter som de blivande och yrkesverksamma poliserna erbjuds för professionell utveckling genomförs för att bidra med något specifikt. Funktion handlar således om vad polisens grundutbildning och det formella kompetensutvecklingsstödet i polisorganisationen ska bidra med och vad bidraget ska användas till.

*Metodik* handlar om hur/med vilken metodik polisorganisationen stödjer kompetensutvecklingen till polis under utbildningen och för poliser i yrkespraktiken. Det sker prioriteringar av vilka kompetensutvecklande åtgärder som ska genomföras, inom vilka områden och på vilket sätt, av de resurser som polismyndigheten har. Detta bidrar till att vissa professionella kompetenser ges mer stöd att utvecklas framför andra och att stödet formas på olika sätt, med olika metoder och pedagogiska upplägg.

Nedan beskrivs de två teoretiska begrepp, yrkessocialisation och lärandevägar, som kompletterar ramfaktorteorin i avhandlingens teoretiska ramverk. Genom dessa begrepp kommer aktörernas, polisstuderandes och yrkesverksamma polisens, intentioner och perspektiv på hur professionell utveckling i tre yrkessocialisationsfaser fortgår över tid när en person påbörjar utbildning till polis och fortsätter i polisyrket.

## Yrkessocialisation

Avhandlingen har en longitudinell ansats där blivande poliser följs med början i polisutbildning till sex år in i polisyrket. Det innebär att ramar och ideologier som omgärdar polisens professionella utveckling över tid kan variera. Som har berörts i bakgrunden finns det styrdokument för polisutbildningen som inte gäller i polisyrket och tvärtom. Det gör att ramar, ideologier och mönster är under rörelse och ständig förändring när de blivande poliserna följs över tid och ingår i olika sociala praktiker (se högerriktade pilar i figuren på s. 41 som visar på rörelse över tid från polisutbildning till sex år in i yrket). Tre yrkessocialisationsfaser har fått tjäna som indelning för professionell utveckling över tid, för att fördjupa kunskapen om de villkor och processer som professionell utveckling omgärdas av över tid. I avhandlingen benämns de: i polisutbildning, övergången från polisutbildning till yrkesliv och med ökad erfarenhet i polisyrket.

Med yrkessocialisation menas att de som påbörjar sin karriär inom ett yrke möter normer och kulturer som bland annat bidrar till uppfattningar om vad som är professionalism i yrket. Enligt yrkessocialisationsforskning går människor igenom olika faser eller steg under sin utvecklings- och mognadsprocess till yrkesperson (Berger & Luckerman, 1966; Morrison, 1993; Van Maanen, 1975). Inom polisforskning har olika indelningar eller steg i yrkessocialisationsfaser framkommit eller använts som utgångspunkt i longitudinella studier (Alain & Baril, 2005; Burke & Mikkelsen, 2006; Chan et al., 2003; Conti, 2011; Fielding, 1988; Fekjær et al., 2014; Van Maanen, 1975). I dessa studier har en första fas bestått av tiden i polisutbildning, sedan har en andra fas avgränsats till övergången från utbildning till yrket. I den här fasen har tiden avgränsats till upp till tre år i yrket och den tredje fasen följer efter tre år i yrket.

Tiden i *polisutbildning* ses som en fas i vilken de polisstuderande studerar till poliser i en utbildningsmiljö med begränsade praktiska inslag (Fekjær et al., 2014). Efter polisutbildningens teoretiska del påbörjas nästa fas, *övergången från polisutbildning till polisyrkesliv*. I den här fasen ingår praktiktjänstgöring och den initiala polisyrkeskarriären. Vid vilken exakt tidpunkt som den här fasen avslutas och övergår till nästa kan variera, men med ett visst antal år i yrket infinner sig en upplevelse hos yrkespersonen att den initiala nybörjarkänslan har övergått till en ökad trygghetskänsla och till att kunna arbetet (Fekjær et al., 2014). Under den tredje fasen, *med ökad erfarenhet av polisyrket*, modifieras ens inställning från ett ofta mer

instrumentellt förhållningssätt i yrket till ett mer reflekterande. Det kan exempelvis handla om en ökad förståelse om polisyrkesdilemman (Aas, 2014). Fasen fortsätter vidare över tid i poliskarriären med en utvecklad förståelse för vilken betydelse teoretiska kunskaper från polisutbildningen har för det praktiska polisarbetet (Fekjær et al., 2014; Smeby, 2007).

## Lärandevägar

Begreppet lärandevägar har utvecklats inom forskning om nätverksteori och hr-forskning för att förstå mer om olika aktörers betydelse för individers professionella utveckling (Poell, et al., 2018; Poell & van der Krogt, 2014). Lärandevägar bidrar till att ge ett individuellt perspektiv på hur professionell utveckling inom en specifik kontext, i denna avhandling polisyrket, uppfattas av poliser i och med de interaktioner som de har med andra aktörer i organisationen. Det här bidrar till att både synliggöra den organisatoriska kontextens villkor för, tillsammans med individuella infallsvinklar på, professionell utveckling.

Lärandevägar studeras genom att kategorisera en individs lärandeaktiviteter baserat på fem aspekter som berör vilken effekt som kompetensutvecklingsinsatser ger över tid. Dessa är tema/ämne, aktivitet, social kontext, organisatoriskt stöd och motiv (Poell et al., 2018). Tidigare forskning har visat att det finns både skilda och liknande typer av lärandevägar inom ett yrke och vid jämförelse mellan yrken (Poell, et al., 2018). För att tolka och förstå polisernas uppfattningar om kompetensutvecklande insatsers effekter över tid bidrar de första tre aspekterna (tema/ämne, aktivitet, social kontext) till att synliggöra på vilka sätt som poliser har kompetensutvecklat sig. Tema/ämne visar på vilka kompetenser som poliser har prioriterat i sin professionella utveckling. Aktiviteter och sociala kontext visar på både formella och informella arrangemang där professionell utveckling sker. Den fjärde aspekten (organisatoriskt stöd) bidrar till att synliggöra vilket stöd som poliser har uppfattat att de har erbjudits i polisutbildning och polisorganisation. Den femte aspekten (motiv) synliggör vilket syfte som poliser har och har haft med sin professionella utveckling och vilket bidrag som stöd till kompetensutveckling har gett. I och med motiven framkommer även de karriärsteg som poliserna har uppfattat att insatserna och de egna initiativen har bidragit till.

Forskning av Poell et al. (2018), genomförd med statistisk klusteranalys, genererade tolv olika lärandevägar inom yrken som lärare, sjuksköterska

och industri. En slutsats är att lärandevägar kan skilja sig åt i och mellan yrken. En lärandeväg fanns representerad i alla studerade yrken: den socialt orienterade lärandevägen. Sjuksköterskors lärandevägar har studerats med kvalitativa intervjumetoder i kombination med statistiska analyser (Poell & van der Krogt, 2014). Resultaten visade att sjuksköterskor har fyra huvudsakliga typer av lärandevägar. Dessa är följande:

- formella – externa (till exempel lärande i formella miljöer och från personer i utbildningsmiljöer)
- självstyrda (till exempel att betona den enskilda medarbetaren som central för det sociala inlärnings-sammanhanget utöver hans eller hennes chefer)
- social-emotionella (till exempel att lära sig om att ge rådgivning och coachning till patienter och deras familjemedlemmar)
- informationsdriven (till exempel lärande från teori, reflektion eller experter inom deras sociala inlärningskontext).

Yrket och de organisatoriska förutsättningarna, tillsammans med individens motiv för professionell utveckling, formar vilken lärandeväg som blir karakteristisk i yrkessammanhanget. När man identifierar polisens lärandevägar kommer lärandet därför att framträda i relation till specifika aspekter av en polisorganisation, polisens yrkeskontext och polisernas yrkesroll.

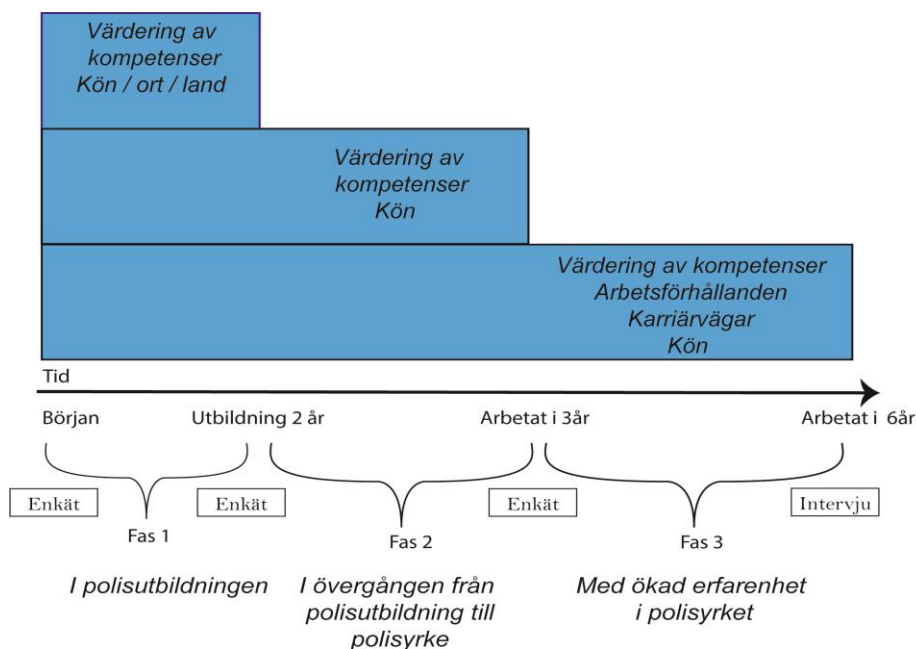


# Design och metod

I det här kapitlet beskrivs forskningsdesign, datamaterial och urval samt de metoder som har tillämpats och analyser som har genomförts. Kapitlet avslutas med en diskussion kring etiska aspekter och avhandlingens tillförlitlighet.

## Forskningsdesign

I profilen på doktorandanställningen ingår att enkäter insamlade i projektet RECPOL ska analyseras. Inledningsvis fanns det två omgångar enkäter insamlade och det fanns planer på ytterligare två. Tidpunkterna för datainsamlingarna var planerade till i början av polisutbildning, i slutet av polisutbildning, tre år och sex år in i yrket (StudData). Det var därmed förutbestämt att datamaterialet ska analyseras ur ett longitudinellt perspektiv. Några förändringar gjordes av den initiala planen vart eftersom, i och med att den fjärde inplanerade enkätinsamlingen inte genomfördes inom RECPOL-projektet. I stället planerade jag och genomförde en intervjustudie med respondenter ur kohorten som har följts över tid i Sverige. Det här innebar att det övergripande syftet för avhandlingen justerades något och en forskningsfråga tillkom. Metodologiskt är den här avhandlingen därmed en longitudinell studie som är uppbyggd utifrån en kombination av analyser av enkät- och intervjumaterial över nio års tid (se figur nr.2).



Figur 2. Översikt forskningsdesign

I figur 2 visas de inplanerade tidpunkterna för datainsamlingen och de tre yrkessocialisationsfaser som i avhandlingen benämns: i polisutbildning, i övergången från polisutbildning till polisyrke och med ökad erfarenhet i polisyrket. Här finns även de aspekter som har varit intressanta att studera i delstudierna, i syfte att undersöka polisstuderaendes och polisers professionella utveckling för varje fas.

Under polisutbildningens tid har det handlat om värderingar av kompetenser beroende på kön, ort och land. I övergången från polisutbildning till polisyrke handlade det om polisers värderingar av kompetenser både under polisutbildning och när poliser har arbetat i tre år. Dessutom har karriärvägar och stöd för kompetensutveckling studerats med början i polisyrket fram till sex år in i polisyrket. Detta gör att vissa delstudier överlappar varandra när det kommer till fasen: i övergången från polisutbildning till polisyrke.

## Datamaterial och urval

Det empiriska materialet i avhandlingen består av enkäter som har samlats in i RECPOL-projektet och data från en semistrukturerad intervjustudie. I alla delstudier används datamaterial som har samlats in i Sverige. I delstudie 2 används dessutom datamaterial som har samlats in i fem ytterligare länder (Belgien, Danmark, Norge, Katalonien (Spanien) och Skottland). Sammanställandet av enkäterna sköttes av RECPOL-representanter i respektive land under perioden 2010–2015. En projektanställd registrerade därefter enkäterna i en databas som alla i projektet har haft tillgång till. Datamaterialet för delstudierna 1, 2 och 3 har hämtats från denna databas. I tabell 1 finns en sammanställning av de enkäter som har samlats in i Sverige och den intervjustudie som har genomförts. I tabellen finns information om tidpunkt för datainsamlingen, metod, kohortens storlek/antal förfrågningar, antal respondenter, svarsfrekvens samt vilken delstudie som datamaterialet ingår i. Längre fram presenteras information om det europeiska datamaterialet (tabell 2).

Tabell 1. Översikt över datainsamlingar i svensk kontext

Datainsamling	Metod	Kohort-storlek/ Antal förfrågningar	Respondenter	Bortfall	Ingår i delstudie
Våren 2011	Enkät 1	369	350 studenter	5,1 %	2, 3
Hösten 2012	Enkät 2	369	302 studenter	18,2 %	1, 2, 3
Hösten 2016	Enkät 3	369	112 poliser	69,6 %	3
Våren 2019	Intervju	57	13 poliser	-	4

Enkäterna i Sverige distribuerades till alla som påbörjade sina studier till polis våren 2011 och den här gruppen fick sedan två ytterligare förfrågningar om att delta i två uppföljande enkätstudier. Antalet polisstudenter som fick enkäten var 369 stycken med ett bortfall på 19 svar, vilket ger en svarsfrekvens på 94,9 %. Samma kohort fick sedan en uppföljningsenkät när de var fem veckor från att avsluta sina teoretiska

studier på polisprogrammen i Solna, Umeå och Växjö senhösten 2012. Totalt 369 polisstuderande fick enkäten och bortfallet blev denna gång 67 stycket, vilket ger 302 svaranden och en svarsfrekvens på 81,8 %. Efter tre år (år 2016) i polisyrket skickades ännu en uppföljningsenkät ut till samma kohort. Enkäten skickades ut till 369 poliser och 119 svarade på enkäten, men det finns också ett internt bortfall till den fråga som den här avhandlingen har använt i sina analyser. Det gör att 112 personers enkätsvar har analyserats, vilket ger en svarsfrekvens på 30,4 %.

År 2019 samlades den semistrukturerade intervjustudiens (delstudie 4) datamaterial in. Totalt 57 av de 112 poliser som har besvarat enkäten år 2016 fick en förfrågan om deltagande i en uppföljande intervjustudie (se inbjudan, bilaga 1). Urvalet av respondenter till den här intervjustudien gjordes genom att skicka ut förfrågan till de 57 personer som i tredje enkäten sagt ja till fortsatt deltagande i studier inom RECPOL-projektet. Sammanlagt 16 personer svarade sedan på direkt fråga om deltagande i intervjustudien med att de önskade medverka. Av olika skäl och sena bortfall blev det slutligen 13 personer som intervjuades i maj och juni 2019. Alla intervjuer spelades in via universitetets företags-Skype och sparades om till ljudfiler med säker inloggning. Totalt 12 intervjuer genomfördes över telefon och en i ett konferensrum på institutionen. Därefter transkriberades alla intervjuer, sex av mig och sju av en administrativ assistent. Intervjuerna har skrivits ut ordgrant.

Datamaterialet i den andra delstudien omfattar polisstuderande i sex länder: Sverige, Belgien, Norge, Danmark, Skottland och Katalonien (Spanien). Tabell 2 specificerar information om detta datamaterial mer i detalj.

Tabell 2. Ingående polisstuderande i delstudie 2, från sex länder.

Land	Respondenter omgång 1	Svarsfrekvens	Respondenter omgång 2	Svarsfrekvens
Sverige	350	95 %	302	82 %
Belgien	675	82 %	433	53 %
Danmark	357	94 %	152	79 %

Land	Respondenter omgång 1	Svarsfrekvens	Respondenter omgång 2	Svarsfrekvens
Katalonien	1279	98 %	1194	97 %
Norge	637	85 %	473	65 %
Skottland	311	82 %	-	-

Svarsfrekvenserna i ländernas enkätomgång 1 ligger mellan 82–98 % och i omgång 2 från 53–97 %. Sammantaget har 3 609 enkäter från polisstuderande i början av polisutbildning, 2 554 i slutet av utbildningen och 112 enkäter med poliser som har arbetat i tre år i Sverige analyserats tillsammans med 13 intervjuer med poliser som har arbetat i sex år i polisyrket.

## Datainnehåll och -analys

Olika statistiska metoder har använts vid analyser av avhandlingens enkätdata (delstudie 1, 2 och 3) och en kvalitativ innehållsanalys har gjorts av intervjuerna (delstudie 4). De statistiska analyserna har innefattat t-tester, analyser av varians (ANOVA) och klusteranalys.

I de statistiska analyserna ingick enkäten som har utvecklats inom RECPOL-projektet. Enkäten har sitt ursprung i ett norskt forskningsprojekt, StudData, från Oslo universitet. Den har använts för att studera olika professioner longitudinellt från början av utbildningen till första tiden i yrket (Bjørge & Damen, 2020). I RECPOL-projektet bearbetades frågorna till att passa polisutbildningen och polisyrket. En av frågorna fokuserar på hur stor betydelse polisstuderande tillskriver 22 kunskaper, förmågor eller färdigheter för polisyrket, under studierna (delstudie 1, 2 och 3) och när de är yrkesverksamma (delstudie 3) samt i vilken grad som de anser att de har tillägnat sig dessa kunskaper, färdigheter eller förmågor genom polisutbildningen (delstudie 1).

I den första delstudien analyserades svaren från polisstuderande med t-tester (Agestri & Finley, 2018). I andra delstudien med analys av varians (ANOVA) och i den tredje delstudien med klusteranalys (Caglar & Asci,

2010; Steel et al., 2008). Resultaten från de statistiska analyserna diskuterades i de tre delstudierna utifrån olika perspektiv. I alla statistiska analyser är datamaterialet tolkat med hänsyn till kön. Utöver det har demografiska faktorer ingått i den första och andra delstudien (SCB, 2019). Vidare har den utvidgade didaktiska triangeln använts i delstudie 2 (Lindström & Pennlert, 2016, Pennlert, 2013). I den tredje delstudien har resultaten tolkats med stöd av yrkessocialisationsfaser (Alain & Baril, 2005; Burke & Mikkelsen, 2006; Chan et al., 2003; Conti, 2011; Fielding, 1988; Fekjær et al., 2014; Van Maanen, 1975) och i den fjärde analyserades intervjudata med stöd av begreppen anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande, vertikal och horisontell ledningsstrategi samt lärandevägar (learning pathways) (Ellström & Kock, 2008; Kock & Ellström, 2011; Poell & van der Krogt, 2014). De mer konkreta beskrivningarna av tillvägagångssätt, metod och material finns i respektive artikel och i sammanfattningar av delstudierna (se s.59–67). I arbetet med delstudie 1–3 utarbetades indexvariabler för de undersökta kunskaperna, färdigheterna och förmågorna, som ett försök att spegla traditionella och framväxande kompetensområden.

## Indexvariabler

Med stöd av konfirmatorisk faktoranalys (KFA) har flera index konstruerats för att spegla de två kompetensområdena traditionella och framväxande kompetenser (Thompson, 2004). I delstudie 1 ledde faktoranalysen till att fem indexvariabler konstruerades. Dessa benämndes kommunikation, flexibilitet och mångfald (framväxande) och handlingskraft och yrkespraktisk kompetens (traditionella). De svarsalternativ som ingår i dessa fem indexvariabler är för kommunikation, skriftlig och muntlig kommunikation och för flexibilitet, förmåga till kritisk reflektion och värdering av det egna arbetet, förmåga att tänka nytt samt samarbetsförmåga. I mångfald ingår tolerans, förmåga att värdesätta olika synpunkter, etisk värderingsförmåga och förmåga till inlevelse i andra människors situation. I handlingskraft ingår förmåga att arbeta självständigt, förmåga att ta initiativ, förmåga att ta ansvar och fatta beslut. I yrkespraktisk kompetens ingår att demonstrera yrkesspecifik kunskap och praktisk förmåga.

I delstudie 2 ingick flera länders enkäter, vilket gjorde att faktoranalysen för variablerna gav andra utslag än i första delstudien. Det innebar att indexvariablerna är sammansatta utifrån andra svarsalternativ än i delstudie 1.

Det traditionella kompetensområdet består här av två indexvariabler, praktiskt orienterad yrkeskunskap och handlingskraft. I den praktiskt orienterade yrkeskunskapen ingår yrkesspecifik kunskap och praktisk förmåga. I handlingskraft ingår förmåga att ta initiativ, förmåga att ta ansvar och fatta beslut. Här skiljer sig den tidigare indexvariabeln för handlingskraft då även förmåga att arbeta självständigt ingår.

Det framväxande kompetensområdet består av två indexvariabler, perspektivtagande och kritisk reflektion samt mångfald och tolerans. I perspektivtagande och kritisk reflektion ingår förmåga att tänka i nya banor och förmåga att kritiskt granska och utvärdera det egna arbetet. I mångfald och tolerans ingår förmåga att empatisera med andra och tolerans samt förmåga att värdesätta olika synpunkter.

I den tredje delstudien formades samma indexvariabler som för delstudie 1, med undantag av kommunikation. Den indexvariabeln valdes bort i och med en osäkerhet om den variabeln speglar en kompetens som kan benämnas framväxande.

## Kvalitativ innehållsanalys

I den fjärde delstudien utarbetades en semistrukturerad intervjuguide (bilaga 2). Intervjuerna började med den inledande öppna frågan: Kan du berätta vad du arbetat med som polis? Därefter ställdes frågor om polisprofessionalism och professionell utveckling sedan polisutbildningen samt vilket kompetensutvecklingsstöd som polisorganisationen har gett och vad man själv har fått göra för sin professionella utveckling. Svaren från intervjuerna innehållsanalyserades (Neuendorf, 2017) med stöd av fem aspekter som är kopplade till begreppet lärandevägar (Poell & van der Krogt, 2014). Varje intervju kodades utifrån aspekterna tema/ämne, aktivitet, social kontext, organisatoriskt stöd och motiv. Svaren strukturerades i tabeller, i vilka varje respondents svar kunde jämföras med varje aspekt. Därefter jämfördes respondenternas svar med varandra, vilket resulterade i ett synliggörande av likheter i svaren som kunde relateras till vilken av de tre tjänstekategorierna yttre/lokal-, specialist- eller chefstjänst informanten befann sig på. I den här analysen framkom även specifika aspekter i kvinnornas uttalanden, vilka saknades bland männen. Under processens gång lyssnades intervjuerna igenom flera gånger för att kunna fördjupa analysen av innehållet i intervjuerna till de fem aspekter som teoretiskt styrde kodningen av materialet.

## Metoddiskussion: Trovärdighet, tillförlitlighet och etik

Vid datainsamlingar genom enkäter och intervjuer har Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (VR, 2017) varit vägledande vid planering, genomförande, datahantering och analys. Enkäterna har samlats in i RECPOL-projektet och är etikprövade. Deltagarna fick information vid varje insamlingstillfälle om projektets syfte och hur datamaterialet skulle hanteras och dokumenteras. Dessutom fick de information om frivilligheten i deltagandet och om deras rätt till att avbryta sitt deltagande om så önskades. Vid utskicket till urvalsgruppen för insamlingen av intervjumaterialet skickades information ut i ett mejl till de medverkande om studiens syfte och övrig information om hantering, dokumentering, anonymisering och frivilligheten i deltagandet. Före varje intervjutillfälle informerades den medverkande om de forskningsetiska principerna. De inspelade intervjuerna förvaras inlåsta och de transkriberade intervjuerna är anonymiserade.

Trovärdighet handlar om kvalitet och transparens i forskningsprocessen. Den här sammanläggningsavhandlingen har delstudier av kvantitativ och kvalitativ karaktär. I varje delstudie har utförliga beskrivningar av tillvägagångssättet inkluderats tillsammans med aktuella forskningsöversikter. Dessutom ingår det en sammanfattande beskrivning i kappan av hur hela den longitudinella forskningsansatsen behandlas. När det blev förändringar, i och med att den fjärde enkätinsamlingen ställdes in, justerades den initiala planen, vilket i efterhand har bidragit med ökat djup om hur poliskohortens professionella utveckling har skett över tid. Denna kvalitativa delstudie ses som ett viktigt komplement till de inledande kvantitativa studierna.

Avhandlingens resultat har både styrkor och svagheter vad gäller generaliserbarhet och trovärdighet. En styrka har varit att longitudinellt följa en och samma poliskohort i Sverige från polisutbildningens början till sex år in i polisyrket. RECPOL-projektet är en totalundersökning, med hög svarsfrekvens, av en kohort polisstudenter i Sverige. Den stora datamängd som RECPOL-projektet har genererat, bidrar till generaliserbarhet och stärker resultaten som har framkommit i fråga om hur polisstudier värderar professionella kompetensers betydelse i polisutbildningen. Dessutom har poliser från samma kohort intervjuats efter sex år i polisyrket. Det här gör att de poliser som deltar i den kvalitativa delstudien har följts sedan 2011 och att deras uppfattningar



om professionell utveckling både går att härleda till polisutbildning och polisyrke.

En svaghet utifrån det longitudinella perspektivet är relaterad till indexvariablerna. I delstudie 2 (där alla de sex ländernas polisstuderande ingick) visade den konfirmatoriska faktoranalysen andra resultat i jämförelse med analyserna i delstudie 1 och 3, vilket gjorde att indexvariablerna i delstudie 2 blev indelade och benämnda på ett annat sätt. Detta innebär att de indexvariabler som används i delstudie 1 och 3 har samma uppbyggnad och innefattar det svenska enkätaterialet, medan delstudie 2 till viss del avviker. Det här visar på att uppbyggnaden av indexvariablerna kan skilja sig åt beroende på hur stort datamaterial som har analyserats och vilka svar som respondenterna har uppgett. Datamaterialet i delstudie 2 behövde bygga sina indexvariabler på andra svarsalternativ än när endast det svenska materialet analyserades.

En annan svaghet i de statistiska prövningarna är att det i delstudierna har varit några kompetenser som har undersökts endast vid ett tillfälle, medan andra ingått över tid. I delstudie 2 ingick en framväxande kompetens, perspektivtagande, som inte återkommer i de övriga två delstudier som använde statistiska analyser. En annan framväxande kompetens, kommunikation, ingick i två delstudier men inte i den tredje. Detta gör att det saknas en analys av hur polisens värderingar av perspektivtagande och kommunikation utvecklas från början av polisutbildningen till sex år in i polisyrket. Delstudie 3, som baserar sig på en explorativ klusteranalys där allas svar ingår, resulterar i att vissa klustergrupper blir små och svaren blir därmed inte generaliserbara.

Även om intervjustudien (delstudie 4) bidrar med värdefulla och fördjupade insikter om professionell utveckling inom polisen, är det en liten studie med 13 respondenter. Med ett större antal intervjuade hade tillförlitligheten i denna delstudie varit högre. Resultaten från delstudie 3 och 4 ger dock en fördjupad förståelse för de olika synsätt på professionella kompetensers betydelse som poliser kan utveckla över tid. I de fördjupade beskrivningarna från de 13 intervjuade poliserna framkommer dessutom intressanta aspekter som i framtiden går att bygga vidare på och undersöka utifrån ett större urval av informanter.

Det är dock viktigt att ha en förståelse för att mycket hinner hända under vägens gång där tidsaspekten även kan ses som en svaghet, precis som tidigare har nämnts om intervjustudiens positiva bidrag till förståelsen för polisens professionella utveckling. I intervjuerna finns ytterligare

aspekter som skulle ha kunnat studeras för att ge en vidgad förståelse för vad professionell utveckling innebär för poliser. Det fanns bland annat en initial intention om att fler skulle intervjuas än de 13 som i slutändan deltog. Fler intervjuade hade varit en styrka för en ytterligare fördjupad förståelse för det studerade fenomenet.

Rollen som forskare och vilken påverkan forskarens förförståelse har för avhandlingens innehåll och analyser behöver också lyftas. Jag har lång bakgrund inom polisen i och med att jag har arbetat som polis, undervisat blivande och verksamma poliser och varit med i utvecklingsprojekt inom polisen. Den tiden är en del av mig som person, vilket gör att jag har med mig en förförståelse om den kontext jag studerar. Den här förförståelsen har varit en styrka vid tolkning och förståelse av det empiriska materialet, främst i den fjärde delstudien.

För att undvika att min förförståelse överskuggar andra och mer teoretiska perspektiv har jag under min tid som doktorand deltagit i många seminarier, ingått i flera forskargrupper och haft regelbunden handledning. I alla de här sammanhangen har jag presenterat och diskuterat mitt avhandlingsarbete och fått hjälp med att kritiskt granska och reflektera över delstudiernas processer och resultat. Under forskningsprocessen har jag många gånger fått upptäcka att det finns många vägval, men att det också krävs teoretiska val som behöver argumenteras för. Det är här som alla kommentarer till utkast och presentationer gett mig stöd att distansera mig. Det har bidragit till att jag, samtidigt som jag har behållit de tidigare erfarenheterna, har haft flera teoretiska verktyg som stöd för att tolka datamaterialet på ett konsistent sätt.

# Sammanfattning delstudier

I den här delen presenteras centrala resultat från varje delstudie. Mitt avhandlingsarbete har utvecklats utifrån tre forskningsfält: utbildnings- och yrkessocialisation, pedagogik i arbetslivet och polisen. Det här speglas även i valet av tidskrifter som tre av de fyra delstudierna har skickats in till: två som berör arbetsplatslärande och Human Resource Development och en som berör pedagogisk forskning. Dessutom ingår en delstudie i en antologi där samarbetsprojektet RECPOOL presenterar flera forskningsstudier på det insamlade materialet inom polisen. Nedan följer en sammanfattning av de fyra delstudierna. De tre första delstudierna har kvantitativa analysmetoder och den fjärde en kvalitativ. Konsekvensen i sammanfattningarna av delstudierna är att den fjärde delstudien med kvalitativ metod behöver mer utrymme för att sammanfatta resultaten på ett adekvat sätt.

I det efterföljande kapitlet analyseras sedan delstudiernas resultat med stöd av den övergripande ramfaktorteoretiska förståelsemodell och andra relevanta teoretiska begrepp som presenterats tidigare.

## Delstudie 1

Kohlström, K., Rantatalo, O., Karp, S., & Padyab, M. (2017). Policy ideals for a reformed education: How police students value new and enduring content in a time of change. *Journal of Workplace Learning*. Vol 29, No.7/8, 524–536.

Utgångspunkten för den här artikeln var att polisstuderande i sina studier till polis förväntas utveckla professionella kompetenser, vilka kan delas in i två kompetensområden, traditionella och framväxande. Det traditionella kompetensområdet innefattar ingripandekompetenser som polistaktiska metoder och skytte. Det framväxande kompetensområdet innefattar mer generiska och policydrivna kompetenser som flexibilitet och mångfaldskompetens. Studiens övergripande syfte var att undersöka hur polisstuderande i Sverige värderar både traditionella och framväxande kompetensers betydelse för det framtida polisyrket i slutet av polisutbildningen. Till detta undersöktes även hur de värderade polisutbildningens bidrag till lärandet av dessa kompetenser. Tre forskningsfrågor styrde den kvantitativa analysen: (1) Hur värderar polisstuderande i polisutbildning betydelsen av framväxande utbildningsinnehåll i jämförelse med traditionella polisiära ämnen? (2) I

vilken utsträckning anser polisstuderande att polisutbildningen bidragit till tillägnet av framväxande och traditionellt innehåll? (3) Finns det skillnader i polisstuderandes värderingar beroende på utbildningsort, ålder och kön?

Det empiriska materialet utgjordes av det enkätmaterial som ingår i RECPOOL-projektet. Totalt 350 av 369 studerande (95 %) vid polisutbildningarna i Umeå, Växjö och Stockholm besvarade en enkät i slutet av deras två-åriga teoretiska del på grundutbildningen till polis. Med utgångspunkt i kvantitativa, statistiska analyser utvecklades fem indexvariabler som speglar de två kompetensområdena traditionella och framväxande kompetenser. I det traditionella kompetensområdet ingick handlingskraft och yrkespraktisk kompetens. I det framväxande kompetensområdet ingick kommunikation, flexibilitet och mångfaldskompetens. T-tester användes för att prova hur polisstuderande värderade kompetenser inom dessa två kompetensområden. Dessutom analyserades hur väl polisstuderande ansåg att polisutbildningen har bidragit till att de har utvecklat dessa kompetenser. Slutligen analyserades om det fanns skillnader i polisstuderandes värderingar beroende på utbildningsort, ålder och kön.

Huvudresultaten visar att polisstuderande i slutet av sin teoretiska del på polisutbildningen värderar både de traditionella och framväxande kompetenserna högt i betydelse för polisyrket. Ett mer förväntat resultat hade varit att de traditionella kompetenserna skulle värderas högre än de framväxande, då dessa kompetenser historiskt har varit starkt förknippade med så kallat riktigt polisarbete. I stället visar den här studien att polisstuderande värderar en traditionell kompetens, yrkespraktisk kompetens, lägre än de övriga. Dessutom tillmäter polisstuderande de framväxande kompetenserna stor betydelse. Vidare visar studien att polisstuderande värderar polisutbildningens bidrag till deras kompetensutveckling lägre än vad de värderar kompetensernas betydelse för polisyrket. En jämförelse mellan könen visar att kvinnorna värderar betydelsen av fyra av de fem undersökta professionella kompetenserna högre än männen.

Den här studien bidrar till ökad kunskap om hur policyförändringar och utbildningsreformer i yrkesutbildning uppfattas av studerande under utbildning. En aspekt som studien ville undersöka var om polisstuderande avvisar betydelsen av policydrivna kompetenser som kommunikation, flexibilitet och mångfald. Den övergripande slutsatsen är att polisstuderande vid alla tre utbildningsorter värderar dessa kompetenser som minst lika betydelsefulla för polisyrket, som de mer

traditionella. Dessutom visar resultaten att kvinnor värderar alla kompetenserna som mer betydelsefulla än männen, medan ålder och ort inte verkar spela någon roll.

## Delstudie 2

Karp, S., Kohlström, K., Rantatalo, O., & Padyab, M. (2020). Police students' values of enduring and emerging competence areas in police education. In T. Bjorgo & M.-L. Damen (Eds.), *The making of a police officer: Comparative perspectives on police education and recruitment*, (143–169). Routledge.

Utgångspunkten i studien var att undersöka hur polisstuderande i sex länder värderade betydelsen av traditionella och framväxande kompetenser i början och slutet av polisutbildningen. Vidare var syftet att studera om det fanns skillnader mellan polisstuderandes värderingar utifrån kön och beroende på vilket land som de studerade till polis i.

Det empiriska materialet bestod av enkäter insamlade i RECPOL-projektet i länderna Belgien, Danmark, Norge, Skottland, Katalonien (Spanien) och Sverige. Totalt har 6 163 enkäter analyserats. Av dem var 3 609 stycken från ett första insamlingstillfälle i början av polisutbildningen och 2 554 stycken vid ett andra insamlingstillfälle när polisstuderande i länderna var i slutet av polisutbildningen. De statistiska analyserna genomfördes med jämförande t-tester av fyra indexvariabler som speglar två kompetensområden, traditionella och framväxande. I det traditionella kompetensområdet ingick handlingskraft och yrkespraktisk kompetens. I det framväxande området ingick perspektivtagande och mångfaldskompetens. I analyserna prövades vilken betydelse polisstuderande tillmäter dessa fyra kompetenser i slutet av polisutbildningen. Dessutom jämfördes polisstuderandes värderingar av kompetenserna i slutet av utbildningen med deras värderingar i början av utbildningen. Det prövades även om det fanns skillnader i polisstuderandes värderingar utifrån nationalitet och kön.

Resultaten från de statistiska prövningarna analyserades och diskuterades med stöd av den utvidgade didaktiska triangeln. Den didaktiska triangeln är en modell som ofta används för att analysera och beskriva vad som sker i en utbildningspraktik (Lindström & Pennlert, 2016; Pennlert, 2013). I modellen ingår tre komponenter: student, lärare och innehåll. Dessa komponenter har i denna studie fått tillskott av två

ytterligare, förutsättningar och sammanhang, vilka har gett upphov till den utvidgade didaktiska triangeln.

Resultaten visar att polisstuderande i alla sex länder värderar både de traditionella och framväxande kompetensernas betydelse högt för det framtida polisyrket. Tidigare forskning har visat att om innehållet i polisutbildningen skiljer sig från vad blivande poliser förväntar sig av yrket, kan det avvisas och inte uppfattas som viktigt för det framtida polisyrket (Chan, 2001; Karp & Stenmark, 2011). Det finns några små skillnader i polisstuderandes värderingar av professionella kompetenser, vilka kan diskuteras i relation till polisstuderandes förväntningar på polisutbildningens bidrag.

I de europeiska länderna tillämpas skilda utbildningsmodeller. I Skottland används ett rent yrkesprogram där alla lärare är poliser. I Belgien och Katalonien tillämpas en blandad modell med ett yrkesprogram med en övervägande del polislärare. I Norden ges utbildningen inom akademien och med en lärarkår som består till ca hälften av poliser och hälften av akademiska lärare. Bland polisstuderande i de mer praktiskt inriktade utbildningarna med hög andel polislärare, som den i Skottland och Katalonien, värderas traditionella kompetenser högt. Tvärtom förväntar sig de nordiska polisstudenterna en polisutbildning med ämnen av mer akademisk karaktär, vilket gör att de framväxande kompetenserna värderas högre, åtminstone i början av utbildningen. Vid en jämförelse mellan könen visar resultaten att kvinnor värderar alla kompetensers betydelse för polisyrket högre än männen, något som också visar sig i andra forskningsstudier.

I relation till den utvidgade didaktiska triangeln kan flera aspekter ses som betydelsefulla för förståelsen av polisstuderandes värderingar av professionella kompetensers betydelse under polisutbildningen. Det går att visa på att det finns flera relaterade faktorer som har betydelse för det faktiska utfallet genom att resonera mer holistiskt.

Den här studien bidrar med kunskap om att polisstuderande i de ingående sex länderna är en relativt homogen grupp när det gäller att värdera betydelsen av olika professionella kompetensers betydelse för polisyrket under polisutbildningen. Det tidigare resultatet från delstudie 1, att både de traditionella och framväxande kompetenserna värderas högt under utbildningstiden bland svenska polisstuderande, visar sig också vara giltigt bland polisstuderande i de övriga europiska länderna som ingår i RECPOL-projektet. Vidare visar studien att kvinnor återigen

värderar betydelsen av traditionella och framväxande kompetensers betydelse för polisyrket högre än män.

## Delstudie 3

Kohlström, K., & Padyab, M. (under granskning). Professional policing: Longitudinal trends of how Police recruits value core competence areas.

Utgångspunkten för studien är att det i polisens yrkessocialisation finns kulturella och kontextuella förutsättningar i polisutbildning och polisyrke, vilka påverkar blivande och yrkesverksamma polisens värderingar av polisyrket och vilka kompetenser som uppfattas som viktiga. Det övergripande syftet var att studera hur polisens uppfattningar om traditionella och framväxande kompetensers betydelse för polisyrket förändras från polisutbildningens början till slutet av den teoretiska utbildningen, och hur de värderar dessas betydelse efter tre år i polisyrket. Två frågeställningar guidade analysen: (1) Vilka långsiktiga trender visar polisstuderandes och polisens värderingar av traditionella och framväxande kompetensers betydelse för en professionell polisroll på? (2) Vilka likheter och skillnader finns det vid en jämförelse av kvinnors och mäns värderingar av traditionella och framväxande kompetensers betydelse för en professionell polisroll över tid?

Det empiriska materialet utgjordes av en enkät som samlades in från poliser med tre års yrkeserfarenhet och som ingick i samma polisstuderandekohort som de två tidigare delstudierna har använt sig av i RECPOOL-projektet. Den statistiska analysen prövar vilka mönster det finns i polisernas värderingar av professionella kompetenser under utbildningen (i början och i slutet) och efter tre år i polisyrket. I studien används fyra av de fem indexvariabler som användes i delstudie 1 och hänfördes till det traditionella eller framväxande kompetensområdet. I det traditionella kompetensområdet ingick handlingskraft och yrkespraktisk kompetens. I det framväxande kompetensområdet ingick flexibilitet och mångfaldskompetens.

Resultaten visar att det finns fem långsiktiga mönster i hur poliser som har arbetat i tre år värderar de olika kompetenserna vid olika tidpunkter (i början av utbildningen, i slutet av utbildningen samt tre år in i yrket). Dessa mönster är att en värdering kan vara

- 1) stabil under polisutbildningen och minskande från polisutbildningen till tre år in i polisyrket

- 2) stabil under polisutbildningen och ökande från polisutbildningen till tre år in i polisyrket
- 3) stabil över tid (alla tre mätpunkter)
- 4) minskande över tid (alla tre mätpunkter)
- 5) minskande under polisutbildningen och ökande i polisyrket.

De två kompetenserna handlingskraft (traditionell) och flexibilitet (framväxande) värderas högt både i polisutbildning och i polisyrket, vilket visar sig genom att polisernas värderingar över tid representeras av mönster 2, 3 och 5. De andra två kompetenserna yrkespraktisk (traditionell) och mångfald (framväxande) minskar i betydelse från polisutbildningen till tre år in i polisyrket. Här visar det sig att trenden över tid representeras av mönster 1 och 4. Vid en jämförelse mellan kvinnors och mäns värderingar av de professionella kompetensernas betydelse, visar det sig att en högre andel kvinnor värderar handlingskraft lägre efter tre år i polisyrket.

En slutsats av studien är att polisens värderingar av kompetenser varierar under olika socialisationsfaser i polisutbildningen och i polisyrket. Att kompetenser ges skilda betydelser vid olika tillfällen tolkas bero på mötet med polisarbetets vardag och i vilken grad olika kompetenser nyttjas eller inte. I studien får yrkespraktisk och mångfaldskompetens mindre betydelse i yrket, medan flexibilitet får en större betydelse.

Studien bidrar med en ökad förståelse för blivande, och senare yrkesverksamma, polisens skilda mönster i hur de värderar betydelsen av professionella kompetenser över tid. Vissa kompetenser som värderas högt i utbildningen kan sjunka i betydelse i arbetslivet eller tvärtom. Vidare finns det kompetenser som värderas högt både i utbildning och i yrke. I artikeln diskuteras möjliga förklaringar till detta.

## Delstudie 4

Kohlström, K. (2022). Professional development in the Swedish police organization: Police officers' learning pathways. *Human Resource Development Quarterly*, Vol 33, No. 4, 339–359.

Den här studien planerades som en uppföljning av de övriga tre delstudierna i avhandlingen. Det övergripande syftet var att utforska och bidra med ökad kunskap om polisens professionella utveckling fram till sex år in i polisyrket. För att uppnå syftet skapades fyra



forskningsfrågor: (1) Vilka karriärsteg har poliserna tagit under de första sex åren i polisyrket? (2) Vilka motiv, innehåll och aktiviteter beskriver poliserna som ledande för professionell utveckling? (3) Vilka förutsättningar uppfattar poliserna som väsentliga för professionell utveckling? (4) Vilka lärandevägar kan identifieras hos poliser under deras initiala poliskarriär?

Det empiriska materialet utgjordes av 13 semistrukturerade intervjuer med poliser som har ingått i samma polisstuderandekohort som har följts sedan 2011 inom RECPOL-projektet. Det var 57 poliser som fortsatt ville medverka i en intervjustudie av de 112 poliserna som deltog i den tredje textens delstudie. Vid en förfrågan under våren 2019 var det 13 personer som till slut tackade ja, och dessa personer intervjuades under maj och juni. I den här urvalsgruppen fanns sju män och sex kvinnor. Fem kvinnor arbetade vid intervjutillfället i yttre tjänst eller på lokalpolisområdesnivå, och fyra av dessa hade varit gravida. Fem män arbetade som chefer eller ledare, och två män och en kvinna i specialisttjänst. Intervjuerna innehållsanalyserades med stöd av begreppet lärandevägar (learning pathways). I teorin är fem aspekter ledande för att analysera vilka lärandevägar informanterna utvecklar för sin professionella kompetensutveckling. Dessa fem aspekter är: tema/ämne, aktivitet, social kontext, organisatoriskt stöd och motiv. I en analys med stöd av detta begrepp ges utrymme för en ökad kunskap om olika aktörers och kontexters betydelse i en yrkespersons kompetens- och karriärmässiga utveckling (Poell et al., 2018).

Resultaten visar i detta fall att polisernas karriärmässiga utveckling ditintills gått till någon av följande tre tjänster: yttre-/lokalpolitistjänst, specialisttjänst eller gruppleddare/chefs-tjänst. De motiv som poliserna hade för sin professionella utveckling var att utveckla yrkespraktisk kompetens, specialistkompetens eller att upprätthålla kompetens från polisutbildningen. De fokuserade på de ämnesområden som var aktuella för den tjänst som de innehade för tillfället eller specifika ämnen som de valt att specialisera sig inom. Resultaten visar att beroende på vilken tjänstplacering en polis har stimulerar den en viss typ av lärandeväg. För de som arbetade i yttre och lokalpolitistjänst stimulerades en självdriven lärandeväg som innebar att lärandet karaktäriserades av högt egen ansvar för att utveckla och bibehålla kompetens för yrket. De poliser som i stället arbetade i specialisttjänst eller på gruppleddare- och chefstjänst stimulerades i stället till en informationsdriven lärandeväg i vilken de gavs stöd för kompetensutveckling i form av formell utbildning med experter inom själva arbetsområdet och chefers support.

Det visar sig också att den kompetensutvecklingsmodell som i praktiken gäller för poliser i yttre-/lokalpolitjänst är formell, där utbildning erbjuds centralt ifrån. Detta medan kompetensutvecklingsmodellen för poliser i specialisttjänst och grupp-/chefstjänst i stället är mer integrerad och innefattar utbildningar som kombineras med chefsstött lärande i det dagliga arbetet. De förutsättningar som poliser, oavsett tjänst, uppfattade som centrala för deras professionella utveckling var chefs stöd för lärande och ett arbetsschema som ger möjligheter till reflektion om yrkespraktiken tillsammans med kollegor. De här faktorerna nämnde poliserna i specialisttjänst och grupp-/chefstjänst som del av deras arbetsvardag, medan de i yttre-/lokalpolitjänst i stället menade att de saknar utrymme för reflektion och att närmsta chefen inte har ansvar för att stödja deras kompetens- och karriärmässiga utveckling.

Resultaten visar också att kvinnor i yttre tjänst som har blivit gravida tvingas att utveckla sin kompetens i polisutredningsarbete. Detta är något de sällan har valt själva, då det är en organisatorisk åtgärd att omplacera gravida kvinnor till utredningsarbete på grund av säkerhetsskäl. De kvinnor som fick barn uppfattade att de tvingas till en dubbelhet i sin professionella utveckling. De behövde på eget initiativ lära sig den inre tjänstens arbetsuppgifter. När de sedan gick tillbaka till den ordinarie yttre tjänsten krävdes de återigen ta eget ansvar för att återuppta kompetenser för denna. De kvinnor som har varit gravida önskade att förutsättningarna för tillbakagången till yttre tjänst efter barnledighet skulle förbättras. Som läget var krävdes ett stort eget ansvar för att kompetensmässigt ta sig tillbaka till yttre tjänst.

En av studiens slutsatser är att fram till dess att poliser har fått sex års erfarenhet av polisyrket har de stöttats på olika sätt och med olika aktiviteter, eller inte alls, i sin professionella utveckling. Detta har gjort att de har uppmuntrats till olika former av lärandevägar – en självdriven eller informationsdriven. De organisatoriska faktorerna som har identifierats i studien visar att de inte bidrar till en jämställd professionell utveckling för poliser. Faktorerna går även att härleda till en vertikal och horisontell ledningsstrategi samt till två kompetensutvecklingsstrategier: en formell och en integrerad. Studien visar även att poliser i yttre tjänst saknar kompetensutveckling i brottsförebyggande polisarbete, vilket kan anses vara centralt för att lyckas med flera av polisens målsättningar.

Den här studien bidrar med fördjupad förståelse för faktorer som polisens professionella utveckling berörs av. Individens professionella utveckling tenderar att stödjas utifrån olika lednings- och

kompetensutvecklingsstrategier när polisens karriärer utvecklas till skilda tjänstekategorier i polisorganisationen, vilket påverkar möjliga lärandevägar. Dessutom visar studien att det finns ett ojämnt organisatoriskt stöd för kompetensutveckling i polisorganisationen, vilket gör att kvinnors professionella utveckling får andra förutsättningar om de skaffar barn.

# Analys och diskussion

Syftet med avhandlingen har varit att genom en longitudinell ansats bidra med fördjupade kunskaper om kvinnliga och manliga polisstuderandes och polisers professionella utveckling. Detta genom att utgå från tre frågeställningar.

Den första frågeställningen handlar om hur kvinnliga och manliga polisers värderingar av professionella kompetensers betydelse för polisyrket förändras under polisutbildning och i polisyrket. Sammanfattningsvis framkommer att både kvinnliga och manliga polisstuderande värderar traditionella kompetenser, till exempel handlingskraft, och framväxande kompetenser, till exempel flexibilitet, högt i betydelse för polisyrket under tiden i polisutbildning. Kvinnorna värderar dessutom dessa kompetenser något högre än männen. Över tid sker dock vissa värderingsförändringar som innebär att ett par kompetenser inte anses vara lika viktiga i slutet av utbildningen och i arbetslivet, som i början av utbildningen. Dessa är mångfaldskompetens och yrkespraktisk kompetens.

Den andra frågeställningen handlar om hur kvinnliga och manliga poliser utvecklas professionellt från polisutbildningen till sex år in i yrket. Efter sex år i yrket befann sig de studerade poliserna inom tre olika tjänstekategorier: 1) yttre/lokalpolitjänst, 2) specialisttjänst eller 3) grupp-/chefstjänst. På vägen mot dessa tjänster har poliserna utvecklat olika lärandevägar, en självdriven (den första tjänstekategorin) och en informationsdriven (de två andra tjänstekategorierna). Den självdrivna lärandevägen karaktäriseras av att det läggs stort ansvar på den enskilda individen att aktivt hålla sin kompetens ajour. I den informationsdrivna lärandevägen finns expertstöd, och där ges möjlighet till reflektion om hur kunskapen ska integreras i det dagliga arbetet.

Resultaten visar också att kvinnor som har blivit gravida inte har gjort karriär i samma utsträckning som de övriga, och får ta större ansvar för sin kompetensutveckling. Detta sker på grund av säkerhetsregler där man förflyttar kvinnan till en annan avdelning än den ordinarie, om den innefattar yttre tjänstgöring. Kvinnorna beskriver här ett stort eget ansvar för kompetensutveckling i och med att det saknas kompetensutvecklande insatser internt för dessa förflyttningar.

Avhandlingens tredje frågeställning handlar om hur polisernas förändrings- och utvecklingsprocesser kan förstås utifrån de villkor som

omgärdar utbildning och arbete. Att polisstuderande värderar professionella kompetenser högt och relativt stabilt under polisutbildningen kan förstås som att ramar och ideologier inom utbildningen stärker ett mönster som överensstämmer med formella värderingar om vad som är viktigt, det vill säga att alla de studerade professionella kompetenserna är av stor betydelse för polisyrket.

Samma resultat framträder när de svenska polisstuderandes värderingar av kompetenser jämförs med de övriga länderna i RECPOL-projektet. Detta kan tyda på att det i de sex europeiska ländernas polisutbildningar också finns ramar och ideologier som stärker betydelsen av både traditionella och framväxande professionella kompetenser. Att polisers uppfattningar om viktiga professionella kompetenser blir mer varierande efter ett antal år i yrket kan förklaras med att polisorganisationens olika organisatoriska ramar, såsom säkerhetsregler, ledningsstrukturer och kompetensutvecklingsstrategier, påverkar mönster för polisers professionella utveckling. För kvinnliga poliser är graviditet av betydelse för deras professionella utveckling, genom att säkerhetsreglerna gör att karriärmöjligheter och lärandevägar påverkas.

De huvudresultat som framkommer i de fyra delstudierna analyseras och diskuteras nedan med stöd av begrepp från det teoretiska ramverket för avhandlingen och tidigare forskning. Analysen är strukturerad utifrån avhandlingens longitudinella ansats, det vill säga de tre yrkessocialisationsfaserna: i polisutbildning, i övergången från polisutbildning till polisyrke samt med ökad erfarenhet i polisyrket. På så sätt kan de tre frågeställningarna diskuteras i relation till de tre faser som den studerade kohorten av poliser har genomgått från grundutbildning till yrkesverksam polis. Efter analysen och diskussionen följer ett avsnitt med vetenskapliga implikationer och förslag till fortsatt forskning samt praktiska implikationer.

## I polisutbildning

Resultaten visar att polisstuderande under den första socialisationsfasen tillskriver både traditionella och framväxande professionella kompetenser stor betydelse för det framtida polisyrket. Kvinnliga polisstuderande tillskriver dessutom dessa kompetenser en större betydelse än de manliga. Att polisstuderande värderar både traditionella och framväxande kompetenser som betydelsefulla för polisyrket under polisutbildningen kan ses som ett resultat av mötet mellan ramar och ideologier i polisutbildningens kontext (Lundgren, 1972). De

konstitutionella ramarna, till exempel de regleringsbrev och lagar som polismyndigheten berörs av, tolkas av representanter i polismyndigheten och omvandlas till formuleringar i polisutbildningens utbildningsplan (organisatorisk ramfaktor). I utbildningsplanen (Polismyndigheten, 2018b, s.2) står det att polisstuderandes kunskapsnivå ska stämmas av mot gällande krav i yrket, vilket kan ses vara en roll som polislärare har i och med att de undervisar på utbildningen. I den dagliga utbildningsverksamheten kan det dock vara svårt att uppfylla alla villkor som de organisatoriska ramarna innefattar, i och med olika prioriteringar (Lundgren, 1994). I processen där organisatoriska ramar möter ideologi formas regelbundenheter, mönster, om vad som värderas som viktigt att kunna som polis och hur det ska läras bland de som undervisar poliser och de som studerar till polis. White (2006) menar att vilka kompetenser framför allt polislärare förmedlar har betydelse för framtida yrkespraktik och vilka förmågor de värdesätter får därför stort genomslag hos de studerande. Att polisstuderande ser både polisspecifika och mer generiska kompetenser som relevanta för polisyrket tyder således på att polislärare i undervisningen förmedlar att båda dessa undersökta kompetensområden är av betydelse för professionellt polisarbete.

Detta är intressant mot bakgrund av att tidigare studier har visat att det finns starka åsikter inom poliskollektivet om vad polisen är till för och vad som är riktigt polisarbete (Bayley, 1994; Haarr, 2001). Forskare har visat att yrkespraktiska kompetenser som skytte, taktik och handlingskraft värderas som viktiga kompetenser för yrket (Bennet, 1984; Campell, 2009; Conti, 2011; Cox, 2011, Fielding, 1984; Van Maanen, 1975), medan poliskulturen kan motverka utvecklingen av mer generiska, så kallade framväxande, kompetenser som kritisk granskning och reflektion (Chan, 1997; Conti, 2011). Det kan alltså utvecklas informella värderingar om polisyrket, vilka kan skilja sig från de formella budskapen i läroplanen och därmed underminera betydelsen av dessa (White, 2006). Polisstuderandes värderingar av olika slags kompetenser kan skilja sig från det som formellt skrivs fram som viktigt och eventuellt får informella värderingar företräde före formella, om en dold eller informell läroplan som skiljer sig från den formella utvecklas. Om det dessutom finns en poliskultur som hämmar ifrågasättande, kritisk granskning eller reflektion motverkas de förändringar som de konstitutionella ramarna föreskriver.

Avhandlingens resultat ger dock inget stöd för att de generiska kompetenserna skulle uppfattas som mindre viktiga än de yrkespraktiska. I stället kan resultaten förstås som att värderingar i den

svenska utbildningsmiljön möjliggör en utveckling av dessa kompetenser jämsides med de yrkespraktiska.

Polisutbildningen i Sverige har närmat sig akademiska utbildningar (Furuhagen, 2015), vilket det starka stödet från polisstuderande för framväxande och mer generiska kompetenser visar. Detta överensstämmer med det som flera internationella forskare (Field & Lynch, 2015; Nikolus-Walker & Meaklim, 2007) menar behövs för en modern poliskår. Det har ibland uttryckts en oro att en akademisering av polisutbildningen skulle leda till att de traditionella kompetenserna blir åsidosatta (ibid.). Något stöd för en sådan oro framkommer dock inte i avhandlingens delstudier. En tydlig bild som framträder i stället är att både de framväxande och traditionella kompetenserna har stor betydelse för den professionella utvecklingen till polis. Det finns således goda förutsättningar för det som uttrycks i utbildningsplanen (Polismyndigheten, 2018b) att polisstuderande ska förberedas för att aktivt utveckla polisorganisationen. Utifrån uppfattningar att båda dessa kompetensområden är betydelsefulla skulle polisstuderanden kunna bli viktiga utvecklings- eller förändringsagenter i det kommande yrket. De kvinnliga polisstuderande skulle också kunna vara en grupp som blir extra viktig att engagera i utvecklingsarbete i och med att de värdesätter alla kompetenser, och framför allt de framväxande kompetensernas betydelse högre än männen.

En ytterligare förklaring till polisstuderandehs positiva värderingar av både de traditionella och de framväxande kompetenserna kan vara att metodiken som praktiseras inom polisutbildningen lyckas kombinera ett anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 2001; Gustavsson, 2000; Svensson et al., 2002). Ett anpassningsinriktat lärande handlar om att lära sig redan givna arbetsuppgifter. Det utvecklingsinriktade lärandet, som ligger i linje med de framväxande kompetenserna, bidrar till ett mer experimentellt och kreativt lärande där det finns utrymme att själv välja metod, tänka kring alternativa vägar och reflektera kring olika perspektiv. I tidigare forskning om svensk polisutbildning (Bek, 2012; Rantatalo & Karp, 2020; Sjöberg, 2016) har det visat sig att det finns goda möjligheter till reflektion, kritisk granskning och dialog, vilket ger goda förutsättningar för polisstuderande att i utbildningen kritiskt granska och pröva olika resonemang om polisyrkets professionalitet.

Sammanfattningsvis kan man säga att de mönster som framträder under polisutbildningen överensstämmer med formella värderingar om vad som anses viktigt för polisyrket. I en jämförelse mellan kompetenserna

värderas dock mångfaldskompetens lägre än de övriga. Den här kompetensen berörs som en specifik målsättning i den svenska utbildningsplanen (Polismyndigheten, 2018b, s.3). Att betydelsen av mångfaldskompetens värderas lägre i jämförelse med de andra kompetenserna kan enligt det ramfaktorteoretiska perspektivet förklaras med att denna kompetens inte tränas eller berörs i den omfattning som skulle behövas för att den ska värdesättas lika högt som de övriga. En annan anledning kan vara att det finns informella värderingar som gör att utvecklingen av mångfaldskompetensen i utbildningen inte värdesätts lika högt som övriga kompetenser (White, 2006). Tidigare forskning har visat att innehåll i poliskulturen har betydelse för vilka värderingar som polisstudenter införlivar under utbildning (Chan, 1997; Conti, 2011). Att även yrkespraktisk kompetens värderas lägre efter två år kan bero på att studenter har utvecklat en förståelse för yrkets komplexitet, det vill säga att andra kompetenser än de yrkespraktiska är betydelsefulla för praktiskt polisarbete.

## I övergången från utbildning till polisyrke

När polisstuderande går från polisutbildning till tre år in i polisyrket, kan man se fem trender i hur poliserna värderar traditionella och framväxande kompetensers betydelse för polisyrket över tid. Tre mätpunkter tillämpas för att belysa detta: 1) i början av utbildningen, 2) efter två år i utbildningen och 3) tre år in i yrket.

De fem värderingstrenderna är:

- 1) stabil under polisutbildningen och minskande från polisutbildningen till tre år in i polisyrket
- 2) stabil under polisutbildningen och ökande från polisutbildningen till tre år in i polisyrket
- 3) stabil över tid (alla tre mätpunkter)
- 4) minskande över tid (alla tre mätpunkter)
- 5) minskande under polisutbildningen och ökande i polisyrket.

Resultaten visar att polisers värderingar av kompetenser varierar under olika socialisationsfaser i polisutbildningen och i polisyrket. En kompetens som värderades högt i utbildningen kan sjunka i betydelse i arbetslivet. Detta ses tydligast när det gäller mångfaldskompetensen. Vidare finns det kompetenser som värderas högt både i utbildning och i yrke. Dessa kompetenser är flexibilitet och handlingskraft.



En förklaring till variationerna kan vara att nyblivna poliser är utspridda över olika polisverksamheter i olika delar av Sverige. I polisorganisationen finns flera poliskulturer (Chan, 2001) med skilda värderingar om vad som anses vara viktiga kompetenser för polisyrket, vilket kan förklara de variationer som finns. Det kan handla om att formella värderingar i mötet med polisorganisatoriska ramar utvecklar begränsande eller möjliggörande processer i relation till olika kompetensers nyttjande. Den betydelse som professionella kompetenser ges inom olika polisorganisatoriska kontext bidrar därmed till att poliser införlivas i skilda värdesystem.

Utvecklandet av skilda värderingar kan även bero på vilken slags vardag som polisyrket omfattar och den poliskultur som utvecklas. När man är ny i poliskollektivet finns det en vilja att passa in, vilket kan liknas vid ett mästar-lärlingförhållande, där man tar efter seniora kollegors beteenden och uppfattningar utan fördjupad reflektion (Hoel, 2020). Finns det då tendenser till att vissa kompetenser inte anses som lika viktiga av de seniora riskerar dessa värderingar att avspegla sig i nyblivna polisernas uppfattningar. Det kan även finnas mer seniora kollegor som förmedlar att man ska glömma det man har lärt sig under utbildningen och i stället rikta in sig på ”riktigt” polisarbete (Campell, 2009; Chan et al., 2003). Informella värderingar i poliskulturen normerar därmed vilka kompetenser som värderas som viktiga för att i poliskollektivet ses som en god polis. Dessa förklaringar ligger i linje med Bäckes (2020) analyser av varför framväxande kompetenser inte får utrymme i det vardagliga polisarbetet. Han menar att ramar, till exempel tidsmässiga, och informella värderingar, där dessa kompetenser tillskrivs mindre betydelse för polisarbetet gör att de inte tillämpas i någon större omfattning.

Det finns dock några gemensamma drag i hur de nyblivna poliserna över tid värderar betydelsen av professionella kompetenser. Två kompetenser, handlingskraft (traditionell) och flexibilitet (framväxande), värderas som de mest betydelsefulla i både polisutbildning och i yrket. Två andra kompetenser, yrkespraktisk (traditionell) och mångfald (framväxande), minskar i betydelse från polisutbildningen till tre år in i polisyrket. Handlingskraft har länge ansetts som en viktig kompetens i och med idealet om den starke mannen (Miller, 1999). Bland männen är denna kompetens stark över tid och även bland kvinnor värderas denna kompetens högt i utbildningen, men för vissa kvinnor minskar den i betydelse efter tre år i polisyrket. En anledning till denna förändring skulle kunna vara det som DeJong (2004) och Rabe-Hemp (2008) har visat i sina studier, att

kvinnliga poliser värderar kommunikation som viktigare i polisyrket än auktoritet, något som män oftare strävar efter och som kan relateras till handlingskraft. En förklaring till att flexibilitet värderas högt går att koppla till det som flera forskare (Conti, 2011; Furuhausen, 2015; Roberg & Bonn, 2004) har berört i frågan om en modern poliskår. För att lyckas med modernt polisarbete behövs mer av analys- och problemlösningsförmåga, vilket kräver flexibilitet. Att dessa två kompetenser värderas högt i betydelse över tid talar för att det i både polisutbildningen och polismyndigheten finns organisatoriska ramar, till exempel kursplaner, handlingsplaner och en stark ideologi med både formella och informella värderingar, som möjliggör att dessa kompetenser utvecklas. Det här införlivar de blivande poliserna tidigt i sin polisutbildning och fortsättningsvis i polisyrket.

De två kompetenser som värderas lägre över tid är yrkespraktisk och mångfaldskompetens. En förklaring till att yrkespraktisk kompetens värderas som mindre betydelsefull i yrkespraktiken kan vara att poliser inte möter en så actionbetonad vardag som de föreställde sig under polisutbildningen (Garcia, 2003). I stället är vardagen full av möten, administrativt arbete och journalföring. När det gäller mångfaldskompetens är det en kompetens som en konstitutionell ram i form av regleringsbrev länge har förmedlat som viktig. Avhandlingens resultat visar dock att mångfaldskompetens generellt värderas lägre efter tre år i polisyrket av både männen och kvinnorna. En förklaring kan vara att seniora kollegor uttryckligen eller i handling förmedlar att den här kompetensen är mindre viktig jämfört med andra kompetenser. I och med att nya poliser ser upp till seniora kollegor blir deras ageranden och attityder ett föredöme (Hoel, 2020), och om kompetenser inte blir tillämpade i polisyrket av dessa kan det påverka hur värdefull den uppfattas av de nyblivna poliserna.

Blivande poliser har visat sig ha höga etiska krav på yrket (Fielding, 1988; Moskos, 2008) och om skillnaden mellan den förväntade och den faktiska professionalismen är stor bidrar det till att missnöje utvecklas. Vid upptäckten av att polisyrkesvardagen skiljer sig från ens förväntningar kan det också utvecklas negativa attityder hos vissa poliser som tar sig uttryck i cynism, misstänksamhet eller uppgivenhet (Alain & Baril, 2005). Denna uppgivenhet eller cynism, med bland annat minskad tolerans och förändrat etiskt förhållningssätt, kan medföra att mångfaldskompetens värderas lägre i yrkeslivet.

Sammanfattningsvis visar resultaten att det utvecklas olika trender för vad som anses som viktiga kompetenser bland nya poliser.

Värderingarna i övergången från utbildning till yrkesliv när det gäller vilka kompetenser som är viktiga för polisyrket är således inte lika homogena som under tiden i polisutbildningen. Detta kan förstås mot bakgrund av att de nya poliserna nu finns i polisverksamheter i olika delar av landet där de möter olika mönster för vad som värderas som viktiga kompetenser i det dagliga polisarbetet. En genomgående trend som håller i sig från polisutbildning in i polisyrket är dock att handlingskraft och flexibilitet värderas högt i båda sammanhangen. Detta tyder på att det både finns organisatoriska ramar, till exempel kursplaner och handlingsplaner, och en stark ideologi med både formella och informella värderingar, som gör att kompetenserna blir framträdande i den praktik som studenter och nya poliser möter. Däremot minskar betydelsen av yrkespraktisk kompetens och mångfaldskompetens över tid. Detta kan bero på ett glapp mellan yrkets krav och nyblivna polisers föreställningar om yrket, på en svagare inramning och informella värderingar om att dessa kompetenser inte är lika viktiga för polisyrket.

## Med ökad erfarenhet i polisyrket

Resultaten visar att poliserna efter sex år i polisyrket värdesätter kompetenser som är nära förknippade med den tjänstekategori som man tillhör. De kompetenser som förknippas med yttre tjänstgöring, d.v.s polistaktisk, beslutsförmåga, kommunikationsförmåga och professionellt förhållningssätt, ses oavsett tjänstekategori, som viktiga och något som alltid behöver bibehållas. Anledningen till att poliser, oavsett om de arbetar i inre eller yttre tjänst, värdesätter dessa kompetenser kan förstås som att poliser alltid behöver vara beredda på arbete i yttre tjänst. Det går att förstå som att funktionen med professionell utveckling är att upprätthålla kompetenser för yttre tjänstgöring samtidigt som kompetenser för en eventuell annan aktuell tjänst ska upprätthållas. När det gäller kompetens- och karriärmässig utveckling visar resultaten att poliserna själva behöver ta stort eget ansvar i den inledande karriärpositionen, yttre/lokalpolitjänst. Om karriären går vidare till en speciallisttjänst eller gruppleddar- och cheftjänst uppfattar de att det finns ökat stöd i form av mer riktade formella utbildningar, ökat engagemang från närmaste chefen, kollegialt stöd och tid att integrera lärande i vardagen.

Poliser utvecklar skilda lärandevägar på olika tjänster beroende på tjänstekategori, i och med att kompetensutveckling stöds på olika sätt. Det här kan förklaras med att det i konstitutionella ramar, som

regleringsbrev, slås fast att polisorganisationen ska stödja kompetensutveckling inom tre kompetens kategorier: kärn- stöd- och ledning (Regleringsbrev, 2005). Detta översätts sedan till organisatoriska ramar för hur polisens professionella utveckling ska stödjas, och bildar därmed olika mönster för polisens professionella utveckling. Två mönster som framträdde bland poliserna var att poliser i yttre-/lokalpolitjänster utvecklade en självdriven lärandeväg och de i specialist- och chefstjänster en informationsdriven lärandeväg. Dessa två mönster blir exempel på den metodik som polisernas professionella utveckling utgår från i polisorganisationen. Oavsett polisernas tjänstekategori ansågs tre förutsättningar som centrala för att möjliggöra professionell utveckling. Dessa var arbets schemats upplägg, närmaste chefs engagemang i lärandet och möjligheter till reflektion och diskussion med kollegor i det dagliga arbetet. För att möjliggöra utveckling av polisen mot en lärande organisation är dessa aspekter viktiga att beakta för att öka hela organisationens kunskaps- och handlingsförmåga (jfr Senge, 1990).

Det kompetensutvecklingsstöd som utvecklas i organisationen kan kopplas till antingen en vertikal eller en horisontell ledningsstrategi (Kock & Ellström, 2011). Det här formar den struktur som polisens professionella utveckling stöts med i polisorganisationen. Yttre/lokalpolitjänst har en chef högre upp i hierarkin som ansvarar för beslut om kompetensutveckling (vertikal strategi). För de på specialist- och gruppleddar- eller chefstjänster beskrivs den närmaste chefen vara den som beslutar om det formella stödet (horisontell strategi). Den vertikala strategin stödjer den självdrivna lärandevägen och den horisontella den informationsdrivna. De två strategierna, vertikal och horisontell, visar sig också ge effekter på vilka kompetensutvecklingsstrategier som utvecklas i polisorganisationen, en formell (i den vertikala) och en integrerad (i den horisontella). Vilken ledningsstruktur eller kompetensutvecklingsstrategi som praktiseras i organisationen verkar därmed påverka vilken typ av lärande och vilka kunskapsformer som utvecklas (Ellström, 2001).

Av resultaten framkommer att reflektion efterfrågas av poliser i yttre/lokalpolitjänst, vilket skulle kunna innebära att den vertikala ledningsstrategin begränsar tiden för detta. Det skulle också kunna innebära att den horisontella ledningsstrategin möjliggör tid för reflektion. Här skiljer sig metodiken för professionell utveckling åt när det kommer till utrymme för reflektion. I polismyndighetens målsättningar för chefer på olika ledningsnivåer förväntas det att en chef kan inspirera till kreativa samtal som utvecklar verksamheten. I denna

studie verkar det som att den här målsättningen tillämpas för poliser på specialist- och gruppleddar-/chefstjänst, men saknas för poliser i yttre/lokalpolis tjänstgöring. Att en chef engagerar sig som stöd för medarbetarna är viktigt för att upprätthålla motivation till lärande och kompetensutveckling (Gustavsson et al., 2008).

Av resultaten framkommer att polisorganisationen inte stödjer anställda inom yttre eller lokalpolitjänst med utbildning inom det brottsförebyggande området, ett område som de anser sig behöva för polisyrket. Resultaten ligger i linje med den kritik som Riksrevisionen (2010) har framfört gällande kompetensutvecklingsinsatser för poliser. Det har således utvecklats en kompetensutvecklingsstrategi för den här polisgruppen, i vilken det saknas innehåll nära det vardagliga polisarbetet, något som behövs för att professionell utveckling ska bli gynnsam (Boud & Hager, 2012, Kennedy, 2014). En negativ aspekt med en formell kompetensutvecklingsstrategi kan vara att det formas en administrativ struktur med aktiviteter som saknar koppling till det som yrkesgruppen bedömer som nödvändigt för att klara av yrket (ibid).

Vidare visar resultaten att kvinnor som blir gravida när de arbetar i yttre/lokalpolitjänst flyttas till arbete i inre tjänst då det finns organisatoriska ramar, säkerhetsregler, som styr detta. Förflyttningen innebär andra arbetsuppgifter, med vilka det följer ett behov av kompetensutveckling. I den här förflyttningen till andra arbetsuppgifter beskriver kvinnorna att de själva får se till att ha kompetensen för den nya placeringen. Det går med stöd av det ramfaktorteoretiska perspektivet att förstå detta som att det formas mönster för hur gravida kvinnors professionella utveckling struktureras, vilken funktion den får och med vilken metodik den ska stöttas.

Här visar resultaten att gravida kvinnors professionella utveckling struktureras genom att de omplaceras, ofta till andra tjänster än deras ordinarie. Funktionen med detta är att skydda kvinnor från faror i yttre tjänstgöring. Den metodik som har vuxit fram är att den kvinnliga polisen själv får ta ansvar för sin kompetensutveckling både för den temporära tjänsten och för återgång till den ordinarie tjänsten, det vill säga en självdriven lärandeväg. Jämförelsevis, enligt vad forskning har visat, när män skadas och inte kan arbeta i yttre tjänst får de oftare arbeta kvar på sin ordinarie tjänst men med andra arbetsuppgifter (Rabe-Hemp & Humiston, 2015).

De kvinnor som har erfarenhet av att växla arbetsuppgifter vid graviditeter menade att de fick lägga ner mycket energi på

kompetensutveckling på fritiden. Det här gällde både för de nya arbetsuppgifterna och när de skulle återinträda i den yttre tjänstgöringen, i och med att de varit borta från den. Detta mönster kring självdrivet lärande som framträder kan även diskuteras i relation till tidigare forskning om kvinnors karriärvägar, som vanligen utvecklas till utredningstjänster som fokuserar på barn, familje- och ungdomsrelaterad brottslighet samt på förebyggande polisarbete (Archbold et al., 2010; Fejes & Haake, 2013; Poteyeva & Sun, 2009; Seklecki & Paynich, 2007). Archbold et al. (2010) menar att det formas polisorganisatoriska stödsystem som uppmuntrar kvinnor till vissa typer av ”mjuka” utredningstjänster och att det vid graviditet kan bli en normaliserad karriärväg, då det krävs extra kraft för att gå tillbaka till den yttre tjänsten.

Kvinnors karriärer tar längre tid än mäns. Detta är ytterligare en konsekvens som det här medför, vilket bland annat har visats i forskning om finska polisers karriärer (Vuorensyrjä, 2014). Kvinnor som tar stort ansvar för barn och familj uppfattas som mindre engagerade i polisyrket när de inte kan arbeta långa pass eller övertid (Archbold & Hassel, 2009; Metcalfe & Dick, 2002; Schultz, 2002; Vuorensyrjä, 2014). Även om det i den konstitutionella ramen regleringsbrev under flera år (2002, 2008–2015) har funnits uttalanden om att kvinnor behöver stödjas av polisorganisationen för att nå ledningspositioner, kan det i organisatoriska ramar, som till exempel säkerhetsbestämmelser, finnas en förklaring till att kvinnors karriärer tar längre tid än männens och då även längre tid när det gäller att nå ledande positioner.

Tidigare forskning visar att det har vidtagits åtgärder i polisorganisationer för att stödja kvinnors karriärer till chefstjänster, men att det kvarstår normer i poliskulturen, det vill säga informella värderingar, som motverkar kvinnors möjligheter att verka som chefer eller på andra specialiserade tjänster (Archbold et al., 2010; Haake, 2018; Silvestri, 2017). Resultaten visar, vid en jämförelse mellan antalet män och kvinnor i ledningsfunktioner efter sex år i tjänst, att det inte finns någon kvinna i ledningsfunktion. En förklaring, förutom att kvinnors karriärer tar längre tid på grund av graviditet och föräldraledighet, kan vara att kvinnors kompetenser granskas och bedöms på andra sätt än mäns när de söker till chefstjänster (Haake, 2018, Hassell & Achbold, 2010; Prenzler & Sinclair, 2013; Silvestri, 2017). Kvinnors högre grad av erfarenheter av inre tjänst värderas kanske inte heller lika högt som mäns erfarenheter av yttre tjänst. Det här tyder på, vilket tidigare har studerats av Archbold & Schultz (2008) och Silvestri (2007), att kvinnor även inom svensk polis blir

underrepresenterade på ledningsuppdrag eller helt saknas i specialenheter, i och med att deras karriärvägar tar en annan bana.

Sammanfattningsvis kan sägas att de mönster som bildas gällande polisens professionella utveckling efter sex år i polisyrket handlar om att både utveckla kompetenser nära förknippade med den aktuella tjänstekategorin, kombinerat med upprätthållande av kompetenser för yttre tjänstgöring (funktion). Poliserna utvecklar olika lärandevägar (metodik) beroende på vilken kompetensutvecklingsstrategi (struktur) som den aktuella tjänsten berörs av. Oavsett tjänstekategori visar det sig att tre aspekter ses som viktiga för upplevelser av professionell utveckling. Dessa är arbetsschemats upplägg, närmaste chefs engagemang i lärandet och möjligheter till reflektion och diskussion med kollegor i det dagliga arbetet. För kvinnor som blir gravida visar det sig att en specifik organisatorisk ram, säkerhetsbestämmelser, inverkar till att det blir ett mönster att förflytta kvinnor från yttre tjänstgöring till en annan än den ordinarie, oftast inre tjänstgöring. Det gör att dessa kvinnor behöver ta ett högt eget ansvar, en självdriven lärandeväg, för att utveckla professionella kompetenser. Detta först till den omplacerade tjänsten, och senare för den ordinarie tjänsten när de ska tillbaka efter några år. Detta då det saknas kompetensutvecklande insatser för dessa omförflyttningar.

Nedan redogörs för kunskapsbidrag och förslag till fortsatt forskning samt praktiska implikationer som kan skissas utifrån avhandlingens resultat.

## Kunskapsbidrag och förslag till fortsatt forskning

I utlysningen av doktorandanställningen framgick att ett enkätmaterial som har samlats in inom RECPOL-projektet skulle analyseras, vilket jag också gjorde inom ramen för de tre första delstudierna. Inledningsvis fanns intentioner om att ytterligare en enkät skulle distribueras efter att poliserna arbetat i sex år, men detta förändrades i och med att flera länder hade låga svarsfrekvenser vid det tredje datainsamlingstillfället. I och med det valde jag att komplettera datamaterialet med en intervjustudie, med respondenter ur den svenska kohorten efter att de hade arbetat som poliser i sex år.

Mitt vetenskapliga bidrag är att med kvantitativa metoder och med kvalitativ förståelse i en longitudinell studiedesign följa blivande polisens utveckling över tid, något som är ovanligt i forskning om polisen. Stora

delar av studien är genomförd som en totalundersökning, vilket också är ovanligt och kan ses som en styrka vad gäller tillförlitligheten i de resultat som framträder.

I avhandlingen har det teoretiska ramverket, där ramfaktorteori har kombinerats med yrkessocialisation och lärandevägar, synliggjort innehåll och målsättningar i de ramar som omgärdar polisutbildning och polisyrke avseende vad som förväntas av en professionell polis. Den bild som framträder har brutits mot de uppfattningar som blivande och yrkesverksamma poliser har utvecklat över tid i polisutbildning och polisyrke, när det kommer till hur de värderar professionella kompetensers betydelse och hur de har utvecklat sig professionellt över tid. Genom kombinationen av olika men kompletterande teoretiska perspektiv och begrepp har en djupare förståelse för polisens professionella utveckling kunnat nås, än vad som hade varit fallet om ett mera begränsat teoretiskt ramverk hade anlagts i avhandlingen.

Avhandlingens kunskapsbidrag kan sammanfattas på följande sätt. Genom de resultat som framkommit har jag visat att polisstuderande under grundutbildning är en homogen grupp avseende vilka kompetenser som tillskrivs betydelse för att utöva polisyrket. De studerande värderar både traditionella och framväxande kompetenser som viktiga, vilket stämmer väl överens med de formella värderingar som finns om vilka kompetenser blivande poliser behöver utveckla för att utöva yrket på ett professionellt och rättssäkert sätt. Tidigare forskning har visat att yrkespraktiska kompetenser värderas som viktiga för polisyrket medan mer generiska sådana inte tillskrivs lika stort värde. Avhandlingens resultat ger dock inget stöd för att de generiska kompetenserna skulle uppfattas som mindre viktiga än de yrkespraktiska. I stället kan resultaten förstås som att värderingar i den svenska utbildningsmiljön möjliggör en utveckling av dessa kompetenser jämsides med de yrkespraktiska.

Blivande poliser torde således vara väl rustade både för det vardagliga polisarbetet och för att bidra till förändrings- och utvecklingsarbete inom organisationen. När de blivande poliserna övergår till polisyrket utvecklas variationer i hur vissa kompetenser värderas, vilket förklaras med att polismyndigheten som helhet omfattar flera poliskulturer och att organisatoriska ramar, såsom säkerhetsregler, ledningsstrukturer och kompetensutvecklingsstrategier, påverkar mönster för polisens professionella utveckling. Resultaten visar att villkoren för ett kontinuerligt lärande är ojämnt fördelat inom organisationen och att männen har bättre förutsättningar än kvinnorna när det gäller



kompetensutvecklingsstöd och karriärutveckling. Det framkommer att utvecklandet av professionella kompetenser för poliser i yttre tjänst behöver ske utifrån en självdriven lärandeväg, där litet stöd för kompetensutveckling finns i vardagen och i relation till närmaste chef. Särskilt problematiskt visar sig detta vara för kvinnor som blir gravida. De kompetenser som blivande poliser bär med sig in i polisyrket tas därmed inte tillvara i den omfattning som det finns potential för, utan blir ojämnt distribuerade i organisationen. Med detta begränsas också möjligheterna för enskilda polisers professionella utveckling och för polismyndighetens utveckling mot en lärande organisation.

I den här avhandlingen har värderingar av kompetensers betydelse studerats med enkäter fram till att poliserna har verkat som poliser i tre år. Sedan har intervjuer genomförts med poliser med sex år i yrket för att fördjupa förståelsen om hur kompetenser värderas efter ytterligare tid i polisyrket. Om jag blickar framåt mot framtida forskning vore polisaspirantutbildningen, vilket är en pedagogisk verksamhet som polismyndigheten ansvarar för och som sällan forskats på, intressant att veta mer om. Studier av olika pedagogiska aspekter av aspirantutbildningstidens bidrag till de blivande polisernas tillägnande av viktiga kompetenser för polisyrket skulle då kunna addera intressant kunskap. För aspirantutbildningen finns utvärderingar av bland annat måluppfyllelse som genomförs av polismyndigheten, men utan insyn från exempelvis forskarsamhället. Resultaten från sådana utvärderingar är intressanta underlag och skulle kunna medverka till att fördjupa kunskaperna om hur hela utbildningstiden bidrar till utvecklingen av en professionell polis.

Inom avhandlingsprojektet har nedslag gjorts vid ett antal tillfällen för att samla in empiri och analysera och bearbeta den. Att fortsatt följa den här poliskohortens professionella utveckling kan vara värdefullt. Denna grupp har hög svarsfrekvens under polisutbildningen. Med ytterligare uppmuntran att longitudinella studier är betydelsefulla skulle man kunna följa upp hur deras professionella utveckling har skett i ett ännu längre perspektiv än som tidigare har studerats bland poliser. Det här för att synliggöra vilket kompetensutvecklingsstöd som blir viktigt i den fortsatta karriären i polisyrket.

I och med att det har visat sig att en polis växlar till säsongstjänstgöringar eller andra tjänstgöringar kan sådana byten vara motivationshöjande när det kommer till att orka med en lång karriär som polis. Det vore intressant att få veta mer om i vilken omfattning som detta sker och om det finns samband mellan byten och tid i polisyrket.

Dessutom vore det intressant att veta mer om hur karriärer inom polisen sker. Som polis vet man om att det är möjligt att karriärmässigt utvecklas inom skilda områden, men inte hur man går till väga eller vad som krävs. Den insynen verkar utvecklas i samtal mellan poliser och allteftersom tiden i yrket fortgår. I många andra yrken finns det tydliga karriärvägar beskrivna om vad som krävs och vilka vidareutbildningar som är önskvärda. Transparens vad gäller karriärvägar blir än mer viktigt, i och med att ett av resultaten pekar på att det finns ojämlika eller ojämsställda villkor vad gäller kompetensutveckling.

Att öka transparensen i hur polismyndigheten bedriver kompetensutveckling för en samhällsviktig yrkesgrupp med våldsmonopol kan tyckas vara självklart i ett demokratiskt samhälle för att upprätthålla allmänhetens förtroende för polisen. Som det är i dagsläget är det svårt att veta vilka grundvalar rörande pedagogik, lärande och kompetensutveckling som polismyndigheten stödjer sig på och varför. För en lärande organisation är det viktigt att det finns en pedagogisk grundsyn som vilar på vetenskaplig grund, som är synliggjord och genomsyrar verksamhetens alla delar. Detta är ett evighetsarbete som kanske är än mer aktuellt nu när flera anställda inom polisen kommer in med högre och andra utbildningsbakgrunder, vilka kan vara till nytta för hela polismyndighetens verksamhet.

## Praktiska implikationer

Nu i slutet av arbetet är min önskan att den här avhandlingen kan bidra med nya perspektiv gällande professionell utveckling och villkor som omgärdar denna inom svensk polis och polisutbildning. Jag vill rikta reflektioner kring de praktiska implikationerna av resultaten i avhandlingen mot pedagogiska frågor inom polisutbildningen, tillvaratagande och utvecklande av kompetenser inom polisen samt polisens uttryckliga strävan efter att vara/bli en lärande organisation.

Utbildningsmålen för polisutbildningen fastställs av hr-avdelningen vid Polismyndigheten och gäller för fyra terminers studier och en femte praktiktjänstgöringstermin. Det framgår av utbildningsplanen att poliser ska utveckla mångfaldskompetens. Då resultaten visar att värdet av mångfaldskompetens minskar i betydelse i slutet av polisutbildningen och i övergången till polisyrket, finns det anledning för polismyndigheten att följa upp och ta reda på vad detta kan bero på och vad som kan göras för att stödja detta kompetensområde. Det kan finnas

orsaker i de befintliga kursplanerna och/eller i den tidsmässiga planeringen av lärandeaktiviteter som leder till att betydelsen minskar.

En återkommande aspekt i forskning är att det kan vara svårt i utbildningssammanhang att utbilda för yrkets krav och förutsättningar fullt ut. Det talar för att polismyndigheten i första hand skulle kunna prioritera att undersöka hur mångfaldskompetens utvecklas initialt i polisyrket, under aspirantutbildningen. Det är i den utbildningen som den blivande polisen blir delaktig fullt ut i det faktiska yrkesutövandet, med pedagogiskt stöd i form av handledare och instruktörer. Aspirantutbildningen blir en viktig länk mellan polisutbildningen och polisyrket, i och med att det kan finnas en naturlig osäkerhetskänsla om hur långt ens kompetenser räcker. I handledarnas ansvar kan det ingå att tydliggöra på vilket sätt som de blivande poliserna fortsatt kan tillämpa mångfaldskompetensen. Det krävs även att seniora poliser kan förklara på vilket sätt tillämpningen av kompetensen sker i praktiken. För polismyndigheten skulle det även kunna handla om att utveckla fortbildning, likt det som finns inom ämnesområden, exempelvis polisiär konflikthantering. Att flexibilitet och handlingskraft i motsats till den hittills nämnda kompetensen tillskrivs ha stor betydelse för polisyrket ger en fingervisning om att dessa kompetenser är viktiga att även fortsättningsvis stödja med kompetensutvecklande insatser.

En ytterligare aspekt som framkommer är att de kvinnliga polisstudenter värdesätter både traditionella och framväxande kompetensernas betydelse högre än männen. Kvinnliga poliser skulle således kunna vara en förändringskraft för utvecklingsarbete inom polismyndigheten. För att detta ska ske behöver polismyndigheten fundera över vilka organisatoriska strukturer som behövs som stöd för en sådan utveckling.

År 2015 fick polisens hr-avdelning ansvar för att skapa en helhetssyn på kompetensutveckling för hela myndigheten. En viktig strävan är att polismyndigheten utvecklas till en lärande organisation. I denna avhandling framkommer tre förutsättningar som antingen möjliggör eller begränsar polisens professionella utveckling, oavsett vilken kompetensutvecklingsstrategi som identifieras som styrande i relation till olika tjänstekategorier. De tre förutsättningarna är: arbetsschemats upplägg, närmaste chefens engagemang i lärandet och möjligheter till reflektion och diskussion med kollegor i det dagliga arbetet. En genomgripande analys av hur polisens professionella utveckling skulle kunna förbättras i relation till de tre nämnda förutsättningarna borde

genomföras för alla tjänstekategorier, när det nu finns en strävan inom polisen att bli en lärande organisation.

En lärande organisation behöver utforma organisatoriska strukturer som ger utrymme för kollektivt lärande för att anställda ska uppleva att det ges relevant stöd till kompetensutveckling oavsett tjänst. I och med att en lärande organisation innefattar att organisatorisk handlingsförmåga i en föränderlig värld ska öka kan utökade möjligheter till kompetensutveckling bidra till detta. Det brottsförebyggande arbetet är ett återkommande kompetensområde som poliser i yttre/lokalpolitjänst nämner som eftersatt och som de saknar kompetensutvecklingsstöd för. Det brottsförebyggande arbetet är viktigt och behöver stärkas för att minska nyrekryteringen till kriminalitet. Här finns det anledning för myndigheten att se över på vilket sätt som kompetensutvecklingsinsatser skulle kunna täcka in även detta kunskapsområde.

En annan viktig praktisk implikation är frågan om hur polisorganisationen kan utveckla ett kompetensutvecklingsstöd för de som behöver byta avdelning en tid, vilket i den här avhandlingen framför allt har visat sig gälla kvinnor som blir gravida. Om det finns en önskan att öka andelen kvinnor i ledningsuppdrag blir det problematiskt att kvinnor krävs på eget ansvar för sin professionella utveckling när en omplacering görs som en konsekvens av organisatoriska säkerhetsregler. Här behöver polismyndigheten ta ett större ansvar för att inte kvinnors fortsatta karriärer ska missgynnas.

Ovan nämnda aspekter kan ses som insatser för att utveckla lärandet inom polismyndigheten och därmed bidra med utökat kompetensutvecklingsstöd för poliser att klara av polisyrkets komplexa uppdrag, där oförenliga krav ofta står mot varandra. Dessutom ses polisyrket som ett extra utsatt yrke, och för att orka med dess utsatthet kan organisatoriskt och kollegialt stöd vara avgörande. I pedagogisk forskning ses lärande och reflektion som två aspekter som behövs för att öka yrkesprofessionalismen och för att utveckla en förmåga att lösa dilemman som uppstår. Det blir extra viktigt att polismyndigheten utvecklar organisatoriska strukturer för anställdas möjligheter till kontinuerligt lärande i och med polisyrkets komplexitet och det våldsmonopol som polisen har. Uteblivet stöd kan få som effekt att det blir ett stort utrymme för den enskilda polisen att själv bedöma vad som är professionellt agerande i polisyrket, vilket kan medföra att polisuppdraget inte utövas med likhet inför lagen. Det skulle då också kunna bidra till att den service som polisen ska ge allmänheten varierar

stort och att det blir stora skillnader i vad som anses som professionellt yrkesutövande inom poliskåren.

Professionell utveckling för poliser handlar om att skapa goda möjligheter och förutsättningar för kontinuerligt lärande för de som är satta att utöva polisuppdraget. Kompetensutveckling behöver nå många i organisationen och bidra till kollektivt lärande för att dagens poliser ska kunna möta de krav som omvärlden ställer. Det kan nås genom att på allvar förverkliga målsättningen om polismyndigheten som en lärande organisation genom att bygga in rutiner i verksamheten där lärande, reflektion och utvärdering står i fokus.

# Tack

Delar bildar tillfälliga sammanförda helheter och jag väljer nu ut några delar som jag värdesatt i skapandet av den helhet som den här avhandlingen i pedagogik har blivit till. Min färd i lärandets tecken har nått en trappavsats på vilken jag kan stanna till och blicka ut och fundera på resan som lett mig hit.

Den här avhandlingen som redovisas har utförts inom ramen för en doktorandanställning på Pedagogiska institutionen och som samfinansierades med Polisutbildningen och Lärarhögskolan (Forskarskolan i utbildningsvetenskap). Forskarskolan i utbildningsvetenskap har varit en värdefull miljö med kurser, konferenser och samtal. Tack till alla er som på ett eller annat sätt befunnits sig i sammanhang tillsammans med mig. Det kan ha varit i Skellefteå, Skeppsvik, Ljubljana, Brighton eller i S 316.

I anställningen har det även ingått att analysera datamaterial från ett samarbetsprojekt mellan europeiska polisutbildningar som påbörjades 2008. I samarbetsprojektet har frågeställningarna handlat om att undersöka polisens yrkessocialisation och de konsekvenser som den upplagda banan med grundutbildning, praktik och arbete får i form av uppfattningar om yrket, samhället och lärande hos poliser. Jag vill rikta ett tack till alla berörda i projektet för allt stöd i form av diskussioner, konferenser och samarbeten. Det har varit värdefullt att få kliva in i en miljö med rutinerade forskare och få delta i allt det som en forskarvärld innebär.

De här två miljöerna har varit som kreativa och utforskande öar, där jag vistats och fått botanisera brett i pedagogikämnet, med en närhet till en del av min arbetsbakgrund, polisen. I det här sammanhanget behöver ett speciellt tack riktas till alla som jag träffat på inom polisens värld. Möten som där och då inte hade intentionen att vara del av mitt forskningsintresse, men som nu, i och med forskarstudierna, fått ett annat ljus över sig. Jag skulle även vilja rikta tack till alla de som jag mött när jag utövade polisyrket, utan alla de mötena hade den här avhandlingen helt klart haft ett annat fokus. Här skulle jag vilja ha plats att skriva ut alla de namn på enskilda poliser som visat hur medmänskligt och humant polisarbete går att kombinera med våldsutövandet. Tack till er, jag hoppas att ni vet vilka ni är!

Det som jag under den här tiden sett som mitt fastland, där jag fått gro och utvecklas utan att själv alltid veta vart jag är på väg, är pedagogiska institutionen tillsammans med polisutbildningen. Här finns otal människor som på olika sätt bidragit till min ökade förståelse om forskning och livet i sig. Jag riktar er alla som jag mött på vägen ett STORT tack för att just ni vandrar här på jorden samtidigt med mig! Ni har på olika sätt blivit del i att den här avhandlingen sammanställs. Det finns ju även de som lagt mer tid och som behöver nämnas lite extra och det är handledarna. Inte förstod jag när jag klev in som doktorand vilket jobb det skulle bli för er. Allt från- ”nu har du läst färdigt och behöver skriva”, ”det finns några delar som jag undrar hur du tänker kring” till att ”hitta värmen med ullunderställ”. Tack till er båda som bidragit med kritiska ögon och mycket värme, Staffan (stalledräng) och Ul(l)rika!

I min helhet ingår även tidigare inpräglade delar som jag alltid bär med mig utan att det syns. Min pappa som hade varit sprängstolt och visat det genom att skryta om min bedrift alltid och till alla. Min mamma som med sin blyghet och försiktighet inte alltid visar den filosofiska sida eller den sisu som finns där. Syrran som en självklar medresenär. Till detta tillkommer även fler komponenter som jag kallar ”mina magneter”. Även här finns det många namn att nämna. Det som kännetecknar er är att jag dras till er, kan inte hålla mig ifrån er, utan behöver ta kontakt för att höra hur det är, vad som händer och få tänka högt. Kan inte vara utan er. A, B, J, M, U, V, O, C, M, T, K för att nämna några första bokstäver i era namn. Här behöver jag ändå frångå konceptet och nämna dig, Philippa. En ovärderlig vän som alltid peppat mig och verkligen trott på att jag kan utvecklas. Av hela mitt hjärta- ”trust the process”.

Efter det här finns det några som blev mer involverade i mitt engagemang utan att själva veta om vad det innebar när jag tog mig an doktorandutmaningen, min familj. Alina, Joar och Tim, mina älskade barn som jag ser som ögonöppnare till kärlek som berikar utan att förstöra. Älskar er. Till sist nämns du, Lasse, min själsfrände (båten på havet mellan öarna och fastlandet). Om andra är magneter är du kraftverket, där jag fyller på och kommer igen, i motgång och medvind. Vinden tar tag i oss och för oss ut på världens hav. Var vi hamnar här näst är det ingen som vet. Love!

# Referenser

Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 137–147.

<https://doi.org/10.1080/02601370500056268>

Aas, G. (2014). Politipraktikere og deres syn på politiutdanningen. *Nordisk Politiforskning*, 1(2), 124–148.

<http://doi.org/10.18261/ISSN1894-8693-2014-02-03>

Agresti, A., & Finlay, B. (2014). *Statistical Methods for the Social Sciences*. Pearson Educated Limited.

Alain, M., & Baril, C. (2005). Crime prevention, crime repression, and policing: Attitudes of police recruits towards their role in crime control. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 29(2), 123–148. <https://doi.org/10.1080/01924036.2005.9678737>

Alegre, J., & Chiva, R. (2008). Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: an empirical test. *Development and Learning in Organizations*, 23(2), 315–326. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2007.09.003>

Annell, S., Inunza, M., Rudman, A., Frögéli, E., & Gustavsson, P. (2019). *Jämförelser mellan läkar-, officer-, polis- och sjuksköterskestudenters motiv till yrkesval och utvärdering av sina utbildningar*. Rapport B2019:2. Karolinska Institutet.

Antón Rubio, C., Grueso Hinestroza, M., & Marín López, M. (2021). Is It Because You Don't Want to? A Content Analysis of Police Executive Leaders' Perceptions of Policewomen's Careers in Europe. *Frontiers in Psychology*, 12, 713696–713696.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713696>

Archbold, C., & Hassell, K. (2009). Paying a marriage tax. An examination of the barriers to the promotion of female police officers. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 32(1), 56–74. <https://doi.org/10.1108/13639510910937111>



Archbold, C., & Schulz, D. (2008). Making rank: The lingering effects of tokenism on female police officers' promotion aspirations. *Police Quarterly*, 11(1), 50–73. <https://doi.org/10.1177/1098611107309628>

Archbold, C., Hassell, K., & Stichman, A. (2010). Comparing promotion aspiration among female and male police officers. *International Journal of Police Science & Management*, 12(2), 287–303. <https://doi.org/10.1350/ijps.2010.12.2.175>

Bayley, D. H. (1994). A blueprint for the future of the police. Revised version of a speech given at the Australian Institute of Criminology, 15 July 1993. *Criminology Australia*, 6(1), 2–7.

Bek, A. (2012). *Undervisning och reflektion: om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier om erfarenhetslärande*. (Doktorsavhandling). Umeå universitet.

Bennett, R. R. (1984). Becoming blue: A longitudinal study of police recruit occupational socialization. *Journal of Police Science and Administration*, 12(1), 47–58.

Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin.

Bergman, B. (2016a). Learning to be a supervisor: The Swedish case. *European Journal of Policing Studies*, 4(2), 217–241.

Bergman, B. (2016b). *Poliser som utbildar poliser: Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling*. (Doktorsavhandling). Umeå universitet.

Bergman, B., & Lauritz, L-E. (2020). Polispraktik och polisutbildning – Vilken är kontexten. I S. Karp & O. Rantatalo (Red.), *Reflektion som professionsverktyg inom polisen* (s.15–25). Umeå Universitet.

Bertilsson, J. & Fredriksson, P. J. (2014). Fire-arms and self-defense training in Sweden. In P. Stanislas (Ed.), *International perspectives on police education and training* (pp. 128–137). Routledge Frontiers on Criminal Justice, Routledge.

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen & Unwin.

Birzer, M. L., & Tannehill, R. (2001). A more effective training approach for contemporary policing. *Police Quarterly*, 4(2), 233–252.  
<https://doi.org/10.1177/109861101129197815>

Bjørge, T., & Damen, M-L. (2020). A longitudinal and comparative European study of Recruitment, Education and Careers in the Police. In T. Bjørge & M.-L. Damen (Eds.), *The making of a police officer: Comparative perspectives on police education and recruitment* (pp. 3–17). Routledge.

Boag-Munroe, F. (2019). Career Progression Expectations and Aspirations of Female Police Officers in England and Wales. *Policing: a Journal of Policy and Practice*. 13(4), 426–440.  
<https://doi.org/10.1093/police/pax053>

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>

Boud, D., & Hager, P. (2012). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in Continuing Education*, 34(1), 17–30.  
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.608656>

Bradford, D., & Pynes, J. E. (1999). Police academy training: why hasn't it kept up with practice? *Police Quarterly*, 2(3), 283–301.  
<https://doi.org/10.1177/109861119900200302>

Brottsförebyggande rådet (2013). *Satsningen på fler poliser –Vad har den lett till?* Rapport (2013:12).

Brottsförebyggande rådet (2017). *Nationellt och lokalt brottsförebyggande arbete. Milstolpar och exempel 1993–2016*. Ordförrådet AB.

Broady, D., & Lindblad, S. (1999). På återbesök i ramfaktorteorin: Temaintroduktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 1–1.

Brown, J., Wormald, J., & Hendersohn, F. (2000). *Gender and Policing. Comparative perspectives*. Palgrave Macmillian.

Burke, R. J., & Mikkelsen, A. (2006). Burnout among Norwegian police officers: Potential antecedents and consequences. *International Journal of Stress Management*, 13(1), 64.

<https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.1.64>

Bäck, T. (2020). *Från polisutbildning till polispraktik: polisstudenters och polisers värderingar av yrkesrelaterade kompetenser*. (Doktorsavhandling). Umeå universitet.

Caglar, E., & Asci, H. (2010). Motivational cluster profiles of adolescent athletes: An examination of difference in physical-self-perception. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(2), 231–238.

Campell, M. (2009). Learning in early-career police. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 10(1), 19–28.

Caro, C. (2011). Predicting state police officers' performance in the field training officer program: What can we learn from the cadet's performance in the training academy? *American Journal of Criminal Justice*, 36, 357–370. <https://doi.org/10.1007/s12103-011-9122-6>

Catlin, D. W., & Maupin, J. R. (2004). A two-cohort study of the ethical orientations of state police officers. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 27(3), 289–301.

<http://doi.org/10.1108/13639510410553077>

Cedermark, G. (1985). *Kvinnor och män i polisutbildning: polissystemets reaktioner på en ökad andel kvinnor i polisyrket*. (Doktorsavhandling). Stockholms universitet.

Chan, J. (1997). *Changing police culture: Policing in a multicultural society*. Cambridge University Press.

Chan, J. (2001). Negotiating the field: New observations on the making of police officers. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 34(2), 114-133. <https://doi.org/10.1177/000486580103400202>

Chan, J., Devery, C., & Doran, S. (2003). *Fair Cop. Learning the Art of Policing*. University of Toronto Press.

<https://doi.org/10.3138/9781442674783>

Chan, J., & Doran, S. (2009). Staying in the job: Job satisfaction among mid-career police officers. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 3(1), 66–77. <https://doi.org/10.1093/POLICE/PAN078>

Chan, J., Doran, S., & Marel, C. (2010). Doing and undoing gender in policing. *Theoretical Criminology*, 14(4), 425–446. <https://doi.org/10.1177/1362480610376408>

Chaplin, M, Brannen, S., Singer, M., & Walker, M. (2008). Training police leadership to recognize and address operational stress. *Police Quarterly*, 11(3), 338–352. <https://doi.org/10.1177/1098611107307736>

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)

Coetzer, A., Wallo, A., & Kock, H. (2019). The owner-manager's role as a facilitator of informal learning in small businesses. *Human Resource Development International*, 22(5), 420–452. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1585695>

Cohen, M. R. (1982). *Law and the social order: essays in legal philosophy*. Transaction Publishers.

Conti, N. (2011). Weak links and warrior hearts: A framework for judging self and others in police training. *Police Practice and Research*, 12(5), 410–423. <https://doi.org/10.1080/15614263.2010.536726>

Conti, N., & Nolan, J. J. (2005). Policing the Platonic cave: Ethics and efficacy in police training. *Policing and Society*, 2(15), 166–186. <https://doi.org/10.1080/10439460500071705>

Cox, D. (2011). Educating police for uncertain times: The Australian experience and the case for a 'normative' approach. *Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism*, 6(1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/18335330.2011.553178>

Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Almqvist & Wiksell.

Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 4(1), 5–29.

Desmond, J. S., Reyns, B. W., Frank, J.; Klahm IV, C. F., & Henson, B. (2020). Police Productivity and Performance Over the Career Course: A Latent Class Growth Analysis of the First 10 Years of Law Enforcement. *Police Quarterly*, 23(3), 333–367.  
<https://doi.org/10.1177/1098611120907555>

DeJong, C. (2004). Gender Differences in Office Attitude and Behavior. *Women & Criminal Justice*, 15(3–4), 1–32.  
[https://doi.org/10.1300/J012v15n03\\_01](https://doi.org/10.1300/J012v15n03_01)

De Fruyt, F., Bockstaele, M., Taris, R., & Van Heil, A. (2006). Police Interview Competencies: Assessment and Associated Traits. *European Journal of Personality*, 20(7), 567–584.  
<https://doi.org/10.1002/per.594>

Eklund, N. (2018). Polisverksamhet: en balansgång mellan politik och juridik. I N. Eklund & L. Landström (Red), *Polisen – verksamhet och arbete* (s.25–48). Liber.

Ellis, L., & Nolan, M. (2005). Illuminating continuing professional education: unpacking the black box. *International Journal of Nursing Studies*, 42(1), 97–106. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2004.05.006>

Ellström, P. E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Publica.

Ellström, P. E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421–435.

Ellström, E., & Ekström, B. (2001). *Lärande i omsorgsarbete, En studie av hemtjänst som lärandemiljö*. (Doktorsavhandling). Linköpings universitet.

Ellström, P. E., & Kock, H. (2008). Competence Development in the Workplace: Concepts, Strategies and Effects. *Asian Pacific Education Review*, 9(1), 5–20.

Englund, T. (1990): På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om Utbildning*, 17(1), 19–35.

Eraut, M (1999). *Developing Professional Knowledge and Competence*. The Palmer Press.

Evans, T. (2010). Professionals, managers and discretion: Critiquing street-level bureaucracy. *The British Journal of Social Work*, 41(2), 368–386. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq074>

Fejes, A., & Haake, U. (2013). Caring and daring discourses at work: Doing gender through occupational choices in elderly care and police work. *Vocations and Learning*, 6(2), 281–295. <https://doi.org/10.1007/s12186-013-9097-1>

Fekjær, S., Petersson, O., & Thomassen, G. (2014). From legalist to Dirty Harry: Police recruits' attitudes towards non-legalistic police practice. *European Journal of Criminology*, 11(6), 745–759. <https://doi.org/10.1177/1477370814525935>

Field, J., & Lynch, H. (2015). Getting stuck, becoming unstuck: Agency, identity and transitions between learning contexts. *Journal of Adult and Continuing Education*, 21(1), 3–17. <https://doi.org/10.7227/JACE.21.1.2>

Fielding, N. (1984). Police socialization and police competence. *British Journal of Sociology*, 35(4), 568–590. <https://doi.org/10.2307/590435>

Fielding, N. (1988). *Joining forces: Police Training, Socialization and Occupational Competence*. Routledge.

Fildes, A., Murphy, K., & Porter, L. (2017). Police officers' procedural justice self-assessments: Do they change across recruit training and operational experience? *Policing and Society*, 29(2), 1–16. <http://dx.doi.org/10.1080/10439463.2017.1290089>

Filstad, C., & Gottschalk, P. (2010). Creating a learning organization in law enforcement: Maturity levels for police oversight agencies. *The Learning Organization*, 17(5), 404–418. <https://doi.org/10.1108/09696471011059804>

Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Polity Press.

Furuhagen, B. (2015). The making of a social, representative and intellectual police force: Recruitment and education of police trainees in Sweden during the 20<sup>th</sup> century. *Nordisk Politiforskning*, 2(1), 6–33. <https://doi.org/10.18261/ISSN1894-8693-2015-01-02>

Garcia, V. (2003). 'Difference' in the police department: Women policing and 'doing gender'. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 19(3), 330–344. <https://doi.org/10.1177/1043986203254530>

Glasgow, C. & Lepatski, C. (2012). The evolution of police training: The investigative skill education program. In M. Habersfeld, C. Clarke, D. Sheehan (Eds.). *Police Organization and Training* (pp. 95–111). Springer.

Goldstein, H. (1963). Police discretion: The ideal versus the real. *Public Administration Review*, 23(3), 140–148. <https://doi.org/10.2307/973838>

Goldstein, H. (1987). Toward community-oriented policing: Potential, basic requirements, and threshold questions. *Crime & Delinquency*, 33(1), 6–30.

Goldstein, H. (1993). *New policing: Confronting complexity*. US Department of Justice.

Gould, D., Drey, N., & Berridge, E-J. (2007). Nurses' experiences of continuing professional development. *Nurse Education Today*, 27(6), 602–609. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.08.021>

Greene, J. R., & Mastrofski, S. D. (Eds.). (1988). *Community policing: Rhetoric or reality*. Praeger.

Gustavsson, M. (2000). *Potentialer för lärande i processoperatörers arbete: en studie av operatörers lärande och arbete inom högautomatiserad processindustri*. (Doktorsavhandling). Linköpings universitet.

Gustavsson, M., Fogelberg Eriksson, A., Lundqvist, D., Nilsson, P., & Ekberg, K. (2008). *Lokalt ledarskap i en global organisation- kvinnor och mäns möjligheter att bli chefer och utöva ledarskap inom ett verkstadsindustiföretag*. HELIX Reserach Report. Linköpings universitet.

Haake, U. (2018). Conditions for gender equality in police leadership: Making way for senior police women. *Police Practice and Research*, 19(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/15614263.2017.1300772>

Haarr, R. N. (2001). The Making of a Community Policing Officer: The Impact of Basic Training and Occupational Socialization on Police recruits. *Police Quarterly*, 4(4), 402–433.  
<https://doi.org/10.1177/10986110112919792>

Hallin, K., & Danielsson, E. (2007). Registered nurses' experiences of daily work, a balance between strain and stimulation: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44(7), 1221–1230.  
<http://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.05.011>

Hassell, K. D., & Archbold, C. A. (2010). Widening the scope on complaints of police misconduct. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 33(3), 473–489.  
<https://doi.org/10.1108/13639511011066863>

Herr, E. L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 49(3), 196–211.

Hoel, L. (2020). 'Police students' experience of participation and relationship during in-field training'. *Police Practice and Research*, 21(6), 576–590. <https://doi.org/10.1080/15614263.2019.1664302>

Hoel, L., & Dillern, T. (2022). Becoming a member of the police. Workplace expectations of police students during in-field training. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 173–188.  
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1865298>

Holgersson, S., & Knutsson, J. (2008). *Individuella arbetsprestationer i uniformerat polisarbete*. Rapport 003-2008. Växjö: Växjö universitet.

Howes, L. M., & Goodman-Delahunty, J. (2014). Life Course Research Design: Exploring Career Change Experiences of Former School Teachers and Police officers. *Journal of Career Development*, 41(1), 62–84. <https://doi.org/10.1177/0894845312474370>

Huey, L., & Ricciardelli, R. (2015). 'This isn't what I signed up for' When police officer role expectations conflict with the realities of general duty police work in remote communities. *International Journal of Police Science & Management*, 17(3), 194–203.  
<https://doi.org/10.1177/146135571560359>



Hunt, S. (1990). Building alliances: professional and political issues in community participation. Examples from a health and community development project. *Health promotion international*, 5(3), 179–185.

Johnson, S. A. (1994). ASPIRES: A Solution to the midcareer plateau. *FBI L. Enforcement Bulletin.*, 63, 1.

Jones, S. (1986). *Policewomen and equality*. Springer.

Karp, S., & Lauritz, L. E. (2021). *Samverkan för framgång: 20 år med polisutbildningen i Umeå*. Umeå universitet.

Karp, S., & Rantatalo, O. (2020). *Reflektion som professionsverktyg inom polisen*. Umeå universitet.

Karp, S., & Stenmark, H. (2008). Att lära till polis: Traditioner och förnyelse i utbildning och arbetsliv. I R. Granér & P. Larsson (Eds.), *Policing in Scandinavia Proceedings from the conference on police research in Växjö Augusti 2007* (s.279–291). Växjö universitet.

Karp, S., & Stenmark, H. (2011). Learning to be a police officer. Tradition and change in the training and professional lives of police officers. *Police Practice and Research: An International Journal*, 12(1), 4–15.  
<https://doi.org/10.1080/15614263.2010.497653>

Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>

Kirkpatrick, I. & Noordegraaf, M. (2015). *Organizations and occupations* (pp. 92–112). Oxford University Press.

Kock, H. & Ellström, P-E. (2011). Formal and integrated strategies for competence development in SMEs. *Journal of European Industrial Training*, 1(35), 71–88. <https://doi.org/10.1108/0309059111095745>

Krause, M. (2009). Identifying and managing stress in child pornography and child exploitation investigators. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 24, 22–29.

- Lauritz, L. E. (2009). *Spirande polisidentiteter: En studie av polistudenters och nya polisers professionella identitet*. (Doktorsavhandling). Umeå universitet.
- Lauritz, L. E., & Hansson, J. (2018). Lära är livet: Att vara polis i en föränderlig värld. I Eklund, N. och Landström, L. (Red.), *Polisen – verksamhet och arbete* (s. 78–94). Liber.
- Lauvås, P., Handal, G., & Nilsson, B. (2015). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Studentlitteratur.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Lee, M., & Punch, M. (2004). Policing by Degrees: Police Officers' Experience of University Education. *Policing and Society*, 14(3), 233–249. <https://doi.org/10.1080/1043946042000241820>
- Leek, A. F. (2020). Police forces as learning organisations: learning through apprenticeships. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(5), 741–750. <http://doi.org/10.1108/heswbl-05-2020-0104>
- Lindblad, S., Linde, G. & Näslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4 (1), 93–109.
- Lindström, G., & Pennlert, L-Å. (2016). *Undervisning i teori och praktik. En introduction i didaktik*. Interpress.
- Loftus, B. (2010). Police occupational culture: classic themes, altered times. *Policing and Society*, 20(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10439460903281547>
- Lumb, R. C., & Breazeale, R. (2002). Police Officer Attitudes and Community Policing Implementation: Developing Strategies for Durable Organizational Change. *Policing and Society*, 13(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/10439460290032340>
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. LiberFörlag.

Lundgren, U. P. (1984). *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Derkin University Press.

Lundgren, U. P. (1994). Om begränsningarnas möjligheter. I C. Gustafsson & U. Dahllöf (Red.), *Ramfaktorteoretiskt tänkande: Pedagogiska perspektiv: En vänbok till Urban Dahllöf* (s.5–11). Uppsala universitet.

Lundquist, L. (1998). *Demokratins väktare*. Studentlitteratur.

Macvean, A., & Cox, C. (2012). Police education in a university setting: emerging cultures and attitudes. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 6(1), 16–25. <https://dx.doi.org/10.1093/policing/par060>

Manning, P. K., & Van Maanen, P. (1978). *Policing: A view from the street*. Goodyear Publishing Company.

Marenin, O. (2004). Police Training for Democracy. *Police Practice and Research: An International Journal*, 5(2), 107–123. <https://doi.org/10.1080/156142604200190261>

Martin, S. (1999). Police force or police service? Gender and emotional labor. *Annals of American Academy Political and Social Science*, 561(1), 111–126. <https://doi.org/10.1177/000271629956100108>

McCoy, M. R. (2006). Teaching style and the application of adult learning principles by police instructors. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*. 29(1), 77-91. <https://doi.org/10.1108/13639510610648494>

McKenzie, I. (2000). Policing after Macpherson. *The Police Journal*, 73(4), 323–340. <https://doi.org/10.1177/0032258X000730040>

Metcalfe, B., & Dick, G. (2002). Is the force still with her? Gender and commitment in the police. *Women in Management Review*, 17(8), 393–403. <https://doi.org/10.1108/09649420210451823>

Meyer, J. R., & Reppucci, N. D. (2007). Police practices and perceptions regarding juvenile interrogation and interrogative suggestibility. *Behavioral Sciences & the Law*, 25(6), 757–780. <http://doi.org/10.1002/bsl.774>

- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Learning Forward. Oxford.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos. 2: upplagan.
- Morrison, E. W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 173. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.173>
- Moskos, P. (2008). *Cop in the Hood: My Year Policing Baltimore's Eastern District*. Princeton University Press.
- Murphy, C., Cross, C., & McGuire, D. (2006). The motivation of nurses to participate in continuing professional education in Ireland. *Journal of European Industrial Training*. 30, 365-384. <https://doi.org/10.1108/03090590610677926>
- Neuendorf, K. (2017). *The content analysis guidebook*. SAGE Publications.
- Nikolus-Walker, E., & Meaklim, T. (2007). Vocational training in higher education: A case study of work-based learning within the Police Service of Northern Ireland (PSNI). *Research in Post-Compulsory Education*, 12(3), 357–376. <https://doi.org/10.1080/13596740701559829>
- Nilsson, P. (1988). *Tävlingsidrotten som uppfostringsmiljö*. HLS, Institutionen för Pedagogik, Rapport 1/1988.
- Nitze, L. (2021). Polistidningen. 2021-02-02.
- Nordell, K. (2005). *Uppföljning av aspiranthandledning*. Polishögskolan.
- Olivia, J. R., & Compton, M. T. (2010). What do police officers value in the classroom? *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 33(2), 231–338. <http://doi.org/10.1108/13639511011044911>
- Paoline III, E. A., & Terrill, W. (2007). Police education, experience, and the use of force. *Criminal Justice and Behavior*, 34(2), 179–196.

- Paterson, C. (2011). Adding value? A review of the international literature on the role of higher education in police training and education. *Police Practice and Research: An International Journal*, 12(4), 286–297. <https://doi.org/10.1177/0093854806290239>
- Pelser, D., Chavez, C., Allison, L., Cleppe, V., & Beck Dallaghan, G. L. (2020). Professional development for clerkship administrators: a 16-year overview of the clerkship administrator certificate program. *Medical Education Online*, 25(1), 1710327. <http://doi.org/10.1080/10872981.2019.1710327>
- Pennlert, L-Å. (2013). Visible teaching? Perspectives on teaching and teaching competence. *Didaktisk Tidskrift*, 23(1), 513–528.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921–958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Poell, R. F. (2012). The future of human resource development: from a management to an employee tool as well. *Human Resource Development International*, 15(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.650979>
- Poell, R. F., & van der Krogt, F. J. (2014). An empirical typology of hospital nurses' individual paths, *Nurse Education Today*, 34, 428–433. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.04.005>
- Poell, R. F., Lundgren, H., Bang, A., Justice, S. B., Marsick, V. J., Sung, S., & Yorks, L. (2018). How do employees' individual learning paths differ across occupations? A review of 10 years of empirical research. *Journal of Workplace Learning*, 30(5), 315–334. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2018-0019>
- Pokhrel, T. R., & Behera, S. K. (2016). Expectations of Teachers from Teachers Professional Development program in Nepal. *American Journal of Educational Research*, 4(2), 190–194.
- Polisen. (uå). *Kompetensprofiler för Polisens ledarskapsnivåer –en nationell inriktning*. Polisen.
- Polisen. (2012). *Kompetensprofil för nyanställd polis*. HR-704-317/11.

Polisen. (2013). *Utbildningsplan för Polisprogrammet*. Polishögskolan.

Polisen. (2017). Redovisning av regeringsuppdraget. Uppdrag till Polismyndigheten att redovisa hur polisverksamheten ska stärkas och utvecklas. Polismyndigheten.

Polishögskolan. (1994). *Förändrad polisutbildning*. Utvecklingsgruppen. Polishögskolan.

Polishögskolan. (1995). *Kursplaner. Grundutbildning Poliser*. Utvecklingsgruppen. Polishögskolan.

Polishögskolan. (1996). *Förändrad polisutbildning för förändrad polisroll*. Rapport från utvecklingsgruppen vid Polishögskolan. Del 1 juni 1996. Polishögskolan.

Polishögskolan. (1997). *Ny polisutbildning för poliser*. Arbetsgruppen för ny grundutbildning för poliser. Polishögskolan.

Polishögskolan. (1998). *Utbildningsplan för Polisprogrammet*. Polishögskolan.

Polismyndigheten. (2016). *Polismyndighetens riktlinjer för pedagogisk inriktning*. Polismyndigheten.

Polismyndigheten. (2018a). *Redovisning av regeringsuppdraget Uppdrag till Polismyndigheten att redovisa hur polisverksamheten ska stärkas och utvecklas*. Polismyndigheten.

Polismyndigheten. (2018b). *Utbildningsplan för Polisprogrammet*. Polismyndigheten.

Polismyndigheten. (2019). *Polismyndighetens årsredovisning 2019*. Polismyndigheten.

Polismyndigheten. (2021). *Utbildningsplan för Polisprogrammet*. Polismyndigheten.

Polismyndigheten. (2022). *Polismyndighetens årsredovisning 2022*. Polismyndigheten.

Poteyeva, M., & Sun, I. Y. (2009). Gender differences in police officers' attitudes: Assessing current empirical evidence. *Journal of Criminal Justice*, 37(5), 512–522.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jcrimjus.2009.07.011>

Prenzler, T., & Sinclair, G. (2013). The status of women police officers: an international review. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 41(2), 115–131. <http://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2012.12.001>

Rabe-Hemp, C. (2008). Female officers and the ethic of care: Does officer gender impact police behaviours? *Journal of Criminal Justice*, 36, 426–434. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2008.07.001>

Rabe-Hemp, C. (2009). POLICEwomen or policeWOMEN? Doing gender hand police work. *Feminist Criminology*, 4(2), 114–129. <https://doi.org/10.1177/1557085108327659>

Rabe-Hemp, C. E., & Humiston, G. S. (2015). A survey of maternity policies and pregnancy accommodations in American police departments. *Police Practice and Research*, 16(3), 239–253. <https://doi.org/10.1080/15614263.2013.872988>

Ramshaw, P. (2013). Community policing and lateral career paths. *Police Practice and Research*, 14(6), 464–477.

<https://doi.org/10.1080/15614263.2012.729701>

Rantatalo, O., & Karp, S. (2016). Collective reflection in practice: an ethnographic study of Swedish police training. *Reflective Practice*, 17(6), 708–723. <http://doi.org/10.1080/14623943.2016.1206881>

Regeringen. (1988). *Regleringsbrev för budgetåret 1988/1989 avseende Polismyndighet*. Regeringen.

Regeringen. (1992). *Regleringsbrev för budgetåret 1992/1993 avseende Polismyndighet*. Regeringen.

Regeringen. (1996). *Regleringsbrev för budgetåret 1995/1996 avseende Polismyndighet*. Regeringen.

Regeringen. (1997). *Regleringsbrev för budgetåret 1998 avseende Polismyndighet*. Regeringen.

Regeringen. (2000). *Regleringsbrev för budgetåret 2001 avseende Polismyndighet*. Regeringen.

Regeringen. (2001). *Regleringsbrev för budgetåret 2002 avseende Polismyndighet*. Regeringen.

Regeringen. (2003). *Regleringsbrev för budgetåret 2004 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Regeringen. (2004). *Regleringsbrev för budgetåret 2005 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Regeringen. (2005). *Regleringsbrev för budgetåret 2006 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Regeringen. (2006). *Regleringsbrev för budgetåret 2007 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Regeringen. (2007). *Regleringsbrev för budgetåret 2008 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Regeringen. (2008). *Regleringsbrev för budgetåret 2009 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Regeringen. (2009). *Regleringsbrev för budgetåret 2010 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Regeringen. (2010). *Regleringsbrev för budgetåret 2011 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Regeringen. (2011). *Regleringsbrev för budgetåret 2012 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Regeringen. (2012). *Regleringsbrev för budgetåret 2013 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Regeringen. (2013). *Regleringsbrev för budgetåret 2014 avseende Polismyndighet*. [Elektronisk resurs]

Rigspolitiet. (2009). Statusrapport. Kriminalitet förövet af rockere og bander 2008. Rigspolitiet.



Riksrevisionen. (2010). *Polisens förebyggande arbete- har ambitionerna uppnåtts?* RiR 2010:23.

Rikspolisstyrelsen. (1992). *Den framtida utbildningen inom polisväsendet. Förslag från Äppelprojektet.* RPS Rapport 1992:2.

Rikspolisstyrelsen. (2007). *Polisens årsredovisning 2007.*  
Rikspolisstyrelsen.

Rikspolisstyrelsen. (2008). *Polisens årsredovisning 2008.*  
Rikspolisstyrelsen.

Rikspolisstyrelsen. (2009). Rikspolisstyrelsen föreskrifter och allmänna råd om polismyndigheternas medverkan vid utbildning av polisaspiranter och nationell kursplan för polisaspirantutbildning. (FAP 761-1).

Rikspolisstyrelsen. (2011). *Polisens årsredovisning 2011.*  
Rikspolisstyrelsen.

Rikspolisstyrelsen. (2012). *Polisens årsredovisning 2012.*  
Rikspolisstyrelsen.

Rikspolisstyrelsen. (2013). *Polisens årsredovisning 2013.*  
Rikspolisstyrelsen.

Rikspolisstyrelsen. (2014). *Polisens årsredovisning 2014.*  
Rikspolisstyrelsen.

Roßberg, R., & Bonn, S. (2004). Higher education and policing: Where are we now? *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 27(4), 469–486.  
<https://doi.org/10.1108/13639510410566226>

Rothstein, B. (2000). Det sociala kapitalet i den socialdemokratiska staten. Den svenska modellen och det civila samhället. *Arkiv för studier i arbetarrörelsens historia*, 79, 1–55.

Rothstein, B. (2001). Social Capital in the Social Democratic State. The Swedish Model and Civil Society. *Politics and Society*, 29.

Rönnqvist, D. (2001). *Kompetensutveckling i praktiken – Ett samspel mellan ledning, yrkesgrupper och omvärld.* Parajett AB.

Sanders, B. A. (2010). Police chief perceptions of good policing in non-urban departments. *Journal of Crime and Justice*, 33(1), 117–135. <https://doi.org/10.1080/0735648X.2010.9721282>

Schultz, V. (2002). The sanitized workplace. *The Yale Law Journal*, 112(8).

Scott, W. R. (1993). Recent Developments in Organizational Sociology. *Journal of Scandinavian Sociological Association*, 36(1), 63–68. <https://doi.org/10.1177/000169939303600105>

Seklecki, R., & Paynich, R. (2007). A National Survey of Female Police Officers: An Overview of Findings. *Police Practice and Research*, 8(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/15614260701217941>

Selander, S. (Red.). (2003). *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus. Myndigheten för skolutveckling: Stockholm.

Senge, P. (2006). *Fifth discipline. The art and practice of the Learning organization*. Crown.

SFS 1984:387. *Polislagen*. [Elektronisk resurs]

SFS 1985:751. *Förordning om utbildning inom polisväsendet*. Justitiedepartementet. [Elektronisk resurs]

SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Utbildningsdepartementet. [Elektronisk resurs]

SFS 2002:760. *Förordning om uppdragsutbildning vid universitet och högskolor*. Utbildningsdepartementet.

SFS 2014:1105. *Förordning om utbildning till polisman*. Justitiedepartementet.

Silvestri, M. (2007). “Doing” police leadership: Enter the “new smart macho.” *Policing and Society*, 17, 38–58. <https://doi.org/10.1080/10439460601124130>

Silvestri, M. (2017). Police culture and gender: Revisiting the ‘cult of masculinity’. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 11(3), 289–300. <https://doi.org/10.1093/police/paw052>

Sjöberg, D. (2016). *Simuleringens situerade aktiviteter – Förutsättningar för lärande i polisutbildning*. (Doktorsavhandling). Umeå universitet.

Skogan, W. G. (1994). *Contacts between police and public: Findings from the 1992 British Crime Survey* (No. 134). HM Stationery Office.

Smeby, J. C. (2007). Connecting professional knowledge. *Studies in Higher Education*, 32(2), 207–224.  
<https://doi.org/10.1080/03075070701267251>

SOU (2008:39). *Framtidens polisutbildning*. Justitiedepartementet. [Elektronisk resurs]

SOU (Ju 2012). *Beslut om huvuddragen i den nya Polismyndighetens detaljorganisering – med medborgarens i centrum*. Genomförandekommittén för nya Polismyndigheten.

SOU (2012:13). *En sammanhållen svensk polis*. Justitiedepartementet. [Elektronisk resurs]

Stanislas, P. (2014). International perspectives on police education and training. Routledge Frontiers on Criminal Justice, Routledge.

Steel, R., Cushing, C., Bender, J., & Richards, M. (2008). Profiles and correlates of children's self-reported coping strategies using a cluster analytic approach. *Journal of Children Family Studies*, 17, 140–153.  
<https://doi.org/10.1007/s10826-007-9153-2>

Sultana, R. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9, 15–30.

Svensson, L., Brulin, G., & Ellström, P. E. (2002). Innovations-och läroprocesser i den nya ekonomin. *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*, 39.

Sveriges Radio. (2003). Trögt förändra rekrytering av poliser.  
<https://sverigesradio.se/artikel/172915>

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.

Tovey, E. J., & Adams, A. E. (1999). The changing nature of nurses' job satisfaction: an exploration of sources of satisfaction in the 1990s. *Journal of Advanced Nursing*, 30(1), 150–158.  
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1999.01059.x>

Van Maanen, J. (1975). Police socialization: A longitudinal examination of job attitudes in an urban police department. *Administrative Science Quarterly*, 20(2), 207–228. <https://doi.org/10.2307/2391695>

Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1976). *Experience Organizations. Organizational Careers: Some New Perspectives*. John Wiley and Sons.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. VR1708. Stockholm.

Vuorensyrjä, M. (2014). Education, experience and earnings: the career coordinates of female vis-à-vis male police officers in Finland. *Police Practice and Research*, 15(5), 358–372.  
<https://doi.org/10.1080/15614263.2012.754124>

White, D. (2006). A conceptual Analysis of the Hidden Curriculum of Police Training in England and Wales. *Policing & Society*, 16(4), 386–404. <https://doi.org/10.1080/10439460600968164>

White, D., & Heslop, R. (2012). Educating, legitimising or accessorising? Alternative conceptions of professional training in UK higher education: A comparative study of teacher, nurse and police officer educators. *Police Practice and Research: An International Journal*, 13(4), 342–356. <https://doi.org/10.1080/15614263.2012.673290>

White, M. D., Cooper, J. A., Saunders, J., & Raganella, A. J. (2010). Motivations for becoming a police officer: Re-assessing officer attitudes and job satisfaction after six years on the street. *Journal of Criminal Justice*, 38(4), 520–530. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2010.04.022>

Wieslander, M. (2014). *Ordningmakter inom ordningsmakten Diskurskamp, dilemman och motstånd i blivande polisens samtal om mångfald*. (Doktorsavhandling). Karlstads universitet.

Williams, B. N., Brower, R. S., & Klay, W. E. (2016). Community-centred police professionalism: A template for reflective professionals and learning organisations with implications for the co-production of public safety and public order. *The police Journal*, 89(2), 151–173.  
<https://doi.org/10.1177/0032258X16642449>

Willis, J. J., & Mastrofski, S. D. (2018). Improving policing by integrating craft and science: what can patrol officers teach us about good police work? *Policing and Society*, 28(1), 27–44. <https://doi.org/10.1080/10439463.2015.1135921>

Wittgenstein, L. (1980). *Philosophical remarks*. University of Chicago Press.

Zhao, J., Lovrich, N., & Thurman, Q. (1999). The status of community policing in American Cities: Facilitators & impediments revisited. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management* 22(1), 74–92. <https://doi.org/10.1108/13639519910256893>

Örtenblad, A. (2018). What does “learning organization” mean? *The learning Organisation*. 25(3), 150–158. <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2018-0016>