



POLITIHØGSKOLEN

MARIT EGGE • JAISHANKAR GANAPATHY

«Kom som du er, og bli som oss»

Rekruttering av politistudenter med innvandrerbakgrunn, og deres erfaringer med å representere mangfold i en uniformert etat

Marit Egge
Jaishankar Ganapathy

«Kom som du er, og bli som oss»

Rekruttering av politistudenter med innvandrer-
bakgrunn, og deres erfaringer med å representere
mangfold i en uniformert etat



POLITIHØGSKOLEN

PHS Forskning 2024:1

Kom som du er, og bli med oss. Rekruttering av politistudenter med innvandrerbakgrunn og deres erfaringer med å representere mangfold i en uniformert etat.

ISSN 0801-1721

ISBN 978-82-7808-202-7	Trykt
978-82-7808-203-4	Elektronisk

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Alle henvendelser kan rettes til:

Politihøgskolen
Slemdalsveien 5
Postboks 2109, Vika
0125 Oslo
Tlf: 23 19 99 00
www.phs.no

Grafisk produksjon: Aksell

Oslo, 05.06.2024

Forord

Denne forskningsrapporten inngår i prosjektet «Mangfold i utdanning og etat» som er et samarbeidsprosjekt mellom PolitiHøgskolen (PHS), UiB og OsloMet. Formålet med forskningen er å undersøke mangfold i politiets utdanning og organisasjon, og består av tre delprosjekter. Del én setter søkelyset på rekruttering, studiemiljø og mangfold. Denne rapporten er et bidrag innenfor dette delprosjektet, og kartlegger på hvilken måte ulike rekruttering- og opptaksrutiner har påvirket innvandrerstudentenes opplevelse av studiemiljøet. De to andre delprosjektene omhandler etnisk mangfold i ordenstjenesten, og mangfold, arbeidsmiljø og karriereutvikling blant ansatte i norsk politi. Data-innsamlingen er finansiert av PHS og UiB og ressurser til artikkelpublisering kommer fra PHS, UiB og OsloMet. Prosjektperioden er 01.01.2015–30.06.2025. Mer informasjon om prosjektet finnes på: <https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=465586>

Vi ønsker å rette en stor takk til resten av prosjektgruppen, Brita Bjørkelo (PHS), Hege Høivik Bye (UiB) og Mariann Stærkebye Leirvik (OsloMet), for kollegial støtte og faglige innspill gjennom hele prosjektperioden. Likeledes til Studieavdelingen ved PHS for rask og velvillig hjelp med studentstatistikk og annet kildemateriale. Vanja Lundgren Sørli fra KRUS takkes for kritiske lesing. Med sitt «utenfra blikk» har hun bidratt med verdifulle innspill.

De som fortjener den aller største takken er imidlertid studentene som stilte opp til intervju og delte sine kunnskaper og erfaringer med oss.

Oslo, mai 2024

Marit Egge og Jaishankar Ganapathy

Innholdsfortegnelse

Forord _____	3
Sammendrag _____	7
Summary _____	9

DEL 1 – REPRESENTASJON, KOMPETANSE OG REKRUTTERING _____

_____	11
Mangfold – populært og komplekst _____	12
Utenfra- og innenfrablikket _____	13
Mangfoldskompetanse _____	16
Mangfoldsrekruttering til politiet – et tilbakeblikk _____	17
Varierende tro på og vilje til mangfold _____	24
Politihøgskolens rekrutteringsstrategi og -tiltak _____	26
Et mangfoldig studiemiljø? _____	28

DEL 2 – OPPTAK, STUDIEHVERDAGEN OG KOMPETANSEFORSTÅELSE _____

_____	35
Gode intensjoner og høye forventninger _____	36
Reaksjoner på opptaksprosedyren i 2006 _____	39
2005–2010-kullenes studiehverdag. Forventet og opplevd _____	43
Standardisering og idealisert mangfold _____	47

Endringer i opptaksprosedyrene 2012 _____	47
2013–2018-kullenes studiehverdag _____	51
Studentmiljø - «Man må passe på å passe inn» _____	52
Kvoteringsmyten _____	55
Avvergestrategier _____	56
Læring og kompetanse _____	57
Survival of the smartest: kunnskapshierarkier, konkurranseskultur og selvsensur _____	59
Bruk av mangfoldskompetanse i undervisningen _____	60

AVSLUTTENDE KOMMENTAR _____ 65

Uniformert mangfold _____	66
---------------------------	----

Store forventninger – uklart ansvar _____	68
---	----

Litteratur _____	73
------------------	----

Sammendrag

Det overordnede spørsmålet denne rapporten diskuterer er hvilke strategier Politihøgskolen (PHS) har benyttet for å rekruttere ungdom med innvandrerbakgrunn,¹ og hvordan denne studentgruppen opplevde studiehverdagen i tidsrommet 2005–2018.

Rapporten er todelt. Den første delen viser at mangfoldsdiskursen har vært utbredt, og til tider intens, de siste årene, og at mangfold er blitt tillagt ulikt meningsinnhold. Rapporten prøver å vise denne kompleksiteten ved å presentere ulike perspektiver og definisjoner.

Som politikkområde er mangfold forankret i grunnleggende samfunnsverdier, og allerede i 1950 ble det nedsatt et utvalg som fremhevet at demokratiet er best tjent med et politi som har ansatte med ulik bakgrunn. Ulik bakgrunn var først ensbetydende med geografisk spredning og rekruttering fra hele landet. Etter hvert ble også ulik sosial bakgrunn og kjønns sammensetningen i politiet inkludert. Da rekruttering av ungdom med innvandrerbakgrunn ble satt på dagsordenen på 1980-tallet, ble det først begrunnet i en brobyggerfunksjon som skulle skape tillit mellom innvandrere og nordmenn, og etter hvert ble det lagt vekt på representasjon og en forståelse av at bred rekruttering kunne tilføre etaten mangfoldskompetanse. De politiske føringene manifesterte seg i høyskolens mangfoldsarbeid, og i mange år har det vært en tydelig satsing på dette området. Rapporten gjennomgår noen av rekrutteringsstrategiene og opptaksprosedyrene som er blitt benyttet, og Politihøgskolens opptaksstatistikk gir grunnlag for å beregne andelen studenter med innvandrerbakgrunn i det enkelte studentkull.

Samfunnsdebatten har vist at i tillegg til disse overordnede føringene er det avgjørende for forståelsen av mangfold og mangfoldskompetanse om det definerende blikket er et blikk utenfra eller innenfra. Majoritetens utenfrablikk

1 Politihøgskolens betegnelse på studenter som ikke tilhører majoriteten har variert gjennom årene, og blant annet *minoritetsbefolkning*, *etniske grupper* og *flerkulturelle* har vært brukt. Begrepene har til dels ulikt innhold. I vårt empiriske materiale sammenfaller de fleste studentene vi har intervjuet med SSBs kategorisering av *innvandrere*. Vi har derfor valgt å bruke *innvandrere* eller *innvandrerbakgrunn* gjennomgående når vi omtaler studentene, med mindre vi viser direkte til tekst som bruker andre begreper.

drøftes blant annet med utgangspunkt i en studie av svenske politistudenters forståelse av mangfoldssatsing i politiet, mens innenfrablikket tematiserer hvordan innvandrere definerer seg i samhandling med majoriteten både når det gjelder selvrepresentasjon, anerkjennelse og verdsettelse.

Rapportens andre del presenterer intensjonene de ulike rekrutteringsstrategiene ved PHS var ment å oppfylle, hvilke reaksjoner som fulgte og hvilke endringer det medførte.

Rundt årtusenskiftet var det få studenter med den etterspurte kompetansen, selv om skolen hadde prøvd å nå denne målgruppen med ulike rekrutterings tiltak. I 2006 ble det derfor iverksatt ytterligere tiltak for å øke rekrutteringen, blant annet ved mer aktivt bruk av muligheten i opptaksreglene for å ta inn studenter etter «særskilt vurdering», omtalt som «særskilt». Dette økte antallet, men utløste samtidig noen sterke negative reaksjoner. Rapporten gjengir noe av debatten som fulgte, og ikke minst hvordan studenter med innvandrerbakgrunn fra kullene 2005–2010 opplevde at dette påvirket studiehverdagen. Det er en rimelig antagelse at de sterke reaksjonene på opptaksprosedyren som ble innført i 2006, bidro til endringene som kom i 2010–2012. Rapporten beskriver hva denne endringen bestod i, og referer hvordan innvandrerstudenter fra kullene 2013–2018 opplevde den «nye» studiehverdagen.

Det er dokumentert at ungdom med innvandrerbakgrunn i stor grad søker seg til høyere utdanning, men studentstatistikken ved PHS viser at skolen, til tross for at det er nedlagt mye tid og ressurser, ikke har lyktes like godt som enkelte andre studiesteder i å tiltrekke seg denne målgruppen. Avslutningsvis identifiserer vi det vi tror kan være to underliggende faktorer som påvirker rekrutteringen, og som derfor er spesielt viktige for å få til endring. Den ene er hvordan det mangfoldige, forstått som likeverd, utfordrer det uniformerte, forstått som likhet. Den andre omhandler hvordan institusjonelle føringer har manifestert seg som individuelle belastninger og påvirket studiehverdagen for denne studentgruppen.

Summary

This report focuses on the strategies used by the Norwegian Police University College (NPUC) to recruit young people with an immigrant background and how this student group experienced their study environment from 2005 to 2018.

The report is divided into two parts. The first part reveals that the discourse on diversity in recent years has been widespread, and at times intense, and that diversity has been assigned different meanings. The report demonstrates this complexity by presenting different perspectives and definitions.

As a policy area, diversity is rooted in fundamental societal values. As early as 1950, a committee was set up that emphasized that democracy is best served by a police service that has employees from different backgrounds (Police Committee of 1950). Different backgrounds initially meant geographical dispersion and countrywide recruitment. Gradually, different social backgrounds and the gender composition of the police were also included.

When the recruitment of young people with an immigrant background was proposed in the 1980s, it was first justified as serving as a bridge-building function that would create trust between immigrants and Norwegians. Gradually, representation and the understanding that broad recruitment could add to the diversity competence of the police organization were emphasized. The political guidelines manifested in the college's diversity work, and for many years, the investment in this area has been pronounced. The report reviews some of the recruitment strategies and admissions procedures that have been used. In addition, the Police College's admissions statistics provide a basis for calculating the proportion of students with an immigrant background in the individual student groups.

The societal debate has demonstrated that, in addition to these general guidelines, whether the defining view is external or internal is crucial for the understanding of diversity and diversity competence. The outside view of the majority is discussed, among other things, based on a study of Swedish police students' understanding of diversity efforts in the police, whereas the inside

view thematizes how immigrants define themselves in interaction with the majority in terms of self-representation, recognition, and value.

The report's second part presents the aims that the various recruitment strategies at NPUC aimed to fulfill, the reactions that followed, and the changes that it brought about. Despite some targeted recruitment measures around the turn of the millennium they were few students with the skills in demand. In 2006, further measures were therefore implemented to increase recruitment through the active use of the positive affirmative action plan in the admissions rules to admit students, which was referred to as 'affirmative action'. This increased the number but triggered some strong negative reactions. The report reproduces some of the debates that followed, as well as how students with an immigrant background from the 2005–2010 groups experienced the effects of this on their study environment. It is a reasonable assumption that the strong reactions to the admission procedure introduced in 2006 contributed to the changes that came in 2010–2012. The report describes what the changes consisted of and how this affected the study environment for immigrant students from the 2013–2018 student groups.

Young people with an immigrant background have been documented to largely apply for higher education, but the student statistics at NPUC have shown that the school has not been as successful as other higher institutions of study in attracting this target group, even though heavy investments of time and resources have been made by the College. In conclusion, we identify what we believe may be two underlying factors that influence recruitment and that are, therefore, crucial to introducing change. One is how diversity is misunderstood as equality challenges the notion of the uniform representing and understood as conformity. The second deals with how institutional guidelines have manifested themselves as individual burdens and affected the study environment of this student group.

Del 1 – Representasjon, kompetanse og rekruttering

Mangfold er et populært begrep både i den daglige samtalen og som politikk-område, men det fremstår ofte endimensjonalt. I dette avsnittet presenterer vi en mer forskningsbasert og kompleks forståelse av mangfold, som i likhet med *mangfoldskompetanse* og *mangfoldsrekruttering* er et sentralt begrep i den første delen av rapporten, og som tas med til analysen av student-intervjuene i del to.

Mangfold – populært og komplekst

Begrunnelsene for å satse på mangfold vil variere. Policydokumenter som stortingsmeldinger, NOU-er, strategier og handlingsplaner vektlegger gjerne grunnleggende samfunnsverdier som tillit og antidiskriminering i tillegg til like rettigheter til utdanning og deltaking i arbeids- og organisasjonsliv. Mangfolds-satsing begrunnes også ofte med representasjon og kompetanse (Ely og Thomas 2001). Hvis utgangspunktet er en nytte- og effektivitetsgevinst, fremheves særlig representasjon, for en mangfoldig stab har potensial for å skape legitimitet og tillit – verdier som kan vise seg å være direkte lønnsomme for organisasjonen eller foretaket, enten i kroner og øre eller i omdømme og innsikt. Et mangfoldig arbeidsmiljø kan dessuten vise seg å være viktig for organisasjons oppgaveløsning gjennom tilført kompetanse. Selv om det er krevende å måle den direkte effektivitetsgevinsten av heterogenitet, finnes det enkelte empiriske undersøkelser som viser at virksomheter med bred representasjon har bedre lønnsomhet enn majoritetsdominerte virksomheter (Herring 2009 i Bore mfl. 2013). Det forutsetter imidlertid at spørsmålet om mangfold ikke reduseres til å handle om overflatemangfold i forståelsen representasjon fra ulike grupper ut fra umiddelbart synlige kjennetegn, men at det derimot er et arbeidsfellesskap som er satt sammen med tanke på heterogenitet innenfor erfaringer, holdninger, kunnskaper, verdier og opprinnelse, såkalt dybdemangfold. Distinksjonene mellom overflate- og dybdemangfold ble introdusert på 1990-tallet og beskrev sammenhengen mellom arbeidsgruppers sammensetning og deres evne til å løse oppgaver (Bore mfl. 2013). I tillegg er det avgjørende at virksomheten anerkjenner et større spekter av tilført kompetanse, og ser det som hensiktsmessig å nyttiggjøre seg denne kompetansen.

Den britiske forskeren Sara Ahmed (2012) er opptatt av forholdet mellom strategiske mål og konkrete handlinger på mangfoldsfeltet. Et viktig poeng er at institusjonenes policydokumenter, som handlingsplaner og strategiske mål, er med på å stadfeste en institusjonsideologi. Dette signaliserer hva institusjonen er, og hvor den skal, men i mindre grad hva som kreves for å skape endring. Hvis institusjonen ikke forplikter seg til reell handling, kan policydokumentene virke kontraproduktive og hindre fremgang på mangfoldsfeltet samtidig som de virker tilsørende og beskytter mot institusjonell kritikk.

Men heller ikke institusjoner som omsetter intensjoner i aktiv handling, er sikret mangfoldssuksess, noe som blant annet beskrives i studien *Diversity initiative effectiveness: A typological theory of unintended consequences* (Leslie 2019). Fra institusjonens side kan de intenderte konsekvensene av å sette i verk tiltak være økt representasjon, redusert karrieregap mellom de underrepresenterte gruppene og majoriteten, bedre inkludering og mer verdsettelse av mangfold. Studien viser imidlertid at tiltakene ikke nødvendigvis fungerer etter hensikten, og den identifiserer utilsiktede konsekvenser, kategorisert som fire konsekvenstypologier: *tilbakeslag*, *negative ringvirkninger*, *positive ringvirkninger* og *falsk fremgang*. Tilbakeslag betyr at iverksatte tiltak setter mangfoldsarbeidet i revers, ringvirkninger – både negative og positive – beskriver hvordan effekten av mangfoldsarbeidet påvirker andre områder i organisasjonen, og falsk fremgang viser til tiltak som tilsynelatende er mangfoldsfremmende, men som ikke utgjør noen reell forskjell.

Utenfra- og innenfrablikket

Et hovedskille i forståelsen av mangfold gjelder hvem som omtaler og definerer begrepet: majoriteten eller gruppen selv. Som eksempel på et kategoriserende utenfrablikk er en studie av svenske politistudenter særlig relevant. Studien identifiserer tre diskurser om hvordan studentene forstod og så på mangfold i politiet (Wieslander 2019). Den første diskursen var en *stadfesting av ulikhet* og omfattet særlig de som hadde en annen etnisk, religiøs eller seksuell bakgrunn. Denne oppfatningen bygger på ulikhet som premiss, samtidig som det ble hevdet at disse gruppene var internt homogene, og at personene som representerte dem, tenkte og oppførte seg likt. Denne forståelsen forsterket og låste forestillinger om «oss» og «de andre». Den andre diskursen identifiserte *mangfold som politisk mål*. Sentralt i studentenes

argumentasjon var den offisielle retorikken i myndighetenes mangfoldspolitik. Retorikken ble beskrevet som en fasade for en offisiell politisk korrekthet om mangfold. Den regulerte hva som kunne sies eller gjøres i politiet, og omfattet alt fra å ytre seg på en rasistisk, sexistisk eller homofobisk måte, praktisere etnisk profilering eller støtte populistiske partier på ytre høyre fløy. Den tredje diskursen vektla *mangfold som utfordrer likhet*, og dreide seg om hvordan mangfold kan være en utfordring for likhetstankegangen i samfunnet. De verdsatte verdiene ble beskrevet som homogenitet, nøytralitet og konformitet og sammenfaller med en forståelse av politiarbeid som nøytralt, objektivt og enhetlig. En naturlig konsekvens av en slik forståelse blir at det er nødvendig å regulere mangfold.

Når underrepresenterte grupper selv får komme til orde, beskriver de imidlertid en mer kompleks og mangefasettert forståelse av mangfold. Et gjennomgående funn er at de selv vil forvalte eierskapet til egen identitetsdanning, men at de opplever at definisjonsmakten forvaltes av majoriteten. Denne forståelsen finner vi blant annet i Erdahls forskning (Erdahl 2022). Hun er opptatt av identitetshåndtering, hverdagsvirkelighet og uenighetsfellesskap. Materialet baserer seg på elevtekster og utvalgte fokusgruppeintervjuer fra seks videregående skoler i Norge. Forskningen viser hvordan informantene forstår og tolker sin egen identitet og tilhørighet, og at de uttrykker en «sammensatt og mangefasettert» identitetsdanning som åpner for et større og mer mangfoldig handlingsrepertoar. Svarene vektlegger et tydelig ønske om å eie og definere sin egen identitet, men viser samtidig at informantene opplever at dette blir utfordret, ikke bare av majoriteten, men også internt. Perspektiver på identitetskonstruksjon og selvforståelse er også et tema i boka *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge* (Jacobsen 2002), og beskriver hvordan andregenerasjons innvandrere har en sammensatt og dynamisk identitetsforståelse som gjør det mulig å pendle mellom ulike kulturelle settinger. Dette frirommet utfordres imidlertid av forventningspress og forestillinger fra ulike grupper som plasserer dem i lukkede identitetsbåser og fratar dem muligheten til å være den de selv vil være. Også i artikkelsamling *Norskhet* tematiseres identitetsdannelse gjennom ulike aspekter av norskhet og hva som utgjør det å være norsk (Løvgren og Orupabo 2011).

Sett i lys av den demografiske utviklingen er bredden i hvordan underrepresenterte grupper forstår og fortolker egen identitet, ikke overraskende. Som de fleste andre europeiske land har også Norge gått i retning av at innvandrerbefolkningen kommer fra flere opprinnelsesland enn tidligere, og i tillegg er det store interne variasjoner i de ulike gruppene. Et begrep for å beskrive denne variasjonen er *hypermangfold*, eller *super-diversity* (Vertovec 2007), og viser til individets mangfoldighet. Selv mellom personer fra samme land, region eller familie kan det være forskjeller både i språk, kultur og hvordan man forholder seg til sin egen eller foreldrenes bakgrunn. Noen identifiserer seg sterkt med familiens opprinnelige kultur og religion, mens andre først og fremst er opptatt av å skape seg et nytt ståsted. Å omtale innvandrere som en homogen gruppe gir derfor liten mening.

Ønsket om selvdefinering kan være forbundet med verdien av å bli oppfattet som en medborger. Begrepet *medborgerskap* var lenge knyttet opp mot statsborgerlige rettigheter. Brochmann (2002) skiller imidlertid mellom den juridiske og den sosiale dimensjonen. Forenklet kan vi si at den juridiske dimensjonen er relevant når det er snakk om statsborgerskap, mens den sosiale dimensjonen er knyttet til medborgerskapsbegrepet. Et sentralt begrep for å forstå denne betydningen av medborgerskap er *empowerment*, som forstås som både mektiggjøring og myndiggjøring. Mektiggjøring skjer gjennom styrking av innbyggernes formelle og institusjonelle rettigheter. Myndiggjøring viser at medborgerskap ikke bare handler om juridisk status og rettigheter, men også om å oppleve tilhørighet og, ikke minst, faktisk mulighet for deltakelse.²

Et minimumskrav for å føle seg inkludert er fravær av diskriminerende praksiser. Mange har dokumentert klart diskriminerende strukturer og hendelser (f.eks. Midtbøen 2021; Døving 2022), men å beskrive hverdagsrasisme kan være mer krevende. En side ved hverdagsrasismen kan være små, men gjentagende kommentarer eller handlinger som kan virke støtende, krenkende eller degraderende. Kommentarer og handlinger kan være både direkte og indirekte, verbale og ikke-verbale, intenderte og uintenterte, men resultatet er uansett at mottakeren føler seg ydmyket eller krenket. Et begrep som

2 Norsk statsborgerskap er en forutsetning for opptak til politiutdanningen. Det er derfor den ikke-juridiske forståelsen av medborgerskap som er mest interessant i vår sammenheng.

brukes om denne type handlinger og utsagn, er mikroagresjon (Gressgård 2014; Sue mfl. 2007).

Denne formen for diskriminering kan, enten alene eller sammen med mer åpenlys trakassering, føre til stress. Fordi det rammer personer som tilhører en minoritet, blir det omtalt som minoritetsstress. Begrepet ble opprinnelig brukt om kjønns- og seksuelle minoriteter, og omfatter stress som skyldes at man for eksempel må skjule identiteten og legningen sin, eller at man møter fordommer, diskriminering, utenforskap, trakassering eller negative holdninger fra samfunnet (Meyer 2003; Bjørkmann 2012). Denne forståelsen og opplevelsen av stress er blitt utvidet til å inkludere også andre minoritetsgrupper som kan være utsatt for tilsvarende opplevelser og reaksjoner fra omgivelsene.

Mangfoldskompetanse

«Kunnskap er makt», proklamerte den britiske filosofen Francis Bacon (1561–1626). Når makt knyttes til kunnskap på 2000-tallet, handler det om makt til å bestemme hva som regnes som gyldig kunnskap, det vil si sanne beskrivelser av virkeligheten, hva som betraktes som relevant og vesentlig kunnskap, det vil si beskrivelser man forholder seg til når problemer analyseres, og hvilken kunnskap som legges til grunn når problemer skal løses og beslutninger fattes (Molander og Terum (red.) 2008).

Hvorvidt den tilgjengelige kunnskapen regnes som gyldig, vesentlig og relevant for oppdragsløsningen, er naturlig nok avhengig av saksområdet og konteksten, men også av hvilken kunnskapskultur og -strategi som er gjeldende. Slagstad (1998) påpeker at kunnskapsregimene har variert opp gjennom historien, og at de siste tiårene har vært preget av en overgang fra kulturkonservatisme – kjennetegnet ved felles referanserammer, en kollektiv bevissthet og en styrking av det nasjonale fellesskapet – til et kunnskapssyn som er preget av en vekselvirkning mellom individuelle initiativ og det kulturelle mangfoldets dynamikk. «Alle er like» viker for en forståelse om at «alle er forskjellige». Oppmerksomheten rettes mindre mot felles verdier og interesser, og mer mot verdien av å ta vare på ulike forutsetninger, preferanser og rettigheter (Aasen 2007:30).

En mangefasettert forståelse av begrepet *mangfoldskompetanse* knytter det til status, makt og anerkjennelse og inngår i et dynamisk kunnskapsregime hvor ulike forutsetninger, preferanser og rettigheter fremheves. Et eksempel er Røthing som innfører maktperspektivet i drøftingen av mangfoldskompetanse og ser på hvilke prosesser som opprettholder maktforhold og forestillinger om «oss» og «dem». Hun hevder at et maktkritisk perspektiv skaper større bevissthet om majoritetsprivilegier, og er med på å hindre stereotyper og maktubalanse (Røthing 2017:22).

En vesentlig begrunnelse for å etterstrebe mangfoldskompetanse er verdien av å inkludere andre erfaringer enn majoritetsbefolkningens. Et mindre belyst tema er om en person, utelukkende i kraft av å ha andre erfaringer, *automatisk* besitter spesifikke typer kompetanse. Røthing (2020) konkluderer med at det ikke er gitt, da det er problematisk å forutsette at det å tilhøre en minoritet eller en kategori gir erfaringer som uten videre kan omsettes i en gitt kompetanse. I tillegg kan et ensidig erfaringsbasert utgangspunkt innebære manglende refleksjon og oppøving med hensyn til å ta andres perspektiver, samt å neglisjere faglig utvikling som er basert på et mer vitenskapelig kunnskapsgrunnlag (Røthing 2020:21–22). Kunnskap *kun* basert på den enkeltes erfaringer og bakgrunn kan i ytterste konsekvens bidra til å reproducere stereotype oppfatninger. Denne kunnskapsforståelsen innebærer imidlertid ikke at Røthing ønsker å avskrive betydningen av erfaringer. Det å tilhøre en underrepresentert gruppe kan gi en vesentlig inngang til kunnskapsutvikling, og det har også overføringsverdi. Egne erfaringer med marginalisering, utenforskap og utsatthet kan gi gode forutsetninger for å gjenkjenne og identifisere andre typer erfaringer enn de man selv har, og gi grunnlag for anerkjennelse og refleksjon.

Mangfoldsrekruttering til politiet – et tilbakeblikk

Rekruttering til politiet som politikkområde inkluderer både justis- og utdanningssektoren. I fortsettelsen skal vi se på hvilke politiske føringer vi kan lese ut av NOU-er, stortingsmeldinger, direktiver og strategi- og handlingsplaner, og i tillegg bruker vi studentstatestikk og aviser, fagblader og arkivmateriale fra PHS for å belyse temaet.

Når historien om det moderne politiet i Norge skal fortelles, tas det ofte utgangspunkt i NOUen *Politiets rolle i samfunnet* (NOU 1981:35). I meldingen introduseres politiets ti grunnprinsipper. Prinsipp nummer 8 omhandler rekruttering.³ Der står det blant annet: «Politiet bør rekrutteres fra alle sosiale grupper og gjenspeile samfunnet med hensyn til livserfaring, yrkesbakgrunn og utdanning.» (NOU 1981:35:80). Anbefalingene begrunnes med at «demokratiet er best tjent med et politi som har bred sosial bakgrunn. Det er gunstig for den praktiske samhandling mellom politi og publikum, og det styrker samfunnets tillit til politiet.» (NOU 1981:35:80). Følgende ble også understreket: «I tiden som kommer må vi rette søkelyset mot politiets etniske sammensetning. (...) I den grad vi får grupper i vårt samfunn som med rette kan kalles etniske minoriteter, bør også de gjenspeiles i vårt politi.» (NOU 1981:35:81).

Politirolleutvalgets prinsipp om demokratisk rekruttering var en videreføring fra *Innstilling II fra Politiutvalget av 1950* (publisert 1954),⁴ der det stod at rekrutteringen «bør ordnes slik at den skjer fra alle samfunnslag og yrker, fra by og bygd, og slik at søkere fra hele landet får adgang til å søke på like vilkår». Dette prinsippet ble gjentatt i Politiutdanningsutvalgets innstilling i 1979 (NOU 1979:11). Det som imidlertid var nytt i NOU-en fra 1981, var at rekruttering ble sett i sammenheng med befolkningens tillit til politiet, og at etniske minoriteter ble nevnt spesielt.

Tre år etter Politiutdanningsutvalgets innstilling kom stortingsmeldingen *Politiets rekruttering og utdanning* (St.meld. nr. 91 (1983–84)). Målet var, ikke overraskende, bred rekruttering:

(...) departementet [vil] understreke at rekruttering til politi og lensmannsetaten etter hvert bør gjenspeile at vi har fått nye etniske grupper til landet. (St.meld. nr. 91 (1983–84):27)

Mens NOU-en fra 1981 er forbeholden i sin beskrivelse av den demografiske utviklingen og bruker formuleringen *i den grad* vi får etniske minoriteter, slår stortingsmeldingen tre år senere fast at det har kommet nye etniske grupper til landet, og at rekrutteringen til politi- og lensmannsetaten etter hvert bør

3 5.2.2.8 Politiet skal ha en bred rekruttering.

4 Politiutvalget, oppnevnt ved kongelig resolusjon av 13. oktober 1950, jf. Kongelig resolusjon av 5. oktober 1951

gjenspeile dette. Rekrutteringen begrunnes ikke med forhold i Norge, men med erfaring «fra større europeiske innvandringsland» der man har sett at innvandring har skapt sosiale problemer. Igjen argumenteres det med at rekruttering fra disse gruppene vil bidra til å skape større tillit og forståelse mellom innvandrere og nordmenn i tillegg til at det vil gi innsikt i denne befolkningsgruppens problemer. Stortingsmeldingen legger også vekt på tilført kompetanse, både innenfor kommunikasjon og med tanke på hvordan politioppgaver i dette miljøet kan løses (St.meld. nr. 91 (1983–84)).

Det er interessant å merke seg at man i stortingsmeldingen fra 1984 åpner for å avvike fra formelle utdanningskrav hos søkere man er interessert i å rekruttere: «[...] for å omfatte den overnevnte målgruppe ved rekrutteringen, kan det – så fremt de øvrige vilkår foreligger for opptak som aspirant – *til en viss grad være grunn til å legge en noe mindre vekt på kravet til forutgående utdanning.*» (vår kursivering) (St.meld. nr. 91 (1983–84:27)). Det understrekes at det ikke «vil være tale om å gi denne gruppen fortrinn». Det begrunnes med at det samme gjøres med andre søkergrupper, for eksempel søkere fra Finnmark.

I 2005 kom en ny stortingsmelding om politiets rolle og oppgaver (St.meld. nr. 42 (2004–2005)). Den slo fast at de ti grunnprinsippene Politirulleutvalget hadde foreslått et kvart århundre tidligere, fortsatt skulle gjelde for norsk politi, og i grunnprinsippet som omhandler rekruttering, ble det gjentatt at det «tjener demokratiet at politiets tjenestemenn og -kvinner har bred sosial bakgrunn», og at «Politiets sammensetning bør vise mangfoldet i vårt samfunn». (St.meld. nr. 42 (2004–2005:10). Meldingen la grunnlaget for at rekrutteringsarbeidet ble intensivert i årene som fulgte. Det ble tatt flere grep, og føret til at PHS endret opptaksrutinene i 2006.⁵

Den til nå siste stortingsmeldingen som tematiserer mangfold kom i 2020 (Meld. St. 29 (2019–2020)). Under overskriften «Arbeid mot rasisme og for mangfold i politiet: et premiss for tillit» (boks 13.2) står det blant annet: «Politiet jobber derfor langs flere linjer bl.a. gjennom å sikre god publikumskontakt med minoritetsmiljøer, kompetanseheving blant de ansatte, samt

5 Se avsnittet «Gode intensjoner, høye forventninger»

å sikre mangfoldsperspektivet både i utdannelsen og rekrutteringen.» (Meld. St. 29 (2019–2020):69).

Til sammen har disse føringene fra øverste politiske hold dannet grunnlaget for ulike plandokumenter om hvordan man skal nå målet om likestilling og mangfold i etaten, for eksempel *Strategisk plan for likestilling i politi- og lensmannsetaten 2003–2007* (POD 2003) og *Plan for mangfoldsarbeid i politi- og lensmannsetaten 2008–2013* (POD 2008). Planen fra 2008 lanserte et konkret mål for rekruttering: «Det er et mål at innen 2013 skal 5 prosent av studentene ved PHS ha etnisk minoritetsbakgrunn.» (POD 2008:14). Handlingsplanen setter søkelys på to dimensjoner: en intern dimensjon hvor det fremheves at mangfold er en viktig del av det personalpolitiske arbeidet i organisasjonen, og en ekstern dimensjon der intensjonen er å bruke mangfoldskompetansen i utførelsen av samfunnsoppdraget og møte en mangfoldig befolkning med tillit (POD 2008:5). Det er med andre ord ikke tilstrekkelig at rekrutteringspolitikken sikrer rettighetene til den enkelte ansatte; etaten skal også nyttiggjøre seg mangfoldsgevinsten i yrkesutøvingen.

I tillegg er fravær av diskriminering en nødvendig, om ikke tilstrekkelig betingelse for mangfold. Planen vektlegger derfor arbeid mot diskriminering som en integrert del av mangfoldsarbeidet:

Diskriminering er i regelen utslag av fordommer, dvs. å dømme noen på forhånd på en måte som får negative konsekvenser for den eller de som rammes. Å sikre fravær av alle former for rasisme og diskriminering krever en erkjennelse hos den enkelte person og gruppe om å bekjempe egne fordommer,⁶ og at man opptre ut fra etiske prinsipper.⁷ Bestemte føringar fra ledelsen og nulltoleranse i forhold til uakseptable handlinger kan bidra til holdningsendringer, men dette er ikke alene et lederansvar. Det er et felles ansvar å bekjempe alle former for diskriminering! (POD 2008:5)

6 SHD 2006: EU-prosjektet Nasjonal bevisstgjøring for å bekjempe diskriminering

7 POD 2003 Grunnleggende verdier, moral og etikk. En innføring i etikk for ansatte i politi- og lensmannsetaten

Manglende likestilling og diskriminerende praksiser er ulovlig og reguleres i likestillings- og diskrimineringsloven av 2017.⁸ Å jobbe mot diskriminering i forbindelse med opprinnelse, kultur eller religion har vært en offisiell målsetting siden 1970-tallet (Brochmann og Kjeldstadli 2008). De siste tiårene har utviklingen ført til en sterkere satsing på juridisk vern mot diskriminering. I 2009 ble alle arbeidsgivere og andre parter i arbeidslivet pålagt å jobbe aktivt og planmessig for å fremme likestilling (NOU 2002:12). Det innebar en utvidelse av det juridiske vernet fra individ- til institusjonsnivå (Bjørnset mfl. 2018).

I 2014 innførte POD et felles verdigrunnlag gjennom det som kalles medarbeiderplattformen. Medarbeiderplattformen tydeliggjør de fire overordnede kjennetegnene for medarbeidere i etaten: modig, helhetsorientert, respekt og tett på. Under kjennetegnet respekt står det blant annet at «jeg anerkjenner mangfold» og «jeg behandler alle likeverdig» (POD 2014). I 2018 kom det i tillegg etiske retningslinjer for hvordan «medarbeidere i politiet skal ha et bevisst forhold til etikk, og hva som er god moral og hvordan man bør handle» (POD 2018:2). Der tydeliggjøres politiets tilnærming til kollegaer og publikum: «Ansatte i politiet skal jobbe for å bekjempe enhver form for mobbing, diskriminering, vold, trusler og trakassering. Vi skal være en åpen og inkluderende arbeidsplass med rom for alle. Forbudet mot mobbing, trakassering og diskriminering gjelder ikke bare i arbeidstiden eller på arbeidsplassen, men også på alle former for sosiale sammenkomster.» (POD 2018:12).

Den omtalte handlingsplanen fra 2008 utløp i 2013, men ble videreført og etter hvert erstattet i 2022. Da kom handlingsplanen for perioden 2022–25, *Mangfold, dialog og tillit*.^{9 10} Også denne handlingsplanen framhever hvor viktig det er å rekruttere fra underrepresenterte grupper. Den gjentar tidligere

8 Den erstatter fire tidligere lover om ulike diskrimineringsgrunnlag: kjønn (likestillingsloven), nedsatt funksjonsevne (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven), seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk (diskrimineringsloven om seksuell orientering) og etnisitet, religion og livssyn (diskrimineringsloven om etnisitet).

9 Ambisjonen om å styrke politiets arbeid med mangfold, dialog og tillit er forankret i flere strategi- og styringsdokumenter: I forkant av kriminaliteten: Forebygging som politiets og hovedstrategi (2021–2025), Politiets kompetanse- og kunnskapsstrategi (2021–2025), Økt tilgjengelighet for innbyggerne: Politiets kanalstrategi (2021–2025).

10 Denne planen trede i kraft etter vi innhentet våre forskningsdata. Når vi likevel inkluderer den her, er det for å vise at ambisjonene på mangfoldsområdet fortsatt er høye.

argumentasjon om at man må bygge tillit gjennom representasjon, og at manglende rekruttering vil kunne medføre at etaten går glipp av kompetanse politiet trenger for å kunne levere relevante tjenester til et mangfoldig samfunn. Handlingsplanen understreker at tillit og dialog er viktige satsingsområder for å styrke politiets arbeid med mangfold, at mangfoldsarbeidet må være godt forankret i ledelsen, og at ledere må ha både kunnskap og kompetanse for å kunne utøve god mangfoldsledelse. Hva som ligger i mangfoldsledelse, ble tydeliggjort blant annet i PHS' mangfoldsplan fra 2018. Denne planen sier at det å utøve mangfoldsledelse er å bygge tillit gjennom å sikre inkludering og hindre diskriminering, noe som blant annet innebærer å ta ansvar for å gi klare føringer for hva som er akseptabelt og ikke, og påse at uakseptabel oppførsel får konsekvenser. En grunnforutsetning i mangfoldsledelse er at ledere anerkjenner og tar i bruk forskjeller blant de ansatte og gjennom verdsetting av ulikhet trygger hver enkelt på deres unike bidrag til organisasjonen (PHS 2018).

Gjennomgående for både medarbeiderplattformen, de etiske retningslinjene og handlingsplanene er nulltoleranse for alle typer diskriminering, mobbing og trakassering. Det ligger som en grunnforutsetning at det påligger alle ansatte at disse verdiene etterleves. Men det understrekes samtidig at ledere har et særlig ansvar for å påse at diskriminerende praksiser ikke tolereres, og at mangfold ivaretas.

Et gjennomgående argument i alle de ovennevnte policydokumentene er at mangfold henger sammen med tillit. Dokumentene vektlegger særlig tillitsdimensjonen i politiets kommunikasjon og samhandling i møte med befolkningen, og tillit sees på som avgjørende for å bygge gode relasjoner til alle befolkningsgrupper i et mangfoldig samfunn. Tillitsbegrepet har også en institusjonell dimensjon som omfatter tillit til myndigheter og statlige institusjoner basert på grunnleggende demokratiske verdier som lover, regler, rettigheter og plikter, og hvor det finnes gode kontrollmekanismer for maktutøvelse (Grimen 2009). Den relasjonell og institusjonell tilliten møtes i et av de viktigste prinsippene i utøvelse av politiarbeid: prosessrettferdighet. Prosessrettferdighet innebærer at politiet skal handle og fremtre på en rettferdig måte når de håndhever lover og regler. De skal vise ansvarlighet og ivareta den enkelte innbyggers rettigheter, og – ikke minst – befolkningen skal oppleve lik og rettferdig behandling, uavhen-

gig av opprinnelse, kjønn, alder eller seksuell legning (Thomassen 2017; Paulsen 2017). I en mangfoldskontekst blir tillitsdimensjonen ekstra viktig fordi borger-nes oppfatninger og erfaringer vil kunne påvirke og forme tilliten til politiet. Et velfungerende mangfoldig samfunn forutsetter at det er tillit mellom ulike grupper og mellom befolkningen og de demokratiske institusjonene.

I politiet legger man også stor vekt på den interne tilliten. Det oppleves som avgjørende å kunne stole på hverandre, og ikke minst må man kunne stole på å ha tillit til makkeren sin i operativ oppgaveløsning.

Også i universitets- og høyskolesektoren er inkluderende praksiser et uttalt mål. Det innebærer at alle skal ha de samme mulighetene uavhengig av kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, opprinnelsesland, kultur, seksuell orientering og religion. Så heller ikke innenfor utdanningssektoren behøver vi lete lenge for å finne dokumenter som fremhever verdien av mangfold. I en utredning fra 2000 om høyere utdanning og forskning (NOU 2000:14) foreslår utvalget at man bør vurdere «å sette i verk målrettede tiltak for å rekruttere studenter med landbakgrunn som er mest underrepresentert i høgre utdanning». Noen av disse tiltakene er «egne opptaksordninger for innvandrere på fagutdanninger med bred kontaktflate mot denne delen av befolkningen bør videreføres og utvides». Det foreslås også kvalifiserende tiltak: «[...] frivillig språkopplæringstilbud ved utdanningsinstitusjoner der det er behov. Det kan for eksempel være studieforberedende kurs, med vekt på undervisning og veiledning i norsk som fagspråk.» (NOU 2000:14:634).

Den første stortingsmeldingen som hadde ordet *mangfold* i tittelen, *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (St.meld. nr. 49 (2003–2004)), spesifiserer ulike mangfoldsdimensjoner. Her fremheves det at regjeringen er grunnleggende positiv til kulturelt, religiøst og verdimessig mangfold (St.meld. nr. 49 (2003–2004):10), og utdanning fremheves som et kraftfullt virkemiddel for å skape god integrering:

Utdanning er et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet. Utdanningssystemet skal stimulere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt potensial, uavhengig av sosial bakgrunn (St.meld. nr. 49 (2003–2004):15).

Vektleggingen av mangfold, utdanning, arbeid og tilhørighet med et tydelig søkelys på (fler)kultur og språk, er felles for en lang rekke offentlige dokumenter.¹¹ I NOU'en *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning* (NOU 2008: 3) vektlegges det at lik rett til utdanning både er kapital for den enkelte, og avgjørende for samfunnsutviklingen når det gjelder kunnskapsutvikling, nyskaping og bærekraft. I et kunnskapsbasert samfunn som det norske er det avgjørende å ta i bruk hele befolkningens utdanningspotensial. Det innebærer å legge føringer på det utdanningspolitiske området når det gjelder rekruttering av ungdom med innvandrerbakgrunn til høyere utdanning:

[...] høyere utdanning bør representere det samme for etniske minoriteter som for den etniske majoriteten – for den enkelte et middel til sosial mobilitet, til å realisere sine evner og talenter og for nasjonen et middel til å ta i bruk hele befolkningens ressurser. Den økende rekrutteringen fra etniske minoriteter de siste årene viser at det er mulig å møte denne utfordringen. (NOU, 2008:3:169)

Et samlet inntrykk disse dokumentene etterlater er at mangfoldsrekruttering ikke bare sikrer en bærekraftig samfunnsutvikling og god ressursutnyttelse, men i siste instans, demokratiet.

Varierende tro på og vilje til mangfold

Selv om ulike policydokumenter fremhevet nødvendigheten av å rekruttere ungdom med innvandrerbakgrunn til politiet, var det i begynnelsen av 1990-tallet få tegn til at man hadde lyktes i særlig grad. Hvilket år den første eleven/studenten med innvandrerbakgrunn ble uteksaminert, er det ikke sikre data på, men frem til 1993 var det totalt bare seks uteksaminerte (POD 2004:3). Da utdanningen gikk fra fagskole til høyskole i 1992, fikk ingen av de tolv søkerne med innvandrerbakgrunn studieplass. Heller ikke i 1993 ble noen tatt inn. Da var søkertallet 28.

Langt fra alle ledere i etaten hadde en grunnleggende positiv holdning til rekruttering av innvandrere. I Arbeiderbladet 7. januar 1992 uttalte daværende politimester i Oslo, Willy Haugli: «Tror ikke på innvandrere i politiet». Hans

11 Blant annet NOU 2010:7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. NOU 2011:7 *Velferd og migrasjon. Den norske modellens framtid* (Brochmann-utvalget). Meld. St. 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk*

resonnement var at «innvandrere enten kan for lite norsk til å kunne bli polititjenestemenn, eller så er de for norske».

Da opptakstallene i 1994 ble offentliggjort, var det 47 søkere med innvandrerbakgrunn, men bare 3 ble tatt opp. Det lave tallet ble kritisert både i offentligheten og i Justisdepartementet. Justisdepartementet gav Politihøgskolen instruks om at ti studieplasser skulle avsettes til studenter med innvandrerbakgrunn, og det ble bestemt at det skulle gjennomføres et nytt inntak i juni/ august som var forbeholdt denne søkergruppen. Det meldte seg 53 søkere, 31 ble innkalt, og 7 ble tatt inn på egen kvote (Finstad 2000). Dette ekstraordinære opptaket ble ikke forbigått i stillhet, og i debatten som fulgte, kan vi kjenne igjen de innvandringspolitiske skillelinjene. Under overskriften «Nei til statlig rasisme mot nordmenn» sa Carl I. Hagen (Frp) følgende til Aftenposten:¹²

Når regjeringen Gro Harlem Brundtland og stortingsflertallet nå går så langt i sin såkalte anti-rasisme at de i realiteten diskriminerer innbyggere av norsk opprinnelse i forhold til innbyggere av utenlandsk opprinnelse er det på tide å slå alarm.

[...] regjering og stortingsflertall (tidligere) har innført en kvoterigsordning med særrettigheter for søkere med innvandrerbakgrunn ved opptak til Politihøgskolen.

[...] I tillegg ble også Politihøgskolen omtrent instruert om at de kvoterte innvandrerstudenter skulle bestå eksamen, selv om det var nødvendig med litt 'triksing' av deres reelle kvalifikasjoner.

Også innad i politiet var det uttalt motstand. Med overskriften «En politimann advarer mot at for mange innvandrere får plass på Politihøgskolen» refererer Aftenposten til et innlegg fra bladet Politi- og lensmannsetaten.¹³ Der ble det hevdet at opptaket var «snusk», og det ble blant annet stilt spørsmål om «innvandrene er kompetente til å tjenestegjøre i det meget tøffe politiyrket». Videre ble det påstått at «mellommenneskelig forståelse når det gjelder relasjoner i deres nye fedreland mangler.» Politibetjenten som Aftenposten refererte, uttalte til avisen at han ikke ønsket en rasismedebatt, men at han ville minne om viktige spilleregler i etaten. Politihøgskolens daværende rektor, Kari Larsen

¹² Aftenposten, 20. desember 1994

¹³ Aftenposten, 19. april 1995

Kvakkestad, avviste imidlertid i samme avis polititjenestemannens insinuasjoner om triksing med skolens innvandrerkvote. Hun ble sitert på at det ikke stemte at innvandrerstudenter ble kvotert inn på skolen. De som fikk plass, var fullt kvalifiserte og gjennomgikk de samme opptakskravene som andre søkere. Og hun tilføyde: «Det er for øvrig vår erfaring at ungdom med innvandrerbakgrunn er like skikket til arbeide i politiet som ungdom med helnorsk bakgrunn.» Og hun avviste påstandene om et A- og B-politi: «Vi er glad vi har søkere nok til å slippe kvotering. Dermed unngår vi å få et A- og B-politi, slik enkelte har advart mot, sier rektor Kari Larsen Kvakkestad.»¹⁴

Vi vet ikke hvor etatsrepresentative de negative holdningene og utsagnene som er referert ovenfor, var, men i rapporten *Rekruttere og integrere personer med flerkulturell bakgrunn til politi- og lensmannsetaten*, som er utarbeidet av Politidirektoratet på bakgrunn av en undersøkelse blant politiledere, står det blant annet: «Tilbakemelding til prosjektgruppen viser en viss skepsis blant ledere i politidistriktene til å ansette medarbeidere med flerkulturell bakgrunn.» (POD 2004:13). Det ble formulert to hoved hindringer for rekruttering og integrering av medarbeidere med minoritetsbakgrunn: 1) usikkerhet om innvandrernes lojalitet til etaten, til norske verdier og til Norge og 2) dårlige norskkunnskaper og manglende samfunns- og kulturforståelse (POD 2004:17). Det ble hevdet at usikkerhet på kollegers lojalitet til den norske stat og norske verdier kunne skape motstand mot rekruttering av medarbeidere med minoritetsbakgrunn. Når det gjaldt det andre punktet – svake norskkunnskaper og manglende kunnskap om norsk samfunnsliv – var man opptatt av at det kunne skape problemer for utførelsen av arbeidet og bidra til en mer generell svekkelse av tillit og respekt i befolkningen. Rapporten påpekte at innvendingene kunne være et uttrykk for følelsesmessig og holdningsbasert fremmedfrykt i etaten, og at hvis dette ikke ble håndtert på en åpen og modig måte, kunne det skapes et miljø for ekskludering og mistillit.

Politihøgskolens rekrutteringsstrategi og -tiltak

Politihøgskolens særegne organisering som både særorgan og høyskole kan være krevende fordi institusjonen får politiske føringer fra både justis- og utdanningssektoren. På mangfolds- og integreringsfeltet viser gjennomgangen ovenfor et sammenfall på dette politikkområdet, og avslører ingen åpenbare

¹⁴ Aftenposten, 19. april 1995

dilemmaer for skolens interne strategiske arbeid. I *Strategisk plan* for PHS 2012–16 er ett av målene «å rekruttere studenter og ansatte som gjenspeiler mangfoldet i samfunnet, og verdsette og synliggjøre de ulike kompetanser det representerer» (PHS 2012:9). I planen som fulgte ble det poengtert at «evne til å forstå og samhandle godt med mennesker med ulik bakgrunn og erfaring blir stadig viktigere» (PHS 2017:4) noe som medførte en satsing på «målrettet rekruttering av søkere med variert språklig og kulturell kompetanse» (PHS 2017:5). I høgskolens strategi for 2022–2025 omtales ikke mangfold spesielt (PHS 2022).

Mangfoldsarbeid er ikke lovpålagt, men staten og store private virksomheter er underlagt særlige bestemmelser gjennom aktivitets- og rapporteringsplikten (Bjørnset mfl. 2018). Det innebærer å jobbe proaktivt og ha en bevisst politikk med sikte på å fremme mangfold.

Siden starten av 1990-tallet har både POD og PHS tatt initiativ til å jobbe aktivt med å rekruttere studenter med innvandringsbakgrunn, og gode intensjoner har resultert i et stort spekter av konkrete tiltak: I 2001 utarbeidet POD rapporten *Forebygging av rasisme og diskriminering i politi- og lensmannsetaten*. POD (2001). Rapporten påpeker viktigheten av at PHS i rekrutteringsarbeidet bruker studenter med samme type bakgrunn som målgruppen, og at skolen engasjerer seg mer i innvandrersorganisasjoner og foreninger. I 2006 initierte POD prosjektet «Mangfold i politi- og lensmannsetaten» hvor oppmerksomheten ble rettet mot PHSs særskilte rolle for å sikre god rekruttering av tjenestepersoner til politi- og lensmannsetaten, og at rekrutteringen skulle gjenspeile befolkningen. Prosjektet anbefalte å videreføre arbeidet med å møte søkerne i deres egne miljøer og spre informasjonen om politiyrket i Norge til foreldregenerasjonen. Det ble blant annet opprettet en webside på de fem meste talte fremmedspråkene på portalen til PHS. Samarbeidsprosjekt «Rekruttere og beholde» fra 2007 mellom POD og PHS (PHS 2008) så på mulighetene for å synliggjøre politiutdanningen som en karrierevei for søkere med innvandrerbakgrunn. Prosjektet anbefalte blant annet å opprette et formalisert trenings- og veiledningsprogram. Det ble iverksatt i 2008 og innebar tilbud om svømmeopplæring og veiledning i styrketrening. Det ble også utarbeidet informasjon rundt særskilt kompetanse for å synliggjøre hvorfor denne type mangfold er viktig for politiet. Seksjon for opptak og rekruttering har fra 2007 gjennomført årlige møter med rekrutte-

ringskontaktene i distriktene, og i 2007/08 ble prøveprosjektet «Ut i felten» igangsatt ved PHS. Her veiledet praksisansvarlige og lokale politikontakter i Oslo (Manglerud politistasjon), Bergen (Sentrum stasjon) og Trondheim (Sentrum stasjon) ungdommer med innvandringsbakgrunn som hadde interesse for politiyrket. Noen år senere, i 2016, ble prosjektet «Politi i store fri» iverksatt. Det var et samarbeidsprosjekt mellom seksjonen for opptak og rekruttering ved PHS og forebyggende avdelinger i Oslo og Drammen, der lokalt politi skulle besøke noen utvalgte videregående skoler og ha uformelle møter med ungdommer i store fri.

I 2017 ble det etablert rekrutteringsteam. Disse teamene består av 15 studenter og er satt sammen etter en seleksjonsprosess hvor kjønn, alder, geografisk tilhørighet og kulturell og religiøs bakgrunn vektlegges. Både første og tredje års bachelorstudenter er med. De jobber målrettet med å informere om politiutdanningen og hvilke karrieremuligheter det er i politiet, og de sikter seg inn mot videregående skoler med høy andel elever med innvandrerbakgrunn. I tillegg gjennomføres det hvert år informasjonskvelder for mulige søkere ved PHSs tre lokasjoner: Oslo, Stavern og Bodø. Informasjonskveldene er åpne for alle og retter seg mot både ungdommene og foreldrene. Her får de informasjon om opptakskravene og søknadsprosessen, og kan stille spørsmål til studenter og ansatte. Det gjennomføres også veiledningssamtaler med mulige søkere og foreldre.

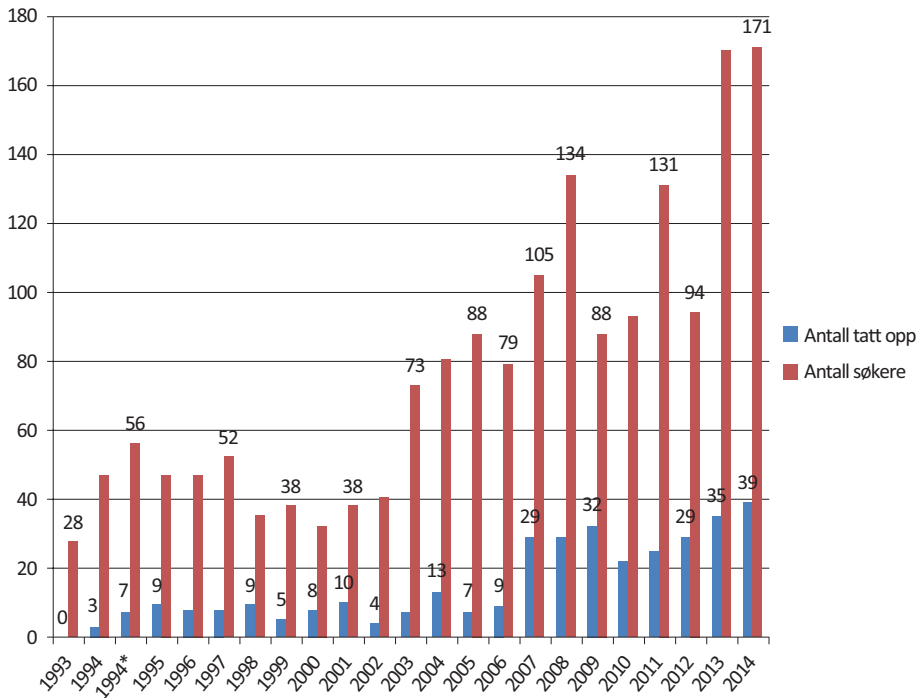
Et mangfoldig studiemiljø?

De mange rekrutteringstiltakene viser at det er lagt ned et stort arbeid for å få flere ungdommer med innvandrerbakgrunn til å søke. Hvorvidt disse tiltakene har virket etter intensjonen, kan den årlige studentstatistikken til en viss grad gi svar på.

Studieavdelingen ved seksjon for opptak og rekruttering ved PHS har i alle år registrert studentinntaket, men registreringsmetoden har endret seg over tid. Tallmaterialet fra 1993 til 2004 er basert på studentkartoteket, og inkluderer studenter med ikke-norskkl klingende navn. I perioden 2004 til 2014 ble registreringsmetoden endret til en ikke-anonymisert, papirbasert kartlegging adminis-

trert av PHS, der studentene kunne krysse av for «minoritetsbakgrunn». Fordelingen vises i figur 1 (reelle tall) og tabell 1 (kullstørrelse og prosentvis andel).

Figur 1 Antall ungdommer med en (antatt) annen kulturell og språklig bakgrunn enn majoritetsbefolkningen som har søkt og kommet inn på PHS fra 1993 til 2014. Registreringsmetode 1993–2004: Søkere og studenter med ikke-norskklingende navn i skolens register. Registreringsmetode 2004–2014: Søkere og studenter som har oppgitt at de har minoritetsbakgrunn. Reelle tall



Figur 1 Studentstatistikk 1993–2014 (ref.: Rekruttering av søkere med innvandringsbakgrunn, Politihøgskolen 2017)

Tabell 1 Kullstørrelse og studenter som ikke tilhører majoritetsbefolkningen, i perioden 1993–2014. Reelle tall og prosent

Årstall	Kullstørrelse / studenter som ikke tilhører majoriteten	Andelen studenter som ikke tilhører majoritet
1993	250/0	
1994	207/3	1 %
1995	250/9	4 %
1996	384/8	2 %
1997	432/8	2 %
1998	432/9	2 %
1999	248/5	2 %
2000	240/8	3 %
2001	240/10	4 %
2002	240/4	2 %
2003	240/7	3 %
2004	288/13	5 %
2005	360/7	2 %
2006	360/9	3 %
2007	432/29	7 %
2008	432/29	7 %
2009	552/32	6 %
2010	720/22	3 %
2011	720/25	3 %
2012	720/29	4 %
2013	728/35	5 %
2014	719/39	5 %

Tabell 1 viser at i perioden 1993–2014 har størrelsen på studentkullene ved PHS variert fra 207 til 728. Antallet studenter som ikke tilhører majoriteten, var lavest i 1993, da ingen ble tatt opp, og høyest i 2014, da antallet var 39. Den prosentvise andelen varierer mellom 1 og 7 prosent, der 2007, 2008 og 2009 skiller seg ut som årene med høyest andel studenter i denne gruppen.

Figur 1 viser at det fra 1993 til og med 2003 er mellom 28 og 73 søkere hvert år med ikke-norskklingende navn. Av disse er fra 0 til 10 tatt inn. Når registreringsprosedyren endres til at studentene selv definerer bakgrunnen sin som majoritet/minoritet, stiger antallet minoritetssøkere, men inntaket er fortsatt lavt (mellom 7 og 13) frem til 2007. Da skjer det en markant økning, og mellom 2007 og 2014 er det hvert år mellom 22 og 39 studenter med innvandrerbakgrunn. Den største andelen av denne kategorien søkere som fikk studieplass, var i 2009. Da var det 88 søkere, og 32 av dem – ca. 40 prosent – ble tatt inn. Hvor mange prosent innvandrerstudentene utgjør av det totale årskullet, vises i tabell 1.

Fra og med opptaket i 2015 har studentene svart på en anonym undersøkelse om foreldre og sin egen landbakgrunn. Det gir grunnlag for å benytte SSB-kategoriene: innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre, utenlandsfødte med en norskfødt forelder, norskfødte med en utenlandsfødt forelder og utenlandsfødte med to norskfødte foreldre. Tabell 2 viser andelen studenter i kullene 2015–2018 fordelt på fire¹⁵ kategorier.

Opptaksstatistikkens ulike registreringsrutiner gir ikke et sikkert sammenlikningsgrunnlag over tid. Etter omleggingen i 2015 endret dette seg, og registreringer følger SSBs kategorier der «innvandrere» forbeholdes de som selv har innvandret, eller som har foreldre som har innvandret. Når studentmangfoldet ved PHS blir omtalt har imidlertid ofte alle de fire kategoriene i tabell 2 blitt slått sammen. Det kamuflerer ikke bare variasjonene i bakgrunn, men også hva disse studentene kan tilføre av kulturell og språklig kompetanse som er den gjennomgående begrunnelsen for å rekruttere bredt. Som det fremgår av tabellen er studenter som er født i Norge med en utenlandskfødt forelder den største kategorien. Det skilles ikke på hvor den utenlandsfødte forelderen kommer fra, og er sannsynligvis den kategorien som avviker *minst* fra majoritetsbefolkningen. Det samme vil langt på vei gjelde kategorien studenter født i utlandet med en eller to norskfødte foreldre. Den kategorien som mest sannsynlig har størst variasjon i språklig-, kulturell- og/eller opp-

15 Kategoriene utenlandsfødte med en norskfødt forelder og utenlandsfødte med to norskfødte foreldre er slått sammen til én kategori i studentstatistikken.

Tabell 2 Andelen studenter etter foreldre / eget fødested 2015–2018. Prosent

Intervjupersoner som selv er født utenfor Norge, eller som har minst én forelder som er født utenfor Norge		2015 N = 418/720		2016 N = 538/717		2017 N = 556/730		2018 N = 383/554	
Innvandrere	Utenlandsfødte med to utenlandsfødte foreldre	1,2		1,7		2,3		1,6	
	Norskfødte med to utenlandsfødte foreldre	1,7	2,9	1,9	3,6	1,8	4,1	2,6	4,2
Utenlandsfødte med en eller to norskfødte foreldre		1,2		1,3		1,4		2,1	
Norskfødte med en utenlandsfødt forelder		6,5		6,1		7,0		6,8	
Samlet		10,6		11,0		12,5		13,1	

Tabell 2 viser at studentpopulasjonen som ikke tilhører majoriteten, er svakt økende og varierer mellom 10,6 og 13,1 prosent for perioden 2015 til 2018. Isolerer vi gruppen innvandrere (SSBs definisjon), har det vært en økning fra 2,9 til 4,2 prosent av den samlede studentpopulasjonen i samme periode.

vekstkompetanse,¹⁶ er innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. I den aktuelle intervjuperioden utgjør disse gruppene 2,9 prosent (2015), 3,6 prosent (2016), 4,1 prosent (2017) og 4,2 prosent (2018). Andelen som oppfyller disse kriteriene, og som vi vil argumentere for er den reelle målgruppen for mangfoldsrekrutteringen, er i alle disse fire årene lavere enn målet om 5 prosent som ble satt av POD i 2008.¹⁷

I 2017 var det nesten 900 000 innbyggere med innvandrerbakgrunn i Norge (innvandrere ca. 730 000, norskfødte med innvandrerforeldre ca. 160 000). På dette tidspunktet tilsvarte dette ca. 18,5 prosent av den samlede befolkningen. Tall fra SSB viser at det er stor utdanningsmotivasjon blant innvandrerungdom når høyere utdanning sees under ett. I 2015 studerte 43 prosent av ungdom mellom 19–24 år som er født i Norge av to innvandrerforeldre, ved universitet og høyskole. Dette er 8 prosentpoeng høyere enn aldersgruppen sett under ett, der andelen er 35 prosent.¹⁸

Studentstatistikken fra PHS viser at til tross for massive rekrutteringstiltak har andelen studenter med innvandrerbakgrunn gjennom hele perioden vært relativt lav – og langt lavere enn innenfor mange andre høyere utdanninger. Det synes derfor å være en rimelig konklusjon at den lave andelen politistudenter med innvandrerbakgrunn ikke kan forklares verken med manglende rekrutteringsinnsats eller manglende utdanningsmotivasjon i den aktuelle gruppen.

16 Det er viktig å understreke at kulturell kompetanse forstått som kulturen i opprinnelseslandet, ikke er den mest interessante, men derimot den erfaringsbaserte kulturelle kompetansen som skapes i de multietniske miljøene i Norge. Gjennom intervjuene ble det klart at det hos flere av søkerne eksisterer en type uformell kompetanse som reflekterer de erfaringer en del innvandrerungdom besitter i kraft av sin bakgrunn og oppvekst. Dette har vi valgt å kalle «oppvekstkompetanse»

17 *Plan for mangfoldsarbeid i politi- og lensmannsetaten 2008–2013* (2008). Planen fra 2008 lanserte et konkret mål for rekruttering: «Det er et mål at innen 2013 skal 5 prosent av studenten ved PHS ha etnisk minoritetsbakgrunn.» (side 14).

18 Andelen studenter i gruppen som selv har innvandret, er på samme tid 18 prosent. Det kan være flere årsaker til at det er så stor forskjell på andelen innvandrere og andelen norskfødte med innvandrerforeldre, men forklaring er først og fremst at mange innvandrere i denne aldersgruppen kommer til Norge for å arbeide, ikke for å studere. (SSB.no innvandring 2017).

Del 2 – Opptak, studiehverdagen og kompetanseforståelse

I denne delen gjennomgår vi hvilke intensjoner de ulike rekrutteringsstrategiene var ment å oppfylle, hvilke reaksjoner de ble møtt med, og hvordan disse påvirket studiehverdagen til studenter med innvandrerbakgrunn. Det empiriske grunnlaget er studentintervjuer som er gjennomført i to perioder. Den første perioden inkluderer kullene 2005–2010 og er tidligere publisert (Egge, mfl. 2008; Egge og Ganapathy i Runhovde (red.) 2010). I denne rapporten utvides drøftingen og inkluderer i større grad begrunnelsen for og reaksjonene på rekrutteringsstrategien som ble innført i 2006.

På grunn av til dels stor motstand og enkelte svakheter med ordningen ble inntaksreglementet endret i 2012. Den andre intervjuperioden inkluderer innvandrerstudenter som startet opp etter omleggingen, og innebefatter kullene 2013–2018.

Gode intensjoner og høye forventninger

I søkerprosessen til PHS inngår, foruten medisinske undersøkelser og fysiske tester, en skikkethetsvurdering. Denne vurderingen er lagt til styreoppnevnte opptaksnemnder som utfører sitt arbeid ut fra de til enhver tid fastlagte rammene i lover og regelverk. Allerede i 1999 meldte nemnda til departementet om vansker med å rekruttere søkere med flerkulturell bakgrunn og spurte om man kunne lempe på de fysiske kravene. Dette ønsket ble ikke imøtekommet.¹⁹ Tre år senere, i 2002 oversendte imidlertid POD et forslag til PHS om fastsettelse av nytt opptaksreglement ved Politihøgskolen.²⁰ I punkt 3.3 står det:

[...] det er et ønske å rekruttere et representativt politi med lik adgang for kvinner og menn fra hele landet, herunder personer med flerkulturell bakgrunn.

19 Brev til det kongelige justis- og politidepartement fra PHS, «Opptaksnemndas vurdering av opptaket i 1999» 22.10. 1999, PA-D/Dc/00267/519

20 Brev fra POD til PHS 22.01.2002, ref. 01/02667 011.3

Og i punkt 4.2 beskrives virkemiddelet som kan brukes for å oppfylle intensjonen i punkt 3.3:

Nemdene kan etter spesiell vurdering, foretatt på bakgrunn av ønsket om å sikre representativt politi, jf. pkt. 3.3, disponere fra ett eller flere av de formelle krav, jf. pkt. 2.4 – 2.8, og på særskilt grunnlag tildele inntil 20% av studieplassene til søkere som fremstår som skikket for tjeneste i politi- og lensmannsetaten.

Det ble nedsatt en arbeidsgruppe ved PHS som skulle vurdere hele opptaksordningen, og forslaget ble styrebehandlet og oversendt POD. I november 2004 fastsatte POD hvilke opptaksreglement og medisinske krav som skulle gjelde for PHS. Grunnet enkelte mindre justeringer ble den endelige fastsettelsen av nytt reglement og medisinske krav oversendt PHS 17.08.2005,^{21,22} og fastsatt ved kongelig resolusjon 16. desember 2005.²³ Reglementsteksten fra 2002, som omhandler ønske om bred rekruttering og opptak etter særskilt vurdering, ble stående uforandret, men som det fremgår av gjennomgangen, tok det fire år fra det ble foreslått, til det i 2006 ble implementert som en del av vurderingskriteriene. Ordningen innebar at nemndene, etter individuell vurdering, kunne tildele opptil 20 prosent av studieplassene uten at alle formelle opptakskrav var oppfylte.²⁴ Samtidig ble en utvidet kompetanseforståelse inkludert i vurderingen. Dette åpnet for at søkere med innvandrerbakgrunn kunne krediteres for ferdigheter og erfaringer basert på oppvekst i to kulturer, og at disse erfaringene ble regnet inn som en del av søkerens samlede kompetanse.

Disse mangfoldsinitiativene var begrunnet i både rettighets-, representasjons- og kompetanseperspektivet, som er de tre perspektivene Ely og Thomas legger til grunn (Ely og Thomas 2001). Rettighetsperspektivet korresponderer godt med norsk utdanningspolitikk, der lik rett til utdanning ligger som et fundament. Det samme gjelder retten til beskyttelse mot diskriminering

21 Brev fra PHS til POD 19.05.2005, ref. 2003/00075/016.3- 026

22 Brev fra POD til PHS 17.08.2005, ref. 2004/01448-4 276

23 <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1576>

24 Regler om opptak til bachelorutdanningen ved Politihøgskolen. Fastsatt av Politidirektoratet 4. juli 2008 i medhold av forskrift om Politihøgskolens styre, oppgaver og virksomhet av 25. november 2005, § 4.4.5: «Opptaksnemnda kan etter individuell vurdering og på bakgrunn av ønske om å sikre et representativt politi, dispensere fra de spesielle opptakskravene i pkt. 2.1 e–h.»

i studiesammenheng. Men i tillegg til politistudentens individuelle rettigheter er det et krav til politiet at man i sin tjenesteutøving praktiserer det vi tidligere har omtalt som prosessrettferdighet i møte med befolkningen, og som innebærer at man skal opptre rettferdig og behandle like saker likt, uavhengig av bakgrunn, opprinnelsesland, legning eller kjønn. Og ikke minst ligger det til politiets oppgaver å verne befolkningen mot diskriminering og hatefulle ytringer gjennom håndheving av straffelovens § 185. Det kan derfor argumenteres for at politistudenter, i enda større grad enn andre, må forholde seg aktivt og kunnskapsbasert til antidiskriminering og mangfold, siden det aktualiseres både i studiesituasjonen og, ikke minst, gjennom yrkesutøvelsen. En student tydeliggjorde denne sammenhengen med uttalelsen: «Vi må trene på å ta vare på hverandre – klarer vi ikke det, klarer vi ikke ta vare på publikum.» (Student 3, kull 2009).

Det andre perspektivet til Ely og Thomas, representasjon som begrunnelse for mangfoldsinitiativ, er ekstra viktig for virksomheter med stor kontaktflate med befolkningen. Politietaten kjennetegnes i tillegg av at virksomheten er monopolisert – befolkningen kan ikke velge den bort, så det er avgjørende at innbyggerne opplever at politiet er for alle. Denne måten å forstå mangfold på har Ely og Thomas gitt betegnelsen «business-case» fordi det kan skape legitimitet og tillit – verdier som kan vise seg å være direkte lønnsomme for organisasjonen/foretaket, enten i kroner og øre eller i omdømme og innsikt. En grunnforutsetning for at mangfold skal lønne seg, er – som tidligere kommentert – at gruppen representerer det som er beskrevet som dybde-mangfold, og at virksomheten ser det som hensiktsmessig å nyttiggjøre seg kompetansen. Det er tidligere også vist til at en rekke offisielle dokumenter begrunner mangfoldssatsingen med økt tillit og legitimitet. Troen på at politiets legitimitet vil øke i enkelte miljøer når man i disse miljøene kan kjenne seg igjen i politiet og påvirke politiets yrkesutøvelse positivt, er helt i tråd med Ely og Thomas' teorier.

Det tredje perspektivet er økt kompetanse og viser til at et mangfoldig arbeidsmiljø får tilført et større spekter av ideer, erfaringer og kunnskap. En mer heterogen gruppe er mer robust fordi den har et bredere tilfang av erfaringer, metoder og løsninger. For politiet vil slik tilført kompetanse gi innsikt og kunnskap om miljøer og saksforhold som ellers kan være vanskelig

tilgjengelige. Godt forvaltet mangfoldskompetanse kan betraktes som en virksomhetsressurs og kan være med på å øke endringskapasiteten i virksomheten gjennom å heve kvaliteten på arbeidet og oppgaveløsningen, ikke bare på avgrensede områder, men mer generelt.

Ely og Thomas' perspektiver er ikke utarbeidet for politietaten, men er et verktøy som kan brukes i analyse av ulike organisasjoner og virksomheter. Gjennomgangen ovenfor viser at når vi bruker de tre perspektivene rettighet, representasjon og kompetanse for å analysere behovet for mangfold i polititidningen, tydeliggjør det at bred rekruttering er av større betydning for politietaten enn for mange andre samfunnsinstitusjoner grunnet politiets oppgave som «rettighetsvokter», viktigheten av representasjon på grunn av stor kontaktflate med befolkningen og politiets brede samfunnsoppdrag, som fordrer en tilsvarende bred kompetanse.

Reaksjoner på opptaksprosedyren i 2006

Da opptaksnemdene tok i bruk utvidet kompetansevurdering som rekrutteringsstrategi, skjedde det altså innenfor gjeldende retningslinjer og var godt forankret og argumentert for i stortingsdokumenter og utredninger, og i tillegg var det sammenfallende med hva forskning på området vektlegger. Likevel møtte denne rekrutteringspolitikken motstand. Enkelte studenter, deler av etaten og noen sterke stemmer i den offentlige debatten så ingen positiv gevinst i de iverksatte tiltakene.

Tidlig i januar 2010 skrev Svein Engen i Romerike politidistrikt et innlegg i Politiforum under overskriften «Polititidning på ville veier».²⁵ Der slår han fast at det «som mange fryktet», har skjedd:

I sin iver etter å oppfylle det politisk korrekte kravet om mange med innvanderbakgrunn ansatt i politiet, har man begynt å lempe på kravene for å komme inn på politihøgskolen.

Han skriver at politiet dessverre er «i ferd med å råtne på rot», han bruker karakteristikk som «jattepoliti» og «gutter og jenter med 'extra small' i skinnjakke», og han spør retorisk:

25 Politiforum 05.01.2010

Hva er det som skjer med politiutdanningen? Mitt inntrykk er at det nå er viktigere å få uteksaminert velutdannede sosionomer og fremmedkulturelle og at det er lagt mindre vekt på det som er viktig, nemlig å få ut operative, kreative politifolk som har et fokus, nemlig å «fange tyven».

Avslutningsvis tar han til ordet for å gå «tilbake til etatsutdanning med fagskole».

2

Dara Nazari, som ble uteksaminert fra PHS i 2002, deltar i debatten, men har en helt ulik innfallsvinkel. Han skriver blant annet at det «i den senere tid har utviklet seg en ukultur på PHS blant etnisk norske studenter».²⁶ Ukulturen mente han bunnet i at studenter med minoritetsbakgrunn fikk bemerkninger fra medstudenter om at de var kommet inn uten å oppfylle de formelle kravene, og at de møtte de samme holdningene og spørsmålene når de kom i praksis i B2.²⁷ Nazari fremhever: «Det er ikke tvil om at man trenger minoriteter i politiet. Dette er noe man jobber kontinuerlig med.» Han sier at «etaten har behov for den kompetansen disse personene besitter», og at man «i kraft av å være minoritet, er en viktig ressurs for etaten». Samtidig vektlegger Nazari at for dem som har bestått de formelle kravene, er det svært belastende å stadig måtte svare for hvorvidt de er en del av «kvoteringen», og han mener at inntaket – slik det ble gjennomført – kan bli en trakasseringsfelle. Det virker imidlertid som Nazari, som i utgangspunktet er grunnleggende positiv til rekruttering av studenter med innvandrerbakgrunn, har en forståelse av at innvandrerstudentenes bakgrunn er tilstrekkelig for å komme inn på PHS. Han skriver: «Det bør ikke være slik at det alene er tilstrekkelig å ha en annen etnisk opprinnelse enn den norske for å komme inn på PHS.» Dette viser hvordan den negative og til dels feilaktige tolkningen av regelverket hadde festet seg hos mange og blitt til den rådende historien om inntak etter særskilt vurdering, der manglende faglighet ble sterkt vektlagt, mens mulig tilført kompetanse enten ble sett på som unødvendig eller for dyrekjøpt. Som en direkte følge av dispensasjonene argumenterte enkelte for at kompetanse-tapet ble så alvorlig at det kunne medføre redusert tillit i befolkningen.

I et innlegg i Politiforum med overskriften «Vi tar inn de beste» skriver da-værende assisterende sjef for PHS, Nina Skarpenes: «Alle som taes opp ved

²⁶ Politiforum 25.02.2010.

²⁷ Andre året av Bachelorutdanningen ved PHS

Politi­høgskolen er funnet godt egnet og fullt ut kvalifisert. Det er få studenter som ikke fullfører ved PHS!» Skarpenes tilbakeviser påstanden om at studenter med minoritetsbakgrunn ikke oppfyller kravene om generell studiekompetanse, og informerer om at opptaksreglement åpner for at opptaksnemnda etter individuell vurdering kan dispensere fra enkelte av de spesifikke kravene PHS stiller. Hun avslutter innlegget med å begrunne hvorfor bred rekruttering er viktig:

For at politiet skal være i stand til å ivareta borgernes rettsikkerhet og trygghet og sikre samfunnets interesser trenger vi et mangfold av tjenestemenn- og kvinner med et bredt spekter av kunnskaper og ferdigheter. Ta inn kun de beste er oppfordringen. Vårt svar er: det gjør vi! Vi tar inn den best egnede samlede studentmassen til en utdanning som er tilpasset framtiden. (Politiforum 25. februar 2010).²⁸

Uttalelsen understreker nødvendigheten av «et bredt spekter av kunnskaper og ferdigheter», og at denne kompetansen finnes i den «samlede studentmassen». Uttalelsen kan forstås som en stadfesting av at god oppgaveløsning forutsetter samarbeid, og at ulik kompetanse både finnes og vil bli tatt i bruk.

Det PHS imidlertid ikke kommenterer, verken i innlegget eller internt, er at kritikken mot innvandrestudentene ikke bare kommer utenfra, men også fra medstudenter. «Ukulturen på PHS blant etnisk norske studenter»²⁹ som Dara Nazari skriver om i innlegget sitt, ser ut til å ha preget studiehverdagen for mange studenter med innvandrerbakgrunn, uavhengig av om de var kommet inn etter særskilt vurdering eller ikke. De ble omtalt som køsnikere: en gruppe studenter som fikk tilgang til et attraktivt knapphetsgode uten å ha gjort seg fortjent til det. Holdningen var at opptakskravene skulle forstås som absolutte, og at inngangsbilletten til en studieplass ved PHS bare skulle kunne betales for med formell kompetanse. Enkelte betraktet derfor endringene av opptaksprosedyrene i 2006 som illegitime, og intensjonen bak endringen – tilførte erfaringer og tilført kompetanse – ble fullstendig neglisjert.

At iverksatte tiltak kan få uønskede konsekvenser, er beskrevet av blant andre Leslie, som identifisere fire konsekvenstypologier: tilbakeslag, negative ring-

²⁸ Politiforum 25.02.2010

²⁹ Politiforum 25.02.2010

virksomheter, positive ringvirkninger og falsk fremgang (Leslie 2019). Særlig de to første typologiene, tilbakeslag og negative ringvirkninger, kan anvendes til å drøfte reaksjonene som kom i kjølvannet av opptaksendringen ved PHS i 2006, der den mest alvorlige utilsiktede konsekvensen er tilbakeslag. Mekanismen bak tilbakeslaget er at andre grupper i organisasjonen eller samfunnet tolker mangfoldsinitiativene som et signal om at målgruppen trenger hjelp for å lykkes, og dette kan skape et bilde av at målgruppen har lav kompetanse. Ofte bunner det i en mistolkning av tiltakets hensikt, og at det blir forstått som tilrettelegging i stedet for organisasjonenes mulighet for tilført kompetanse. Denne formen for mistolkning kan gi motsatt resultat enn det som var den opprinnelige hensikten, og dermed øke diskrimineringen. Negative ringvirkninger som konsekvens av iverksatte mangfoldsinitiativer handler om uønskede effekter på andre områder i organisasjonen eller samfunnet, for eksempel at organisasjonspraksisen oppleves som urettferdig. Både påstander om målgruppens manglende kompetanse og antagelsen om at deres suksess skjer på bekostning av majoriteten, er argumentasjon som vi gjenkjenner fra den norske debatten, og ifølge Leslie vil det sannsynligvis øke majoritetens stereotypiske oppfatninger av målgruppen som lite kompetent (Leslie 2019). En mulig konsekvens vil være svekket tillit, ikke bare i rollen som student, men også som fremtidig kollega og ikke minst makker.

Reaksjonene har også likhetstrekk med to av Wieslanders diskurser, politisk korrekthet og ulikhet som premiss (Wieslander 2019). Også i vårt materiale fant vi at mangfold først og fremst blir sett på som en øvelse i politisk korrekthet, der man søkte mangfold for mangfoldets skyld, ikke fordi det tilførte etaten noe positivt. I tillegg kom oppfatningen av at *alle* studenter med innvandrerbakgrunn var tatt inn etter særskilt vurdering. Ulikhet som premiss ble fremhevet på bekostning av å bygge et aksepterende studiemiljø. Disse faktorene skapte negative ringvirkninger og tilbakeslag, og var med på å opprettholde og understreke en forståelse av «oss» og «dem» blant studentene.

Kjennetegn ved opptaksprosedyrene i 2006 og reaksjonene som fulgte, er skjematisk gjengitt i figur 2a.

Figur 2a Intensjon og reaksjon på opptaksprosedyre

	2006-prosedyre	
	INTENSJON	REAKSJON
Målbærere	Politiske føringer / PHS, POD	Enkeltstemmer blant studenter ved PHS og i etaten + offentlig debatt
Begrunnelse	• Representasjon • Tilført kompetanse • Mer treffsikker oppgaveløsning • Bygge tillit i alle befolkningsgrupper	• Politisk korrekthet • Mindre tillit i majoritetsbefolkningen • Status- og kompetansetap
Virkemiddel	• Utvidet og individuell kompetansevurdering • Fravike enkelte ferdighetskrav	• Forbigåelse av bedre kvalifiserte søkere • Illegitimt
	IVERSATTE MANGFOLDSTILTAK	EKSKLUDERENDE PRAKSISER

Figur 2a fremstiller intensjonen og reaksjonen på opptaksprosedyren som ble iverksatt i 2006: hvem som var målbærere, hvilken forståelse som ble lagt til grunn, og beskrivelse og karakteristikk av de iverksatte virkemidlene.

2005–2010-kullenes studiehverdag. Forventet og opplevd

Til nå har vi sett på politiske og institusjonelle føringer og på kritikken som fulgte. I fortsettelsen er det innvandrerstudentens blikk som danner grunnlaget for analysen av studiehverdagen, som inkluderer både studentmiljøet, hvordan studentene opplever læringsklimaet og hvordan kompetansen deres blir forstått og brukt i undervisningen. Først skal vi referere studien som omfatter kullene 2005–2010 (Egge, Ganapathy og Runhovde, 2008). Den viste at PHSs rekrutteringspolitikk etterlot et entydig inntrykk hos studenter med

innvandrerbakgrunn om at de var ønsket som søkere. Sammen med strategidokumenter som understreket målsettingen om «å rekruttere studenter og ansatte som gjenspeiler mangfoldet i samfunnet, og verdsette og synliggjøre de ulike kompetanser det representerer» (PHS 2012:9), utgjorde det en klar beskjed om at studenter med innvandrerbakgrunn ble rekruttert fordi skolen hadde en forventning om at de ville tilføre kompetanse og bidra til å bygge tillit og legitimere politiet i deler av befolkningen. En student fra 2006-kullet uttrykte det på denne måten:

Forventningene var at ... det inntrykket ga meg forståelsen av at Politihøgskolen vil ha inn studenter med minoritetsbakgrunn, at jeg ville bli sett på som en ressurs og få mulighet til å bevise det jeg kan. Og at jeg kan få støtte og hjelp, og at vi sammen kan skape noe unikt da, med den tilførselen av mangfoldet i arbeidet. (Student 1, kull 2006).

Intervjudataene bekreftet at høyere utdanning ble sett på som en mulighet for oppadstigende sosial mobilitet i mange innvandremiljøer. I særlig grad gjaldt dette utdanninger innen medisin-, jus- eller ingeniørstudiet, og i mindre grad politiet. Det kom også frem at mange av studentene opplevde at de hadde fått lite støtte for utdanningsvalget fra foreldre, slekt og nærmiljø. Manglende støtte var forankret i politiets korrupte og brutale opptreden i opprinnelseslandet, og i mindre grad i hva det vil si å være politiutdannet i Norge. Foreldregenerasjonens skepsis hang også sammen med oppfatninger om lav status og høy risiko.

Vi har allerede kommentert de reaksjonene som kom på opptaket i 2006, så det er ikke overraskende at flere innvandrerstudenter som var studenter i denne perioden beskriver studiemiljøet ved PHS som lite inkluderende, og at de opplevde en nedlatende holdning fra enkelte majoritetsstudenter knyttet til kvalifikasjoner. Det førte til faglig utestenging blant annet ved at enkelte medstudenter prøvde å unngå å komme i undervisningsgrupper med dem, og at innvandrerstudenter i liten grad opplevde å bli invitert inn i studentorganiserte kollokviégrupper. De ble ofte møtt med at de hadde fått studieplass på bekostning av bedre kvalifiserte søkere fra majoritetsbefolkningen, men aldri med at de var ønsket som medstudenter og senere kolleger. Når det, som vi har sett, i tillegg var en uttalt holdning at deres deltakelse ikke bidro til å legitimere politiet, men derimot til å redusere status, og en gjentagende påstand om at et mer mangfoldig politi ikke gir noen tillitsgevinst, kan det se ut som denne

studentgruppen gav opp å bli innlemmet i det store fellesskapet, og at de heller søkte mer beskyttede sosiale og faglige miljøer. Dette blir beskrevet som *usynliggjøring, proteksjonisme og innkapsling* (Egge, Ganapathy og Runhovde, 2008).

Som vi ser, er studentenes forventninger sammenfallende med de overordnede intensjonene (politiske føringer, PHS, POD) som er beskrevet i figur 2a, noe som innebar en tro på at «hele dem» ville bli tatt imot, og at de ville bli både verdsatt og myndiggjort. Det opplevde de ikke, og det at kritikken også kom fra medstudenter, rammet spesielt. I stedet for å bli innlemmet opplevde de å komme i en stigmatiserende posisjon gjennom å bli assosiert med en type inkluderende rekruttering som ikke var forenelig med den tradisjonelle politikulturen der mangfold utfordrer likhetstankegangen i politiet (Wieslander 2019). Mye tyder på at dette synet preget informantenes selvforståelse, og at det opplevdes differensierende i et studiemiljø hvor nøytralitet og enhet fremheves som de viktigste verdiene. Når disse rekrutteringsstrategiene i tillegg ble karakterisert som forskjellsbehandling av majoriteten, ble innvandrerstudentenes grunnleggende tilhørighet og studentstatus utfordret. De som var studenter i denne perioden, beskriver et studiemiljø som ikke innfrir forventningene deres, og der deres grunnleggende berettigelse som studenter ble trukket i tvil. Vi har tidligere sagt at begrepet *medborger* innebærer en opplevelse av medlemskap og tilhørighet og, ikke minst, en faktisk mulighet for deltakelse. Studentene rapporterte imidlertid om det motsatte – en generalisert mistillit som medfører et pålagt utenforskap.

En tilleggsfaktor for mange av studentene i disse kullene var at utdanningsvalget var forbundet med en kulturell og familiær kostnad som innebar at de hadde ofret mye på det personlige planet, og at de derfor hadde mye å bevis. Da de ikke ble verdsatt og inkludert i studiemiljøet, opplevde de det derfor som et nederlag, både familiært og utdanningsmessig.

Når det gjelder kompetanse, hadde studentene også klare forventninger. Mangfoldskompetanse er et gjennomgående argument for å rekruttere bredt. Men som vi allerede har kommentert, er det uklart hvordan denne kompetansen blir forstått eller definert. I del 1 refererer vi Røthing, som beskriver mangfoldskompetanse som en kombinasjon av kunnskap og perspektiver og dermed bringer inn kritisk tenkning om kunnskap og maktforhold (Røthing

2017:22). Spørsmålene som må besvares, er både hva mangfoldskompetanse består i, i hvilken grad den regnes som gyldig kunnskap, om den betraktes som relevant og vesentlig, og i hvilken grad kompetansen vurderes og inkluderes når ulike strategier diskuteres og beslutninger tas. Ingen av informantene i undersøkelsen kjente seg igjen i Røthing beskrivelse av kompetanse – snarere tvert imot. Den tilførte kompetansen innvandrerstudentene opplevde at de hadde på grunn av erfaringer, språk og kultur, hadde vært høyt verdsatt da de søkte, men nå ble den usynliggjort ved at den ikke ble gjort gyldig og tatt i bruk. Dette står i kontrast til behovet for å nyttiggjøre seg «et bredt spekter av kunnskaper og ferdigheter» for å «være i stand til å ivareta borgernes rettsikkerhet og trygghet og sikre samfunnets interesser», som vi så var argumentet for et mangfoldig politikorps i 2010.³⁰

Studentenes forventninger til og opplevelser av studenthverdagen forstått som studentmiljø, læringsklima og kompetanseforståelse vises skjematisk i figur 2b.

Figur 2b: Kull 2005–2010: Forventet og opplevd studiehverdag

Studiehverdag	Kullene 2005–2010	
	FORVENTET	OPPLEVD
Studentmiljø	• Studentfellesskap • Inkludert • Positiv bidragsyter	• Stigmatisert • Utenforskap
Læringsklima og kompetanse forståelse	• Åpent og aksepterende læringsmiljø • Utvidet kompetanseforståelse	• Faglig ekskludert • Mangfoldskompetanse ugyldiggjort

Figur 2b viser 2005–2010 kullenes forventninger og opplevelse av studenthverdagen forstått som studentmiljø, læringsklima og kompetanseforståelse da de var studenter ved PHS.

30 Politiforum 25.02.2010

Standardisering og idealisert mangfold

Når uro og usikkerhet preger en organisasjon – uavhengig av om det er innad eller utad – kan det være kritisk for institusjonens omdømme, og over tid kan det være tillitsreduserende. Både for politiutdanningen og etaten den rekrutterer til, er tillit en kritisk verdi, så det er viktig at det ikke reises tvil om hvorvidt utdanningen fyller sitt mandat og studentene er kvalifiserte og fortjener plassen på skolen. Det er heller ikke vanskelig å se at det var sider ved opptaket som gjorde deler av kritikken berettiget. Det er derfor fullt forståelig at PHS satte i verk tiltak for å øke kredibiliteten.

Endringer i opptaksprosedyrene 2012

Da nemdene i 2006 fikk et tydelig mandat til å rekruttere underrepresenterte grupper, og det ble åpnet for at nemdene etter individuell vurdering kunne dispensere fra enkelte av de spesifikke kravene til PHS, var en utvidet kompetanseforståelse et sentralt element. I 2007 ble antallet opptaksnemnder utvidet fra en til tre, og i 2009 ble det etablert fire parallelle opptaksnemnder med ulik lokasjon. Manglende samordning av kriteriene for hva en utvidet kompetanseforståelse bestod i, åpnet for at nemndene i disse årene kunne anlegge ulike tolkninger. For eksempel ble oppveksterfaringer noen ganger regnet som en ressurs, mens det andre ganger ble argumentert med at en søker var for nært knyttet til det som ble sett på som belastende og tvilsomme miljøer, som igjen kunne medføre at det ble stilt spørsmål ved vedkommens egnethet. Denne og liknende uklarheter satte søkelys på nemndenes mandat, organisering og seleksjonsmetoder. Den tydeligste innvendingen fra kritikerne var imidlertid ikke at søkere med innvandrerbakgrunn ble ulikt vurdert, men at nemndene favoriserte søkere med innvandrerbakgrunn fremfor det enkelte mente var bedre kvalifiserte søkere. Det ble derfor iverksatt arbeid som skulle møte denne kritikken ved å gjøre nemndene innbyrdes likere og egnethetsvurderingen mer treffsikker, og i 2012 ble det innført en mer standardisert egnethetsvurdering. Denne ble operasjonalisert gjennom seks kompetanseområder: åpenhet og inkludering, samhandling, modenhet, handlekraft, integritet og analytisk evne. Vurderingen baserte seg på tester, gruppeoppgaver og intervju med inntaksnemndene (Abraham 2012).

De endringene som kom i opptaksprosedyrene i 2012, målbærers først og fremst av PHS og ser ut til å være motivert av institusjonens behov for å redusere støy og gjenvinne troverdighet. De overordnede politiske føringene som er uttrykt i NOU-er og stortingsmeldinger, gjenkjennes ikke lengre på samme måte i opptakskriteriene, og det viktigste rekrutteringstiltaket for å rekruttere mangfold, muligheten for å ta inn søkere etter særskilt vurdering, blir fjernet. Endringen i opptakskriteriene innebar imidlertid ingen endring i skolens måltall om 5 prosent studenter med innvandrerbakgrunn.

I drøftingen av figur 2a støttet vi oss på Leslie for bedre å forstå uintenderte konsekvenser av mangfoldstiltak – tilbakeslag og negative ringvirkninger. Men Leslie snakker også om falsk fremgang- en konsekvens av at organisasjonen forbedrer mangfoldsmålet uten at det foregår en reell mangfoldsfremgang (Leslie 2019). Ved PHS holdes mangfoldsmålet konstant, men mangfoldsforståelsen reduseres fra dybde- til overflatemangfold ved at muligheten til å vektlegge kulturell og språklig kompetanse i inntaksvurderingen fjernes. Når samtidig studentmangfoldet inkluderer alle studenter med annen bakgrunn enn majoriteten, blir konsekvensen av endringen en form for falsk fremgang.

Endring fra ikke-standardiserte til mer standardiserte kriterier har som regel en positiv innvirkning på rekruttering av underrepresenterte grupper fordi det medfører at forutinntatte holdninger til disse gruppene blir redusert (Abraham 2012:4–5). Men på PHS, som allerede hadde rekrutteringstiltak som ivaretok denne gruppen, fikk standardiseringen motsatt effekt. Tiltaket for å sikre bred rekruttering ble fjernet uten at vurderingen av kulturell eller språklig kompetanse ble sikret innenfor de seks kompetanseområdene som inngår i den nye vurderingen. Endringene medførte at det var majoritetsstudentene som opplevde seg mer rettfærdig behandlet, mens de underrepresenterte gruppene ikke lengre ble kreditert sin spesielle kompetanse.³¹

31 I hvilken grad testene som ble valgt, hadde praktisk nytteverdi opp mot positiv seleksjon, er omstridt. Skoglund (2018) har evaluert tiltakene som ble iverksatt for å vurdere egnethet, og konkluderer blant annet med at en av testene (Squares) som oppgis å være en integritetstest, ikke evner å skille de som har vandelmerknader, fra de som ikke har det, og han mener derfor at det er grunn til å spørre om integritetstesten måler det den er ment å måle, nemlig sannsynlighet for kontraproduktiv jobbatferd (Skoglund 2018:64–65).

Sara Ahmed er, som tidligere referert, også opptatt av forholdet mellom strategiske målsettinger og konkrete handlinger på mangfoldsfeltet. Uten tilførte ressurser er det policydokumentene som blir selve handlingen. «Idealisert mangfold» er betegnelsen Ahmed bruker når handlingene uteblir, men idealene består (Ahmed 2012). Samme poeng påpekte Rice og Zachariasen i en omtale av prosjektet KIF (komité for kjønnsbalanse og mangfold i forskningen). De advarer mot at handlingsplaner kan bli en «liste med mål på et stykke papir» der man skal «krysse av boksen for kriterier», i stedet for en prosesser som kan endre den akademiske kulturen og strukturen (Rice og Zachariasen 2020).

Endringene som kom i 2012 inneholdt ingen tiltak for økt mangfold, men PHS opprettholdt ambisjonene om bred rekruttering. Det kan forstås som at skolen beveger seg bort fra en reell mangfoldspolitikk til det Ahmed beskriver som idealisert mangfold. De strukturerte endringsprosessene Rice og Zachariasen omtaler, er også vanskelige å få øye på.

Figur 3a viser en skjematisk oversikt over endringene i hvem som målbærer den nye strategien, motivet for endringen og virkemiddelet som ble tatt i bruk, og er en videreføring av figur 2a.

Figur 3a: Endringer i opptaksprosedyrene i 2012

	2006-prosedyre		2012-prosedyre
	INTENSJON	REAKSJON	ENDRING
Målbærere	Politiske føringer / PHS / POD	Enkeltstemmer blant studenter ved PHS og i etaten + offentlig debatt	PHS / POD
Begrunnelse	• Representasjon • Tilført kompetanse • Mer treffsikker oppgaveløsning • Bygge tillit i alle befolkningsgrupper	• Politisk korrekthet • Mindre tillit i majoritetsbefolkningen • Status- og kompetansetap	• Likebehandling ved opptak • Redusere støy • Gjenopprette utdanningens status og troverdighet
Virkemiddel	• Utvidet og individuell kompetansevurdering • Fravike enkelte ferdighetskrav	• Forbigåelse av bedre kvalifiserte søkere • Illegitimt	• Formell kompetanse • Standardiserte ferdighetskrav • Ingen egne kriterier for vurdering av mangfoldskompetanse
	IVERKSATTE MANGFOLDSTILTAK	EKSKLUDERENDE PRAKSISER	MÅLFORSKYVNING OG IDEALISERT MANGFOLD

Kolonne 4 i figur 3a viser hvem som målbar korrigeringen av opptaksprosedyrene, hva som synes å være begrunnelsen, og hvilke virkemiddel som ble brukt for å gjennomføre endringene.

2013–2018-kullenes studiehverdag

Etter endringene i opptaksprosedyrene ved PHS i 2012 ble det gjennomført en ny studentundersøkelse for å se om endringene hadde påvirket studiehverdagen. Man ville undersøke om strategier som usynliggjøring, proteksjonisme og innkapsling fortsatt var i bruk, og om studentenes kompetanse ble anerkjent, og i så fall hvordan.

Utvalget i studien omfattet studenter som ble rekruttert etter at ordningen med særskilt vurdering falt bort og nye prosedyrer ble innført, og innbefattet kullene 2013, 2015, 2016, 2017 og 2018. Studentene ble rekruttert fra alle PHSs lokasjoner i denne perioden – Oslo, Kongsvinger, Bodø og Stavern – og inkluderte førsteårs og tredjeårs studenter, B1 og B3. Totalt var det 25 informanter, 19 menn og 6 kvinner. De hadde forskjellig landbakgrunn og representerte Asia, Europa, Midtøsten og Sør-Amerika. To av dem hadde majoritetsbakgrunn. Alle hadde videregående opplæring fra Norge, og seks av studentene hadde i tillegg høyskole- eller universitetsutdanning fra før. 15 menn og 1 kvinne hadde bakgrunn fra Forsvaret. Det var frivillig å delta studien, og informantene var sikret konfidensialitet.

Intervjuene var semistrukturerte med åpne spørsmål som ga mulighet for å utdype synspunkter og opplevelser. Spørsmålene omhandlet opptaksprosedyrer, studiemiljø, forståelse og bruk av kompetanse og opplevelse av mangfold. Intervjuene bygget på den forutgående undersøkelsen med studenter fra 2005–2010 kullene. Det var to forskere til stede ved de fleste intervjuene. Etter samtykke fra studentene ble det brukt lydopptak, og intervjuene ble transkribert i sin helhet. Intervjuene tok mellom en og en halv og to timer. To av intervjuer ble gjennomført via telefon.

Tabell 3 viser hvordan utvalget fordeler seg etter SSBs kategorisering:

Tabell 3 Utvalg etter eget eller foreldres fødested (Norge/utlandet). Kullene 2013–2018. Absolutte tall

Intervjupersoner etter fødested i Norge eller utlandet		Antall personer
Innvandrere	De som selv har innvandret ³²	6
	Norskfødte med foreldre som har innvandret	11 (9 ikke-vestlige og 2 vestlige)
Utenlandsfødte med en norskfødt forelder		2
Norskfødte med en norskfødt forelder		4
Majoritet (født i Norge med to norskfødte foreldre)		2
Samlet		25

Tabell 3 viser overvekt av studenter i kategorien «Innvandrere». 17 av de 23 studentene som ikke tilhørte majoritetsbefolkningen, tilhører denne kategorien, og 15 av disse har ikke-vestlig bakgrunn. De resterende seks har én norskfødt forelder. Fire av disse er født i Norge, og to er utenlandsfødte. Utvalget representerer derfor de studenter med antatt bredest mangfolds-erfaring.

Studentmiljø - «Man må passe på å passe inn»

Førsteintrykket fra studentintervjuene var at flertallet følte seg inkludert og hadde et mer positivt inntrykk av studiehverdagen og studentfellesskapet enn studentene i den tidligere undersøkelsen (2005–2010), som gjennomgående rapporterte om ekskludering. Men da vi i intervjuene gikk mer i dybden på de ulike temaene, endret inntrykket seg. En student beskriver det på denne måten: «Jeg flyter inn, fordi jeg har lært å passe inn.» (Student 3, kull 2016). En annen vektla at innvandrestudenter måtte ha «riktig» personlighet og innstilling: «Jeg tenker at studiemiljøet er generelt inkluderende – det er din personlighet som avgjør det.» (Student 5, kull 2015). Flere poengterte at det var lite rom for mangfold, og studiehverdagen ble definert av et flertall med «høye stemmer» (Student 1, kull 2015), noe som gav denne opplevelsen:

³² Alder ved ankomst: alle under 6 år

«Vi blir mer og mer like i løpet av de årene vi går sammen. Det har jeg merket på meg selv, da.» (Student 1, kull 2016). I et av intervjuene ble det referert til en medstudent som hadde sagt at hen måtte «opptre på en viss måte for å bli akseptert» (Student 3, kull 2015). Å la være å følge normen virket heller ikke som et godt alternativ:

Du må liksom ikke oppføre deg sånn og sånn, gå kledd sånn og sånn hvis folk skal se på deg som et menneske, holdt jeg på å si. (Student 5, kull 2013)

Utsagnene understreker at studentene med innvandrerbakgrunn opplevde et sterkt regulerende studentmiljø preget av enighetskultur og lite toleranse for mangfold. De så det som sitt ansvar å bli inkludert i fellesskapet. Denne posisjonen er beskrevet blant annet i artikkelsamlingen *Norskhet*, som behandler ulike aspekter av og hva som utgjør det å være norsk, og der minoritetens ansvar for å passe inn er ett av temaene. Her viser man til noen klare grenser for hvem som inkluderes og ekskluderes i forståelsen av norskhet, og peker på at selv om grensene for og innholdet i hva det vil si å være norsk, verken er fastsatt eller gitt, er det «påfallende at det som regel er personer med etnisk minoritetsbakgrunn som må gjøre seg norske, og dermed kontinuerlig beviser at de behersker tegnene som er forbundet med norskhet» (Løvgren og Orupabo 2011:8).

Et tema mange informanter trekker frem, er at det stilles spørsmål ved deres selvforståelse av hvem de er, fordi majoriteten også på dette området sitter med definisjonsmakten og har klare formeninger om og forventninger til innvandrerstudentenes identitet og tilhørighet. At disse studentene bli kategorisert av et utenfrablikk gjennom stereotypisk rolleforståelse, er det flere eksempler på. Sitatene nedenfor henspiller på at «gulingen» forventes å være teknisk smart, og at «utlendingen» tildeles rollen som den farlige kriminelle:

Jeg får høre bemerkninger når jeg gjør det dårlig da, de [majoritetsstudentene] bare sier «Å, er ikke du guling a? Skal ikke du gjøre det bra?» (Student 4, kull 2013)

For eksempel når vi har undervisning med rollespill, og skal øve på innbrudd får jeg ofte skurkerollen. Jeg blir den kriminelle, og så bare ler jeg og sier «greit det». (Student 4, kull 2017)

En informant fortalte at en medstudent ble baksnakket fordi majoritetsstudentene hadde vansker med å akseptere at innvandrerstudenter kunne prestere bra, og hen kommenterte denne holdning slik: «[Navn] er jo bare flink og blir opplevd som en trussel.» (Student 1, kull 2017). Utsagnene viser at alle former for annerledeshet misbilliges og er med på å stadfeste den låste forestillingen av «oss» og «de andre» (Wieslander 2019). Denne opplevelsen av innelåsthet sementerer kategorier og fremstår som et hinder for å knytte kontakter: «De gir meg ikke muligheten til å bli litt bedre kjent med dem.» (Student 2, kull 2017). Andre vektla at det var krevende å ha oppmerksomheten rettet mot seg hele tiden, og fordi deres prestasjoner ble koblet opp mot en forståelse av dem som gruppe, følte de et ekstra press for å gjøre det bra på skolen:

Jeg har den følelsen av at som student med minoritetsbakgrunn i politiet så blir det lagt merke til. Om det ikke er noe positivt, så er det noe negativt og er det ikke noe negativt så er det noe positivt, så det at man har spotlight på seg hele tiden. (Student 1, kull 2018)

Ja, tanken har streift meg at jeg bør prestere bra for at folk skal få et godt inntrykk, men jeg har ikke tenkt så mye over det. Jeg vil gjøre det bra for min egen del, da, og ikke for noe annet. Men jeg har jo tenkt tanken, at de som går på PHS - de bør gjøre det bra for at folk skal ha et godt inntrykk av minoritetsfolk, da. (Student 6, kull 2017)

I intervjuene var det enkelte eksempler på direkte ekskluderende praksiser, selv om det var langt mindre enn hva studentkullene 2005–2010 opplevde. Men også i denne studien fortelles det om medstudenter med innvandrerbakgrunn som har opplevd å bli frosset ut, og som har gitt opp studiet (Student 3, kull 2018).

Stigmatiserende hendelser og kategoriseringer med utgangspunkt i bakgrunn og utseende er sammenfallende med funnene i en studie av patruljerende politi der informantene er polititjenestepersoner med innvandrerbakgrunn (Leirvik 2022). Denne typen gjentatte hendelser karakteriserer Leirvik som mikroaggresjon. Når hendelsene er knyttet til hudfarge eller avsenders stereotypiske forestillinger og i tillegg signaliserer en nedvurderende holdning eller forskjellsbehandling, kan de både forstås og oppleves som rasistiske, selv om det ikke har vært avsenders intensjon.

Representasjon har alltid vært et viktig argument for bred rekruttering til politiet, og det begrunnes med at alle skal kunne kjenne seg igjen, og at politiet er for alle. Det har i mindre grad vært diskutert hvor krevende det kan være å få tildelt denne rollen, noe denne studenten minner oss på:

Det er viktig. Det skal jo reflektere samfunnet vi kommer til å ha videre fremover (...) Jeg skal ikke sitte og skryte på meg, men du må være sterk. Du må kjenne deg selv og du må være veldig modig for å ta et sånt valg og gå inn den døren. (Student 4, kull 2015)

Det er tidligere i rapporten referert til studier hvor det var underrepresenterte grupper som selv førte ordet. Sett under ett var det tre forhold som ble fremhevet. Det første var å forvalte eierskap til egen identitetsdanning. Det andre sammenfaller med det vi tidligere har beskrevet som hypermangfold, og beskriver en kompleks og mangefasettert identitetsforståelse. En utvidet identitetsforståelse både åpner et større frirom og gir et mer mangfoldig handlingsrepertoar for den enkelte, men utfordres samtidig av forventningspress og forestillinger som plasserer dem i lukkede identitetsbåser. Denne kollisjonen mellom egen selvforståelse og definering av identitet etter hvordan andre ser på dem, er den tredje fellesnevneren (Erdahl 2022; Jacobsen 2002; Løvgren og Orupabo 2011).

Intervjudataene i denne undersøkelsen tyder på at heller ikke våre politi-studenter i tilstrekkelig grad opplever å forvalte sin egen identitet og bli møtt med en mangfoldig identitetsforståelse, men befinner seg i spenningsfeltet mellom selvidentifikasjonen og tilskrevet identitet.

Kvoteringsmyten

Som intervjuene med 2005–2010-kullene viste, var utgangspunktet for misnøyen og uroen i studentmiljøet kvoteringen av studenter gjennom bruken av særskilt. Studentkullene 2013–2018 møtte ofte påstanden om kvotering selv om ordningen opphørte lenge før de begynte. Det viser at myten om kvotering av studenter med innvandrerbakgrunn fortsatt var levende. Studenter fikk stadig spørsmål, både på skolen og i praksisåret, om de hadde blitt kvotert inn, og det kommer tydelig frem i intervjuene at det er den negative forståelsen av særskilt som var den rådende. En student forteller at hen var en av få studenter som fikk A på eksamen i et av de grunnleggende politifaglige

emnene i B3. En medstudent uttalte da: «Jeg kan ikke tro at du har fått en A her. Kom ikke du inn med en sånn kvoteordning?» (Student 7, kull 2017). Dette var i 2020. Samme student fortalte også at hen i praksisåret var blitt møtt med at hen og mange andre med innvandrerbakgrunn hadde fått studieplass på kvote, og opplevde det som unødvendig at hen flere ganger måtte forklare at alle får lik behandling på skolen. Denne studenten var ikke alene om disse erfaringene:

Det er veldig mange [medstudenter] som tror jeg er blitt kvotert inn. Også har det kanskje vært litt sånn ute i praksis at noen eldre har spurt: «Ja, men er det ikke kvotering fortsatt?» Og da sier jeg at det er det slutt med, så det er viktig å informere om at det ikke er sånn. (Student 4, kull 2016)

[...] det er jo selvfølgelig kanskje en eldre generasjon som har vært skeptiske til minoriteter og mye av det tenker jeg har vært på grunn av kvoteringen som var tidligere, at mange kom inn uten den riktige kompetansen. Jeg hørte hvert fall en prat mellom noen eldre politibetjenter at det var veldig negativt. (Student 3, kull 2016)

[...] det er sånn at hvis man tror studenter med minoritetsbakgrunn blir kvotert inn, så vil det jo henge som en slags byrde resten av veien også. At folk kanskje ikke har like stor tillit, eller at de tenker at de er mindre kvalifiserte, sånn at det blir en slags bjørnetjeneste neste da. (Student 4, kull 2016)

De refererte sitatene som omhandler kvotering, har minst tre budskap. For det første tror mange at det fortsatt er kvotering. For det andre fremstilles ordningen som noe entydig negativt, og denne forståelsen er blitt den ene sanne historien om særskilt. For det tredje ser vi at selv mange år etter at ordningen ble avskaffet, har det individuelle kostnadene for studenter som tillegges denne merkelappen. Det setter dem i en underlegen situasjon, og de synes det er både unødvendig og ubehagelig at de hele tiden må begrunne og forsvare sin plass på skolen eller i etaten, og kan vanskelig å forstås som noe annet enn trakassering.

Avvergestrategier

Vi har tidligere referert en situasjon der en av innvandrerstudentene fortalte at hen ofte ble tildelt skurkerollen i rollespill, og at hen møtte det med å le og

si «greit det» (Student 4, kull 2017). En annen innvandrerstudent med ikke-europeisk utseende forteller om hvordan hen håndterer kategorisering og morsomheter på hens bekostning:

Det er en polsk jente i klassen. Hun blir ikke omtalt som utlending, men jeg blir omtalt som utlendingen av klassen. Altså, sånn generelt når vi snakker om utlendinger eller om det er noe morsomt de skulle komme på, så er det alltid en som peker på meg. Og så pleier jeg å kødde tilbake og da spør jeg om hun polske jenta er utlending, og da blir det ... litt sånn ... så jeg filtrerer det på den måten. (Student 3, kull 2013)

Men selv om man klarer å møte ubehagelige kommentarer og karakteristikk med humor og kvikke bemerkninger, kan et studentmiljø hvor man hele tiden må forholde seg til hvordan man fremstiller seg selv, eller hvordan andre fremstiller en, medføre internalisering av «minoritetsnegativitet» knyttet til synet på egen bakgrunn og erfaring, og omfatte negativ differensiering på ens annerledeshet:

Jeg vet det er veldig mange medstudenter som er minoriteter som helst ikke vil prate om det. Vi kan prate om det faktum at vi er etniske minoriteter, men da er det stort sett når vi er alene, og ikke når det er andre rundt. Jeg kan se at de kanskje misliker når jeg tar det opp foran andre, og de vil helst ikke bli assosiert med det begrepet i det hele tatt. (Student 5, kull 2015)

Ønsket om usynliggjøring, en av strategiene som kjennetegnet studentene i undersøkelsen som omfattet kullene 2005–2010, ser fortsatt ut til å være virksom, mens de to andre strategiene, proteksjonisme og innkapsling, ikke er et tydelig funn i intervjuene av 2013–2018 kullene. Derimot finner vi tilpassing som hovedstrategi for innvandrerstuderenter i disse kullene.

Læring og kompetanse

Den samlede beskrivelsen av studentmiljøet avdekker faktorer som enkeltvis eller i samspill gir en opplevelse av det vi tidligere har omtalt som minoritetsstress (Meyer 2003). Selv om man ikke er mottaker for disse reaksjonene selv, kan det likevel skape stress fordi man frykter at man skal bli utsatt for liknende opplevelser. Denne type holdninger og utsagn harmonerer dårlig med kunnskapen om at man må føle seg respektert og akseptert i studiesituasjonen for

å trives, delta og prestere bra. Denne kunnskapen er ikke ny. Allerede tidlig på 1970-tallet fremhevet Knowles at det er viktig å ivareta mangfold og inkludering, slik at studenter med ulike behov finner seg til rette innenfor et fellesskap (Knowles 1970). Forståelsen av at læring konstrueres gjennom aktivitet og samarbeid, er en erkjennelse som preger alle tilnærminger som dominerer feltet i dag (Strømsø mfl. 2016:30). I det man kan forstå som en konsensusmodell, er det tre aspekter som vektlegges: studentsentrering, kunnskaps-sentrering og tilbakemelding på og kunnskap om egen læring. Studentsentrering handler om å ta utgangspunkt i studentens forforståelse av hvordan verden fungerer. Det vil være avgjørende at forforståelsen blir en del av læringsprosessen når nye begreper og informasjon presenteres. Det forutsetter at det er rom for flere typer kunnskapsforståelse og erfaringer (Strømsø mfl. 2016:35). I intervjuene har vi sett eksempler på studenter som er bevisste på at de innehar mangfoldskompetanse. En student fremhevet for eksempel at hen over flere år hadde vært idrettsinstruktør for ungdom i en drabantby. I arbeidet brukte hen både kulturelle, religiøse og spesifikke oppveksterfaringer for å få kontakt med ungdommene – erfaringer som studenten tror hen kan nyttiggjøre seg i politiet (Student 4, kull 2016). En annen student sier:

Jeg har jo, selv om folk vil se det eller ikke, en slags forståelse av andre grupper i Norge som kanskje ikke andre har. Jeg har jo vokst opp med innvandrerforeldre, i et nabolag der det var mer etniske minoriteter enn andre steder, og sett konflikter i miljøet siden jeg var barn. Og så har jeg mørkt hår og har mørk hudfarge. (Student 5, kull 2016)

Et interessant skille i forståelsen av mangfoldskompetanse er skillet mellom det tillærte og det erfaringsbaserte. Det tillærte er alt som kan læres bort, som språk og kunnskap om ulike kulturer, religioner og levekår. Den erfaringsbaserte kunnskapen består i opplevelsen av kulturen og religionen i tillegg til ulike oppveksterfaringer. Et spørsmål Røthing tar opp er om en person, utelukkende i kraft av å ha andre erfaringer, automatisk besitter en spesifikk type kompetanse (Røthing 2020). Som vi tidligere har kommentert, konkluderer Røthing med at dette ikke er gitt, og hun advarer mot en ensidig vektlegging av erfaring fordi det kan reprodusere stereotype oppfatninger, slik vi så i et av intervjuene der en student fortalte om faglige forventninger på grunn av hens bakgrunn. Når forventningene ikke stemte, ble studenten møtt med kommentaren: «Å, er ikke du guling a?»

Erfaring som eneste kunnskapsgrunnlag regnes ikke lengre å være tilstrekkelig for å kunne utføre kunnskapsbasert politiarbeid. I NOU 2009:12 *Et ansvarlig politi* ser man på hva som legges i kunnskapsbasert erfaringslæring (NOU 2009:12). Her skiller man mellom erfaringskunnskap og erfaringslæring. For at erfaringskunnskap skal bli erfaringslæring, må den kobles sammen med teoretisk kunnskap:

Det ligger i kunnskapsbasert politiarbeid en forventning om at politiet skal forholde seg aktivt til og anvende andre typer kunnskap enn sin egen erfaringsbaserte. [...] Målet er å kombinere erfaringsbasert kunnskap med analytisk og vitenskapelig fundert kunnskap (Gundhus 2006:12). Denne definisjonen av kunnskapsbasert politiarbeid innebærer å legge vekt på refleksjon over erfaringsbasert kunnskap (Gundhus 2008:45–46). (NOU 2009:12:185)

Helt uavhengig av hvordan man vektlegger ulike kunnskapssyn kan det fremstå som et paradoks at erfaringskunnskap som tradisjonelt har hatt høy status og anerkjennelse i politiet, har liten eller ingen verdi når avsenderne er studenter eller ansatte med innvandrerbakgrunn.

Survival of the smartest: kunnskapshierarkier, konkurransekultur og selv-sensur

Politistudentenes fysiske prestasjoner har alltid vært preget av en viss konkurransementalitet. Intervjuene fra 2013–2018 viser tydelig at læringsklimaet preges av konkurransekultur også innenfor de akademiske og praktiske disiplinene, noe som ikke var like klart i de tidligere intervjuene.

Nå er det jo veldig på at folk skal ha toppkarakterer fordi de skal ha jobb, så du merker jo det. I eksamensperioden så var det jo folk som sa: «Har du gode ideer så skal du holde dem for deg selv». I min verden da, så er det rart. Jeg hørte jo mye sånn «survival of the smartest», så ... (Student 6, kull 2015)

Det er veldig konkurransedrevet, jeg tror vi er en av de klassene som får best karakterer og jeg vil ikke si at jeg er på toppen sammen med dem, fordi jeg har også to jobber og tenker at jobberfaring også er veldig viktig ved siden av karakterer, så det er veldig mye konkurranse. De som får topp karakterer, blir respektert. (Student 2, kull 2018)

Som sitatene viser, blir karakterer en tydelig markør i studentmiljøet. En student sier at når hen blir spurt om hvordan det gikk på eksamen, er det et spørsmål om hvilken karakter man har fått, og så blir man plassert i kategorier som flink, mindre flink eller lite flink (Student 6, kull 2017). Karakteren blir ikke forstått bare som en prestasjonsvurdering, men som en personkarakteristikk.

Forskning på miljøer med en sterk konkurransekultur viser at det kan være uheldig for samarbeid og relasjoner dersom miljøet er preget av egoisme og prestasjoner kun skjer for å oppnå egen vinning. I tillegg kan denne type prestasjonsfokus føre til at folk ikke tør å prøve nye ting eller utfordre sin egen komfortsone (Vinje 2017). En annen følge av sterk konkurransekultur er at den favoriserer målbar kunnskap, noe som kan redusere tilfanget av løsningsalternativer. Potensialet i studie- og arbeidsmiljøer som er preget av ulike tanker, perspektiver og ideer, har dårlige vekstvilkår når konkurransen blir for dominerende. Mangfoldskunnskap, som er sammensatt og vanskelig å måle, vil ha lav status innenfor denne type læringskultur.

I hvilken grad en sterk konkurransekultur er uforenelig med et mangfoldig studentmiljø, er imidlertid avhengig av premissene. Det er mulig at studiemiljøer som utfordrer kreativitet, selvstendighet og åpenhet, lettere vil vurdere mangfoldskompetanse som et fortrinn, mens det er mindre plass for den typen tilnærming i mer normstyrte utdanninger som for eksempel politiutdanningen.

Bruk av mangfoldskompetanse i undervisningen

Vi har ikke gjennomgått studieplaner eller undervisningsmetoder i denne undersøkelsen, men dataene våre viser at studenter med innvandrerbakgrunn i begge tidsintervallene (kullene 2005–2010 og kullene 2013–2018) rapporterer at deres kunnskapsgrunnlag og potensielle tilførte kompetanse blir neglisjert. Den manglende aksepten av mangfoldskompetanse ser ut til å medføre en form for selvzensur, noe som gjør det vanskelig å bruke kompetansen i aktuelle diskusjoner om innvandring, oppvekst eller andre relevante temaer (Student 5, kull 2017). Dermed er det ikke bare på grunn av holdninger utenfra at denne kompetansen synliggjøres. Også studenter med innvandrerbakgrunn ser ut til å bidra til at kompetansetabuer skapes og opprettholdes. Disse holdningene kan føre til at læringsmiljøet blir preget av overdreven forsiktig-

het, sammen med en forventning om at det er opp til studentene om disse temaene skal inkluderes eller ikke:

Har ikke behov for å fortelle om min kompetanse. Ansvar må ligge hos læreren som er den profesjonelle part. Læreren eller skolen må ta ansvar ved å erkjenne her finnes mange kompetanser. (Student 2, kull 2016)

En forklaring på underforbruk av mangfoldskompetanse kan være at denne, bevisst eller ubevisst, fremstår som en trussel mot meningsfellesskapet. Forskning har vist at lærere generelt heller søker et enighetsfellesskap i klassen enn et uenighetsfellesskap (Iversen 2012). Det kan tenkes at denne strategien blir forsterket i deler av undervisningen på PHS fordi den sammenfaller med sider av politikulturen der likhet og konformitet er kjennetegn, og det kan også knyttes til en manglende åpenhet mot endring i kunnskapsregimer fra homogenitet til pluralisme.

Å bruke studentenes erfaringer som ressurs i undervisningen krever uansett bevissthet og innsikt, for det er et toegget sverd. På den ene siden kan det oppfattes som et uttrykk for anerkjennelse og bidra til synliggjøring. På den andre siden kan det innebære eksotifisering, andregjøring og essensialisering gjennom at forestillinger om «den andre» reproduseres, fastholdes og fremstår som statiske og gitte, og medføre det som tidligere er omtalt som låste kategorier. Røthing (2020) beskriver i tillegg – og det fremgår også av intervjuene – at studenter som tilhører ulike underrepresenterte grupper, kan kjenne forventninger om at de skal representere hele gruppen for eksempel når det gjelder kultur eller religion. Dette kan oppleves som en byrde og forsterke inntrykket av gruppenes ensartethet, i stedet for at man legger til grunn den faktiske variasjonen. Representasjonstenkning vil også påvirke hvem som får anledning til å representere ulike grupper. Hvis det for eksempel er personer fra ulike kristne tradisjoner i en gruppe, hvem skal da eventuelt få uttale seg om hva kristendommen sier eller mener om kontroversiell temaer som likekjønnet ekteskap eller abort (Røthing 2020:20).

Når det gjelder status og makt i forbindelse med kunnskap, har vi tidligere referert Røthing. Ett av hennes poenger er at mer bevissthet rundt majoritetsprivilegier og stereotypisk kategorisering vil bidra til større maktlikhet (Røthing

2017:22). Ved å bringe inn denne typen forståelse øker man muligheten for at diskursen får frem det uforutsette, det uhåndterbare og det ubehagelige og åpner for refleksjon over maktforhold, utsatthet og inkludering i undervisningen – omtalt som *pedagogy of discomfort*, eller *ubehagets pedagogikk*. Ubehagets pedagogikk kan forstås som et pedagogisk rammeverk som søker å engasjere elever, studenter og lærere til å behandle temaer knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet, utenforskap og rasisme på måter som utfordrer deres emosjonelle komfortsoner, noe som igjen kan bidra til å sette i gang refleksjoner og utvide forståelsen av mangfoldskompetanse (Bøler og Zembylas 2003 i Røthing 2020:60).

Vi har ikke undersøkt i hvilken grad undervisningen ved PHS benytter noen av de ovenfornevnte praksisene, heller ikke hvilke kunnskapsforståelser som er gjeldende. Det studentintervjuene imidlertid viser, er at en positiv forståelse og bruk av mangfoldskompetanse ikke er synliggjort verken i undervisningen eller mer generelt på PHS.

Et godt læringsklima blir ofte omtalt som et miljø som utnytter og verdsetter ressursene som finnes blant studentene (Greek 2002). Dette er påfallende likt de kvalifikasjonene som beskriver mangfoldsledelse slik det er nedfelt i PHSs mangfoldsplan: «[...] å anerkjenne forskjeller som finnes blant egne ansatte og sørge for at disse forskjellene tas i bruk på en god måte. Mangfoldsledelse er å lede slik at de enkelte medarbeideres unike bidrag verdsettes og brukes til beste for både medarbeidere og virksomheten» (PHS 2018:4). En rimelig forståelse av studentintervjuene er at det ved skolen er liten bevissthet om hva mangfoldskompetanse består i, og også hvordan PHS kan utvikle et læringsmiljø der et bredt tilfang av kompetanse kan brukes uten at det samtidig er stigmatiserende. I tillegg ser det ut til at en utpreget konkurransementalitet står i veien for mangfoldskompetanse som kunnskapsgrunnlag, og at mangfoldskompetansen, som i utgangspunktet har lav status, blir ytterligere degradert fordi den er lite målbar og vanskelig å kategorisere.

I figur 3b, som bygger på figur 2b, er opplevd studiehverdag til 2013–2018-kullene stikkordsmessig gjengitt.

Figur 3b: Kull 2013–2018: Opplevd studiehverdag

Studiehverdag	Kullene 2005–2010		Kullene 2013–18
	FORVENTET	OPPLEVD	OPPLEVD
Studentmiljøet	• Studentfellesskap • Inkludert • Positiv bidrags- yter	• Stigmatisering • Utenforskap	• Inkludert, men trangt handlingsrom • Majoritetsdefinisjon • Kategorisering • Kvoteringsmyten
Læringsklima og kompetanse forståelse	• Åpent og aksepterende læringsmiljø • Utvidet kompe- tanseforståelse	• Faglig ekskludert • Mangfoldskom- petanse ugyldig- gjort	• Kunnskapshierarkier • Konkurranse • Selvsensur • Kompetansetabu

Kolonne 4 i figur 3b viser hvordan 2013–2018-kullene opplevde studenthverdagen forstått som studentmiljø, læringsklima og kompetanseforståelse da de var studenter ved PHS.

Den samlede erfaringen til 2013–2018-kullene er at studentene opplever seg akseptert i studiehverdagen så lenge de tilpasser seg den definerende kultu-
ren. Informantene fremhever at det er majoriteten som har makt til å avgjøre
hva som er riktig, ønskelig og normalt. De rapporterer fortsatt i noen grad om
kategorisering, og at de utsettes for stereotypier og klisjeer, og blir fremdeles
konfrontert med myten om at studenter med innvandrerbakgrunn kvoterer
inn. En slik konstant påminnelse om annerledeshet kan betegnes som mikro-
aggresjon, og denne typen opplevelser vil for enkelte – om ikke alle – føre til at
de opplever minoritetsstress. Enkelte forteller at de bruker humor, overhører
eller kommer med en «kul» bemerkning for å ta brodden av kommentarer
eller karakteristikk. En student oppsummerte det med at «skikkethet [for
politiyrket] er å være sosialt sterk.» (Student 4, 2013).

Avsluttende kommentar

Hvordan innførte tiltak og endringer i rekrutteringsstrategier blir begrunnet, forstått og mottatt er denne rapportens hovedtema. Rapporten diskuterer de ulike tiltakenes intenderte og uintenderte konsekvenser, og spør hvorfor antallet studenter med innvandrerbakgrunn, som statistisk er en gruppe med stor utdanningsmotivasjon, ikke er høyere. At PHS ikke ser ut til å fremstå som et tilstrekkelig attraktivt utdanningsvalg er problematisk, fordi representasjon og tilført kompetanse er av stor betydning for at politiet skal kunne utføre sitt samfunnsoppdrag. Heller ikke etatens egne rekrutteringsambisjoner på 5 prosent, som skulle vært innfridd innen 2013, er oppfylt. Som det fremgår av tabell 1 er det bare studentinntakene i årene 2004, 2007, 2008 og 2009 hvor måltallet er nådd. Studien identifiserer ikke én klar årsak, men avslutningsvis vil vi peke på to stoppere som kan ha betydning for rekrutteringen. Den første rekrutteringsstopperen går til kjernen av hvordan mangfold forstås, og viser til den underliggende spenningen mellom likhet og likeverd og hvordan den utspiller seg i det uniformerte mangfoldet.

Uniformert mangfold

Forventningen om at politiet skal rekruttere bredt, ser ut til å mangle en mer grunnleggende diskusjon og nødvendige klargjøringer av hva dette innebærer. Det har gjort det vanskelig å tydeliggjøre gevinsten av mangfoldssatsingen, og tilsvarende enkelt å angripe iverksatte tiltak ved for eksempel å kalle det politisk korrekthet. I stedet for å se på mangfoldsrekruttering som en strategi som tilfører politiet ressurser, er satsingen blitt et lett bytte for dem som ikke tilslutter seg endringene, og har utløst ulike motstrategier.

På samme måte er heller ikke kjennetegn ved den uniformerte politikulturen blitt analysert og diskutert i de ulike dokumentene som ligger til grunn for politikkutformingen. Manglende klargjøring av begrepene gjør at mangfold blir stående i et spenningsforhold til konformitet, og det blir vanskelig å diskutere grensesnittet mellom det uniformerte og det mangfoldige på en hensiktsmessig måte. Dette er et tydelig funn i Wieslanders studie av svenske politistudenter, og vi finner det samme i våre studentintervjuer. Det virker som om mangfoldsdiskursen og -praksisen i studentmiljøet domineres av en tilsørt

bekreftelse på konformitetstenkning, og at mangfoldstankegangen, med vektlegging av individuelle forskjeller, utfordrer uniformens legitimitet.

Denne forståelsen kan bli forsterket av at ideen om likhet, forstått som normalitet, konformitet og homogenitet, er blitt beskrevet som en grunnleggende norsk verdi blant andre av Gullestad (2002). Hun diskuterer hvordan likeverd lett fører til ideen om likhet. Det vil si at mennesker ofte må føle seg like for å mene at de passer sammen og er like mye verd (Gullestad 2002:82). Denne formen for tilpassing fører til at likhet blir fremhevet og forskjellighet dempet, noe hun beskriver som forestilt likhet. Dette står i motsetning til likeverdighet, som er en forutsetning for mangfold.

Et særlig interessant, men også kompliserende kjennetegn ved det uniformerte er tosidigheten, ved at det oppleves både inkluderende og ekskluderende. Et eksempel på det første er en student som opplevde det positive i at det uniformerte «vi» trumfet det individuelle «jeg» ved at man opplever å inngå i en større enhet:

[...] men følelsen jeg har når jeg går i uniform, den er annerledes, da er jeg ikke (navn) lenger. Alt det personlige mitt blir da forskjøvet til siden og så handler det om noe, da er du, det handler ikke om (navn) lenger, det handler om noe mye større. (Student 2, kull 2016)

Men det var også utsagn som beskrev hvordan det mangfoldige forsvinner i det uniformerte, noe som fører til en innsnevring av politikulturen og et tap av publikumskontakt:

Det er jo viktig å ha mye forskjellige folk i politiet for ellers så blir det jo, ikke sant, mye lettere ensidig og man får jo mye sånn, mer snever politikultur hvis alle er like, da. Slik at det å ha folk med forskjellig bakgrunn og forskjellig utdanninger og forskjellig alder og alt det der, det er jo bare en fordel og det er jo veldig viktig i forhold til hvordan publikum ser på politiet, da. (Student 2, kull 2013)

Utfordringen, slik vi ser det, er å skape en synergi mellom den individuelle kompetansen og det definerende og uniformerte «vi», som kan bidra til bedre oppgaveløsning. Det krever en åpen diskusjon og en grunnleggende klargjøring av yttergrensene både for det mangfoldige og det uniformerte.

Store forventninger – uklart ansvar

Den andre rekrutteringsstopperen handler om det overordnede institusjonelle ansvaret og hvordan høyskolen har skapt forventninger, implementert endring og håndtert kritikk på måter som har påvirket studiehverdagen til denne studentgruppen.

På et mangfoldsseminar på PHS hadde Silje Fekjær et innlegg med tittel «Frafall fra politiutdanningen og politiorganisasjonen».³³ Der gjorde hun et poeng av at det eneste stedet studenter med innvandrerbakgrunn ikke er underrepresentert, er i rekrutteringsmaterialet. Det er mulig at manglende måloppnåelse har medført at PHS har villet presentere materiell som understreker et ønske om mangfold. Isolert sett er dette bra og signaliserer at ungdom med innvandrerbakgrunn er velkomne som søkere. Men det gir også et inntrykk av politiutdanningen og politietaten som langt mer mangfoldige enn det de er, både når det gjelder representasjon og kompetanse. Det skaper noen forventninger, og fallhøyden blir stor hvis disse forventningene ikke innfris.

I en rapport om mangfold i arbeidslivet foreslås det flere tiltak for å øke andelen underrepresenterte grupper (Bjørnset mfl. 2018). Ett av dem er ansvarliggjøring i rekrutteringsprosessen, altså at én aktør eller enhet gjøres ansvarlig for mangfoldet i virksomheten. Ifølge rapporten er det arbeidsgiveren, som i kraft av styringsretten, som bør ha siste ord med hensyn til hvem som blir rekruttert. Opptaksnemndene er sentrale i utvelgelsesprosessen på PHS, men har verken styringsrett eller oppfølgingsansvar for studentene etter inntak. For enkelte studenter oppleves det som at verdiene som etterspørres, ikke er forankret i studiemiljøet:

Og jeg tror nok også at Politi høyskolen har det ønske om å inkludere mangfoldet i etaten, men at de på en måte tar inn uten å følge det opp, da, og det er det som gjør ... det er det jeg mener med at det er overfladisk [...] (Student 4, kull 2015)

33 Mangfold i utdanning og etat, 10.05.2022

Opptaksnemdenes mandat og rolle omfatter langt mer enn rekruttering av underrepresenterte grupper. Likevel kan det være verdt å se på dette bruddet i ansvarliggjøring mellom rekrutteringsregimet og hvordan skolen utøver mangfoldsledelse, med særlig vektlegging av innrapporteringsrutiner og håndtering av diskriminerende praksiser. En student beskriver det på denne måten:

Det er ikke noe samsvar med toppledelsen og hva som virkelig foregår i henhold til mangfold på skolen. (Student 3 kull 2015)

Ulike policydokumenter vektlegger representasjon når det gjelder politiets forhold til publikum, men i hvilken grad politistudentene har lærere som representerer dem, er ikke vektlagt eller tematisert. «Politihøgskolen som sosialiseringsagent» er undertittelen på et forskningsprosjekt der 30 studenter fra 2012-kullet er blitt intervjuet fire ganger i løpet av studietiden (Winnæss 2023). Et viktig funn er at studentene identifiserer seg sterkt med de politifaglig ansatte lærerne, og at det preger hva de anser som viktig kunnskap. Andelen ansatte med innvandrerbakgrunn i fagstillinger på PHS har gjennom hele perioden vært svært lav, og i politifagstillinger har det til tider ikke vært noen.

Vi har ikke funnet dokumentasjon på at organisasjonen på forhånd var blitt gjort tilstrekkelig kjent med endringen i opptaksprosedyren i 2006 der opptaksnemndene ble instruert om å bruke handlingsrommet som lå i bruk av særskilt vurdering, mer aktivt. En klassiker innenfor organisasjonsendring er Kurt Lewins *Field theory in social science*. Lewin lanserte en modell for organisasjonsendring allerede på slutten av 1940-tallet. Modellen har gjennom årene blitt både utviklet og kritisert, men den har fortsatt tilslutning. Lewin understreker betydningen av å jobbe på tre plan. Første steg er å tydeliggjøre at organisasjonen er i en type ubalanse ved at gjeldende praksis avviker fra ønsket status. I vårt tilfelle vil det si å tydeliggjøre verdien av å øke andelen studenter med innvandrerbakgrunn, og gjennom det motivere til endring. Andre steg går ut på å jobbe via strukturer og prosesser for å oppnå endring i atferd, verdier og holdninger, ikke ulikt hvordan det blir beskrevet i avsnittet om mangfoldsledelse. Lykkes organisasjonen med de to første stegene, vil det kunne medføre en stabil endring som representerer steg tre i Lewins modell

(Lewin 1951). Når endringene, som i dette tilfellet, er koblet til tiltak som i utgangspunktet er omstridt, er det særlig viktig med informerte endringsprosesser. Det vil kunne redusere sjansen for motstrategier, tilbakeslag og et polarisert arbeids- og studiemiljø.

I kommunikasjonen fra ledelsen til arbeids- og studiemiljøet burde det vært tydeligere understreket at endringene i 2006 ikke var iverksatt for å hjelpe inn søkere med «riktig» bakgrunn, men å rydde enkelte hindringer av veien for søkere som kunne tilføre etterspurt erfaring og kompetanse. På dette tidspunktet vurderte POD og PHS det som mer hensiktsmessig å få tilføre denne kompetansen enn at søkerne oppfylte alle interne krav ved opptaket. Det som i tillegg kunne vært tydeliggjort, var at inntak etter særskilt vurdering ikke gav fritak eller endrede krav til gjennomføringen av studiet og eksamen. Alle *uteksaminerte* var likeverdig vurderte og fullt kvalifiserte.

Siden PHS er den eneste utdanningsinstitusjon for politiet, angår rekrutteringen hele etaten. Holder vi oss til Lewins teorier, burde ikke bare skolens studenter og ansatte, men hele etaten vært forberedt og motivert for endring i opptaksprosedyren.

De negative reaksjonene rettet seg både mot ordningen (systemet), og direkte mot gruppen studenter med innvandrerbakgrunn (individ). Det var særlig i Politiforum spørsmålet ble debattert, men kritikken nådde også deler av riksdekkende medier. Som tidligere referert svarte PHS på kritikken gjennom et innlegg i Politiforum i februar 2010. Innlegget, som var både informativt og klargjørende, hadde fortjent et større publikum, og kunne ha vært en anledning for PHS til å tydeliggjøre behovet for mangfold til en større offentlighet. Hvorfor høgskolen valgte å holde en lav profil utad, har vi ikke tilstrekkelig grunnlag for å vurdere.

Studentintervjuene med kullene 2005–2010 (Egge mfl. 2008; Egge og Ganapathy 2010) kan tyde på at problematikken heller ikke fikk tilstrekkelig oppmerksomhet internt. Innvandrerstudentene opplevde at medstudenter sådde tvil om deres egnethet, noe de beskriver som svært stigmatiserende. Studentene formidlet at de ikke følte seg ivaretatt, fordi skolen ikke tok tak i denne problematikken på et overordnet plan. De opplevde at ledelsen verken

begrunnet eller legitimerede inntaksprosedyrene overfor studentene og lærerne i tilstrekkelig grad, og heller ikke tydeliggjorde at disse studentene hadde kompetanse som etaten etterspurte. I stedet følte studentene at de stod alene, og at de måtte ta støytene for systembeslutninger. Det de opplevde som manglende institusjonelt ansvar, kan ha medvirket til at de tidligere omtalte beskyttelsesstrategiene – usynliggjøring, proteksjonisme og innkapsling – ble tatt i bruk. Det er mulig at dersom PHS, direktoratet eller ledere i politiet hadde vært tydeligere på hva som var intensjonen med rekrutteringsstrategiene, og offentlig hadde forsvart tiltakene som ble iverksatt, ville det ikke på samme måte gitt grunnlag for trakassering og stigmatisering.

Handlingsplanen fra 2008 (POD 2008) legger klare føringer på hvordan etaten skal jobbe aktivt mot rasisme og diskriminering, og er tydelig på at dette er et leder- og virksomhetsansvar.³⁴ Ingen av informantene i de to studiene sa at de var gjort kjent med prosedyrene for rapportering og håndtering av opplevd diskriminering og trakassering. Først i kjølvannet av metoo-debatten fikk skolen på plass retningslinjer mot trakassering, men da begrenset til seksuelle forhold.

Som vi har sett, var det lett å argumentere for at opptaksprosedyren som ble innført i 2006, og som skulle sikre representasjon, kompetanse og tillit, hadde noen svakheter. Men i omleggingen som kom i 2012, ser det ut som man er mer opptatt av å gjenopprette en påstått ubalanse – ved å «reparere» organisasjonens omdømme og redusere støy – enn å ivareta mangfold og kompetanse blant studentene. I PODs handlingsplan *Mangfold, tillit og dialog*, som kom i 2022, varsler man en gjennomgang og vurdering av kravene til politiutdanningen der det argumenteres for å gjeninnføre tiltak som sikrer mangfoldskompetanse:

Det foreligger i dag en rekke opptakskrav til politiutdanningen – karakterer, personlig egnethet, fysiske og medisinske krav. Opptakskravene er utformet for å sikre at studentene kan gjennomføre fysiske, praktiske og teoretiske emner i bachelorutdanningen. Enkelte av disse kravene kan sette begrensninger med hensyn til rekruttering av et større mangfold til politiet. Det kan også virke begrensende med hensyn til politiets kompetansebehov i frem-

34 Var gjeldende til 2022, og omfatter begge intervjuperiodene.

tiden (vår kursivering). Det skal gjøres en gjennomgang av gjeldende krav til politiutdanningen, og en vurdering av hvorvidt det er kriterier som bør justeres ut fra et mangfold- og inkluderingsperspektiv. (POD 2022:18)

Det er ingen som potensielt er bedre rekrutteringsagenter enn de som er eller har vært studenter ved PHS. Hvis de snakker opp utdanningen og yrket, har det mer effekt enn all verdens kampanjer, så studentenes opplevelse av studiemiljøet er avgjørende. Det er derfor kritisk når en student rapporterer om at hen var blitt advart av tidligere studenter om å være forberedt på ubehageligheter eller andre former for krenkelser:

[...] det er jo både B3 studenter nå, og folk jeg snakker med som har minoritetsbakgrunn og som har gått her tidligere. De sier jo at de opplever, hva skal man kalle det da? De opplever jo litt ekskludering, et par litt sånne rasistiske uttalelser som folk ikke tenker over da, men som de tar til seg. De sa jo at jeg måtte være forberedt på det. (Student 3, kull 2017)

Det er stor avstand mellom dette sitatet og innledning i planen fra 2008 (POD 2008), som understreker at det å kjenne til kompleksiteten i både mangfold og mangfoldskompetanse forplikter institusjonen til å ha en fremoverlent og aktiv innstilling til de endringsprosessene dette nødvendigvis medfører. Fravær av diskriminering og «enkel toleranse» er ikke tilstrekkelig; mangfold innebærer grunnleggende verdsetting:

[Mangfold] innebærer aksept og respekt. Det handler om å forstå hverandre og bevege seg ut over enkel toleranse til å verdsette de rike dimensjoner av mangfold som finnes i hvert individ'. (POD 2008:4)

Denne rapportens tittel, «Kom som du er, og bli som oss» henspiller på at selv om forskjellighet etterspørres, opplever ikke de som representerer denne forskjelligheten at de sees på som en ressurs, snarere tvert imot. Det får som resultat at de prøver å tilpasse seg majoritetens kulturelle koder, normer, verdier og kunnskapsforståelse. Det er den enkelte student som må strekke seg og «bli som oss», i mangel av en institusjonalisert inkluderende kultur som kunne gitt tittelen «Kom som du er, og del med oss».

Litteratur

Abraham, S. (2012): *Opptak til politihøgskolen: utvikling av ny seleksjonsmetode*. Spesialistoppgave i organisasjonspsykologi, Norsk psykologforening

Ahmed, S. (2012): *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press

Bjørkmann, M. (2012): *Lesbisk selvtillit – lesbisk helse. Utfordringer og mestingsstrategier hos lesbiske kvinner* (ph.d.). Bergen: UIB. (09.04.23)

Bjørnset, M., Rogstad, J. og Sterri E.B. (2018): *Profesjonell rekruttering er likestilt rekruttering. Rekrutteringspraksis blant virksomheter i det statlige mangfoldsnettverket*. Fafo-rapport 2018:01

Bore, L., Djuve, A.B. og Tronstad, K.R. (2013): *Etnisk mangfold og likestilling i arbeidslivet. En kunnskapsstatus*. Fafo-rapport 2013:11

Brochmann, G. (2002): «Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet». I G. Brochmann, T. Borchgrevink og J. Rogstad: *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle*

Norge. Gyldendal Akademiske

Brochmann, G. og Kjelstadli, K. (2008): *A History of Immigration: The Case of Norway*

900-2000. Universitetsforlaget

Døving, A. (red.) (2022): *Rasisme: Fenomenet, forskning og erfaringer*. Universitetsforlaget

Egge, M. og Ganapathy, J. (2010): «Kan man rekruttere uten tillit?» I Runhovde, S. (red.): *Tillit til politiet*. PHS Forskning 2010:4, s. 123–139

Egge, M., Ganapathy, J. og Runhovde, S. (2008): *Hvitt eller bredt? Rekruttering av minoritetsstudenter til Politihøgskolen*. PHS Forskning 2008:2, Oslo

Ely, R.J. og Thomas, D.A. (2001): *Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes*. Administrative Science Quarterly, vol. 46, nr. 2, s. 229–273. Hentet fra: <https://doi.org/10.2307/2667087>

Erdal, M.B. (2022): «Hva tåler båten? Nasjonens mangfold og dens fremtid». I Alghasi, S. og Eriksen, T.H. (2022) (red.): *Flerkulturelle scenarier: Mur, bro eller båt?* Cappelen Damm Akademisk

Eriksen, T.H. (2015): *Et mer mangfoldig mangfold*. Samora forum. Hentet fra: <https://samora.no/artikler/et-mer-mangfoldig-mangfold>

Finstad, L. (2000): *Politiblikket* Pax Forlag

Greek, M. (2002): *På vei mot et flerkulturelt studiested? Minoritetsstudenter i et majoritetsmiljø*. HiO-rapport 2002 nr. 9

Gressgård, R. (2014): *Å stange hodet i veggen: Mikroaggresjon i akademia*. Nytt Norsk Tidsskrift, 1(31)

Grimen, H. (2009): *Hva er tillit*. Universitetsforlaget

Grund, J. (2022): *Tillit – et sammensatt fenomen*. <https://dagensperspektiv.no/synspunkt/2022/synspunkt-jan-grund-tillit-et-sammensatt-fenomen>

Gullestad, M. (2002): *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget

Hawley, K. (2012): *Trust: A Very Short Introduction*. Oxford University Press

Herring, C. (2009): *Does diversity pay? Race, gender, and the business case for diversity*. American Sociological Review, 74(2), 208–224. <https://doi.org/10.1177/000312240907400203>

<https://ndla.no/nb/subject:1:54b1727c-2d91-4512-901c-8434e13339b4/topic:2:f8f9c269-9ca2-4fd8-889e-f71c845025a5/resource:1a30e191-9630-43a2-a9c8-2dced55847c9> (dato 09.04.23)

Innst. 306 S (2014–2015): Innstilling fra justiskomiteen om endringer i politi-loven mv. *Trygghet i hverdagen – nærpoltireformen* <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2014-2015/inns-201415-306/?lvl=0>

Iversen, L.L. (2014): *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget

Jakobsen, C. (2002): *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*. Universitetsforlaget,

Knowles, M.S. (1970): *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press

Leirvik, M.S. (2022): *Microaggression within the patrol service – a barrier against ethnic representation? Police Practice and Research*. An International Journal, volume 24, 2023. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/15614263.2022.2110099>

Leslie, L.M. (2019): *Diversity Initiative Effectiveness: A Typological Theory of Unintended Consequences*. Academy of Management Review 2019, vol. 44, nr. 3, 538–563. Hentet fra: <https://doi.org/10.5465/amr.2017.0087>

Lewin, K. (1951): *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper & Brothers.

Lovdata: *lov 1. april 2005 nr. 15* om universiteter og høyskoler

Løvgren, M. og Orupabo, J. (2011): *Norskhet. Sosiologi i dag*, 41(3–4). Hentet fra: <https://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1027>

Meld. St. 29 (2019–2020): *Politimeldingen – et politi for fremtiden*

Meyer, I. (2003): *Prejudice, Social Stress and Mental Health in Lesbian, Gay and Bisexual Populations: Conceptual issues and research evidence*. Psychological Bulletin, 129 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.129.5.674>

Midtbøen, A.H. (2021): *Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat?* Tidsskrift for samfunnsforskning, 62 (1), 106–115

Molander, A. og Terum, L.I. (red.) (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

NOU 1979: 11 (1979): *Politiutdanningsutvalgets innstilling*

NOU 1981: 35 (1980–81): *Politiets rolle i samfunnet*. Delutredning 1

NOU 2000: 14 (2000): – *Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge*

NOU 2002: 12 (2012): *Rettslig vern mot etnisk diskriminering*. Innst. O. nr 69 (2004)

NOU 2008: 3 (2008): *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*

NOU 2009: 12 (2009): *Et ansvarlig politi. Åpenhet, kontroll og læring*

NOU 2011: 14 (2011): *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*

NOU 2013: 9 (2013): *Ett politi – rustet til å møte fremtidens utfordringer. Politianalysen*

Paulsen, J.E. (2017): «Legitimitet, etikk og prosessrettferdighet». I Phelps, J.M., Larsen N.M.L. og Singh, M. (red.): *Kommunikasjon og konflikthåndtering i operativt politiarbeid. Sosialpsykologiske perspektiver*, s. 260–281. Universitetsforlaget

PHS (2008): *Rekruttere og beholde*

PHS (2012): *Strategisk plan 2012–2016*. Hentet fra: https://www.phs.no/Documents/1_Om%20PHS/Strategisk%20plan_2012_2016.pdf

PHS (2018): *Mangfoldsplan. Overordnet handlingsplan for mangfoldsarbeidet ved PHS 2018-2022*. <https://www.politihogskolen.no/globalassets/om-oss/organisasjon-og-ledelse/strategi/mangfoldsplan-politihogskolen-2018-2022.pdf>

PHS (2017): *Strategi 2017–2021*. Hentet fra: <https://www.politihogskolen.no/globalassets/om-oss/organisasjon-og-ledelse/strategi/strategi-2017-2021-politihogskolen.pdf>

PHS (2017): *Rekruttering av søkere med innvandringsbakgrunn*. PHS-rapport 2017

PHS (2022): *Strategi 2022–2025*. Hentet fra: <https://www.politihogskolen.no/globalassets/om-oss/organisasjon-og-ledelse/strategi/strategi-2022-2025-politihogskolen.pdf>

POD (2001): *Forebygging av rasisme og diskriminering i politi- og lensmannsetaten*

POD (2003): *Strategisk plan for likestilling i politi- og lensmannsetaten 2003–2007*

POD (2004): *Rekruttering og integrering av personer med flerkulturell bakgrunn i politi- og lensmannsetaten*

POD (2008): *Plan for mangfoldsarbeid i politi- og lensmannsetaten 2008–13*

POD (2014): *Medarbeiderplattformen i politiet*. Hentet fra: <https://www.politiet.no/om-politiet/jobb-i-politiet/medarbeiderplattform/>

POD (2018): *Etiske retningslinjer for politiet* <https://www.politiet.no/globalassets/om-politiet/jobb-i-politiet/jobb-hos-oss/etiske-retningslinjer-for-politiet.pdf>

POD (2022): *Mangfold, dialog og tillit. Handlingsplan for politiets arbeid 2022–25*

Rice, C. og Zachariassen, H. (2020): *Nå krever EU likestillingsplan for å gi midler*. Hentet 30. oktober fra: <http://kifinfo.no/nb/2020/10/na-krever-eu-likestillingsplan-for-gi-midler>

Røthing, Å. (2017): *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk

Røthing, Å. (2020): *Mangfoldskompetanse og kritiske tenkning. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk

Skoglund, T.H. (2018): *Egnet som politi?* PHS Forskning 2018:1

Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strateger*. Pax Forlag

St.meld. nr. 49 (2003–2004): *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*

Meld. St. 6 (2012–2013): *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*

St.meld. nr. 91 (1983–84): *Politiets rekruttering og utdanning*

St.meld. nr. 42 (2004–2005): *Politiets rolle og oppgaver*

Strømsø, H.I., Lyche, K. F. og Lauvås, P. (red.) (2016): *Når læring er det viktigste* Cappelen Damm Akademisk

Sue, D.W., Capodilupo, C.M., Torino, G.C., Bucceri, J.M., Holder, A.M.B., Nada, K.L. og Esquilin, M. (2007): *Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice*. American Psychologist, 62(4)

Thomassen, G. (2017): *Når politiet møter publikum. En analyse av kontakt-erfaring og tillit til politiet*. Nordisk politiforskning, 4(1), 29–44. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/issn.1894-8693-2017-01-04>

Vertovec, S. (2007): *Super-diversity and its implications*

Vinje, E.E. (2017): «Kroppsøvingsfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor?» I Vinje, E.E. (red.): *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 11–31). Cappelen Damm

Wieslander, M. (2019): *Controversial diversity: diversity discourses and dilemmas among Swedish police recruits*. Policing and Society, DOI:10.1080/10439463.2019.1611818

Winnæss. P. (2023): *Utdanning til kunnskapsbasert politiarbeid*. UiO

Aasen, P. (2007): *Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst*. I Møller, J. og Sundli, L. (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

**Politihøgskolen
Slemdalsveien 5
Postboks 2109, Vika
0125 Oslo
Tlf: 23 19 99 00
www.phs.no**

PHS Forskning 2024:1
ISSN 0801-1721

ISBN 978-82-7808-202-7 Trykt
978-82-7808-203-4 Elektronisk