



18.09.2018

I hvilken grad eksponering av informasjon i forkant av en øvelse påvirket studentenes maktbruk i øvelsesgjennomføringen

Rapport

Nils Morten Larsen, Joshua M. Phelps & Alf Børre
Kanten
POLITIHØGSKOLEN

I hvilken grad eksponering av informasjon i forkant av en øvelse påvirket studentenes maktbruk i øvelsesgjennomføringen

Nils Morten Larsen¹

Joshua Marvle Phelps²

Alf Børre Kanten³

Sammendrag I denne studien har vi undersøkt om eksponering av bestemt type informasjon kan påvirke hvordan politistudenter handler i en treningssituasjon. Førsteårsstudenter fra 2014, 2015 og 2016 fra Politihøgskolen (PHS) deltok i en høykonfliktsimuleringstrening der de erfarte stress. I forkant av studien ble studentene fordelt i makkerpar og bedt om å lese én av tre tekster som beskrev metoder for hvordan man kan håndtere en aggressiv person. Studentene ble også eksponert for ulike grader av stress ved at deltakerne enten møtte en aktiv eller en passiv instruktør. Hovedinteressen i studien var å finne om studentene brukte eller ikke brukte nedleggelse som prosedyre for å håndtere en mentalt syk (psykotisk) person (markør). Funnene indikerte signifikante forskjeller mellom tekstgruppene i antall nedleggelse blant 2014-deltakerne (hvor kun to tekster ble benyttet), men ingen signifikante forskjeller blant 2015- og 2016-kullene (hvor alle tre tekstene var inkludert i designet).

Nøkkelord: tilgjengelighetsheuristikk, nedleggelse, øvelsetrening, stresspåvirkning, bekreftelsesbias

¹ N.M. Larsen

Norwegian Police University College

² J.M. Phelps

Norwegian Police University College & Bjørknes University College

³ A.B. Kanten

Bjørknes University College

Introduksjon

Innenfor operativt arbeid står politiet ofte overfor mange ulike oppgaver som skal håndteres. Det kan handle om å skape trygghet og sikkerhet, opprettholde ro og orden eller yte service i samfunnet (Edvinsen, 2016; Phelps, Larsen & Singh, 2017; Reiner, 2010). Et sentralt spørsmål i den sammenheng vil være hvordan politiutdanningen kan legge til rette for at studentene skal oppnå kompetanse for å håndtere slike situasjoner. Gjennom teoretisk undervisning i ulike emner og erfaringslæring i form av øvelser, kan denne kombinasjonen være et grunnlag for å forberede studentene på ulike operative situasjoner. Mens den teoretiske undervisningen ofte foregår i klasserom, blir som regel erfaringslæringen utøvd i øvelsessammenheng der deltakerne trener på å løse situasjoner som kan oppstå i det virkelige liv (Kolodner, 1997). Øvelsene kan være rollespill der studenter, lærere eller eksterne personer (f.eks. skuespillere), er markører, og kan bidra til at studentene får erfaring innenfor praksisfeltet før de kommer i gang med praksisåret. Det er derfor mulig å se for seg at studentene bør ha en bred teoretisk plattform innenfor ulike fagdisipliner for å løse «oppdrag» i øvelsessammenheng. Basert på dette, er det viktig å skape balanse mellom teori og praksis (Josefson, 2015). For mye fokus på teoretisering av fagene kan gå på bekostning av praktisk kunnskap, mens praktisk erfaring alene vil nødvendigvis ikke automatisk lede til klok og ansvarsfull handling (Josefson, 2015).

I norsk politiutdanning legges det til rette for at studentene skal få erfaringslæring ved deltakelse i øvelser, der de må bruke den teoretiske kunnskapen i «oppdragsløsningen». Denne læringsformen der studentene er aktive, slik øvelser vil være eksempler på, har også blitt viet mye oppmerksomhet innenfor pedagogikken. Dewey, som var kritisk til den tradisjonelle undervisningsformen der eleven ble en passiv mottaker som «fylles» med kunnskap, mente at elevaktivitet var svært viktig i læringssammenheng (Lyngsnes & Rismark, 2007). Denne ideen er også nært knyttet til progressivisme. En viktig del av dette didaktiske grunnsynet, er at det skal være sammenheng mellom skolens innhold og samfunnet utenfor (Bowen & Hobson 1983 i Lyngsnes & Rismark, 2007). I fagplanen ved norsk politiutdanning er denne undervisningsformen beskrevet som erfaringsbasert læring «...der studentene gjennom undervisning og øvelser lærer å kjenne seg selv og bli bevisst egne reaksjoner for å kunne fungere best mulig i politirollen» (Politihøgskolen, 2017). Det er også tenkelig at øvelser vil kunne øke motivasjonen og engasjementet blant studentene. En utdanning som fremstår variert og har et innhold preget av kvalitativt ulike arbeidsoppgaver, kan fremme økt interesse hos studenten (Ames 1992 i Bjørnebekk, 2016). Gjennom øvelser får den enkelte også erfaring i hva som kan ventes i praksisåret. Filosofer og pedagoger som har vært opptatt av

erfaringslæring, har ment at denne læringsformen, i tillegg til refleksjonsarbeid, er grunnleggende for all læring og kunnskapsutvikling (Witteck, 2016).

Når det gjelder former for øvelser, foreligger det ulike varianter som kan være med på å danne grunnlaget for politistudentenes erfaringslæring. Noen handler hovedsakelig om ferdighetstrening, mens andre øvelsesformer gjenspeiler situasjoner politiet kan møte på i yrkeslivet. I slike tilfeller blir ofte rollespill benyttet i undervisningen. Denne læringsformen blir sett på som erfaringslæring, der deltakerne forestiller seg enten at de er seg selv eller noen annen (Nestel & Tierney, 2007). For at deltakerne skal oppleve metodeformen som nyttig, bør det utvikles roller som blant annet reflekterer virkelige situasjoner som kan utfordre deltakerne, trekke frem viktigheten av sosial interaksjon i læring og gi tilbakemeldinger på det som er gjort (Nestel & Tierney, 2007). Det forekommer lite forskning der man har undersøkt effekten av praktisk trening i politiet, men innenfor helseutdanning har blant annet studier vist at integrert undervisning og læring i praksis er mer effektivt enn tradisjonell undervisningsform (Wheller & Morris, 2010). Her læres nye ferdigheter og ny kunnskap samtidig som studentene løser kliniske problemer som forsterkes gjennom praktisk trening. Selv om det foreligger få studier på dette feltet i politiet, er det noe forskning som viser at trening i politisammenheng gir god læring, både kortsiktig og langsiktig. For eksempel har Skogan, Van Craen og Hennessy (2015) funnet ut at polititrening på prosessrettferdighet har resultert i betjenter som i større grad lytter og gir publikum mer respekt. I studien ga treningen umiddelbar effekt ved selve utdanningsstedet (kortsiktig), men også langsiktig effekt ved at betjentene anvendte det de hadde lært, i praksis (Skogan et.al., 2015).

Ifølge Helsen og Starkes (1999) har internasjonal trening av politibetjenter, tradisjonelt sett, vært rettet mot situasjoner som ikke krever betydelig komplekse beslutninger. Eksempler på det kan være sambandsbruk eller simulatorentrening av våpen (Helsen & Starkes, 1999). Denne tradisjonen har likevel endret seg, og det brukes mer tid på flere og ulike trenings- og simuleringssituasjoner enn tidligere (Salas & Cannon-Bowers, 2001). For eksempel kan det omfatte ulike prosesser som kan påvirke politiet før og under et oppdrag (Larsen & Phelps, 2017). I trening på slike situasjoner, kan deltakerne få oppleve kompleksiteten som særpreger den mentale forberedelsesperioden (Driskell, Copper & Moran, 1994), og de mange valg de står overfor i oppdragsutførelsen.

I denne rapporten vil hovedfokuset være rettet mot hvordan politistudenter handler i et rollespill under en øvelse knyttet til en kritisk situasjon i emnet Kommunikasjon og konflikthåndtering.

I dette emnet fokuseres det på hendelser som angår situasjoner studentene vil kunne møte på i praksisåret (B2), og er utviklet av lærere med ulik fagbakgrunn. Situasjonene det tas utgangspunkt i under undervisningen, vil hovedsakelig omfatte ulike former for alvorlighetsgrader knyttet til konflikter innenfor operativt politiarbeid, slik som service- og hjelpesituasjoner, ordens- og kontrollsituasjoner og kritiske situasjoner (Phelps, Larsen & Singh, 2017). For å løse slike i øvelsessammenheng, kreves det at studentene har evne til å vurdere og oppfatte situasjonen i henhold til kunnskapen de har ervervet seg på det aktuelle tidspunktet av utdanningen der øvelsene finner sted. De må dermed kunne anvende teoretisk kunnskap for å løse «oppdragene». Erfaringer studenter får under øvelsen, kan de også ta med seg videre for å løse nye (øvelses-)oppdrag (Schank, Berman & Macpherson, 1999). I slike gjennomføringer er det også tenkelig at studentene opplever en læringsprosess allerede fra leksjonen starter, til øvelsen er over, etterfulgt av refleksjoner som gjøres av den enkelte. Generelt er det vanlig at det gis instruksjoner til studentene i forkant av øvelsen. Slike instruksjoner eller informasjon kan studentene bruke i forberedelsesperioden, men kan også påvirke inntrykket de danner seg av deltakerne/markørene før øvelsen er påbegynt. På samme måte kan inntrykksdannelse også påvirke politiet før de ankommer et oppdrag (Larsen & Phelps, 2017). Politiet i yrkeslivet kan danne seg forventninger basert på informasjon fra operasjonssentralen, mens studenter kan basere sine forventninger på hva de har lest i pensum, eller blitt informert av lærere eller instruktører i forkant av en øvelse. I tillegg kan samtaler mellom makkerparene, både blant politi og studenter, være med på å påvirke forberedelsesfasen. Hvis denne førinformasjonen og samtalene mellom makkerparene preges av negative beskrivelser av personen som skal håndteres, kan det blant annet bidra til å overskygge positive trekk ved samme person. Få, men sterke trekk, som ofte blir karakterisert som sentrale trekk, kan dermed ha betydning for inntrykksdannelsen vi danner oss av andre (Asch, 1946). En konsekvens av at politiet eller studenter stoler for mye på denne førinformasjonen, kan resultere i enkle og raske beslutninger. Innenfor kognitiv psykologisk forskning kan slike valg bli karakterisert som heuristikker. Én heuristikkvariant omfatter hvordan et scenario som kommer raskt til en persons bevissthet, oppfattes som mer sannsynlig enn andre scenarier (Kahneman, 2012). Denne varianten kalles tilgjengelighetsheuristikk (Kahneman & Tversky, 1982).

De prosesser som påvirker våre inntrykk kan knyttes til sosial kognisjon, som handler om hvordan vi oppfatter, registrerer og husker informasjon, og som videre vil kunne påvirke samspillet som foregår mellom mennesker (Larsen & Phelps, 2017). Når vi har informasjon om

andre mennesker, kan vi bruke denne til å se etter det vi forventer å se hos dem vi skal møte, slik tilfelle er ved bekreftelsesbias (Ask & Granhag, 2005). Vi kan også ha med oss informasjon som er lett tilgjengelig i bevisstheten vår og som er enkelt å hente frem fra hukommelsen når vi skal vurdere sannsynligheten for at noe vil skje (Kahneman & Tversky, 1982), slik vi nevnte i forbindelse med tilgjengelighetsheuristikk i forrige avsnitt. I bruken av heuristikk og bekreftelsesbias, vil risikoen for at det foretas skjeve eller gale valg være til stede (Larsen & Phelps, 2017). Vi stoler på informasjonen, uten at vi foretar oss grundige vurderinger av innholdet, selv om den ikke er relevant for situasjonen vi befinner oss i. Andre ganger kan likevel lett tilgjengelig informasjon resultere i gode valg. For eksempel kan personer innenfor sitt ekspertområde, besitte mye kunnskap og erfaring som kan resultere i at de lett kan hente frem informasjon fra hukommelsen som er relevant og viktige for valgene de skal ta (Kahneman & Klein, 2009).

En annen viktig påvirkningsfaktor for politiets beslutninger, er stress. Politibetjenter vil oppleve både psykososiale og kroppslige stressreaksjoner i yrket sitt (Anderson, Litzenberger & Plecas, 2002). En type stress som kan forekomme i politiyrket, er akutt stress. Denne oppstår umiddelbart, og kan ofte knyttes til konfliktsituasjoner der aggresjon og vold er involvert (Anderson, Litzenberger & Plecas, 2002). Ved akutt stress vil høyt stressnivå forekomme, enten rett før eller under selve oppdraget (Anderson et al., 2002). Stresset kan føre til både positive og negative konsekvenser hos personen (Lazarus & Folkman, 1984). Blant de negative kan det påvirke hvordan vi oppfatter situasjonen (Anshel, 2000). For eksempel kan oppmerksomheten rettes hovedsakelig mot målpersonen eller det truede objektet, noe som kan medføre at personen opplever ufrivillig blindhet. Det vil si at man ikke ser objekter selv om disse befinner seg innenfor personens synsfelt (Mack & Rock, 1998; Mack, 2003). Dette kan få alvorlige konsekvenser, spesielt i de tilfeller der liv og helse står på spill, og gjør at man ikke reagerer raskt nok når det er nødvendig, eller unnlater å se gjenstander som er viktige med tanke på risikovurderingen. Likevel vil det være individuelt hvordan politiet reagerer i akutte stresssituasjoner (Anshel, Robertson & Caputi, 1997). Blant annet har forskning vist at yngre og lite erfarne politibetjenter håndterer stress mindre effektivt enn mer erfarne betjenter (Anshel et al., 1997).

Både tilgjengelighetsheuristikk, faktorer knyttet til inntrykksdannelse og akuttstress kan påvirke politibetjentes beslutningstaking i operative situasjoner, slik vi har beskrevet over. Det er likevel gjort lite forskning på dette. Mer forskning på feltet kan gi bedre forståelse av hva som påvirker oppfattelsen, vurderinger og valg blant politiansatte og politistudenter. Innsikten kan

gi kunnskap om hva som kan være viktig å trene på for å håndtere operative situasjoner på best mulig måte.

Kort presentasjon av studien

I denne studien har vi benyttet eksperimentell metode der vi ga politistudentene informasjonen (manipulasjon) i forkant av en øvelse. Vi konstruerte en operativ situasjon som skulle ligne mest mulig på et tvetydig kritisk oppdrag politiet kan møte på i det virkelige liv. Formålet var å undersøke om innholdet i en tekst som deltakerne hadde lest i forkant, ville påvirke hvordan de løste oppdraget. Vi benyttet totalt tre ulike tekster. En tekst fokuserte på fysisk maktbruk som en mulig strategi i møte med aggressive personer, mens en annen tekst pekte på viktigheten av kommunikasjon i slike situasjoner. Den tredje teksten, som ble innført første gang i 2015, hadde som formål å ha et nøytralt innhold og fokuserte på viktigheten av mental forberedelse. Det ble ikke gitt klare føringer i tekstene, men vi forsøkte å utforme et innhold som kunne fungere som generelle råd. Videre sto det ingen ting om at det var sammenheng mellom innholdet i teksten og øvelsen de skulle gjennomføre senere. Etter at deltakerne hadde lest én av tekstene, startet selve øvelsen. Studentene ble fortalt av «operasjonssentralen» at de skulle løse et oppdrag hvor naboer skal ha meldt om noen som har ropt om hjelp fra et hus. Den avhengige variabelen var hvorvidt deltakerne benyttet seg av aktiv nedleggelse eller ikke.

Med basis i tidligere forskning om hvordan beslutninger er påvirket av informasjon som er lett tilgjengelig (Kahneman & Tversky, 1982), forventet vi at det ville være flere nedleggelse blant de som hadde lest teksten om fysisk maktbruk enn blant dem som hadde lest teksten om kommunikasjon. Med hensyn til den nøytrale teksten om mental forberedelse, hadde vi ingen konkrete forventinger om hvordan denne ville påvirke frekvensen av nedleggelse.

Deltakerne

Deltakerne i studien var førsteårsstudenter (N=374) ved Politihøgskolen. Studentene ble fordelt i makkerpar (to og to). Enkelte grupper besto av tre studenter, men dette gjaldt kun i de klassene der makkerparfordelingen ikke gikk opp. Noen uker før øvelsen skulle gjennomføres, ble studentene spurt om de kunne tenke seg å være deltakere i en studie som fikk betegnelsen «*Beslutning i stressrelatert hendelse*». Studien var en del av en øvelse på en tretimers undervisningsleksjon i emnet Kommunikasjon og konflikthåndtering (KKH), og ble gjennomført i februar måned, omtrent på samme tidspunkt alle tre årene. Vi benyttet studentkull fra årene 2014, 2015 og 2016. I 2014 benyttet vi to tekster. Deltakerne leste enten teksten om fysisk maktbruk eller teksten som vektla kommunikasjon. Disse deltakerne ble alle utsatt for et ekstra stressmoment, ved at én av faglærerne stod utenfor huset der øvelsen fant sted, og ropte

til studentene at de skulle forte seg frem til inngangen til boligen. For 2015-kullet ble den tredje teksten om mental forberedelse innført, slik at disse studentene enten leste en tekst om fysisk maktbruk, kommunikasjon eller mental forberedelse. Dette året ble ingen av deltakerne utsatt for det ekstra stressmomentet som hadde vært tilstede i det første året. For 2016-kullet benyttet vi også alle tre tekstene. Majoriteten av dem som leste teksten om mental forberedelse ble utsatt for det ekstra stressmomentet, mens majoriteten blant de resterende deltakerne ikke ble utsatt for en slik påvirkning.

I tiden frem til studien skulle gjennomføres, hadde studentene deltatt på lavere stressnivåøvelser, både i dette og andre emner ved samme studiested.

Prosedyre

Øvelse og eksperimentell manipulering

I denne studien skulle stressnivået være høyere sammenlignet med andre øvelser studentene hadde erfaring med. Studentene benyttet uniform med noe utstyr (eks. håndjern) festet til et belte (utstyrbelte), og gjennomførte øvelsen med kun faglærer og markør til stede. Det var ingen andre som deltok på gjennomføringen. Når det gjaldt faglærere, bestod disse av tre personer. To som fungerte som instruktører (instruktør 1 og instruktør 2), og én som fungerte som markør (spilte psykotisk). Instruktør 1 var «operasjonssentralen» som satt på et kontor og hadde kontakt med studentene via samband. Instruktør 2 observerte studentene og ga tilbakemeldinger etter at øvelsen var ferdig. Faglærerne hadde flere års erfaring med samme type øvelse, og var kjent med gjennomføringen.

Studentene fikk beskjed om å møte i klasserom før øvelsen, etter avtalt tid på timeplanen. Instruktør 1 informerte studentene om det mest sentrale de trengte å vite før gjennomføringen. Deretter ble de fordelt i makkerpar. Studentene ble også informert om tidspunkt for når øvelsen skulle starte. Noen studenter avsluttet øvelsen tidlig, mens andre måtte vente i lengre tid før det var deres tur.

Når studentene startet øvelsen, ble de bedt om å gå til et grupperom for å velge en konvolutt. Konvoluttene de valgte mellom var identiske utenpå (blanke), og studentene (makkerparet) bestemte selv hvilken de skulle trekke. I det første året inneholdt konvolutten enten maktteksten eller kommunikasjonsteksten. I det andre året med datainnsamling ble det som nevnt introdusert en tredje mulighet, en tekst som handlet om mental forberedelse generelt.

Nedenfor vil vi først forklare innholdet i maktteksten og kommunikasjonsteksten, både med tanke på likheter og forskjeller. Dernest vil vi kort beskrive innholdet i teksten om mental forberedelse. Alle tre tekstene finnes som appendiks.

Maktteksten (tekst A) og kommunikasjonsteksten (tekst B), ga forslag (brakte ordet *kan* i teksten) til hvordan politiet kan møte personer som fremstår aggressive. Formen på tekstene var lik, men innholdet var noe forskjellig. For eksempel i Tekst A: «...kan være aktuelt å snakke høyt og bestemt...», mens i Tekst B: «...kan være aktuelt å snakke rolig og langsomt...». Tekst A: «Hvis de forsøker å angripe deg, kan det være planlagt...». Tekst B: «Hvis de forsøker å angripe deg, behøver ikke dette være planlagt...». Tekst A: «Det kan være aktuelt å handle raskt, og benytte deg av ulike maktstrategier mot personen, ved behov.». Tekst B: «Det kan være aktuelt i flere tilfeller å være rolig og benytte seg av kommunikasjon/dialog med personen, ved behov.». Tekst A: «Fysisk berøring kan i noen tilfeller virke beroligende...». Tekst B: «Ved fysisk berøring kan det i noen tilfeller virke eskalerende...». Tekst A: «Skulle situasjonen forverres, kan det være aktuelt å foreta arrestasjonsteknikk med påfølgende håndjernpåsetting...». Tekst B: «Skulle situasjonen forverres, kan det være nødvendig å bevege seg på trygg avstand.» Tekstene viser altså to ulike strategier å møte aggressive personer på.

I teksten om mental forberedelse (Tekst C) var innholdet preget av lite/ingen konkrete forslag til hvorledes politiet bør møte en aggressiv person. Fokuset da vi skrev denne var å lage en tekst med et mest mulig nøytralt innhold. Innholdet besto av generell informasjon om mental forberedelse.

I etterkant fikk klassen (deltakerne av studien) tilbakemelding på hva som var hensikten med studien. Informasjonen foregikk i emnet Vitenskapsteori og forskningsmetode, noen uker etter øvelsesgjennomføringen. Det ble informert hvorfor vi benyttet tekstene, og hvorledes disse kan ha hatt innvirkning på studentens atferd. I denne timen gjennomgikk faglærer¹ forskningsprosessen knyttet til studien fra ideens start til avslutning, slik at studentene kunne få kjennskap til hvordan et forskningsprosjekt blir til. Undervisningstimen inneholdt dermed et pedagogisk element i form av utvikling av forskningsprosjekt, og et etisk element der studentene som deltakere fikk vite formålet med studien.

¹ Det var rapportens førsteforfatter som ga studentene tilbakemelding i emnet Vitenskapsteori og forskningsmetode.

Øvelsesgjennomføring etter gjennomlesning av teksten

På vei mot bygningen, ble det gitt informasjon via sambandet fra «operasjonssentralen» om at noen hadde ropt om hjelp, at forbipasserende hadde hørt «skrik, skrål og bråk» fra en bestemt adresse. Det ble ikke gitt informasjon om hvem som oppholdte seg eller bodde ved den aktuelle adressen. Studentene løp frem til stedet som de hadde fått melding om. Noen meter utenfor huset stod instruktør 2 som observerte/noterte studentenes beslutninger. Fremme ved inngangen til huset ble studentene møtt av markøren² (personen skulle fremstå psykotisk, av paranoid art, svært urolig osv.), ved at vedkommende lukket raskt opp døren. Markøren ba studentparet om å fjerne seg, før han løp inn i huset. Inne i bygningen kunne studentene tydelig høre høy musikk. Studentene skulle så løse oppdraget med dette som utgangspunkt. Hvis studentene valgte nedleggelse/ikke nedleggelse av markøren i oppdraget, ble dette notert på et observasjonsskjema av instruktør 2. Verken instruktør 2 eller markøren visste hvilken tekst studentene hadde lest i forkant. Varigheten på seansen i huset var ca. 3-5 min. Instruktør 2 ga beskjed når øvelsen var over. Rett etter at øvelsen var ferdig, ble det gitt tilbakemeldinger på hvordan studentene hadde håndtert hendelsen av instruktør 2 og markør. Tilbakemeldingene omhandlet beslutninger, kommunikasjon, polititaktikk osv.

Instruktøren som stresset studentene (ekstra stressbetingelse), varierte fra år til år. I 2014 ble studentene utsatt for ekstra stresspåvirkning, men dette skjedde ikke i 2015, mens majoriteten blant deltakerne i 2016 ble utsatt for ekstra stresspåvirkning. Det var også flere tekster om mental forberedelse enn makt- og kommunikasjonstekst i 2016, fordi vi ønsket at det skulle være omtrent likt fordelt med antall tekster som var blitt lest i de tre årene studien varte. Det resulterte i flere deltakere som trakk teksten om mental forberedelse i 2016 enn de som trakk makt- eller kommunikasjonsteksten.

Resultater

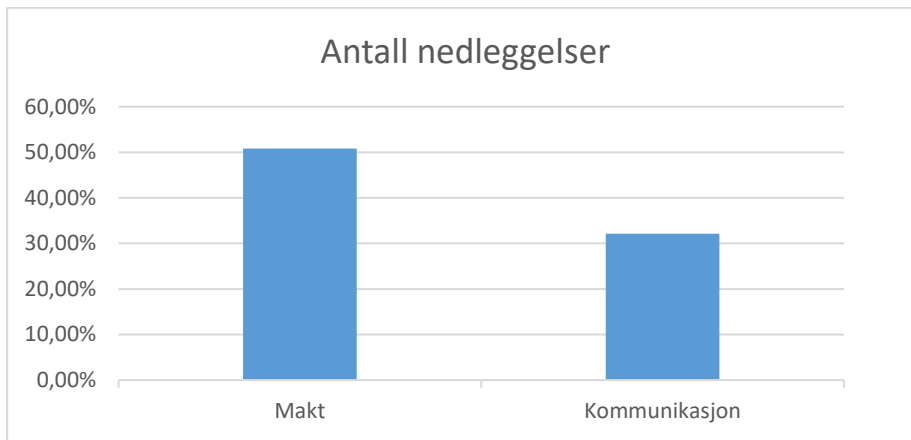
Siden tekstene og hvilke av deltakerne som ble utsatt for et ekstra stressmoment ikke ble fullstendig randomisert over de ulike årskullene, presenteres resultatene separat for hvert deltakerkull.

2014 – kullet (stressende observatør, N = 119)

I tråd med hypotesen, var andelen som tydde til aktivt nedleggelse større blant deltakerne som hadde lest teksten om maktbruk enn blant dem som hadde lest teksten om kommunikasjon. I gruppen som hadde lest maktteksten, valgte 50,8 % aktiv nedleggelse, mens denne andelen var

² Markøren ble spilt av rapportens førsteforfatter.

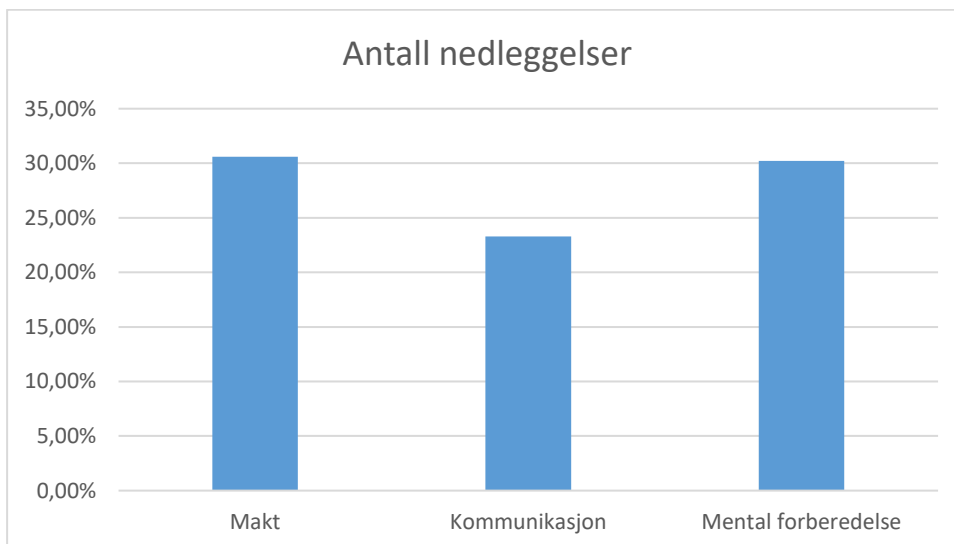
bare 32,1 % blant dem som hadde lest teksten om kommunikasjon. En chi-kvadratanalyse viste at denne forskjellen var statistisk signifikant, $X^2(1, N = 119) = 4.23, p = .040$.



Figur 1: Antall nedleggelser i 2014 som hadde lest makt- eller kommunikasjonsteksten

2015 – kullet (ingen stressende observatør, N = 122)

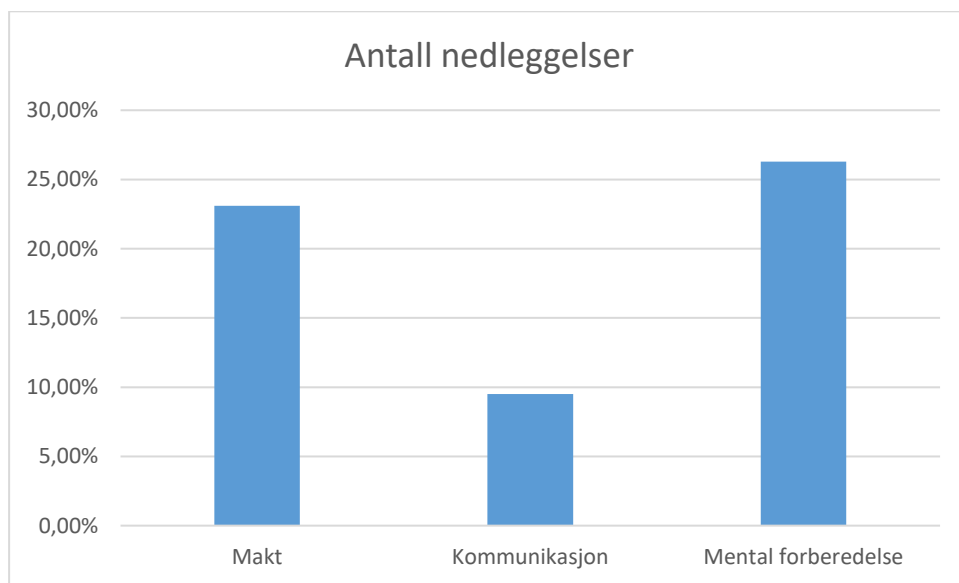
For dette kullet, hvor alle tre tekstene ble brukt, var det ingen tydelige forskjeller i aktive nedleggelser som funksjon av testbetingelse. Blant dem som hadde fått maktteksten, tydde 30,6 % til aktiv nedleggelse. Denne andelen var 23,3 % i gruppen som hadde lest kommunikasjonsteksten og 30,2 % blant dem som hadde lest teksten om mental forberedelse. Ingen av disse andelene var statistisk signifikant forskjellige, $X^2(2, N = 122) = 0,7, ns$.



Figur 2: Antall nedleggelser blant deltakerne i 2015, det året vi innførte tre ulike tekster

2016 – kullet

Som nevnt over fikk noen av deltakere i dette kullet den ekstra stresspåvirkningen som også kull 2014 fikk. Denne manipuleringen ble imidlertid svært skjevt fordelt mellom de ulike tekstbetingelsene, slik at det blir lite meningsfylt å teste for statistisk signifikante forskjeller i aktive nedleggelser som funksjon av stresspåvirkning. Blant dem som hadde lest teksten om maktbruk, var 92,9 % i gruppen som ikke fikk en ekstra stresspåvirkning (26 vs. 2 deltakere). Blant dem som hadde lest teksten om kommunikasjon, var 77,8 % i mindre-stress betingelsen (21 vs. 6 deltakere). Deltakerne i mental forberedelse-gruppen, var 75,6 % blant dem som fikk en ekstra stresspåkjennning (59 vs. 19 deltakere). Det absolutte antall deltagere i hver celle tilsa at det kun gav mening å analysere dem som ikke hadde blitt utsatt for en ekstra stresspåvirkning. Andeler aktive nedleggelser innad i makt, kommunikasjon og mental forberedelsesbetingelse var henholdsvis 23,1%, 9,5 %, og 26,3 %. Disse andelene var imidlertid ikke statistisk signifikant forskjellige, $X^2(2, N = 66) = 2,09, ns$. Det må likevel nevnes at utvalget er såpass lite at det er vanskelig å trekke noen tydelige konklusjoner her.



Figur 3: Antall nedleggelser blant deltakerne i 2016 som ikke var blitt utsatt for ekstra stresspåvirkning

Diskusjon

Funnene fra 2014 viser at det var signifikante forskjeller mellom tekstgruppene i antall nedleggelse. Deltakerne som hadde lest maktteksten, foretok flere nedleggelse enn studentene som hadde lest kommunikasjonsteksten. Samtidig viser resultatene fra 2015 og 2016 at det ikke forelå signifikante forskjeller mellom gruppene. En mulig forklaring på disse ulikhetene, kan ha å gjøre med ekstra stresspåvirkning deltakerne i 2014 ble utsatt for fra observatøren (instruktør). Denne kan ha resultert i at de ble mer tilbøyelige til å bli påvirket av tekstene de hadde lest i forkant av øvelsen fordi stresset kan ha fått deltakerne til å bli mer System 1-orienterte ved at de i større grad handlet på bakgrunn av automatiske assosiasjoner og i mindre grad på bakgrunn av grundige analyser, enn de ellers ville ha gjort. Denne måten å tenke på (System 1) krever liten eller ingen anstrengelse (Kahneman, 2012), og kan ha resultert i at studentene i større grad assosierte ord og innhold fra teksten til spesifikke beslutningsvalg i øvelsen, uten videre overveielser. Deltakerne som leste maktteksten kan ha blitt mer maktfokusert, noe som resulterte i at de fikk flere og mer tilgjengelige tanker og ideer om å bruke makt i møte med den «psykotiske». På samme måte kan studentene i den andre betingelsen ha brukt mindre makt på grunn av assosiasjoner de fikk til kommunikasjon, og fokuserte dermed mindre på maktanvendelse (nedleggelse) under «oppdraget».

Det er likevel viktig å påpeke at forklaringene over bygger kun på våre antagelser og er ikke basert på undersøkelser vi har gjort i studien, og er derfor svært usikre. I fremtiden bør derfor dette undersøkes nærmere.

Begrensinger

I et naturlig eksperiment som denne studien representerer, er det vanskelig å kontrollere for ulike feilkilder. Selv om funnene peker på interessante forskjeller i maktbruk i 2014 basert på informasjon studentene hadde lest i forkant, kan det likevel være andre faktorer i studien som har påvirket studentenes atferd. Tre ulike politiinstruktører var involvert i øvelsen, mens førsteforfatter var markør alle tre årene som studien varte. Ulike lærere kan ha gitt forskjellige assosiasjoner hos studentene. En lærer med arrestasjonsteknisk bakgrunn, kan ha hatt større effekt på antall nedleggelse enn faglærere som har hatt ansvar for andre emner. I tillegg forelå det ikke et tilfeldig utvalg av hvem studentene skulle gjennomføre øvelsen sammen med, hverken på tvers av studieårene eller for hvert studiekull, siden sammensetningen av patruljene foregikk i alfabetisk rekkefølge basert på studentenes etternavn.

En annen mulig feilkilde var at studentene selv valgte ut konvoluttene med tekst i, uten at det var lærere tilstede som kunne kontrollere hvordan dette valget fant sted. Til tross for dette, vil

det være tenkelig at ulik tekst kan ha påvirket studentenes maktbruk i øvelsen. Dette ser man særlig når maktteksten sammenlignes med kommunikasjonsteksten i 2014. I forbindelse med stressbetingelsen knyttes det flere usikkerhetsmomenter til denne, og resultatene må dermed vektlegges i mindre grad. Likevel vil det være interessant i fremtiden å undersøke hvorvidt eksponering av økt stress kan påvirke studentenes bruk av makt i øvelsessammenheng.

Konklusjon

Politiet i operative situasjoner må ha evnen til å håndtere ulike grader av konflikter. I den sammenheng vil det være nødvendig med både trening og kunnskap for å unngå at det tas valg som kan skape forverring av konfliktsituasjoner. Politihøgskolen kan med gode øvelsessituasjoner og forskning på prosesser som påvirker oppfattelsen, vurderingen og valg under stress, forberede studentene på hva som venter dem i yrkeslivet. Forskning på området kan også gi bedre forståelse av ulike psykologiske prosesser som kan påvirke studentenes valg i øvelsessammenheng. Studien vi har presentert i denne rapporten kan være et steg i den retning. I forbindelse med makt- og kommunikasjonsteksten viste resultatene at innholdet påvirket studentenes bruk av nedleggelse i 2014, men ikke i 2015 og 2016. Selv om tekstene ikke var direkte knyttet til øvelsesgjennomføringen, hadde de likevel innvirkning på atferden til studentene det første året når de ble utsatt for ekstra stresspåvirkning. Med andre ord var det lite som skulle til før informasjonen som studentene hadde lest, ga en kortsiktig effekt på deres maktbruk i øvelsesgjennomføringen. Dette kan gi en forståelse om at informasjon som gis før en øvelse, kan få konsekvenser for hvordan man håndterer et oppdrag. Det er altså ikke uvesentlig hva som blir sagt av lærere eller instruktører med tanke på «oppdragsutførelsen» til studentene.

I politiyrket kan man se for seg at en politipatrulje bruker tid på å gå igjennom et mulig oppdragsscenario, og at denne samtalen kan ha innvirkning på senere valg som gjøres. For å unngå å «låse» seg fast i ett beslutningsalternativ, kan det være viktig å vurdere flere mulige alternative løsninger før et oppdrag. Hvis samtalen hovedsakelig rettes kun mot én beslutningsmåte, kan det øke sjansen for at temaet i samtalen er lett tilgjengelig for personens bevissthet under oppdraget. Det kan også være en fare for at politiet leter etter signaler eller tegn som kan bekrefte det de ser etter basert på hva de har planlagt.

Et viktig poeng med eksperimentet har vært å utvikle et pedagogisk undervisningsopplegg som kan ligne på situasjoner studentene vil kunne møte på i praksisåret. Hvorvidt resultatene fra studien kan overføres til det virkelige liv, er derimot noe usikkert. Det kan også tenkes at det

ville vært en vesentlig forskjell mellom studenter og erfarne politibetjenter i hvordan oppdraget ville blitt løst. I fremtiden vil det derfor vært interessant å gjennomføre lignende eksperiment der atferden mellom erfarne politibetjenter og studenter ble sammenlignet. På den måten kunne det gitt en forståelse av hvorvidt førinformasjonen har samme påvirkning på erfarne betjenter som førsteårsstudenter. I fremtiden vil det også være interessant å undersøke nærmere i hvor stor grad studentenes atferd under en øvelse har innvirkning på den langsiktige læringseffekten. Mer forskning på feltet kan gi oss kunnskap om hvorvidt studentenes atferd i øvelsessammenheng tas med videre i praksisåret eller ut i yrkeslivet etter at utdanningen er ferdig.

Litteraturliste

- Anderson, G. S., Litzenberger, R. & Plecas, D. (2002). Physical evidence of police officer stress. *Policing: an international journal of police strategies & management*, 25(2), 399-420.
- Anshel, M. H. (2000). A conceptual model and implications for coping with stressful events in police work. *Criminal Justice and Behavior*, 27(3), 375-400.
- Anshel, M. H., Robertson, M. & Caputi, P. (1997). Sources of acute stress and their appraisals and reappraisals among Australian police as a function of previous experience. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(4), 337-356.
- Asch, S.E. (1946) Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 42, 258-290.
- Ask, K. & Granhag, P. A. (2005). Motivational sources of confirmation bias in criminal investigations: The need for cognitive closure. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 2(1), 43-63.
- Bjørnebekk, G. (2016). Motivasjon, mestring og læring. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 232-250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Driskell, J. E., Copper, C. & Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*, 79 (4), 481-492
- Edvinsen, K. (2016). *Ordenstjeneste*. Nesbru: Vett & Viten.
- Helsen, W. F. & Starkes, J. L. (1999). A new training approach to complex decision making for police officers in potentially dangerous interventions. *Journal of Criminal Justice*, 27(5), 395-410.
- Josefson, I. (2015). Hvorfor en akademisk utdanning i praktisk kunnskap? Et tilbakeblikk på 15 år ved Senter for praktisk kunnskap, I J. McGuirk & J. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (31-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kahneman, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax.
- Kahneman, D. & Klein G. (2009). Condition for intuitive expertise. *American Psychologist*, Vol. 64, (6), 515-526.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1982). Variants of uncertainty. *Cognition*, 11(2), 143-157.
- Kolodner, J. L. (1997). Educational implications of analogy: A view from case-based reasoning. *American Psychologist*, 52(1), 57-66.
- Larsen, N.M.L. & Phelps, J.M. (2017). Sosial kognisjon. I J.M. Phelps, N.M. Larsen og M. Singh (red.), *Kommunikasjon og konflikthåndtering i operativt politiarbeid* (s. 40-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. I W. D. Gentry (red.), *The handbook of behavioral medicine* (s. 225-282). New York: Guilford.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Mack, A. (2003). Inattention blindness: Looking without seeing. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 180-184.

- Mack, A. & Rock, I. (1998). Inattention blindness: Perception without attention. *Visual attention*, 8, 55-76.
- Nestel, D. & Tierney, T. (2007). Role-play for medical students learning about communication: guidelines for maximising benefits. *BMC medical education*, 7(1), 3.
- Phelps, J.M., Larsen, N.M.L. & Singh, M. (2017). Innledning. I J. Phelps, N.M. Larsen & M. Singh (Red.), *Kommunikasjon og konflikthåndtering i operativt politiarbeid: Sosialpsykologiske perspektiver*, (s. 17-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Politi­høgskolen. (2017). *Fagplan: Bachelor politiutdanning 2017-2020*. Hentet fra https://www.phs.no/Documents/5_Studenter/Fagplaner/Fagplan%202017-2020_B1_studie%C3%A5ret17-18.pdf
- Reiner, R. (2010). *The politics of the police*. Oxford University Press.
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual review of psychology*, 52(1), 471-499.
- Schank, R. C., Berman, T. R. & Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. I C.M. Reieluth, *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (s.161-181). Routledge: New York.
- Skogan, W. G., Van Craen, M. & Hennessy, C. (2015). Training police for procedural justice. *Journal of experimental criminology*, 11(3), 319-334.
- Wheller, L. & Morris, J. (2010). Evidence reviews: What works in training, behaviour change and implementing guidance. London: National Police Improvement Agency.
- Wittek, L. (2016). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 133-148). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Appendiks

Tekst A

I møte med personer som fremstår som aggressive, er det nødvendig å tenke over en rekke forhold, slik at du er best mulig mentalt forberedt i situasjonen. I noen tilfeller kan det være aktuelt å snakke høyt og bestemt, slik at du er sikker på at den du møter forstår hva du sier. Ved høye lyder/støy kan en strategi være å heve stemmen slik at du er sikker på at du vil bli hørt. I noen tilfeller kan det også være nødvendig å være myndig mot personen i form av klare beskjeder.

Det kan ved enkelte anledninger være aktuelt å forberede seg på angrep, slik at du står i riktig posisjon med tanke på anvendelse av arrestasjonsteknikk.

Noen personer kan være svært uforutsigbare, og viser avvikende atferd i form av impulsive handlinger, skrik og truende atferd. Hvis de forsøker å angripe deg, kan dette være planlagt, og kan dermed i noen tilfeller ha til hensikt å skade deg som polititjenesteperson. Personenes oppfatning av deg og situasjonen kan være preget av en aggressiv opplevelse. Det kan være aktuelt i flere tilfeller å handle raskt, og benytte seg av ulike maktstrategier mot personen, ved behov.

Ved fysisk berøring kan dette i noen tilfeller virke beroligende (roer ned situasjonen). Skulle situasjonen forverres, kan det være nødvendig å foreta arrestasjonsteknikk med påfølgende håndjernpåsetting (eventuelt pepperspray ved behov). I flere tilfeller kan det også være viktig å gi klare beskjeder i form av blant annet riktig stemmebruk, nonverbal kommunikasjon etc.

Tekst B

I møte med personer som fremstår som aggressive, er det nødvendig å tenke over en rekke forhold, slik at du er best mulig mentalt forberedt i situasjonen. I noen tilfeller kan det være aktuelt å snakke rolig og langsomt, slik at du er sikker på at den du møter forstår hva du sier. Ved høye lyder/støy kan en strategi være å redusere støynivået, slik at du er sikker på at du vil bli hørt. I noen tilfeller kan det også være nødvendig å være vennlig mot personen slik at personen føler seg trygg.

Det kan ved enkelte anledninger være aktuelt å forberede seg på angrep, slik at du står i riktig posisjon med tanke på å komme deg unna, hvis det skulle være nødvendig.

Noen personer kan være svært uforutsigbare, og viser avvikende atferd i form av impulsive handlinger, skrik og urolig atferd. Hvis de forsøker å angripe deg, behøver ikke dette være planlagt, og behøver dermed ikke ha til hensikt å skade deg som polititjenesteperson. Personenes oppfatning av deg og situasjonen kan være preget av en fryktoppfattet opplevelse. Det kan være aktuelt i flere tilfeller å være rolig, og benytte seg av kommunikasjon/dialog med personen, ved behov.

Ved fysisk berøring kan det i noen tilfeller virke eskalerende (forverre situasjonen). Skulle situasjonen forverres, kan det være nødvendig å bevege seg på trygg avstand. I flere tilfeller kan det også være viktig å gi klare beskjeder i form av blant annet riktig stemmebruk, nonverbal kommunikasjon etc.

Tekst C

I det daglige politiarbeidet vil mental forberedelse kunne være en viktig del av forberedelsesprosessen frem til den aktuelle situasjonen politiet vil møte på. Det kan være nyttig for politiansatte i operativt arbeid å tenke over hva som venter dem. Dette omfatter blant annet å snakke med makkeren om ulike forhold som er relevant til den aktuelle hendelsen. Samtidig vil innsamling av informasjon om personer som befinner seg på det aktuelle området, være en hensiktsmessig strategi for politiet å anvende for å være godt forberedt i situasjonen.

Denne førperioden der mental forberedelse anvendes aktivt, kan også brukes til å regulere stress (oppjustere eller nedjustere eget stressnivå), slik at den enkelte presterer best mulig og fremstår skjerpet i situasjonen. I tillegg kan politiet i denne forberedelsesperioden legge planer for hvordan de skal håndtere oppdraget på bakgrunn av innsamlet informasjon.

Noen ganger kan situasjonen fremstå verre enn det man hadde sett for seg, mens i andre tilfeller kan politiet ha forventet seg en langt mer alvorlig situasjon enn det som var tilfelle i virkeligheten.

Til slutt er det verdt å merke seg at mental forberedelse generelt kan være påvirket av mange forskjellige faktorer, som kan ha ulik innvirkning på personens senere valg.