

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: KL360E

Navn / kandidatnr.: Erik Bøgild / 12

---

Taktisk debriefing i politiet, et læringsverktøy?

---

Dato: 15.05.2019

Totalt antall sider: 103

## **Forord**

Denne studien er skrevet som en avsluttende oppgave på masterprogrammet i samfunnsikkerhet på NORD universitetet i Bodø. Jeg har fått fordype meg i tema, som for meg har vært veldig relevant og givende. Jeg har lært masse nytt debrifing og politiet, og samtidig fått en liten innføring i hvordan man kan utvikle seg selv, og organisasjoner gjennom metodisk forskningsarbeid.

Studien i sin helhet har også gitt meg innsikt i Norges beredskap på godt og vondt, og således gitt meg motivasjon for videre arbeid innenfor denne sektoren.

Jeg først og fremst takke informantene og respondentene fra sørvest politidistrikt. Uten dem ingen oppgave. Og en liten ekstra takk til mr. X (du vet hvem du er), som har hjulpet meg med rekruttering og innpass i politiet.

Jeg vil også takke min veileder Øyvind Hanssen, som har gitt meg gode innspill og kommentarer til oppgaven.

Til slutt vil jeg takke en tålmodig kone, som har måtte ta i et tak ekstra på hjemmefronten, i en allerede hektisk hverdag.

Bodø, 15. mai 2019

Hilsen Erik Bøgild

## **Sammendrag**

Denne studien er et dypdykk i politiets praksis på det man kaller taktisk debriefing. Taktisk debriefing er en prosess som har et faglig fokus, og tar ikke for seg de psykologiske virkningene en hendelse eventuelt vil ha på en person.

Metoden som er brukt er eksplorativ «mixed methods», der jeg gjorde dybdeintervjuer, og utarbeidet et spørreskjema på grunnlag av funnene i disse intervjuene.

Politiets praksis når det gjelder taktisk debriefing kan deles opp i to kategorier. Jeg har valgt å kalle dem formell og uformell debriefing. Det som hovedsakelig skiller dem er at formell debriefing er mer strukturert, og gjennomføres normalt sett som en reaktiv seanse etter en større hendelse. Uformell debrief har mindre struktur, gjennomføres i mindre grupper, og kan betraktes som en uformell rutine. Hensikten med disse kategoriseringene er ikke å skape nye begreper, men heller en pragmatisk løsning på å sortere resultatene, og skape forståelse for leseren.

Praksisen beskrives gjennom et «når», «hva», og «hvordan» perspektiv. «Når» beskriver hva som skal til for at taktisk debriefing gjennomføres, «hva» beskriver innholdet, og «hvordan» beskriver gjennomføringen.

Hovedfunnene utarter seg i at når det gjennomføres, hva innholdet er, og hvordan det gjennomføres, er basert på en kollektiv praksis som har lite føringer i formelle direktiver, manualer, planer, osv. Praksisen påvirkes av kultur i positiv grad, mens tid og ressurser er et problem for å få gjennomført taktisk debriefing i politiet.

Opgavens hensikt var også å finne ut av hvordan denne praksisen bidrar til læring i organisasjonen. Hovedfunnene her var at individuell læring skjer i stor grad, spesielt gjennom uformell debriefing, mens organisatorisk læring antageligvis ikke finnes i like stor grad. Det man får ut av debriefingene blir ikke satt i system, og tilgjengeliggjort for andre i organisasjonen.

Studien er som sådan også en mulighet for bevisstgjøring rundt fordeler og ulemper for denne praksisen, og kan kanskje bidra til utvikling på området som gir nytteverdi til politiet.



## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Figurer og tabeller</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Kontekst og bakgrunn .....	6
1.2 Eksisterende forskning på tema.....	6
1.3 Avgrensning .....	8
1.4 Problemstilling .....	9
1.5 Begrepsforklaringer .....	10
1.6 Litt om politiet som organisasjon .....	10
1.7 Oppgavens struktur .....	12
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1 Debriefing som begrep og metode</b> .....	<b>12</b>
2.1.1 Taktisk debriefing som begrep.....	12
2.1.2 Tannenbaums og Cerasolis elementer som skiller debrief fra andre intervensjoner .....	14
<b>2.1.2 Systematisk refleksjon og AER som metode i debriefing</b> .....	<b>15</b>
2.1.3 «Lesson identified», «lesson learned», og AAR .....	17
<b>2.2 Individuell og organisatorisk læring</b> .....	<b>19</b>
2.2.1 Hva er læring? .....	19
2.2.2 Hva er kunnskap? .....	20
2.2.3 Hva er en organisasjon?.....	20
2.2.4 Hva er læring i organisasjoner? .....	21
2.2.5 Individuell læring .....	22
2.2.6 Organisatorisk læring .....	23
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1 Valg av forskningsdesign</b> .....	<b>27</b>
<b>3.2 Mixed Method og eksplorativ metode</b> .....	<b>29</b>
<b>3.3 Kritikk til MM-eksplorativ metode</b> .....	<b>30</b>
<b>3.4 Datainnsamling og analyse</b> .....	<b>30</b>
3.4.1 Den kvalitative prosessen .....	30
3.4.2 Den kvantitative prosessen.....	37
<b>3.5 Validitet og reliabilitet</b> .....	<b>40</b>
3.5.1 Kvalitativ Validitet og reliabilitet.....	41
3.5.2 Kvantitativ validitet og reliabilitet .....	43
3.5.3 MM validitet og reliabilitet .....	45
<b>3.6 Etikk</b> .....	<b>45</b>
<b>4.0 Empiri</b> .....	<b>46</b>
<b>4.1 Kvalitativ data</b> .....	<b>46</b>

4.1.1 Formell debrief.....	47
4.1.2 Uformell debrief.....	47
4.1.3 Begrepsforståelse .....	48
4.1.4 Praksis .....	49
4.1.5 Kultur og forhold .....	52
4.1.6 Læring .....	53
<b>4.2 Kvantitativ data .....</b>	<b>54</b>
4.2.1 Resultater .....	54
<b>4.3 Oppsummering av kvalitativ og kvantitativ empiri .....</b>	<b>59</b>
<b>4.4 Kritikk til kvalitativ og kvantitativ empiri .....</b>	<b>60</b>
<b>5.0 Diskusjon .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1 Hvordan er debriefing-praksisen? Og er den læringsfremmende? .....</b>	<b>62</b>
5.1.1 Når debriefes politiet? .....	62
5.1.2 Fordeler og ulemper ved når det debriefes.....	65
5.1.3 Hva debriefes? .....	67
5.1.4 Fordeler og ulemper ved innhold, og hva som former innholdet i debriefingene.....	68
5.1.5 Hvordan debriefes det? .....	69
5.1.6 Fordeler og ulemper ved gjennomføringen.....	74
<b>6.0 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>75</b>
<b>6.1 Konklusjon .....</b>	<b>75</b>
6.1.1 Når bruker politiet taktisk debriefing? .....	75
6.1.2 Hva er innholdet i den taktiske debriefingen som blir gjort?.....	76
6.1.3 Hvordan gjennomføres taktisk debriefing? .....	76
6.1.4 Er praksisen en bidragsyter til læring? .....	76
<b>6.2 Fremtidig forskning og avsluttende kommentarer .....</b>	<b>78</b>
6.2.1 Tiden strekker ikke til. Hvordan kan man utnytte tiden bedre? .....	78
6.2.2 Teknologi og formelle implementeringer .....	79
<b>7.0 Litteraturliste .....</b>	<b>80</b>
<b>8.0 Vedlegg.....</b>	<b>86</b>
<b>8.1 Informasjonsskriv .....</b>	<b>86</b>
<b>8.2 Intervjuguide .....</b>	<b>89</b>
<b>8.3 Spørreundersøkelse .....</b>	<b>92</b>
<b>8.4 Kvantitative frekvens-resultater.....</b>	<b>97</b>

## **Figurer og tabeller**

*Figur 1. Politiets operative organisering i distriktene*

*Figur 2. Læringsprosessen. Samspillet mellom identifisert læring, handling og aktivitet*

*Figur 3. (SEKI-modellen)*

*Tabell. 1 (kvantitative resultater på når det debriefes)*

*Tabell. 2 (Kvantitative resultater på innholdet i debriefing)*

*Tabell. 3 (Kvantitative resultater på hvordan det debriefes)*

*Tabell. 4 (Kvantitative resultater på forhold og kultur)*

*Tabell. 5 (Kvantitative resultater på læringseffekten av debriefing)*

*Tabell 6. (Oppsummering av kvalitativ og kvantitativ empiri)*

## **1.0 Innledning**

Se for deg at det er første dag på jobben som nyutdannet politibetjent. I bakhodet har man historiene man har hørt om på politihøgskolen. Oppdraget dreier seg om husbråk, og en nøkkelfaktor er at en mann med kniv er observert i tilknytning til husbråket. Det er kun deg og den mindre erfarne partneren din som er tilgjengelig.

Beskrivelsen over er en fiktiv hendelse, men som kunne vært en realitet for en nyutdannet politibetjent. Man kastet ut i situasjoner, og man skal kunne håndtere det man møter på en korrekt måte. Det skjer gjerne uten at man har vært i en lignende situasjon, eller tenkt gjennom hva man vil gjøre i en slik hendelse. Hvordan forbereder man seg til slike ukjente situasjoner?

Ofte er en politibetjent sin hverdag preget av reelle hendelser, mens trening kan være en liten del av arbeidshverdagen. Hvorvidt man får en erfaren og dyktig politibetjent på et oppdrag, avhenger av hvem som er på jobb den dagen. Til syvende og sist har man en plikt til å handle, uavhengig av hvor godt rustet man er til å takle situasjonen man havner i. Dette er en realitet som alltid vil være der.

Utskiftninger vil skje naturlig, og det er opp til organisasjonen å sørge for at personell som slutter erstattes av nytt personell. Det medfører naturligvis utskiftninger av erfaringer. Det er rimelig å anta at erfaring spiller en stor rolle i politifaget, og dermed vil nyutdannet politi normalt sett ikke erstatte kvalifikasjonene til de som slutter. Hvordan man takler disse gapene av tapt erfaring og kunnskap, krever bevissthet mot en effektiv læringsprosess. Trening er et aspekt, men politiet lærer også gjennom operasjoner og reelle hendelser. Man er avhengig av å utvikle seg i en prosess som består både av trening mot reelle hendelser, og reelle hendelser i seg selv. Men hendelsene i seg selv er ikke kunnskapsgenererende. Det fordrer at man tenker gjennom hendelsen, og knytter den opp mot den kunnskapen som man allerede besitter. Det er refleksjonen i ettertid av disse hendelsene som skaper læring, og igjen kan påvirke nye refleksjoner (Kolb, 1984). Debriefing er et verktøy for en slik prosess.

Debriefing er et mye omtalt begrep, som har en tendens til å representere ulikt meningsinnhold på tvers av, og innad i organisasjonene. I den psykologiske vitenskapen representerer debriefing gjerne en form for terapi. Dyregrovmodellen er en debriefings metodikk som er et eksempel på psykologisk debriefing, der hensikten er å forebygge posttraumatiske



stresslidelser (PTSL). Dette forebygges gjennom en strukturert sosialiserings prosess (psykologisk debriefing) der man prater sammen om følelser og reaksjoner (Larsen, 2000, s. 85).

I industribransjen, der traumatiske hendelser gjerne ikke er en utpreget del av hverdagen, brukes debriefing for å gi en materiell gevinst. Suksessen til Toyota er et eksempel på dette, der man gjennom fem «hvorfor» spørsmål hele tiden er opptatt av å finne den grunnleggende årsaken til et problem. Når den grunnleggende årsaken er funnet, utarbeider man løsninger på problemet (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Metoden blir ikke omtalt som debriefing, men sammenligner vi prosessen så finnes det elementære likheter. På lik linje med Toyota bruker Luftforsvaret en metode som produserer læring gjennom å finne grunnleggende årsaker til feil vi gjør, og deretter hvordan vi kan rette opp disse feilene. Vi omtaler denne typen refleksjon for debriefing, men faglitteratur i forsvaret omtaler dette som teknisk debriefing (Larsen, 2000, s.84).

Begrepet debrifing har gjennom denne studien vist seg å ha flere betydninger. Defusing og Hot washup (HWU) er typiske begrep som blir brukt hver for seg, men med samme innhold i følge flere informanter i denne oppgaven. Jeg har belyst mangler på begrepsavklaring rundt ordet debriefing, men det ser ikke ut til å påvirke prosessen i noen grad. Altså om det er snakk om debriefing, HWU eller defusing så er form og innhold stort sett det samme.

I politiet omtaler man taktisk debriefing som den læringsorienterte debriefings-metoden. Jeg vil senere komme inn på definisjoner rundt denne typen debriefing. Som jeg argumenterer for i teori kapittelet (2.0) vil det være uhensiktsmessig å bare bruke taktisk debriefing som begrep, ettersom jeg kun har funnet det i Politiets Beredskapssystem del 1, heretter PBS (PBS, 2011, s.200). Jeg syntes ikke politiets egne betraktninger rundt dette begrepet er omfattende nok til å dekke de viktige aspektene ved det de kaller taktisk debriefing. Derfor vil annen teori i kapitel to bli beskrevet for å belyse flere detaljer ved denne type debriefing.

Til syvende og sist handler debriefing i denne oppgaven om en samhandling mellom to personer eller flere, som genererer kunnskap gjennom refleksjoner om en spesifikk hendelse eller situasjon. Jeg vil som sagt komme tilbake til definisjoner og begrepsavklaringer senere i oppgaven.

I denne studien ønsker jeg å gjøre et dypdykk i individenes egne erfaringer med taktisk debriefing. Det overordnede målet er å utvide min egen kunnskap om taktisk debriefing, og jeg ønsker derfor å se det i en annen kontekst enn det jeg har gjennom egen arbeidserfaring i Luftforsvaret. Mer konkret ønsker jeg å kartlegge politiets praksis rundt taktisk debriefing, og hvordan denne praksisen bidrar til læring.

### ***1.1 Kontekst og bakgrunn***

Min egen erfaring gjennom 12 års arbeid i forsvaret, er at debriefing er et tvetydig begrep som flere legger forskjellig i. En gjentagende opplevelse er derimot at man har prosesser i beredskapsorganisasjoner som har fellestrekk til taktisk debriefing. I slike tilfeller står hendelser som: aksjoner, øvelser, situasjoner, o.l. sentralt i en seanse hvor man prater sammen i retroperspektiv for å skape læring.

Læring har fått et økt fokus i organisasjonsstrategi, og organisasjonslæring står sentralt i organisasjonsteoretiske fag (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Politiet skal i følge PBS (2011), være en lærende organisasjon. Erfaringslæring står sentralt, og egne systematiske prosesser som taktisk debriefing og evaluering skal være virkemidler som fremmer læring i organisasjonen.

Som nevnt innledningsvis stiller politiet krav til kunnskap hos den enkelte i en uforutsigbar tilværelse. Altså kan man si at man må lære der man kan, og det er i utgangspunktet dette som danner grunnlaget for kapittel 15 i PBS (2011), som omhandler erfaringslæring. Dette har fått meg til å stille spørsmålet om hva politiet gjør for å optimalisere læring. Svaret på dette er nok mer omfattende enn at det kan tydes fra et dokument. Det vil derfor være interessant å utforske politibetjentenes subjektive meninger rundt dette temaet, da i en debriefing kontekst. Overnevnte årsak sammen med et mål om å hente kunnskap til min egen organisasjon, luftforsvaret, danner dette grunnlaget for oppgaven.

### ***1.2 Eksisterende forskning på tema***

Gjør man et enkelt søk på debriefing i bibliotekbasen finner man kun litteratur omhandlet psykologisk debriefing. Gjør man derimot et google søk på samme ord, finner man mer litteratur omhandlet det som er fokus i denne oppgaven. Mye av stoffet man finner er dog knyttet til helsesektoren, og lite mot beredskapsarbeid i politiet.

I forsvaret er det gjennomført forskning på en kombinasjon av taktisk og psykologisk debriefing. Man har etablert en modell som kalles helhetlig debrief, og er som sådan nyere tenking rundt læring etter en hendelse (Firing & Moldjord, 2007). Eksempler på dette er Aleksander Moen (2014) sin masteroppgave som gir en beskrivelse av EOD-personells bruk av debriefing i ekstremhendelser. Han inkluderer både teknisk/taktisk og emosjonell/psykologisk debriefing i sin beskrivelse, og er som sådan ulik min oppgave i den grad jeg kun fokuserer på teknisk/taktisk. Eirik Sivertsen (2016) kartlegger i sin masteroppgave bruken av debriefing i brannvesenet, og undersøker hvordan den påvirker læring. Men denne oppgaven definerer også debriefing som både psykologisk og taktisk.

Det kan virke som man har hatt et fokus på debriefing i Norge i den senere tid, men at forskningen rundt det har konsentrert seg om det psykologiske aspektet. Dette baserer jeg på erfaringer gjort gjennom litteratursøk til denne oppgaven. Blant annet er den mest anerkjente og brukte metoden for psykologisk debriefing Mitchell-Dyregrov-modellen, også kalt emosjonell debrief (Larsen, 2000, s.85). Det psykologiske fokuset har antageligvis definert debriefing for helsesektoren i størst grad. Er man i en organisasjon som er utsatt for hendelser som har potensiale for å gi den enkelte traumatisk stress, har ofte debriefing en psykologisk karakter. Dette er egne observasjoner med beredskapsarbeid i forsvaret, og erfaringer knyttet til samarbeid med politi og helse.

Når man snakker om taktisk eller teknisk debriefing, finnes det ingen direkte oversettelser til engelsk. I det engelske språket snakker man gjerne om spesifikke metoder som omhandler det samme som teknisk og taktisk debriefing. Gjennomgående i denne oppgaven nevnes uttrykk som «After Action Review» (heretter, AAR), og «After Event Review» (heretter AER). Begge er metoder til å fremme læring fra en spesifikk hendelse. Tannenbaum og Cerasoli (2013, s.240) viser i sitt studie effektiviteten av å gjennomføre taktisk debriefing. De finner at en AER etter en spesifikk hendelsen, testet på en mindre kontrollgruppe, gir 20-25% mer læring, enn de som ikke gjennomførte en AER.

Etter utallige søk på internett og bibliotek, har jeg ikke klart å finne eksisterende forskning som omhandler taktisk debriefing i politiet. Dog finnes det nært relatert forskning. Blant annet belyser Henriksen (2014) faktorer i politiet som påvirker evaluering av etterforskningsarbeid, hvorav disse faktorene også kan forklare hvordan de påvirker læring i politiet. Denne

avhandlingen tar for seg evaluering og ikke taktisk debriefing. Likevel er funnene relevante, og kan ses i sammenheng med noe av det jeg belyser i denne oppgaven.

Det er rimelig å anta at min oppgave er særegen i den forstand at den har hovedfokus på taktisk debriefing, og ikke psykologisk. Spesielt er dette et solid argument når jeg knytter det til politiet som organisasjon, og læring. Jeg vil også påstå at jeg går mer i dybden på effekten av taktisk debriefing enn hva noen annen oppgave jeg har funnet har gjort tidligere. Men samtidig skal det være sagt at det kan finnes prosjekt, oppgaver, forskning, o.l. som ikke er tilgjengelig for offentligheten. Forsvaret spesielt har sine årsaker til og skjerm informasjon på grunn av operasjonssikkerhet. Jeg har ikke gjort noen forsøk på å undersøke disse mulighetene, og man kan dermed aldri være sikker på særegenheten på min oppgave.

### ***1.3 Avgrensing***

Ved å avgrense oppgaven til taktisk debriefing, er det naturlig å anta at viktige momenter som gir læring i debriefing forsvinner. Spesielt det psykologiske aspektet ved læring blir ikke fokusert på i denne oppgaven. Hvordan man reagerer på en hendelse og refleksjon rundt de emosjonelle reaksjonene, er viktige erfaringer en polititjenestemann gjør seg. Gjennom psykologisk debriefing bearbeider man følelsene og reaksjonene man har hatt i en situasjon for å bli bevisst sitt følelsesmønster, og samtidig forebygge posttraumatiske stresslidelser (Larsen, 2000, s.81). Når man opererer i situasjoner som for folk flest oppfattes som traumatiske, er det viktig å vite hvordan en blir påvirket følelsesmessig. En slik bevisstgjøring øker forståelsen for hvordan egen adferd påvirkes. Ved å ikke fokusere på de psykologiske faktorene ved en debriefing, utelukker man forklarende årsaker til adferd. Avgrensningen fører ikke til at jeg betrakter polititjenestemenn som følelsesløse individer. Derimot vil det være på sin plass å forklare hvorfor man gjorde som man gjorde, med nervøsitet, stress, o.l. Hovedforskjellen mellom psykologisk og taktisk debriefing er hva man ønsker å oppnå. Der psykologisk debriefing har som formål å forhindre mentale lidelser påført gjennom tjenesten, er taktisk debriefing er en metodisk kunnskapsjakt.

Avgrensingen har også en geografisk karakter. Jeg tar for meg en populasjon som kun har tilhold i Sørvest politidistrikt, og utelukker dermed de andre distriktene som er en del av politiet i Norge. Dette utfordrer følgelig oppgavens representativitet, men dette vil jeg belyse ytterligere ved flere anledninger i kapittel 3.

Til slutt måtte jeg også av praktiske hensyn forholde meg til en gruppe i politiet. Oppgaven tar for seg personell i politiet som har tilknytning til det Pedersen m.fl (1998, s.33) beskriver som den operative delen av politiet. Nærmere bestemt det taktiske nivået i den «operative» delen av politiet (1.6).

#### ***1.4 Problemstilling***

Temaet og valg av populasjon som skal studeres, har ledet meg til følgende problemstilling: *«Hvordan er praksisen for taktisk debriefing i politiet, og hvordan bidrar den til læring hos politibetjenten, og politiet som organisasjon?»*

I denne sammenhengen er det viktig å definere hva jeg legger i ordet praksis. Aristoteles definerte praksis som handling (Sagdahl, 2018). Jeg velger å bygge videre på denne definisjonen og bruke Det store norske leksikon sin definisjon av praksis som beskriver hva jeg er ute etter i denne oppgaven:

*«Praksis, handling, virkeliggjørelse av en hensikt. I dagligtale betyr praksis en persons benyttelse av sine teoretiske kunnskaper i det praktiske liv»* (Sagdahl, 2018).

Politiets debriefing-praksis blir i den forstand hvordan debriefing skjer, og hvordan debriefing brukes i det daglige arbeidet.

Operasjonalisering av problemstillingen leder meg dermed til følgende forskningsspørsmål, som jeg ønsker å undersøke i denne oppgaven:

1. Når bruker politiet taktisk debriefing?
2. Hva er innholdet i den taktiske debriefingen som blir gjort?
3. Hvordan gjennomføres taktisk debriefing?
4. Bidrar taktisk debriefing læring? Hvis ja, på hvilken måte bidrar taktisk debriefing læring?

Spørsmål 1-3 vil gi en beskrivelse av praksisen med taktisk debriefing i politiet, mens spørsmål 4 vil gi svar på effekten taktisk debriefing er intendert til å ha, altså læring.

### ***1.5 Begrepsforklaringer***

Jeg finner det naturlig å gi noen begrepsforklaringer før man leser videre i oppgaven. Debriefing har som sagt forskjellige betydninger avhengig av fagfelt, og det er derfor naturlig å anta at begrepene brukes litt om en annen. Jeg har forklart at HWU og defusing er begreper som er brukt av politibetjentene. Hva man kaller det er ikke viktig, selv om det kanskje kan skape litt misforståelse for dem som kjenner begrepene i korrekt forstand. Defusing er egentlig av mer psykologisk karakter, og Christianson og Granhag (2004, s.206) forklarer defusing som en avlastningssamtale rett etter hendelsen. Defusingen er ledet av lederen av aksjonen, og er en gjennomgang av hendelsen der man får lov til å snakke om sin opplevelse.

HWU er mer eller mindre en taktisk debriefing. Det finnes få definisjoner i faglitteratur på begrepet, men «googler» man det, ser man at det er en umiddelbar refleksjon rundt en hendelse som har som hensikt å skape læring, eller det som senere blir definert som lært læring (Wikipedia, 2018).

Selv om det blir brukt forskjellige begreper, er funnene mine at innholdet er taktisk debriefing, selv når informantene snakker om defusing. Dette er noe jeg ble oppmerksom på tidlig i arbeidet med oppgaven, og gjorde derfor tiltak for å unngå at man snakker om forskjellige typer debriefing, i intervju og spørreundersøkelse.

Taktisk debriefing er en refleksjon om en hendelse som har med hensikt å skape læring (PBS, 2011, s.200). En mer utfyllende beskrivelse av taktisk debriefing kommer i teorikapittelet (2.0), men ordet hendelse er mye brukt gjennom oppgaven og jeg ønsker å gi en kort beskrivelse av begrepet i denne sammenheng: Hendelse er en vesentlig del av debriefingen med tanke på at det er den episoden, situasjonen, øvelsen, o.l. som setter rammene for hva man skal snakke om i debriefingen. Med andre ord beskriver hendelsen noe som har skjedd enten bra eller dårlig, som er legger grunnlaget for debriefingen.

### ***1.6 Litt om politiet som organisasjon***

Politi- og lensmannsetatene er underlagt Justisdepartementet. Politidirektoratet leder etaten som består av 12 politidistrikt, særorgan og andre enheter med spesialoppgaver.

Politidirektoratet (POD) er et forvaltingsorgan underlagt Justis- og beredskapsdepartementet. Direktoratet har ansvaret for faglig ledelse, styring, oppfølging, og utvikling av politidistriktene og særorganene i politiet. Hvert distrikt ledes av en politimester som har ansvaret for tjenester, budsjett og resultater. Politidistriktet har en egen administrasjon og operasjonssentral (Politiet, 2019).

Politiinnsatsen ledes på tre nivåer: strategisk: politimesteren, operasjonelt: operasjonslederen og eventuelt stabssjefen, og taktisk: innsatslederen (PBS, 2011, s.32). Jeg har fokusert på de taktiske enhetene i politiet, som vil si fra innsatsleder og nedover (se figur 1).



Figur 1. Politiets operative organisering i distriktene

Taktisk nivå består av innsatslederen og innsatsstyrker, som skal gjennomføre oppdragene operasjonslederen eller politimesterens stab gir. Taktisk ledelse innebærer direkte ledelse og samordning av innsatsstyrker. Taktisk ledelse kan også bestå av flere nivå med delledere (for eksempel aksjonsleder, objektleder eller fagleder) under innsatslederen. På dette nivået skal det utvikles planer for ressursbruk og utarbeides ordrer til innsatsstyrkene (PBS, 2011, s.34).

Politiet som organisasjon består også av det Pedersen m. fl. (1998, s.23) kaller operativ polititjeneste. Dette er de politimessige gjøremål som i utgangspunktet utføres av den uniformerte politistyrken. Den operative polititjeneste vil i dette tilfellet gå under taktisk ledelse, og ikke inkludere operasjonssentralen.

### ***1.7 Oppgavens struktur***

Oppgaven vil videre presentere relevant teori knyttet til taktisk debriefing, og individuell og organisatorisk læring i kapittel 2 (2.0). Kapittel 3 (3.0) vil ta for seg metoden brukt i oppgaven, og kapittel 4 (4.0) beskriver empiri som er generert fra intervju og spørreskjema. Kapittel 5 (5.0) diskuterer problemstillingen, og til slutt i kapittel 6 (6.0), vil jeg presentere konklusjonen, og spørsmål som er interessante for videre forskning.

## **2.0 Teori**

Gjennom dette kapittelet ønsker jeg å belyse teoretiske rammeverk for oppgaven. Kapittelet er delt opp i to hovedbolker, der den første beskriver teori om taktisk debriefing (2.1), og den andre tar for seg teori omhandlet læring (2.2). Jeg vil først presentere teori som gir en beskrivelse av taktisk debriefing, og deretter beskrive anvendte metoder innenfor denne type debriefing. Til slutt vil jeg presentere læringsteori som tar for seg individuell og organisatorisk læring.

### ***2.1 Debriefing som begrep og metode***

Det finnes en del litteratur om debriefing, men en stor utfordring vedrørende debriefing er at teorien er fragmentert og fordelt mellom flere fagdisipliner (Tannenbaum & Cerasoli, 2013, s.231-232). Som Tannenbaum og Cerasoli sier (2013, s.232), er det ikke rart at det finnes en del tvetydighet rundt definisjonen av debrief, med tanke på alle de vitenskapelige områdene som forsker på, og bruker debriefing på «sin måte».

Taktisk debriefing er et internalisert begrep i min egen avdeling i forsvaret, men omtales gjerne også bare som debriefing. «Googler» man taktisk debriefing finner man ingen konkret definisjon, og derfor kan man si at begrepet ikke har noen akademisk forankring. Likevel brukes det av flere beredskapsorganisasjoner, deriblant politiet.

#### ***2.1.1 Taktisk debriefing som begrep***

I denne oppgaven fokuserer jeg på det politiet kaller taktisk debriefing, og tar utgangspunkt i de elementene som PBS (2011, s.200-201) presenterer som viktige i gjennomføring av taktisk debriefing.



### 2.1.1.1 *Politiets definisjon av taktisk debriefing*

En taktisk debrief er en evaluering på egne vegne. Den kan være en del av en mer omfattende evaluering eller den kan stå på egne bein som en oppsummering for å gi de involverte læringseffekt (PBS, 2011, s.200).

Hensikten med en taktisk debrief er å avdekke og følge opp forbedringsområder. Den gjennomføres ofte som et møte mellom noen eller alle involverte, slik at de kan fortelle sin versjon av det som skjedde. Tjenestepersoner som ikke har deltatt i oppdraget, kan være til stede dersom det er ønskelig. Det er som regel nærmeste leder som beslutter og gjennomfører en taktisk debrief (PBS, 2011, s.200).

Debriefingen er en faglig gjennomgang med refleksjoner i etterkant av en hendelse. En debrief kan ha et avgrenset fokus eller tema, det er ikke alltid nødvendig eller ønskelig å gjennomgå alt. Alle bør fortelle sin versjon. Fortellingen kan også inneholde hva de selv ville gjort annerledes, og hva de kunne ønske kollegene hadde gjort annerledes (PBS, 2011, s.200).

Politiet gir også noen momenter som skal være gjeldende for taktisk debriefing:

1. Det er et lederansvar å gjennomføre taktisk debriefing
2. Møtet bør holdes så tidlig som mulig etter hendelsen.
3. Hver person eller organisasjon får fortelle sin historie.
4. Man skal ha toleranse for motstridende informasjon.
5. Unngå avgrensning, konklusjon og belæring.
6. Lederen må styre møtet slik at alle får komme til orde.
7. Følgende punkter tas opp: *kronologisk hendelsesrekke, hva som ble gjennomført (i forhold til plan), hvorfor man gjorde det man gjorde (faglig fokus), og hva bør justeres med tanke på tilsvarende hendelser (læring).*

Videre inneholder momentlisten at ressursbruk, materiell og utstyr, avløsningsrutiner, HMS tiltak og følelsesreaksjoner som kan kreve videre oppfølging, skal være en del av taktisk debriefing (PBS, 2011, s.201).

Innholdet i punkt 7 finner man igjen i andre studier av debriefing, blant annet i Tannenbaum og Cerasolis (2013) meta-analyse av debriefingens virkning. Debriefing defineres der som en

faglig gjennomgang med refleksjoner i etterkant av en hendelse. Milton (2010, s.54 – 56) gir en beskrivelse av AER, der spørsmål som er nevnt i punkt 7 er relevante for å skape kunnskap og læring. Ellis, Carette, Anseel & Lievens (2014) gir også en beskrivelse av AER med lignende momenter.

Med grunnlag i PBS (2011) sin beskrivelse av taktisk debriefing ønsker jeg å gå mer i dybden på innholdet og dens hensikt.

### ***2.1.2 Tannenbaums og Cerasolis elementer som skiller debrief fra andre intervensjoner***

For å skille taktisk debriefing (omtales som bare debriefing av Tannenbaum og Cerasoli) fra andre intervensjoner, som også har som hensikt å produsere kunnskap og læring, viser Tannenbaum og Cerasoli (2013, s.232) til fire kriterier: Aktive selvlæring, utviklingsfokus, spesifikk hendelse og flere kilder.

Aktiv selvlæring handler om at personell som deltar er aktive i debriefing prosessen, i motsetning til en passiv deltagelse. Man kan se på aktiv selvlæring som en diskusjon eller dialog, mens passiv deltagelse er en monolog eller tilbakemelding. Tilbakemelding eller «feedback» er i utgangspunktet ikke en debriefing, men debriefing har likevel spor av dette i sitt innhold. Med utgangspunkt i det Tannenbaum og Cerasoli (2013, s.232) beskriver som aktiv selvlæring i en refleksjon, anser jeg dette som skille mellom debriefing og tilbakemelding. Med andre ord forutsetter debriefing en aktiv deltagelse, og er ikke en vurdering gjennom en monolog.

Debriefingen skal også ha som hensikt å utvikle individet eller organisasjonen med formål om å gjøre aktørene bedre. Ved å ha et utviklingsfokus, og ikke et evalueringsfokus, vil man gjennom debriefing generere mer presise tilbakemeldinger, og samtidig oppmuntre til å dele erfaringer og meninger. Dette gir også motivasjon, og øker kunnskap og læring (Tannenbaum & Cerasoli, 2013, s.232).

Debriefingen skal omhandle en spesifikk hendelse, og ikke være en generell tilbakemelding til individer eller grupper. Man fokuserer på en konkret handling, og refleksjonen vil konsentrere seg om hvordan man gjennomførte handlingen. Ved å fokusere på en spesifikk hendelse i retroperspektiv, vil man få en dypere refleksjon rundt adferd og handlinger, enn hva man ville gjort i en generell diskusjon om utførelse (Tannenbaum & Cerasoli, 2013, s.232).

Debriefingen må også inneholde flere enn en kilde til analyse. Det kan være flere individer i samme gruppe, eller en utenforstående observatør. Det skal ikke være en selvrefleksjon over egen utførelse (Tannenbaum & Cerasoli, 2013, s.232).

### ***2.1.2 Systematisk refleksjon og AER som metode i debriefing***

Systematisk refleksjon er en prosess hvor man analyserer adferd og evaluerer dens resultat for å forbedre utførelsen med et fremtidig perspektiv (Ellis, Carette, Anseel, & Lievens, 2014, s.68).

Systematisk refleksjon inneholder tre aktiviteter hvor grupper eller individer må engasjere seg; «Self-explanation» heretter kalt selvforklaring, «data verification» heretter kalt data verifikasjon, og «feedback» heretter kalt tilbakemelding (Ellis et al., 2014, s.68).

Selvforklaring tar utgangspunkt i at individet skal analysere sin egen opptreden, i denne sammenheng vil det for eksempel gjelde ved utførelse av et oppdrag. Deltagerne gir forslag på hvorfor det gikk som det gikk. Det kan være å fortelle om hvorfor det gikk bra, eller om hvorfor det gikk dårlig, som to ytterpunkter (Ellis et al., 2014, s.68). Gjennom åpne eller direkte spørsmål, åpner man for selvforklaring. Spesielt ved direkte spørsmål, som «hvorfor gjorde du A, og hvorfor besluttet du B?», vil man oppmuntre individet eller gruppen til å gå i dybden på en spesifikk årsak.

I en aktiv prosess der man samler, analyserer og integrerer informasjon, vil man i tillegg til å reflektere over det som har skjedd, også reflektere over såkalte «hva-hvis». Å reflektere over hva som kunne ha hendt øker kunnskapen for fremtidige handlinger. Samtidig oppmuntrer man og motiverer til å inkorporere nyskapt kunnskap i eksisterende kunnskap (Ellis & Davidi, 2005. s.858).

Et annet viktig aspekt ved systematiskrefleksjon er data verifikasjon. Læringen og eventuelle konklusjoner som man får av debriefing trenger nødvendigvis ikke være korrekte, men kan også ende opp med å være irrelevante, ugyldige eller lede i feil retning. Kognitive feilantagelser, som der oppfattelsen av hendelsen blir påvirket av forventet utfall, eller det faktiske utfallet, kan være noen av fellene (Ellis & Davidi, 2005, s. 858). Altså vil personer i en debriefing åpne perspektivet de har, ved at subjektiv data verifiseres, og informasjonen man sitter med kryss valideres før man gjør eventuelle endringer i den mentale modellen

(Ellis & Davidi, 2005, s. 858; Ellis et al., 2014, s.68). I praksis vil dette si at man får andres tolkninger, meninger og inntrykk, som former hvordan man gjennom debriefingen identifiserer og skaper læring.

Hvem som bidrar til dataverifikasjon kan variere fra andre aktører i hendelsen som debriefes, til eksterne utenforstående observatører. Hvordan andres perspektiver påvirker ens oppfatninger vil variere, og man trenger ikke måtte akseptere andres inntrykk. Men den «reflekterende» må uansett forholde seg til disse inntrykkene før man aviser dem. Gjennom minimering av mentale feiltolkninger som 1.) gjør at en overser faktorer som ikke samsvarer med antagelsene man har, og 2.) kan forme hvordan man oppsummerer hendelsen påvirket av ønsket resultat, kan vi si at data verifikasjon handler om presisjon i det som blir oppsummert og reflektert om (Ellis, Ganzach, Castle & Sekely, 2010, s.123).

Den siste aktiviteten er tilbakemelding. Tilbakemelding er et viktig biprodukt av debriefingsprosessen, og er definert som informasjon den «reflekterende» kan bekrefte, legge til, erstatte, justere, eller legge til minnet. Dette minnet kan være grunnleggende kunnskap, meta-kognitiv kunnskap, inntrykk, eller kognitive taktikker og strategier (Ellis & Davidi, 2005, s.858). Hovedfordelen med tilbakemelding som mottas i AER, er at den ikke bare konsentrerer seg om utfallet, men også prosessen (Ellis & Davidi, 2005, s.858). Gjennom AER gis det to typer tilbakemeldinger, resultatbasert og prosessbasert.

Resultatbasert tilbakemelding gis før en debriefing starter, og er utfallet av prosessen man har vært gjennom. Den prosessbaserte tilbakemeldingen har med hensikt å forbedre utførelsen, og gis underveis i debriefingen. Den er ikke direkte tilbakemelding på hva som er rett og galt, men mer en veiledning som øker refleksjonen i debriefingen. Denne typen tilbakemelding har sammenheng med selvforklaring, ved at man gjennom direkte spørsmål veileder deltagerne gjennom selvforklaringsprosessen (Ellis & Davidi, 2005, s.858).

Med andre ord er AER, eller systematisk refleksjon, en seanse hvor man gjennom prosessbaserttilbakemelding, veileder selvforklaring, og hele tiden verifiserer denne dataen gjennom andre kilder i debriefingen.

### 2.1.3 «Lesson identified», «lesson learned», og AAR

Milton (2010) beskriver viktigheten av å ha et læringssystem i en organisasjon, for å strukturere og planlegge læring. Læringsprosessen (se figur 2) viser hvordan analyse av en aktivitet (hendelse), skaper «Lesson identified», heretter kalt identifisert læring. Den identifiserte læringen kan deretter påvirke en ny aktivitet gjennom handling. Handlingen skjer enten gjennom formelle tiltak (dokumenter, prosedyrer, o.l.), eller uformelle tiltak (uskrevne teknikker og handlingsmåter). Læringen skjer i følge Milton (2010, s.20) først når identifisert læring påvirker handlingene i en aktivitet ved senere anledning, derav «Lesson learned», heretter kalt lært læring.



Figur 2. Læringsprosessen. Samspillet mellom identifisert læring, handling og aktivitet en av dem er AAR.

#### 2.1.3.1 AAR

AAR er en metode brukt i den amerikanske hæren etter en hendelse, der fokuset er det jeg tidligere har omtalt som viktige momenter i taktisk debriefing (2.1.1). AAR tar utgangspunkt i en hendelse og reflektere over den med formål om å øke kunnskap og ferdigheter (Meliza, 1998, s.1). Gjennom AAR er hensikten å holde på det man anser som styrkene, samt forbedre svakhetene (Morrison & Meliza, 1999, s.1).

I gjennomgangen av en hendelse brytes fokuset i en AAR ned i 3 spørsmål (Morrison & Meliza, 1999, s.1):

1. Hva skjedde? (En spesifisering av fakta rundt hendelsen, der man for eksempel har fokus på viktige handlinger og utfall).
2. Hvorfor skjedde det? (Når man sitter med fakta rundt hendelsen ønsker man her å finne årsaker til handlingene og utkommene).
3. Hvordan kan man forbedre eller opprettholde handlingene? (Når man har svart på spørsmål 1 og 2, begynner man arbeidet med å finne løsninger på eventuelle problemer under hendelsen, der hovedmålet er å gjøre det bedre ved neste anledning)

Hovedmålet med denne metoden er å adressere problemer og løse dem. Løsningene kan komme i form av økt kunnskap for den enkelte, eller endringer i regelverk og prosedyrer (Morrison & Meliza, 1999, s.2). En AAR skal gjennomføres så raskt som mulig etter en øvelse eller reell hendelsen, og deles ofte opp i nivå. Debriefes man en hel bataljon etter en øvelse er det uhensiktsmessig å snakke om detaljert helt ned til enkeltmannsnivå. Man fokuserer derfor gjerne på hvordan bataljonen som helhet utførte oppgaven. Man identifiserer læring på dette nivået først, før man går til neste nivå, og til slutt debriefes patruljen eller vognlagets gjennomføring (Morrison & Meliza, 1999, s.2).

I tillegg til de 3 overnevnte spørsmålene bør man også stille seg spørsmålet om hva målet for handlingen var før man starter debriefingen. Steg 1 ifølge Baird, Deacon og Holland (1999, s.23) er å gi en beskrivelse av målene eller hensikten man hadde før hendelsen startet. Milton (2010, s.54 - 55) sier at man får best resultat av en AAR gjennom å ha målbare mål, og samtidig beskriver at målet/målene må presenteres før debriefingen starter.

Milton (2010, s.33) beskriver også viktigheten av å ha planlagt debriefing. Gjennom å ha planlagte seanser, fremfor alltid å la debriefing være en reaktive prosess, skaper man mer læring gjennom at debriefingene blir bedre og hyppigere. Fordeler ved å ha planlagte seanser med debriefing er at det alltid vil være tilfeller der man kan identifisere en eller annen form læring. Det kan være små feil som er observert i en gjennomføring som man finner ubetydelige i et tilfellet, men som kan være av større betydning ved andre tilfeller. Å ha planlagt debriefing vil også skape en forventning av å identifisere læring (Milton, 2010, s.34). Man kan i dette tilfelle si at det å starte en debriefing vil generere en undersøkende mentalitet i selve seansen, som igjen kan være med på å finne ting man ikke trodde var der.

### *2.1.3.1 Fra identifisert læring til lært læring*

Taktisk debriefingsmetoder som AAR og AER har i utgangspunktet samme innhold, men litteratur om AAR tar mer for seg konkret gjennomføringsmetodikk, mens litteratur om AER går mer i dybden på faktorer som er viktige i læringsøyemed. Dog er de begge bare prosessen frem til identifisert læring, og skal man virkelige lære noe av debriefingen, må man gjøre identifisert læring om til handling. (Baird, Deacon og Holland 1999, s.24; Milton 2010, s.73). Når en handling er basert på kunnskap som er skapt gjennom debriefing kan vi si at vi har lært, og derav lært læring. Hvordan denne kunnskapen genereres er altså i dette tilfellet en kombinasjon av debriefing og handling.

## **2.2 Individuell og organisatorisk læring**

I denne delen vil jeg først gå inn på noen begreper, og læringsprosesser på individuelt og organisatorisk plan. Deretter vil jeg gi en beskrivelse på teori jeg anser, som sammen med allerede nevnt teori, er relevant for å kunne svare på forskningsspørsmål 4: *Gir taktisk debriefing læring? Hvis ja, på hvilken måte gir taktisk debriefing læring?*

Det er altså et spørsmål om nivå i dette tilfellet. Hvordan lærer individene gjennom debriefingen, og hvordan lærer organisasjonen?

### **2.2.1 Hva er læring?**

I følge det store norske leksikon er læring definert som:

*«en relativt varig endring i opplevelse og adferd som følge av tidligere erfaring»*

(Svartdal, 2018).

Endring og adferd står sentralt i denne definisjonen, og legger til grunn at læring ikke kun skjer ved at man har etablert en erfaring, men ved at man også bruker denne erfaringen til å bestemme adferd. Jacobsen og Thorsvik (2013, s.353) beskriver deretter at læring er en:

*«prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin adferd på grunnlag av denne kunnskapen»*).

Denne definisjonen leder meg videre til begrepene organisasjon og kunnskap som står sentralt i det å forklare organisatorisk læring. Før jeg går inn på definisjonen av en organisasjon ønsker jeg å definere kunnskap.

### **2.2.2 Hva er kunnskap?**

Som vi kommer til å se senere i oppgaven er kunnskap en avgjørende faktor i den grad den påvirker individenes og organisasjonens adferd. Bø og Helle (2008, s. 166) definerer kunnskap som:

*«Den mengde informasjon og viten en person, gruppe, institusjon eller kultur rår over. Denne kunnskapen kan ha blitt ervervet gjennom dagliglivets erfaringer, forskning og gjennom studier av litterære eller andre kilder. Den delen av kunnskapen som ikke kan beskrives eller forklares gjennom instruksjoner kalles ofte praksiskunnskap, taus kunnskap eller kompetanse»*

I organisasjonslæring er også taus og eksplisitt kunnskap mye brukt. Disse typene kunnskap sier noe om bevisstheten rundt den kunnskapen man innehar. Taus kunnskap finnes på flere nivå fra individet til organisasjonen selv. Det som kjennetegner den er at kunnskapen ikke er eksplisitt, men ligger skjult i individene eller i en samhandling mellom individene. Den kommer gjerne i form av intuisjon og ikke-kommuniserbare ferdigheter, og eksperter i en organisasjon blir ofte nevnt som eksempler på en innholdsrik database av taus kunnskap. Man omtaler gjerne «eksperter» i organisasjoner som agenter med mye taus kunnskap. Ekspertene gjør de rette valgene for organisasjonen, men har ofte vanskelig for å forklare hvorfor den ene adferden er bedre enn den andre (Baumard, 1999, s.23).

### **2.2.3 Hva er en organisasjon?**

En organisasjon er et mye brukt begrep i dagliglivet, og de fleste forbinder det nok med et kollektiv av individer som er samlet gjennom at de jobber i en bedrift, eller annen type foretak som har et formål. Og det er dette som Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 17) skildrer som skille mellom en gruppering av individer og en organisasjon. De definerer således en organisasjon som :

*«Et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål»* (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.18).

Med disse definisjonene for kunnskap, læring, og organisasjon, vil jeg presentere videre begrepenes betydning, og mer teori knyttet til læring i organisasjoner.



### **2.2.4 Hva er læring i organisasjoner?**

Læring i organisasjoner kan ses på fra forskjellige perspektiver, og forskning på feltet har lenge vært i diskusjon om hvilket analyse nivå som er viktig for å utforske fenomenet (Crossan, Easterby-Smith & Nicolini, 2000, s. 785).

Friedmann (2002) er en av de som fokuserer på individet. Han presenterer individene som kjernen til læring i organisasjoner, der starten på læring skjer ved at individene fungerer som initierende agenter. Andre har argumentert for at man må se på mer enn bare det ene nivået (Crossan, Easterby-Smith & Nicolini, 2000, s. 785). Feltet har utviklet seg mye siden den siste tiden, og organisatorisk læring er det man fokuserer mest på i organisasjonsteori om dagen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 352).

Læring som tidligere nevnt er et resultat av at kunnskap tilegnes, og at denne kunnskapen påvirker en type adferd. Individet registrerer en stimuli som forteller individet at noe må endres. Deretter foretar man en analyse av hvorfor stimulien oppstår og utvikler tiltak som effektuerer ønsket endring (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.353-354). For at dette skal skje presenterer også Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 354) 3 forutsetninger som må være til stede for at læring skal finne sted i organisasjoner:

- 1) Individene i organisasjonen må erfare noe av relevans for organisasjonens virksomhet, og reflektere over dette. Altså er individenes evne til å lære et utgangspunkt for organisatorisk læring.
- 2) Det som læres må også spres til andre i organisasjonen, slik at man oppnår kollektiv læring.
- 3) Den kollektive kunnskapen må deretter omsettes til kollektiv adferd.

Dette er en syklus, og ikke en enveis prosess. Det vil si at når individenes refleksjon over erfaringer har gått over til kollektiv kunnskap, og deretter kollektiv adferd vil den praksisen som oppstår igjen bli vurdert av individene i organisasjonen. Denne syklusen blir beskrevet av Jacobsen og Thorsvik (2013, s.355) som en organisatorisk lærings sirkel, og samsvarer med Milton (2010) sin forklaring på når man har oppnådd læring

Man kan se på en organisasjon som et rammeverk som legger til rette eller begrenser individenes adferd, som igjen utgjør organisatorisk læring. Individene kan igjen med sine

fordommer sette begrensninger på læringssituasjonen, og organisatorisk læring inneholder derfor både individuell og kollektiv læring (Wathne, 2012, s. 2). Selv om forskning peker på læring i organisasjoner som en symbiose av læring på flere nivå, ønsker jeg å presentere kjennetegn ved individuell og organisatorisk-læring hver for seg. Men anerkjenner likevel at dette henger sammen.

### **2.2.5 Individuell læring**

En læringsprosess startes alltid med at et individ hører, ser noe eller opplever noe man begynner å fundere på hva er, og hva det betyr. Man utsettes for stimuli som igjen setter i gang en adferd (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 357). Læring skjer i den grad ved at man over perioder utvikler adferd til forskjellige typer stimuli, som har som hensikt og fremme nytte (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.357).

#### *2.2.5.1 Kognitiv læringsteori*

Kognitiv læringsteori er en måte å forklare læring på gjennom individets mentale prosesser. Prosessen styrer etablering, organisering/lagring og gjenfinning av kunnskap, og læring finner sted når kunnskapen anvendes. Teorien forklarer individenes motivasjon som årsak til at man retter oppmerksomhet mot en situasjon, og at kunnskap om situasjonen lagres i såkalte kognitive kart (Busch, 1994). Disse kartene inneholder «oppskrifter» på hvordan man skal handle i ulike situasjoner som man har erfaringer med. Man henter frem disse oppskriftene, og dersom vi ikke finner et kognitivt kart som passer, vil (1) enten andre kart som kan passe bli aktivisert, eller (2) det eksisterende kart vil bli modifisert - hvis ikke vil vi (3) ikke kunne forstå den nye informasjonen. Og uten forståelse vil ikke meningsfull læring oppstå Busch, 1994, s. 89). Kognitiv læringsteori gir en forståelse av at det finnes ulike måter å lære på. Vi kan lære ved å utvikle helt nye kognitive kart, for eksempel når vi lærer et helt nytt fagfelt på skolen. Vi kan bruke eksisterende kognitive kart og utvide disse, for eksempel når vi tilegner oss mer kunnskap på samme området. Til slutt kan vi også erstatte eksisterende kart og bygge opp nye på samme område. Den siste kalles også avlæring (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 358)

### *2.2.5.2 Sosial læringsteori*

Teorien tar utgangspunkt i at vi kan lære selv uten egne erfaringer. Læringen kan skje gjennom at andres erfaringer kan relateres til en egen situasjon, og dermed vil det andre har gjort og erfart være utslagsgivende for adferden (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 359). Læringen kan også skje gjennom speiling eller imitasjon av andres adferd, også kalt modellæring (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 359). Motivasjonen for læring er også viktig i denne teorien. Vi kan gjennom andre bli påvirket i valget om vi kommer til å adoptere adferden eller ikke. Læringen gjennom å observere andre har ingen sammenheng med konsekvensene av adferden man observerer, men vil derimot påvirke observatørens adferd. Dersom modellen opplever negative sanksjoner på grunn av sin adferd, fører dette til at observatørene i liten grad kopierer atferden. Positive konsekvenser gir den motsatte effekt (Busch, 1994, s.92).

### **2.2.6 Organisatorisk læring**

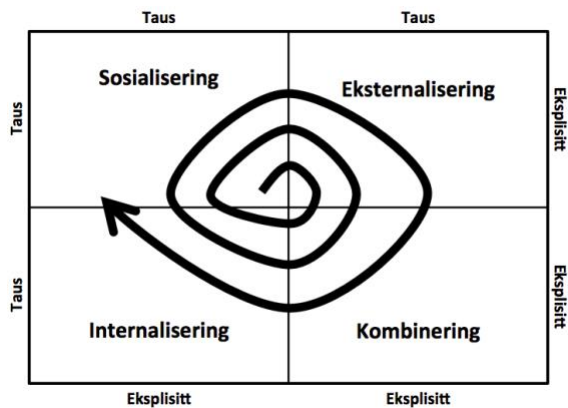
Vi har sett at individets rolle er en forutsetning for tilværelsen til en organisasjon, og samtidig en forutsetning for at en organisasjon skal lære. Læring i organisasjonen oppstår ved at kunnskap genereres og settes ut i praksis.

Nonaka (1994) inkluderer også taus og eksplisitt kunnskap in sin teori, som beskriver hvordan kunnskap skapes gjennom prosesser. Denne prosessen ender opp med fire forskjellige former for læring som jeg vil illustrere gjennom SECI-modellen (se figur 4).

Senge (1990) har en mer beskrivende tilnærming til hva en lærende organisasjon er. Han presenterer en teori som tar for seg flere forutsetninger som må være til stedet for en lærende organisasjon. Man kan si at modellen er mer en beskrivelse av en organisasjon som lærer, versus de andre modellene som beskriver hvordan læringen skjer.

#### *2.2.6.1 Taus og eksplisitt kunnskap, og Nonakas SEKI modell*

Nonaka (1994, s.18-19) beskriver læring i organisasjoner som fire forskjellige prosesser gjennom sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering, derav forkortelsen SECI (eller SEKI oversatt til norsk). Figur 3, er en illustrasjon av denne prosessen.



Figur 3. (SEKI-modellen)

Nonaka (1994) forklarer hvordan taus og eksplisitt kunnskap deles mellom individene gjennom de forskjellige læringsprosessene. Grunnprinsippet i modellen er hvordan personlig kunnskap gjøres tilgjengelig for andre i organisasjonen gjennom disse prosessene og derav organisatorisk læring.

Sosialisering er prosessen der taus kunnskap overføres til taus kunnskap.

Sosialiseringprosessen kan skje gjennom dialog, praksis, imitering og observasjon.

Overføringen skjer ubevisst og krever en tilstedeværelse for både sender og mottaker av kunnskapen. Dette er med på å gjøre læringen i dette tilfellet begrenset i og med at det forutsetter at man er tilstede (Nonaka, 1994, s.19).

Eksternalisering er overføring av taus til eksplisitt kunnskap. Den tause kunnskapen blir integrert i manualer, nedskrevne prosedyrer, og lignende. På denne måten kan kunnskapen mer effektivt spres i organisasjonen og gjøres tilgjengelig for andre. Siden taus kunnskap kan være vanskelig å sette ord på er også denne formen for kunnskapsoverføring diskutabel (Nonaka, 1994, s.19).

Kombinering er når eksplisitt kunnskap kombineres, og gjennom kombinasjonen oppstår det ny eksplisitt kunnskap. Man har for eksempel dokumenterte rutiner som kombineres med andre dokumenterte rutiner, og dermed oppstår det ny eksplisitt kunnskap (Nonaka, 1994, s.19).

Gjennom internalisering går eksplisitt kunnskap over i taus kunnskap. Når tilgjengelig eksplisitt kunnskap læres, internaliseres denne kunnskapen, og modifierer mottakerens eksisterende tause kunnskap (Nonaka, 1994, s.19).

Noanaka (1994) mener det er samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap som skaper læring og utvikling, og at det er viktig å jobbe bevisst med kunnskapsutviklingen i eksterialisering og internalisering, fra taus til eksplisitt eller omvendt.

#### *2.2.6.2 Den lærende organisasjonen og systemtenkning*

Peter Senge (1990) presenterer en teori som innfører et systemperspektiv til organisatorisk læring. Organisatorisk læring må ses på i sammenheng med organisasjonen og individet, for å forstå hvordan organisasjonene utvikler kunnskap. Der SEKI modellen fokuserer på samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap, og hvordan individene utvikler dette gjennom ulike prosesser. Er Senges femte disiplin fokusert på at organisasjonskulturelle forhold også må være på plass for å oppnå en lærende organisasjon. Senge (1990) presenterer fem disipliner som kan utvikles hver for seg, men for å lykkes som organisasjon må man være i stand til å se disse disiplinene under et system, derav systemtenkning. Disse disiplinene er: Personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, og gruppetenkning.

Personlig mestring dreier er en kontinuerlig prosess hvor individet utvikler seg gjennom å søke og erverve nye kunnskaper og erfaring. For å oppnå dette må menneskene videreutvikle sine evner slik at de selv skaper de resultatene de ønsker å oppnå. For organisasjonen dreier det seg om å legge til rette for personlige visjoner, og skape en arena hvor individene motiveres for kunnskapssøkning (Senge, 1990, s.126).

Mentale modeller handler om å utfordre den eksisterende kulturen og holdningen i en organisasjon. Organisasjonen må utvikle seg for å unngå å bli stående i fastgrodde løsninger, og mentale modeller. For at ny kunnskap skal bli tatt i bruk må individet være kritisk til hvordan de fastlagte rutinene preger organisasjonen, og de mentale modellene. Disse må bevisstgjøres slik at alle blir oppmerksomme på forskjellene mellom individenes indre oppfatning og slik det faktisk er (Senge, 1990, s.159).

Felles visjon er den tredje disiplinen som er en kontinuerlig prosess som går ut på å skape en felles visjon som alle kan strekke seg etter. Både indre visjoner som går på organisasjonens

utvikling internt og ytre visjoner som for eksempel markedsandel er viktige for å oppnå dette. Organisasjonen må forstå hvordan individene i organisasjonen oppfatter visjonen nå, for så å utvikle en felles visjon for fremtiden. Tanken er at hvis organisasjonen oppnår en felles visjon vil individene skape og lære fordi de vil, ikke fordi de må (Senge, 1990, s.190).

En gruppe (Gruppelæring) kan oppnå bedre resultater enn ett individ alene. For å utfordre gruppemedlemmenes evner og erfaringer må fellesskapet legge til rette for dialog og diskusjon. Samtidig må de være bevisste over forskjellene mellom dialog og diskusjon. Diskusjon er en samtale med for-, og mot argumenter, mens dialog er når man lytter til hverandres og egne synspunkter. Spesielt i mer komplekse temaer eller løsninger er det viktig å oppnå dialog slik at alle synspunkter kommer fram i lyset og blir evaluert. Har gruppen et bevisst forhold til dialog og diskusjon slik at gruppelæringen er fruktbar, vil deres felles visjon styre de i riktig retning, samtidig som personlig mestring og de mentale modellene vil komme fram (Senge, 1990, s.218).

I systemtenkning må alle disiplinene sees under ett. De fire andre disiplinene utvikler seg parallelt, mens systemtenkning ser disse i et helhetsperspektiv. Ved å ha en overordnet disiplin som systemtenkning, reduserer man risikoen ved at organisasjonen henger seg opp i enkeltdisipliner slik de fort kan gjøre. Med denne disiplinen oppnår man en større forståelse for sammenhengene i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 369).

### **3.0 Metode**

I dette kapittelet vil jeg si litt om tankene mine ved valg og bruk av metode. Jeg kommer til å gi en beskrivelse av type metode, samt diskutere årsaker til dette valget. Deretter vil jeg presentere selve metode arbeidet, som datainnsamling og databearbeidelse. Kritikken til metoden vil gi noen betraktninger til svakheter rundt bruken. Og til slutt vil jeg diskutere hvorvidt denne metoden gir oppgaven validitet, samt gi noen etiske betraktninger.

Jeg har en høyere vektlegging på kvalitativ data og analyse, der en kvantitative delen av metoden har som formål å teste funn, samt bidra med mer generalisering. Derfor vil også den kvantitative prosessen bli beskrevet i mindre detalj.

### ***3.1 Valg av forskningsdesign***

Problemstillingen i denne oppgaven anser jeg som åpen. Med det mener jeg at problemstillingen i seg selv ikke legger grunnlag for noen dimensjoner som tall, verdier, o.l. som er målbare, men heller er utforskende av art. Jeg er samtidig ute etter å kartlegge individuelle meninger om hvordan det debriefing i politiet foregår, og finner det derfor naturlig å ta et kvalitativt utgangspunkt.

Hvilket paradigme og dermed metodisk tilnærming man skal underrette seg har lenge vært et diskusjon mellom purister innenfor fagfeltet. Diskusjonen omhandler hvilken metodisk tilnærming som best egner seg i samfunnsforskning. Johnson og Onwuegbuzie (2004, s.14) beskriver en konflikt mellom dyp og innholdsrik kvalitativ data på den ene siden, og «hard» og generaliserbar kvantitativ data på den andre siden. I dag blir dermed begge disse metodene anerkjent, og ansett for å være nødvendige for en bredt sammensatt forskning. I svært mange tilfeller vil en kombinasjon av kvalitative og kvantitative tilnærminger være gunstig (Tjora 2017, s.24).

En sammensetning av kvalitativ og kvantitativ metode kalles også «mixed methods», heretter kalt MM (Tashakkori & Teddlie, 1998, s.17). MM blir omtalt som den tredje paradigme, og har som hensikt og kombinere de klassiske metodene. Målet med MM er ikke å erstatte kvalitativ eller kvantitativ metode, men heller utnytte deres styrker gjennom en kombinasjon av metodene (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 15).

MM faller ikke inn under et konkret paradigme som kvantitativ gjør til positivisme, og kvalitativ gjør til konstruktivisme (Tashakkori & Teddlie, 1998, s. 3). Det er på den måten ikke er forsøk på å slå sammen disse paradigmene, men heller et pragmatisk standpunkt der man ønsker å forbedre kommunikasjonen mellom de klassiske metodene (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 16). Dog argumenterer man for at pragmatisme appellerer til MM, fordi den gir oss et paradigme som filosofisk omfavner bruken av MM. I tillegg styrer den vekk i fra bruken av metafysiske konsepter, som har skapt mye endeløse og ofte meningsløse debatter. Samtidig presenterer den også en veldig praktisk og anvendt forskningsfilosofi (Tashakkori & Teddlie, 1998, s. 30). Pragmatisme som et filosofisk standpunkt styrker således valget av forskningsspørsmål, og de hensikter jeg har med oppgaven.

Tar man for seg debriefing-praksisen, og hvordan den påvirker læringen i politiet har jeg først valgt et fenomenologisk perspektiv, som betyr at jeg henter data gjennom enkeltindividers meninger og fortolkninger (Tjora 2017, s.114). Tjora (2017) snakker om dybdeintervju som en fenomenologisk tilnærming, og gjennom dybdeintervju ønsker jeg å oppnå en forståelse av informantenes virkelighet, altså hvordan de forstår praksisen ved taktisk debrifing, og hvordan den påvirker individet i læringsøyemed.

Bruk av kvantitativ spørreundersøkelse i en forholdsvis åpen problemstilling ville antageligvis gitt veldig overfladiske, og upresise data. Og ettersom jeg ikke vet mye om hvordan politiet gjennomfører taktisk debriefing fra før, ville jeg hatt for lite bakgrunnskunnskap til å etablere instrumenter jeg kunne ha tatt i bruk i en slik undersøkelse. Dog kunne man ha brukt et spørreundersøkelse der informantene gir egne beskrivelser, men denne datainnsamlingsmetoden ville antageligvis hatt høy grad av risiko på flere områder. For det første er det individuelle tolkninger, og muligheter for misforståelser som jeg ikke ville kunne han utdypet på samme måte som når jeg er til stede, og stiller spørsmålene selv. For det andre vil det nok være enklere å være slurvete, og ikke like dedikert i besvarelsen som når man blir intervjuet. Og til slutt kan man argumentere for at en spørreundersøkelse med åpne spørsmål befinner seg i en gråsoner mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming.

Oppgaven har også et fokus på politiet som organisasjon. Intervjuet handler ikke bare om informantene, men kan brukes for å forstå sammenhenger utover informantene som individer. En tydelig posisjon her finner vi i såkalt institusjonell etnografi, som tar utgangspunkt i folks erfaringer, og utforsker videre de ytre kreftene og føringer, sosiale relasjonene, samt samfunnsmessige dominansforhold som er knyttet til disse erfaringene (Tjora, 2017, s.115). På den måten vil jeg gjennom kvalitative dybdeintervju kunne etablere kunnskap om hvordan debriefing fungerer i et kollektiv, samt få beskrivelser av organisatoriske forhold som informantene befinner seg i. Så et åpent dybdeintervju var et naturlig valg i starten for å gå i dybden på debrifing, samt for å kunne tilspisse en senere spørreundersøkelse. I retrospektiv skal det også sies at en av mine antagelser om at det fantes tvetydighet rundt begrepet debrifing stemte. Dette forsterker argumentet om at informantene ville stått i fare for å ikke vite hva de svarer på. Eller enda verre, svare på noe de har en feiltolkning av hva er. Dette ville ha påvirket validiteten til oppgaven.



Gjennom både en kvalitativ intervjurunde, og oppfølging med en kvantitativ spørreundersøkelser håper jeg på å oppnå en innholdsrik, og representativ besvarelse på problemstillingen. Dette er grunnlaget for at jeg har valgt å bruke MM.

### ***3.2 Mixed Method og eksplorativ metode***

MM er en blanding av kvantitativ og kvalitativ metode. Men avhengig av forskningens hensikt, kan man ha flere tilnærminger til MM. Man kan samle data samtidig eller sekvensielt, med kvalitativ data som legger grunnlag for kvantitative innsamlinger, eller omvendt. Man kan også gjøre en prioritering mellom de forskjellige typene data (Creswell, 2012, s.548). I min oppgave er jeg opptatt av å utforske debriefing, og i den grad har oppgaven en eksplorativ karakter. Dette medfører også at kvalitativ data er et naturlig startpunkt, for deretter å utvikle instrumenter som kan testes i en spørreundersøkelse. Creswell (2012, s.543) kaller dette for «the exploratory sequential design», heretter sekvensiell eksplorativ metode.

Med en sekvensiell eksplorativ metode får man induisert ny kunnskap gjennom konstruksjon av konsepter, hypoteser eller teorier (Merriam, 2009). Med denne kunnskapen som gjerne utarter seg som kategorier eller temaer, lager jeg et spørreskjema med påstander basert på den dataen jeg samler fra dybdeintervjuene. I tillegg til dette vil man også ha mulighet til å forklare forhold som blir funnet i intervjuene. Dette kan være forhold eller variabler jeg ikke kjenner til fra før men som kommer frem under studien (Creswell, 2012, s.543). Jeg har ikke selv erfaring fra organisasjonen (politiet), og har lite forkunnskap om hvordan debriefing og læring henger sammen i organisasjonen. Dog skal det sies at taktisk debriefing er noe jeg har lang erfaring med selv, men ikke i regi av politiet. Bakgrunnskunnskapen hjelper forskeren med undersøkelsen og fortolkningen av data (Merriam, 2009). Men disse forkunnskapene kan også være hemmende i den forstand at tolkningene blir farget av en forforståelse. Gjennom oppgaven har jeg vært bevisst på min egen forforståelse og forutinntatthet, og latt virkeligheter/fortellinger komme til orde og presentere seg selv (Nilssen, 2014, s.69). Så sammen med bakgrunnskunnskap, og en sekvensiell eksplorativ metode, vil jeg være godt rustet for å starte studien, og utforske problemstillingen.

### ***3.3 Kritikk til MM-eksplorativ metode***

Å bruke MM har også sine ulemper. MM er en metode som får kritikk for blant annet sin tidsbruk. Å gjennomføre både kvalitative og kvantitative undersøkelser, samt bearbeide og analysere dette, sier seg selv tar lenger tid enn å bruke kun en av metodene. Man må også beherske både kvalitativ og kvantitativ metode godt nok til å bruke MM. Samtidig kan det også være utfordrende å vite hvordan man mikser metodene best mulig (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s.21).

Metoden fortsatt har en del detaljer som må på plass når det gjelder paradigmemiksing, hvordan kvalitativt analysere kvantitativ data, og hvordan en skal tolke motsigende resultater (Johnson, & Onwuegbuzie, 2004, s.21). Blaikie (2010, s.221) skildrer også disse utfordringene ved bruken av MM.

### ***3.4 Datainnsamling og analyse***

Jeg vil videre i dette kapittelet beskrive fremgangsmåten i datainnsamling og analyse. I sekvensiell eksplorativ metode legger man også vekt på den kvalitative delen av MM (Creswell, 2012, s. 543). Jeg vil derfor beskrive den kvalitative delen av metoden først, deretter den kvantitative metoden.

#### ***3.4.1 Den kvalitative prosessen***

##### ***3.4.1.1 Datainnsamling gjennom dybdeintervju***

Jeg startet den kvalitative datainnsamlingen med dybdeintervju. Dybdeintervju har sine fordeler og svakheter. Svakheten er gjerne at studiet kan bli for lite representativt, mens fordelene er at man får en dypere forståelse av forskningsobjektene meninger, tolkninger, beskrivelser, o.l. Man kan anta at å gjennomføre et observasjon-studie i denne sammenheng ville gi en mer korrekt beskrivelse av hvordan debriefing i politiet foregår. Men på grunn av pragmatiske forhold som; vanskelig å treffe debriefing situasjoner av hendelser, samt og observere den uformelle samtalen som jeg legger mye i, falt jeg på dybdeintervju som en bedre fremgangsmåte for å samle kvalitative data. Som man vil se på empirien (4.1.4.1) vil det være litt uklarerheter i når det gjennomføres debriefing. Omfanget av antall observasjoner jeg måtte ha gjort for å gi en generell beskrivelse, ville vært for stort, og ikke gjennomførbart for min del. Dybdeintervjuet gir god informasjon når man ikke har mulighet til å observere,

da den gir mer detaljert og personlig info, og man har bedre kontroll på temaet man ønsker å undersøke (Creswell, 2012, s. 218).

Ved å bruke åpne spørsmål i et dybdeintervju gir man informanten mulighet til å gå i dybden på temaet samt tillate seg digresjoner. Gjennom digresjoner kan man dermed komme inn på nye temaer eller momenter jeg ikke hadde tenkt på fra før (Tjora 2017, s.114).

Man skal imidlertid være obs på en del utfordringer knyttet til gjennomføring av dybdeintervju. Gjennom et en til en intervju er dataen som genereres hovedsakelig intervjuerens filtrerte meninger, altså en tolkning av tolkninger. Gjennom dybdeintervju vil det være naturlig å komme med en egen tolkning av informantens tolkning, noe som Nilssen beskriver som dobbelhermenautikk (Nilssen 2014, s.72). Samtidig vil det være fare for det Creswell kaller for «deceptive» informasjon (Creswell, 2012, s.218). Når man ønsker å høre en ting fordi den gir deg den forklaringen du er ute etter, er det rimelig å anta at tolkingen til intervjuer ledes i ønsket retning. Det var derfor hele tiden i bakhodet mitt at jeg måtte være så nøytral som overhodet mulig for at empirien skulle bli så presis som mulig.

#### 3.4.1.1.2 Rekruttering av informanter

Politiet er en særdeles stor organisasjon. Vanskeligheten av å finne informanter som kan gi et godt bilde av hvordan taktisk debriefing gjennomføres i politiet, anså jeg derfor som en utfordring. Jeg brukte bekjente i politiet som hjalp meg med å finne informanter som kunne si noe om temaet for de to første intervjuene, og kunne ut i fra disse intervjuene sette noen kriterier til informanter for videre intervju. Denne måten å rekruttere informanter på viste seg å være effektiv. Som den ene informanten sa: «*Hadde ikke person X selv stilt til intervju, og spurt meg om jeg kunne stille, hadde jeg sagt blankt nei*» (Informant 3).

Gjennom de to første intervjuene fant jeg også ut at debriefing gjennomføres i stor grad, men da avhengig av hvilken avdeling i politiet man tilhørte. Operativt personell viste seg og å være høyst aktuelle i å kunne gi meg den dataen jeg trengte. Jeg fant også ut at form og innhold på de taktiske debriefingene kunne variere en del, og derfor ville jeg forsikre meg om at resterende intervjuobjekt hadde tilstrekkelig med erfaring for å kunne uttale seg. Jeg kom derfor frem til et kriterie for de neste intervjuobjektene. Minimum 3 års erfaring i operativt arbeid de 10 siste årene. Denne måten å gjøre et utvalg på kalles også et strategisk utvalg, som

har som hensikt og rekruttere personer som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2017, s.130).

Samtlige av informantene er fra Sørvest politidistrikt. Der kan man argumentere for dårlig representativitet når man skal omtale politiet som organisasjon. Dog skal det sies at over 50% av informantene hadde erfaring fra operativt arbeid utenfor sørvest politidistrikt.

#### 3.4.1.1.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Dybdeintervjuet ble i starten formet av tre faser – oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2017, s.145). Dette gav meg et utgangspunkt for å lage spørsmål ,og tema innenfor taktisk debrifing i politiet som jeg ønsket å utforske. Jeg begynte med oppvaringsspørsmål som er enkle, og konkrete spørsmål som skal være lette for informanten å svare på (Tjora, 2017, s.145). Jeg brukte stort sett ikke mer enn 5 min av intervjuet på oppvarmingsfasen og hensikten var hovedsakelig og få i gang samtalen å skape en trygghet hos informanten. Jeg brukte denne delen til å samle informasjon om informantens generelle erfaring i politiet, og samtidig kartlegge annen relevant erfaring utenfor politiet.

Refleksjonsdelen utformet jeg med 4 hovedkategorier som skulle sikre meg den dekningen jeg ønsket på temaet. Disse spørsmålene handlet om forståelse av hva debrifing er, når det gjennomføres, hvordan det gjennomføres og hvordan den påvirker informanten selv, og hvordan informanten tror den påvirker andre. Innenfor disse temaene hadde jeg flere underpunkter som jeg ønsket å komme innpå, og disse underpunktene ble flere etterhvert som det dukket opp interessante funn i intervjuene. Jeg startet ofte spørsmålene med; «Kan du beskrive..?» «Kan du snakke litt om..?» og det viste seg at dette fikk informanten, slik Tjora (2017) beskriver det, til å nærmest snakke for egen maskin, og kom som oftest inn på underpunktene uten hint og veiledning.

Til slutt var hensikten med avrundingsspørsmålet å normalisere situasjonen mellom meg og informanten (Tjora, 2017, s.146). Her var intensjonen først å få informanten til å legge til ekstra informasjon om tema han eller hun syntes var viktig å ta opp. Spørsmålet: «*Er det da noe du ønsker å kommentere eller legge til om temaet avslutningsvis?*» ble brukt i denne sammenheng. Se vedlegg (8.1) for intervjuguide.

Jeg gjennomførte alle intervjuene på informantenes arbeidsplass. Jeg var hele tiden bevisst på å skape en avslappet stemning der informanten føler at det er greit å snakke åpent om temaet. På denne måten har man forutsetninger for å lykkes ved at informanten kommer med personlige meninger og erfaringer (Tjora, 2017, s.118). Å gjennomføre intervjuene på informantens arbeidsplass, der informanten kan føle seg trygg, skaper en avslappet atmosfære, samtidig som det var praktisk for meg og informanten (Tjora, 2017, s.121). Jeg brukte lydopptaker i alle intervjuene, som gir en visshet om at man får med seg det som blir sagt, der intervjuer kan konsentrere seg mer om deltageren som snakker. Slik kan man fokusere på god kommunikasjon og flyt i intervjuet, samt be om utdypning og konkretisering der det trengs (Tjora, 2017, s. 166).

Jeg informerte informanten om retningslinjer i forhold til anonymitet før jeg startet lydopptaket, og dermed ble godkjenningprosessen fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) mindre omfattende. Dette løste jeg ved å anonymisere informant med navn, alder, kjønn og stilling i politiet.

Alle informantene ble informert om at lydopptakene ble slettet så fort transkripsjonen av intervjuet var ferdig (Tjora, 2017, s.167). Jeg organiserte transkripsjonen i mapper elektronisk på en lokal stasjoner harddisk, og lydopptakene ble lagret sikkert i en safe.

Til slutt mente jeg at jeg hadde samlet nok data fra intervjuene til å lage en spørreundersøkelse, når jeg så at innholdet i intervjuene bli gjentakende. Grady (1998, s. 26) forklarer at man bør stoppe med datainnsamling når ny data ikke lenger gir innsikt i eller belyser ny informasjon man ikke har fra før. Derfor valgte jeg å stoppe med 5 informanter som jeg mente hadde gitt meg nok data for denne oppgaven.

#### *3.4.1.2 Analyse og tolkningsprosess*

Når dataen er samlet inn har man i følge Creswell (2012, s.237) allerede startet analyse og tolkningsprosessen. Dette merket jeg også i og med at tanker og ideer kom i løpet av intervjurundene. Jeg fikk ideer underveis, og så etterhvert hvordan oppgaven kom til å utarte seg. Etter hvert intervju startet jeg også transkripsjonen så fort som mulig. Jeg ønsket å ha helhetsinntrykket av informanten ferskt i minnet under transkripsjonen, og så hvordan dette hjalp meg videre i analyse prosessen.

### 3.4.1.2.1 Transkripsjon, åpenkoding og kategorisk koding

Transkripsjon utførte jeg ved høre på opptak av intervjuene mens jeg leste inn i WORD «dictate» funksjonen. Dette ble i første omgang gjennomført som en test for å se om jeg kunne spare litt tid. Det tok omtrent halvparten av tiden å transkribere med dictate-funksjonen i WORD i forhold til hva Creswell mener er antatt tidsbruk for transkripsjon, (4 timer per 1 time med lydopptak) (Creswell, 2012, s. 239). Gjennom transkripsjonen fikk jeg også hørt gjennom intervjuene en gang til, og fortsatte å danne meg et bilde av hva dataen inneholdt. Jeg satt med 85 sider med transkripsjon som deretter skulle kodes. Kodingen er det første steget i prosessen med å redusere en stor mengde materialet til temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet (Nilssen, 2014. s.82).

Etter transkripsjonen startet jeg med åpen koding. Åpen koding er en induktiv prosess som har som formål å skape nye teorier ut fra en forankret teori. Kodingen er dog ikke en lineær prosess der man begynner med åpen koding, så videre til kategorisk koding, og så videre. Det er en heuristisk (gresk, og betyr å oppdage) eksplorativ problemløsningsteknikk som ikke har en spesifikk formel, eller fremgangsmåte, som skal følges. Men en måte å komme frem til mer innsikt, og forståelse i det materialet man har (Saldána, 2009, s.8). Og i tillegg en «fram-og-tilbake»-prosess med gjentatte gjennomlesninger av materialet (Nilssen, 2014, s.84).

Man skal møte materialet med åpent sinn og en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg (Nilssen, 2014. s.79). Før jeg startet med åpen koding leste jeg gjennom alle transkripsjonene en gang for å få en oversikt over innholdet. Deretter startet jeg kronologisk med intervju 1,2,3 og så videre. Jeg skrev ned funn jeg syntes var interessante og relevante. Det ble mye fram og tilbake mellom materialet, og jeg oppdaget som Nilssen (2014, s.84) beskriver, flere episoder der koder både gjentok seg, og tilfeller der de motsa hverandre. Jeg noterte koder ned i selve transkripsjonen, nummererte dem og markerte dem med «highlight» funksjonen i WORD. Prosessen jeg valgte her kaller Kvale (1997) for meningsfortetting. Der man reduserer lengre intervjutekster til kortere formuleringer, og det var disse kortere formuleringene som var mine første koder. Jeg sorterte materialet og lagret det som et nytt dokument med alle kodene jeg i første omgang fant relevante for oppgaven. På denne måten og videre i kodingsprosessen laget jeg nye dokument, og dette var min måte og systematisere materialet på, som i henhold til Nilssen (2014) er viktig i en forskningsprosess.

Analysen er en prosess der man søker etter mønstre i data og etter ideer som hjelper med å forklare hvorfor disse mønstrene er der i første omgang (Bernard, 2006, s.452). På den måten er koding en metode som gjør det mulig og organisere, og gruppere lignende koder til kategorier, fordi de har noen likheter (Saldána, 2009, s.8).

Når jeg var ferdig med å kode alle 5 intervjuene satt jeg igjen med totalt 254 koder. Neste steg var å finne sammenhenger mellom kodene og begynne og utvikle kategoriene.

Formålet med kategoriskoding er å sitte igjen med noen få kategorier, temaer, perspektiver eller dimensjoner fra det enormt store datamaterialet, som gir svar på problemstillingen (Nilssen, 2014, s. 85).

Etter jeg var ferdig med å legge alle kodene i et dokument, laget jeg et nytt dokument med tentative kategorier jeg hadde notert meg gjennom prosessen fra første intervju til nå. Jeg sorterte alle kodene innenfor hver kategori, og de kodene jeg ikke syntes hadde noen link til de kategoriene jeg satt med lot jeg være. Som nevnt tidligere fortsatte den iterative prosessen ved at jeg nå måtte tilbake til transkripsjonene å se på forklaringer og bakgrunnen for kodene. Gjennom en fram-og-tilbake prosess finskrev jeg kategoriene, og endret, flyttet og fjernet kodene. Gjennom denne prosessen kom jeg til slutt frem til første utkast av kategorier jeg følte var beskrivende for materialet, og som hadde en link til problemstillingen. Disse igjen sorterte jeg innenfor dimensjonene; praksis, og hvordan man lærer av debriefingen, som skulle hjelpe meg og holde en rød tråd i den videre analysen av kategorier. Innenfor praksis så jeg at kategoriene: «Når det debriefes», «hvem som debriefes», «hva som debriefes» og «hvordan det debriefes» var passende. Og innenfor læring gjennom debriefing så jeg at: «formelle og uformelle implementeringer», samt «kultur og forhold» var passende.

Etter det første utkastet av kategorier valgte jeg nå og gå tilbake i materialet for å sjekke om de var beskrivende, i tillegg til å se om det var flere ting som jeg ikke hadde fått med meg. Dette løste jeg ved å gå tilbake til råmaterialet av transkripsjonen og samtidig ha lydbandet tilgjengelig der jeg var interessert i å høre på tonefall.

#### 3.4.1.2.2 Kategorier blir til tema og dimensjoner

Denne prosessen var for meg en prøve og feile seanse. De overordnede temaene ble skapt gjennom hele prosessen fra jeg startet intervjuene til jeg analyserte empiri. Temaene kan ses i empirikapittelet under oppsummering av empiri (4.3).

#### 3.4.1.3 Kritikk til den kvalitative prosessen

Gjennom innsamling av kvalitativ data har jeg under punkt 3.4.1.1, allerede pekt på forhold som påvirker forskerens arbeid med kvalitativ datainnsamling. Dobbelhermenautikken (Nilssen, 2014) beskriver informasjon som først er filtrert av informanten selv, deretter av intervjuer. Man kan si at virkeligheten må gjennom to tolkningsfilter, og dermed er det rimelig å anta at dette påvirker den dataen man til slutt sitter med. I samme prosess beskriver også Creswell (2012) faren ved at dataen blir påvirket hva man ønsker å høre. Innsamling gjennom intervju er en interpersonell situasjon. Gjennom interaksjoner mellom personer blir kunnskap skapt. Men denne prosessen kan også være ødeleggende i den grad at man fort kan trigge forsvarsmekanismer i både intervjuer og informant (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 35). I mitt tilfelle intervjuet jeg også ledere, og personell som har et ansvar i oppfølging av debriefing. Man skal dermed være forsiktig med hvordan man stiller spørsmålene slik at ikke informanten føler et behov for å forklare noe som kanskje ikke rimer med virkeligheten. Altså er det rimelig å anta at både min egen kompetanse på taktisk debriefing, og informants yrkesstolthet kan påvirke kunnskapen som blir generert gjennom intervjuet. Spesielt i en interpersonell setting.

Å være klar over svakheter ved kvalitative prosessen er viktig i den grad at man tenker på de fallgruver man kan gå i. Ved å være bevisst på at data kan bli påvirket, og hvordan den påvirkes, kan man minske risikoen for uriktig data. Dette va noen som lå i bakhodet mitt fra første intervju, og jeg føler at dette har hjulpet meg i prosessen. Eksplorativt sekvensielt design blir som sådan et grunnlag for å bøte mot svakhetene ved kvalitativ data. Dette gjør jeg gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse, som gir oppgaven større validitet som jeg kommer tilbake til senere i 3.5.



### **3.4.2 Den kvantitative prosessen**

Representativitet og testing var utgangspunktet for hvorfor jeg valgte å gå for MM. I følge Blaikie (2010, s. 214) legger en kvantitativ tilnærming til rette for objektivitet i undersøkelsen. Distanse fra forskningsobjektet, i denne oppgaven politibetjentene, medfører at dataen ikke blir påvirket av forskeren, på lik linje som den gjør i et intervju. Hva som legges til grunn for objektivitet, og hvorfor det er nødvendig, har sammenheng med den epistemologiske antagelse. Dette er grunntanker forsker har adoptert, enten implisitt eller eksplisitt (Blaikie, 2010, s.214).

Etter intervjurundene var ferdige, og koder, kategorier og tema etablert, kunne jeg starte på utformingen av spørreskjemaet.

#### *3.4.2.1 Utforming av spørreskjema, og kvantitativ datainnsamling*

Jeg lagde en elektronisk spørreundersøkelse på <https://no.surveymonkey.com>, som er en digital plattform som er i bruk i hele verden. Gjennom en enkel prosess kan man konstruere en spørreundersøkelse, og sende denne ut til respondenter på mail, tekstmelding eller via sosiale medier.

Spørreskjemaet utformet jeg som påstander der respondenten skulle krysse av hvor enig eller uenig en er (se vedlegg 8.2). Jeg startet med spørsmål 1 som kartla erfaring i politiet, og spørsmål 2 som omhandlet ledererfaring. Grunnen til at disse to uavhengige variablene ble testet var 1) for å unngå personell utenfor utvalgsriteriet, og 2) fordi jeg hadde en mistanke om at ledere kanskje ville ha en litt annen beskrivelse av debrifing praksisen, enn ikke-ledere. Det viste seg at dette ikke stemte, og derfor ble ikke dataen brukt til annet enn å bekrefte at respondenten var innenfor det utvalgsriteriet jeg hadde satt.

Deretter fulgte jeg opp med 6 spørsmål som hver inneholdt alt fra 4-9 påstander, der svaralternativene ble organisert i en *Likert-skala*. Dette er når ulike utsagn omkring et bestemt tema presenteres, og det settes opp en grafisk vurderingsskala, som går fra for eksempel «helt enig» til «helt uenig». Personene svarer ved å krysse av på tabellen og gir dermed et individuelt uttrykk av mening og holdninger (Undheim, 1996, s.78). Jeg fikk svar av totalt 38 respondenter, som alle falt inn under samme kriterier jeg hadde satt for intervjuobjektene.

Populasjonen utgjorde omtrent 10-20% av totalt antall mulige respondenter på dette politikammeret, som befant seg innenfor utvalgsriteriet. Representativitet blir nevnt som en svakhet i oppgaven senere i (3.4.2.5 og 3.5).

#### *3.4.2.4 Kvantitativ analyse*

Etter at datainnsamlingen var ferdig startet jeg med å legge inn data i SPSS versjon 24.0. I første omgang startet jeg med å lage kodebok som vil si å legge til rette for å legge inn data fra spørreskjemaene (Johannessen, 2009, s.49). Jeg laget alle spørsmålene som variabler og oppfattet det som enkelt å legge til verdier til svaralternativene, siden jeg hadde gjort svaralternativene jevnt over veldig like. Jeg begynte med å legge inn respondent nummer og hadde nummerert hvert digitale spørreskjema etter de var samlet inn i ”variabel view” i SPSS (Johannessen, 2009, s.51-52).

Deretter valgte jeg å navngi spørsmål som angikk demografien, spørsmål 1-2, som «erfaring» og «lederansvar» siden det i en eventuell bivariat analyse ville være lettere å lese av de uavhengige variablene. Fra spørsmål 3-8 som ble utformet som påstander, navnga jeg disse «katA1», «katA2», og så videre. Bokstaven navngir kategorien, så 3=A, 4=B, 5=C, 6=D, 7=E, og 8=E. Tallverdien etter kategoribetegnelsen nummererte påstanden. For eksempel ble påstand nummer 2 i kategori 5, navngitt «katC2».

I «measures» kolonnen måtte jeg velge hvilket målenivå jeg ville ha på variablene, og tok utgangspunkt i det Johannessen skriver om nominale og ordinale nivåer:

*”Det som kjennetegner nominalvariabler, er at verdiene er gjensidig utelukkende og ikke kan rangeres på en logisk måte”* (Johannessen, 2009, s.44).

For meg så ble det da enkelt å sette spørsmålet om erfaring og lederansvar til nominale variabler fordi man ikke har noen logisk rangering mellom ja/nei. Resten av spørsmålene ble satt som ordinale variabler siden de kunne rangeres fra eksempelvis ”helt uenig” til ”helt enig” (Johannessen, 2009, s.45).

I første omgang var jeg ute etter å gjennomføre beskrivende analyser av det kvantitative datamaterialet. Jeg brukte «descriptives»-funksjonen i SPSS som gir deg beskrivende

statistikk som gjennomsnitt, median og standardavvik (Johannessen, 2009, s. 84-87). Jeg så det kun hensiktsmessig å finne gjennomsnittet og standardavviket.

Medianen er et statistisk mål som viser det typiske i en fordeling etter et annet prinsipp enn gjennomsnitt. Ved beregning av gjennomsnitt summeres alle verdiene, og vi kan da risikere at observasjoner med spesiell høye verdier trekker gjennomsnittet opp, slik at det ikke er et uttrykk for det typiske (Johannessen, 2009, s. 87). Ved bruk av 6 svaralternativer som rangeres fra 1-6, så jeg det derfor ikke hensiktsmessig å bruke medianen.

Standardavvik viser i hvilken grad enhetene avviker fra gjennomsnittet. Et lavt standardavvik viser at enhetene er konsentrert rundt gjennomsnittet (Johannessen, 2009, s. 87). I denne oppgaven vil det indikere enighet om enighetsgraden.

Jeg analyserte dermed beskrivende statistikk på hvert enkelt spørsmål som tilhørte ordinal variablene. Spørsmål 3-8 (se vedlegg 8.2). Jeg utarbeidet også en frekvensoversikt av alle påstandene (Undheim, 1996, s. 66). Denne oversikten gav beskrivelser av hva respondentene svarte i antall «Helt Enig»-svar, «Enig»-svar, og så videre. Jeg brukte den i tilfeller der standardavviket var over 1, og/eller enighetsgraden mellom respondentene lå i skille mellom «Litt Enig» og «Litt Uenig».

#### *3.4.2.5 Kritikk til den kvantitative prosessen*

Det finnes flere svakheter ved kvantitativ metode alene. Kvaliteten på dataen er bare så bra som den innsamlingsmetoden som brukes, og de spørsmålene som stilles. Det finnes en risiko for at forskeren blir mer opptatt av det analysetekniske, enn de bredere spørsmålene som ligger til grunn for forskningen. Man kan drukne i alt for store datamengder, og kvantitative analyser er ikke alltid så objektivt som det gis uttrykk for (Denscombe, 1998, s. 364). Disse er dog svakheter som styrkes gjennom den kvalitative dataen, og jeg ønsker derfor bare å peke på noen punkter ved den kvantitative dataen til oppgaven, jeg mener er en svakhet til helheten.

For det første var ikke antall respondenter det jeg hadde som mål å nå. Jeg fikk 38 men hadde som et mål å få mellom 50-70 respondenter. Man kan argumentere for generaliseringen vil være svak på grunn av dette, men ser likevel på antall respondenter som bra nok til å gi en

bedre representativitet enn de kvalitative dataene, samt støtte opp under og kvalitetssikre den kvalitative dataen. Dataen skulle være bekreftende ovenfor funn i den kvalitative delen, samt bidra til at oppgaven ble litt mer generell.

Jeg valgte å ikke bruke et svaralternativ der respondenten kunne svare «vet ikke». Det er innlysende at uten et slikt alternativ vil man kunne få svar som er basert på gjetning, og dermed falsk informasjon. Bakgrunnen for at jeg utelot «vet ikke» mulighet, var at jeg satt et kriterium til respondentene mine som tilsa at de med høy sannsynlighet skulle ha hatt mye erfaring med debriefing. Samtidig gav jeg også mulighet for å svare blankt, men dette kan ha kommet utydelig frem i informasjonsskrivet.

Et siste problem, er utformingen av selve undersøkelsen. Jeg fant det veldig utfordrende å balansere påstandene på en måte at man forstår essensen, men samtidig ikke gir for mye informasjon.

Jeg fjernet påstand 4 og 16 fra spørreundersøkelsen, slik at de ikke ble vurdert i empirien. Begge disse hadde svakheter i formuleringen som jeg ikke går videre innpå, samtidig som de var irrelevante for empiriens betydning.

Selv om jeg bruker MM i denne oppgaven vil fortsatt disse svakhetene påvirke det sammenfallende resultatet. Når for eksempel resultatet til en påstand ikke gir et godt bilde på det som er tilfellet, vil man gjerne nedgraderer den kvalitative dataen den er ment til å teste eller støtte. Dette leder meg inn på validitet og reliabilitet.

### ***3.5 Validitet og reliabilitet***

Validitet handler om forskningsmessige fallgruver, eller snarere om det å unngå fallgruver (Skog, 2015, s.87). Validitet handler om forskningens gyldighet, hvorvidt man har funnet svar på det man har sagt man skal finne svar på. Problemstilling og forskningsspørsmål blir således relevant ettersom som de er ukjente faktorer man ønsker å finne ut av. Det er dermed viktig at problemstillingen og forskningsspørsmålene representative for det man ønsker å finne ut av. Med andre ord må man stille gode spørsmål som vil gi oss gyldige svar på forskningens hensikt. Begrepsvaliditet er et spørsmål om hvorvidt man har lyktes i å operasjonalisere det man egentlig ønsker å måle på en adekvat og pålitelig måte (Skog, 2015, s.89).

Hvorvidt empirien stemmer med det observasjonsenheterne mener og sier, beskriver oppgavens internvaliditet (Skog, 2015, s.107). Relevant for denne oppgaven vil det være å anse den interne validiteten i grad av empirisk presisjon, mens ekstern validitet handler om hvor representativt funnene er for resten av organisasjonen og utenfor utvalgsgruppen (Jacobsen, 1999, s.77).

Reliabilitet handler om hvor troverdig det man har funnet ut er. Det handler om studien er konsekvent, forholdsvis stabil over tid, uavhengig av forsker og metode (Huberman, Miles & Saldana, 2014, s. 312).

Spørsmål jeg har stilt meg gjennom prosessen er hva jeg ønsker å finne ut av, og om måten jeg har kommet frem til et svar på er pålitelig. Jeg ønsker og gi noen betraktninger om validiteten og reliabiliteten til den kvalitative, og kvantitative prosessen i oppgaven, før jeg drøfter validiteten til oppgaven i sin helhet med MM som metode.

### ***3.5.1 Kvalitativ Validitet og reliabilitet***

At debriefing er et tvetydig begrep og forstås ulikt av individer, kan være problematisk for begrepsvaliditeten. Men gjennom kvalitative undersøkelser som intervju, er det rimelig å anta at begrepsvaliditeten er bra ettersom at man i dette tilfellet vil kunne korrigere, oppklare, og utdype spørsmål og temaer man ønsker å undersøke.

Jeg operasjonaliserte problemstillingen min i 4 forskningsspørsmål, men disse var ikke avklart før jeg hadde gjennomført 2 intervjuer. Ved å avklare med informanten at man har samme forståelse av taktisk debriefing, og deretter snakke fritt om hvordan dette skjer i politiet, mener jeg at begrepsvaliditeten øker. Gjennom å forme forskningsspørsmålene først etter et godt innsyn i hvordan debriefing foregår, vil man antageligvis ikke utelukke viktige aspekter ved denne praksisen.

Hva jeg sitter med av innsikt, er også avhengig hvem jeg har pratet med. Jeg sørget for at jeg fikk informanter som jeg visste ville ha gode forutsetninger for å si noe om praksisen med debriefing i politiet.

Den interne validiteten i de kvalitative dataene, er et spørsmål om transkripsjonen faktisk beskriver det informantene mener, og om tolkningen forskeren gjør er beskrivende for informantens meninger. I første omgang må man få informanten til å forstå spørsmålene og samtidig svare ærlig på disse. En utfordring ved denne studien er at jeg undersøker informantenes tolkninger og meninger. Og i dette tilfellet vil det aldri være et eller flere virkemidler som kan verifisere det informanten forteller om sine meninger (Denscombe, 1998, s.265).

Gjennom å forklare hensikten med studien, som var å kartlegge, og ikke evaluere, samtidig som jeg gjorde intervjuene anonyme, mener jeg at jeg la opp til ærlighet for informanten. Samtidig var jeg hele tiden bevisst på min egen rolle i intervjusituasjonen der jeg ikke ville påvirke informanten i noen grad. Informantenes uttalelser ble også sjekket opp i mot andre informanter, for sjekke for overensstemmelser (Denscombe, 1998, s.266).

For å sjekke transkripsjonens validitet, sjekket jeg utskriften med informanten for å få bekreftelse på om min tolkning av deres uttalelser var korrekte. (Denscombe, 1998, s.266)

Et annet aspekt ved validiteten til den kvalitative dataen var min rolle i både intervjusituasjonen, og ved analyse av transkriberingen. Tjora (2017, s.235) nevner at absolutt nøytralitet fra forskeren er utopi i den utforskende vitenskapen. Spesielt når forskeren er engasjert i tematikken, er det naturlig å anta at dette påvirker forskningsresultatet. Dog skal det sies at å være bevisst på dette hjalp meg i analyse fasen av transkripsjonen. Det var flere tilfeller der jeg dro paralleller til min kunnskap om taktisk debriefing, og dermed holdt på å trekke forhastede konklusjoner.

Når det gjelder eksternvaliditet, kan man argumentere for at kvalitative undersøkelser ikke er særlig representativt. Dog kan man gjøre noe med dette i utvalget av informanter, ved å velge kandidater som er mer representative for den populasjonen man ønsker å undersøke (vil man kunne øke den eksterne validiteten (Tashakkori & Teddlie, 1998, s.63). Dette tolker jeg også som personer som har et grunnlag for å uttale seg mer generelt om forskningsproblemet. Ved å bruke erfarne politifolk, med tverrfaglige kunnskaper innenfor politiet, kan man si at den kvalitative eksterne validiteten økte.

Når det gjelder reliabiliteten til den kvalitative delen av oppgaven, er det vanskelig å si om resultatet fra intervjuene, ville blitt det samme. Man vil aldri kunne repetere den samme situasjonen man har mellom forsker og intervjuer. Samtidig satt jeg med følelsen av at resultatene fra oppgaven hadde god grad av reliabilitet. For det første så jeg det som senere ble hovedkategoriene i undersøkelsen, ofte kom opp i intervjuet. For det andre finnes det annen forskning som har funnet noe av de samme utfordringene knyttet til læring i politiet som jeg gjorde (Henriksen, 2014).

Reliabilitet i kvalitativ analyse vil alltid være vanskelig å gå god for, og er forså vidt et argument for å bruke MM.

### ***3.5.2 Kvantitativ validitet og reliabilitet***

Begrepsvaliditet er i den kvantitative spørreundersøkelsen, et spørsmål om instrumentene måler det jeg har som hensikt å måle. Det er et spørsmål om påstandene operasjonalisert godt nok, slik at de uttrykker samme mening som de kvalitative funnene.

Et problem ved å bruke spørreundersøkelse er at man ikke har nærhet til forskningsobjektene, og dermed ikke kan utdype spørsmål, eller oppklare misforståelser respondenten måtte ha. Jeg gjorde noen tiltak, som å gi instruksjoner til respondenten underveis i undersøkelsen (Denscombe, 1998, s.214). Dette hadde som formål å øke forståelsen av hva jeg var ute etter. Spesielt dette med begrepsforståelse om debriefing, der vi har sett at HWU og «defusing» er ord som brukes med samme betydning. I tillegg skille mellom taktisk og psykologisk debriefing. Jeg sendte også spørreskjemaet til to politibetjenter for å sjekke om de skjønnte spørsmålene, og om de eventuelt hadde noen kommentarer.

Den interne validiteten er et spørsmål om resultatene er gyldige. Økt begrepsvaliditet vil følgelig øke den interne validiteten, men i dette tilfellet må man også spørre seg om motivasjonen til respondentene. Det er et spørsmål om de er engasjert i undersøkelsen, eller raser de bare gjennom for å blir ferdig.

For å øke motivasjonen gjorde jeg spørreundersøkelsen så kort som mulig, og poengterte antatt tid spørreundersøkelsen ville ta i introduksjonsskrivet. Det å gjennomføre en

undersøkelse på en internettside er også mer attraktivt med tanke på design og enkelhet (Descombe, 1998, s.214).

Den eksterne validiteten i oppgaven er vanskelig å argumentere for på grunn av politiets størrelse og geografiske utbredelse. For det første vil jeg si at oppgavens omfang og antall respondenter ikke er tilstrekkelig for å gi en god ekstern validitet. Samtidig er funn fra intervjuene at debriefing utarter seg forskjellig, spesielt utover distriktene, og dermed sitter jeg med en følelse av at den eksterne validiteten i oppgaven ikke er god.

Samtidig er dette et spørsmål om hva vi legger i ordet ekstern. I denne oppgaven er det den operative delen av politiet som er forskningsobjektet, og det jeg i utgangspunktet ønsker å gi en generell beskrivelse på. Men ekstern validitet handler om studies konklusjoner kan generaliseres til andre personer, situasjoner og, eventuelt, tider (Thrane, 2018, s.170). På den måten vil jeg si at den eksterne validiteten er bedre når vi går utover respondentene, men fortsatt er i samme by eller lokalområde.

Når det gjelder reliabiliteten til de kvantitative funnene, vil jeg si at den bærer preg av høy reliabilitet. For det første er svarene på mange av påstandene signifikante på den ene siden av enighetskalaen, men noen bærer også preg av å være mer spredd. Man kan sammenligne dette med det Ringdal (2009) kaller spredningen i en blink. Gode samlinger er tegn på høy reliabilitet uavhengig av hvor i blinken man treffer. Standardavviket viser spredningen, og dermed kan man se hvilke påstander som har høy reliabilitet og hvilke som ikke har det. En annen faktor som taler i mot reliabiliteten er antall respondenter, ser man det i sammenheng med å teste populasjon fra samme politistasjon ville 80% utgjort litt over 200 politifolk på den politistasjonen jeg brukte. Og i mitt tilfelle utgjorde 38 respondenter omtrent 10-20 % av populasjonen.

Jeg brukte noen analysetekniske virkemidler for å bedre reliabiliteten. Blant annet gikk jeg over kodeboken flere ganger, og sjekket for innføringsfeil. Samtidig brukte jeg frekvens analyse av den kvantitative dataen i de tilfellene gjennomsnittet med standardavvik gjorde resultatene vage.



### **3.5.3 MM validitet og reliabilitet**

Hensikten med å bruke MM er for å bedre både validitet og reliabiliteten til oppgaven. Således er valg av metode en et virkemiddel i seg selv for å bedre validiteten og reliabiliteten.

Først og fremst er oppgavens fundament den kvalitative dataen. Den kvantitative dataen er med for å støtte eller utfordre de kvalitative resultatene og konklusjonene, samtidig som den skal bidra med litt mer representativitet til oppgaven. Selv med to klassiske metoder som utfyller hverandres svakheter og styrker, er likevel det største problemet oppgavens representativitet. Hvorvidt MM gir et godt bilde av praksisen i politiet som organisasjon, er ikke mulig å svare på med utgangspunkt i empirien. Likevel vil man med virkemidler nevnt i dette avsnittet (3.5) kunne gi gode antagelser, med fundament i solid empiri. Samtidig legger det også grunnlag for videre, og mer omfattende forskning på temaet.

### **3.6 Etikk**

Når forskningen er basert på mennesker er det viktig å ta hensyn til noen etiske prinsipper. En generell regel er at man ikke skal påføre forskningsobjektene noen negative konsekvenser (Fowler, 1993, s.132). Fowler (1993, s.132) nevner 4 prinsipper man bør forholde seg til: Informasjon til respondenten, beskyttelse av respondenten, belønne respondenten og intervjuers etiske ansvar.

Jeg informerte både respondentene og informantene om at deres deltagelse var basert på frivillighet. Det ble informert om at de til en hver tid kunne trekke intervju eller besvarelse på spørreskjema hvis de ønsket, dog helt frem til ferdigstilling av rapport. Jeg informerte også om undersøkelsens hensikt, altså at det de sa og svarte kun ville bli brukt i masteroppgaven. Anonymitet var også en viktig del av undersøkelsen. For det første har politibetjenter et visst behov for beskyttelse mot samfunnet. For det andre ønsker man å være anonym opp i mot arbeidsgiver, slik at uttalelser og meninger ikke kan bli brukt i mot en. Tiltak var og anonymisere intervju og spørreundersøkelse, samtidig som at båndopptak ble oppbevart privat og slettet så fort transkripsjonen og analysen var ferdig. Anonymiseringen ble gjort ved at alder, navn og stilling aldri ble dokumentert. Dette kan være utfordrende i intervju sammenheng, og derfor ble informantene også informert i tilfeller

der de gikk utenfor retningslinjene jeg hadde gitt. Tilfeller der disse ble brutt, sa jeg i fra, og slettet sekvensen fra båndopptaker.

For å ikke gjøre innsamlingen av data til en negativ opplevelse for informantene, gav jeg noe tilbake. De ble belønnet med et gavekort, samtidig som jeg holdt en brief for noen i avdelingen. Men utenom materialistiske goder, var jeg veldig oppmerksom på å forklare deres viktighet for denne oppgaven. Samtidig oppsto det verdifulle diskusjoner som jeg tror informantene syntes var bra.

Min rolle som intervjuer har jeg tidligere nevnt under punktene 3.4.1.1.1 til og med 3.4.1.1.3. Gjennom lokasjon for intervju, bevissthet til hvordan jeg kan påvirke informanten i intervjusituasjonen, og mitt vitenskapelige ansvar, føler jeg at gode etiske forhåndsregler er tatt i denne oppgaven.

Til slutt vil jeg også nevne at både den kvalitative og den kvantitative innsamlingen ble rådført med NSD, og fikk en rask godkjenning på gjennomføring av prosjektet.

## **4.0 Empiri**

Empirien er basert på kvalitativ innhenting av data gjennom intervju av fem personer, samt en oppfølging av en kvantitativ spørreundersøkelse gjort av 38 politibetjenter. Dette kapitlet vil ta for seg funnene strukturert etter prioriteten i den metoden jeg har brukt. Først kommer de kvalitative resultatene deretter presenterer jeg de kvantitative resultatene. Den kvalitative undersøkelsen blir dermed prioritert, og den kvantitative empirien har som hensikt å validere empiri fra den kvalitative analysen.

### **4.1 Kvalitativ data**

Den kvalitative empirien er fremstilt gjennom kategorisk koding av fem transkripsjoner. Jeg presenterer først og fremst empiri som er relevant for å svare på forskningsspørsmålene. Min egen oppfatning er at dette utgjør omtrent 10-30 % av dataen som er samlet, og det ble gjort flere funn som senere drøftes i muligheter for videre forskning (6.2).

Jeg presenterer først informantenes egne refleksjoner om hva debriefing er, deretter beskriver jeg empirien gjennom et «*Når-Hva-Hvordan*» perspektiv, som gir grunnlag for en beskrivelse av debriefing-praksisen.

Under (Når) gis det en beskrivelse av hva som gjør at en hendelse blir debriefet (4.1.4.1), (Hva) er innholdet i debriefingen (4.1.4.2), og (hvordan) metodikken i debriefingen (4.1.4.3). Jeg beskriver også empiri om kultur og forhold i politiet som påvirker debriefingen som blir gjort (4.1.5). Til slutt nevner jeg empiri om læring (4.1.6).

Funn som ble gjort i den kvalitative analysen er grunnlag for at det videre i oppgaven blir beskrevet to forskjellige former for debriefing. Jeg har valgt og kalle dem formell og uformell debriefing. Dette er ikke begrep politiet bruker selv, men som jeg finner beskrivende for hvordan praksisen utarter seg. Denne kategoriseringen av debriefing blir brukt gjennomgående i resten av oppgaven, og i de tilfellene jeg viser til ordet debriefing alene, gjelder det både uformell og formell debriefing.

#### **4.1.1 Formell debrief**

Formell debrief blir brukt for å beskrive de tilfellene der man bevisst gjør en debrief etter hendelsen. Den tar gjerne for seg større hendelser med mange involverte. Det er en leder-initiert og styrt prosess. Den har en grad av struktur, og oppleves av informantene som en del av oppdraget eller treningen. Den skiller seg fra uformell debrief først og fremst med tanke på hvor omfattende den er, og at den opptrer i mer strukturerte former i gjennomføringen.

#### **4.1.2 Uformell debrief**

Et annet funn er at det ofte gjøres det jeg beskriver som uformell debrief. Den uformelle debriefingen og den formelle har begge samme hensikt, som er å utvikle individet og organisasjonen ved å reflektere over en hendelse. Den uformelle debriefingen skiller seg fra den formelle med følgende faktorer: Den har ingen struktur eller trenger ikke initieres eller styres av en leder. Informant 2 beskriver det jeg beskriver som uformell debrief i denne oppgaven på en bra måte, når han/hun snakker om hvordan de pratet sammen etter trening i hundetjenesten; «*Men vi så gjerne ikke på det som en debriefing. Men vi hadde kanskje et litt annet forhold til det, .. vi snakke om det som gikk dårlig og det som kunne bli bedre og så videre*».

Alle informantene snakker om uformell debrief som en ustrukturert samtale mellom 2 eller flere personer med fokus på en hendelse. Den kan veldig ofte oppstå i patruljebilen eller på

kontoret etter hendelsen i følge informant 1, 4 og 5, og ligner mer på en samtale enn en formell debrief. Det er også mindre folk som deltar og blir beskrevet som den uformelle samtalen mellom to eller flere kolleger.

Jeg bruker begrepene formell og uformell debriefing videre i oppgaven, og spesifikt i dette kapitlet for å forklare i hvilken type setting (formell debriefing eller uformell debriefing) informantene har sine inntrykk og meninger.

#### **4.1.3 Begrepsforståelse**

På grunnlag av at det foreligger en varierende mening bak begrepet debriefing på tvers av organisasjoner og fagfelt, gjaldt det første spørsmålet i intervjuet en kartlegging av begrepsforståelse. Både informant 1,2 og 4 uttrykket gjennom intervjuet at begrepet debriefing ble brukt forskjellig innad i politiet.

*Informant 1: «Ja, debriefing er jo,, i mitt hodet og jeg tror kanskje politiet generelt sett er det litt sånn samle betegnelse som mange legger litt forskjellig i».*

*Informant 2: «Og det også med, og som senere ble omtalt som defusing i tillegg til debriefing». «Det har vært en gradvis, i og med at de ikke har noe utdanning på det, så hadde vært en gradvis flyt inn i det å debriefe».*

*Informant 4: «Ehmm,, hehe. Vi snakket faktisk om det når jeg begynte fordi han ene på laget mitt så at vi måtte ha en defuse, så sa jeg debrief,, så sa han hvorfor sier du debrief, nei jeg kan også si defuse..Men jeg klarer vel ikke se forskjellen, men jeg tror egentlig det går på det samme.»*

Relevante funn fra intervjuene var at debriefing blant informantene hadde de kriteriene jeg legger til grunn for at det kan kalles debriefing. Samtlige beskrev debriefing som en seanse mellom 2 eller flere personer som reflekterer rundt en spesifikk hendelse eller et oppdrag, med hensikt om å lære av erfaringene knyttet til oppdraget. Informant 5 nevner ikke direkte at refleksjonen må dreie seg om en spesifikk hendelse, men forteller at refleksjonen gjøres i ettertid av en hendelse.

Hvordan politibetjentene tolker debriefing begrepet er ikke direkte utslagsgivende empiri. Derimot gav det meg en bekreftelse på egen antagelse, samt det litteraturen beskriver som et tvetydig begrep. Dette er med innledningsvis i oppgaven, og derfor presenterer jeg det som relevant empiri.

#### **4.1.4 Praksis**

##### *4.1.4.1 (NÅR) Hva skal til for at debriefing initieres?*

Informant 1-5 nevner alle at det skal skje noe utenom det vanlige for at en formell debriefing skal initieres, i kodene tilhørende kategorien finner man ord som;

- *Større hendelse (I4 og I3)*
- *Dødsfall (I4)*
- *Eksposering (I5)*
- *Noe spesielt (I2)*
- *Heftig sak (I1).*

I følge informant 1-5 er formell debriefing leder-initiert. Alle informantene uttaler at det kun er ledere på taktisk nivå, og spesifikt blir innsatsleder, aksjonsleder og divisjonsleder nevnt. Det er også personavhengig når det blir gjennomført formell debriefing i følge informant 2 og 5. Det er altså personavhengig om lederne velger å ha formell debrief eller ikke. Informant 3 nevner derimot at han/hun er usikker på hvorfor det blir formell debriefing, men at han/hun tror det er lederen som bestemmer at det skal gjennomføres.

Uformell debrief har mindre rammer med tanke på hvem som initierer den, og har dermed en lavere terskel for initiering enn formell debriefing. Informant 1, 2, 4 og 5 nevner blant annet at den uformelle debriefingen kan initieres av alle, og oppstår uten noen struktur i følge informant 1, 2 og 4. Det nevnes av informant 4 og 5 at uformell debrief gjennomføres i større grad enn formell debrief. Selv om uformell debriefing er enklere å få i gang og gjennomføres oftere, er det fortsatt personavhengig om det blir gjennomført i følge 1, 2 og 4. Uformell debriefing skjer ofte etter mindre hendelser og aksjoner i følge informant 1, 2, 3, 4 og 5. Denne formen for debriefing er også veldig vanlig, og nesten litt rutinemessig i følge alle informantene.

Ingen informanter nevner at det finnes organisatoriske rammer for når formell eller uformell debriefing gjennomføres. Videre nevnes det spesifikt av informant 2 og 5 at det ikke finnes noen organisatoriske rammer på når det skal initieres. Med organisatoriske rammer i denne sammenhengen mener jeg formelle rammeverk som gir føringer på når debriefing skal gjennomføres. Eksempel på dette kan være operasjonsmanualer, direktiver, planer, retningslinjer o.l.

#### *4.1.4.2 (HVA) Hva er det som debriefes?*

Alle informantene er enige om at innholdet i taktisk debriefing har en faglig karakter, og at psykologisk debriefing blir gjennomført der man ser det nødvendig. Det nevnes av informant 1 og 4 at debriefing også har til hensikt å følge opp personell, og sjekke om det er noen som var involvert i hendelsen som trenger oppfølging. Det er også en arena for å blåse ut emosjonelt.

Noen sier at man bruker en metode som gir en oppsummering av hendelsen; hvorfor man handler som man gjorde, og vurderer om det finnes forbedringspotensialer. Informant 1, 2 og 5 nevner også at det fokuseres på å diskutere alternative løsninger for de hendelsene/reaksjonen som man vurderer ikke gikk så bra.

Selv om metodikken ikke brukes i like stor grad i uformell debrief som i formell debrief, er informant 1, 2, 4 og 5 samstemt om at innholdet i den uformelle debriefingen er lik den formelle. Imidlertid, er det i følge informant 3 og 4 vanskelig å konkretisere hva som snakkes om i en uformell debriefing, i og med at det skjer i patruljene og at debriefingen er ustrukturert.

Under debriefing fokuseres det i all hovedsak på å gå i dybden på de elementene av hendelsen man ikke gjorde så bra i følge informant 4 og 5, og man bruker mindre tid på de positive tingene ifølge informantene 2, 3 og 4. Selv om de fleste informantene er enige om at det ofte fokuseres på det som kan forbedres, nevnes det også av informant 1 og 5, at man prøver å ha et fokus på det som gikk bra. Dette skjer ved å bruke en metode der deltagerne får beskjed om å komme med en negativ og en positiv kommentar i debriefingen.

Innholdet har også til hensikt å være relevant til det nivået man debriefer. Når det gjennomføres formell debrief vil man segmentere debriefen slik at man samler alle som har

vært en del av hendelsen først. Etterpå fordeles man i relevante grupper som eksempelvis er aksjonslag eller team, og debriefer mer spesifikt i følge informant 1,2 og 5.

#### *4.1.4.3 (HVORDAN) Metoden, veien mot målet*

Informantene gir uttrykk for en enighet om at det er en rutine at lederen styrer de formelle debriefingene, og at man samler alle som har vært deltager i hendelsen til formell debrief. De formelle debriefingene har en strukturert karakter i form av at man bruker en «Hva skjedde?, Hvorfor skjedde det? og hva kan vi gjøre bedre?» –metode i følge alle informantene.

«Hva skjedde?» tar for seg hendelsen eller oppdraget som skal debriefes. Her får de som har vært en del av oppdraget eller hendelsen mulighet til å fortelle sin historie om hva som skjedde. Lederen legger bevisst opp til at deltagerne får prate først i følge informant 1, 2 og 5. I følge informant 1 og 5 gir man konsekvent ordet til de yngste først. Hensikten med å oppsummere hva som skjedde er å gi et så korrekt bilde som mulig, slik at alle har samme forståelse for videre refleksjon i følge informant 2 og 5.

Deretter fortsetter den formelle debriefingen med refleksjoner fra den enkelte om hvorfor man har handlet som man gjorde i følge alle informantene. Her prøver man å avdekke eventuelle hull i kunnskap hos den enkelte i følge informant 1. Informant 2 og 4 nevner også at man oppklarer misforståelser ved å stille disse spørsmålene. Denne fasen beskrives av informantene som et diskusjonsforum med en ordstyrer (lederen).

Den siste delen av formell debriefing dreier seg gjerne om hva som kan gjøres for å løse de eventuelle problemene som oppsto i hendelsen eller oppdraget i følge informant 1, 2, 3, 4 og 5. Her er ordet fritt i følge informant 2, 4 og 5, og seansen er en drøfting der man snakker frem og tilbake mellom «hva» og «hvorfor», for å finne ut av «hvordan».

Praksisen med å legge begrensninger for hvem som får delta i den formelle debriefingen, mener informant 1 bidrar til at omgivelsene er trygge for deltagerne. En effekt er at det oppleves som enklere å åpne seg, og snakke om feil. Konfidensialiteten er flere ganger nevnt av informant 1 som et viktig moment for å gjøre debriefingene bedre.

Det brukes ikke verktøy eller andre hjelpemidler som kan gi en korrekt oppsummering av hva som skjedde. I følge informant 1 og 5 er notatblokken eneste verktøy som brukes i den

formelle debriefingen. Informant 1 og 4 sier at man av og til tar i bruk loggen hvis det er usikkerhet som loggen kan bidra til å oppklare, typisk tid, sted, navn. Det nevnes heller ikke av noen av informantene at man har instruksjer eller prosedyrer som forklarer gangen i debriefing i politiet, eller som gir retningslinjer til gjennomføring. Informant 5 sier spesifikt at det ikke finnes.

Når det gjelder uformell debrief er denne metoden mer åpen og ligner mer på en dialog mellom to eller flere personer i følge samtlige informanter. Informant 1,3 og 5 uttaler at det ikke er en fast struktur. Informant 1, 4 og 5 nevner at det ofte blir gjort i bilen, mens informant 1 også nevner at det er vanlig og snakke om hendelsen på kontoret ved slutten av vekten. Innholdet er preget av at man deler erfaringer, gir hverandre tips, eller reflekterer over hva man kunne gjort annerledes i følge informant 3 og 4.

I trening er det en lik tilnærming til formell debrief, der man spør de involverte i hendelsen hva som skjedde, i følge informant 5. Det er i følge informant 3 og 4 en åpen dialog, og ikke en monolog med tilbakemeldinger fra instruktøren. Instruktørens tilbakemeldinger blir i følge 3 og 4 ofte presentert på en slik måte at det finnes alternative måter og gjøre ting på.

På spørsmål om det foreligger formelle føringer for gjennomføring av formell eller uformell debriefing, som instruksjer, planverk, og nedtegnede prosedyrer, avkreftes dette av informant 1, 2, 4 og 5.

#### **4.1.5 Kultur og forhold**

Kulturen for formell og uformell debriefing i politiet er god. Dette er et inntrykk basert på informant 1 sine uttalelser om at kulturen for å gjennomføre debriefing i politiet er god, og at kulturen ikke påvirker at debriefing blir gjennomført i negativ grad.

Ingen av informantene sier noe direkte om at kulturen ikke er tilstede for å gjennomføre debriefing, men informant 2 nevner; «*Som operasjonsleder kunne jeg jo sagt nå holder vi igjen, men det var liksom en sånn holdning til det at du gjorde ikke det da, da tok du det heller opp ved første anledning*». Informant 2 snakker i dette tilfellet om formell debrief på operasjonssentralen. Oppfattelsen til informant 1, 3, 4 og 5 er at holdningene til debriefing er gode, og de samme informantene nevner også at miljøet legger opp til at man kan åpne seg og



være ærlig i debriefing. Alle informantene gir uttrykk for at det er høy takhøyde, som medfører at deltakerne tør å være ærlige under debriefing.

Et begrensende moment for debriefing er det som naturlig følger av arbeidshverdagen i politiet, som er vanskelig å påvirke. For eksempel har de ansatte ulike skiftplaner, også er det travle dager med lite tid til overs for oppgaver som ikke er planlagt i god tid. Jeg har merket meg at alle informantene, utenom informant 3, opplyser at hvorvidt det blir avsatt tilstrekkelig med tid er en faktor som kan påvirke både den formelle og den uformelle debriefing, og dens omfang. Dette gjelder spesielt for formell debriefing av skarpe oppdrag, der andre arbeidsoppgaver blir prioritert fremfor formell debriefing. I trening har man ikke den begrensningen i like stor grad i følge informant 5, og prioritering i forhold til andre arbeidsoppgaver blir ikke ansett som en faktor som påvirker gjennomføring av debriefing.

#### **4.1.6 Læring**

Informant 1, 2, 3 og 5 uttaler at debriefingen har til hensikt å gi et utbytte med tanke på en fremtidig handling. Det vil si at man skal lære av det man har gjort eller det andre har gjort, og bruke dette som kunnskap eller verktøy for og løse en hendelse i fremtiden.

For skille mellom individuell og organisatorisk læring i empirien, presenterer jeg informantenes meninger som formelle, og uformelle implementeringer.

##### *4.1.6.1 Formelle implementeringer*

Det kan virke som det er en enighet om at man ikke har noen særlig grad av formelle implementeringer i politiet. Med det mener jeg at de erfaringer som gjøres i debriefing ikke nedtegnes i en rapport, instruks eller prosedyre som gjøres tilgjengelig i organisasjonen.

Informant 1 sier at man bruker erfaringer fra trening, og implementerer disse i lokale prosedyrer. Dette har kun en læringseffekt lokalt. Informant 5 nevner at det finnes en intensjon om et erfaringsarkiv, og at systemene finnes, men at det ikke blir satt av ressurser til det. Informant 2 nevner spesifikt at hvis man ønsker endring i formelle instruks, direktiver, prosedyrer, o.l. så er det initiativ fra enkeltindivid som får gjennom endringer. Alle informantene nevner også at det finnes få arenaer hvor man kan dele erfaringer på tvers av avdelinger og distrikt. Samtidig er det heller ingen av informantene som ser at det blir lagret

eller skrevet ned identifisert læring som oppstår gjennom debriefing. Det nevnes av informant 4 at det skrives såkalte helgerapporter, men at dette er mer en oppsummering av hva som har skjedd i helgen.

#### *4.1.6.2 Uformelle implementeringer*

Når det gjelder den effekten debriefing, både uformelt og formelt, har hatt på informantene er alle enige om at det gir læring. I følge informant 2, 3 og 4 mener de at spesielt de yngste i organisasjonen har stort utbytte av uformell debriefing. Grunnen er at det gir dem anledning til å spørre og diskutere i større grad enn hva de har muligheten til i formell debriefing. Alle informantene er også enige om at den uformelle debriefingen er en mer hyppig seanse, og antageligvis gir mer læring til den enkelte av den grunn.

### **4.2 Kvantitativ data**

38 politibetjenter deltok på spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen var basert på empiri fra intervjuene og bestod av åtte spørsmål. Spørsmål 1 og 2, var nominelle variabler for å kartlegge erfaring i politiet og ledererfaring. Spørsmål 3 besto av fire påstander, og omhandlet forståelse av begrepet debriefing. Spørsmål 4-8 bestod av forskjellige påstander, men de var ikke organisert slik jeg presenterer resultatene videre. Alle påstandene er ikke med i presentasjonen av resultatene. Dette på grunn av at de enten er uvesentlige, eller at validiteten på påstanden ikke anses som tilstrekkelig. Se vedlegg (8.3) for mer info.

#### **4.2.1 Resultater**

Hver påstand presenteres hver for seg innenfor en kategori. Jeg kommer hovedsakelig til å gi en gjennomsnittlig beskrivelse (Gj.s), der tallverdien representerer en grad av enighet:

1 = Helt enig, 2 = Enig, 3 = Litt Enig, 4 = Litt Uenig, 5 = Uenig, og 6 = Helt Uenig. Det vil si at hvis gjennomsnittet viser 2,5, så ligger det i mellom «Enig» og «Litt Enig»

Jeg kommer også til å presentere prosentfordeling av svar til hver påstand i de tilfellene standardavviket (St.a) er over 1, eller at standardavviket går over grensen mellom enighet og uenighet . Dette gjør jeg for å gi en bedre forståelse i de tilfellene et gjennomsnitt kan være noe misvisende. Vedlegg inneholder gjennomsnitt, standardavvik og prosentfordeling på alle påstandene.

#### 4.2.1.2 Når gjennomføres debriefing

<b>PÅSTAND</b>	<b>Gj.s</b>	<b>St.A</b>
1.) Formell Debrief gjennomføres ved større hendelser, der man ofte inkluderer flere blålysetater	2.61	1.31
2.) Formell Debriefing blir gjennomført på innsatsleders initiativ, eller av andre ledere ved mindre aksjoner/hendelser	1.76	0.49
3.) Det er klare organisatoriske føringer på når debriefing skal gjennomføres (Instrukser, beredskapsplaner, osv.)	3.66	1.21
5.) Etter en hendelse/oppdrag har vi ofte en uformell debrief i patruljebilen, på kontoret, e.l der vi snakker om hendelsen/oppdraget	1.53	0.65
6.) Uformell debriefing skjer ofte etter mindre aksjoner og hendelser	2.11	0.86

Tabell. 1 (Kvantitative resultater på når det debriefes)

Påstand 1 ovenfor har et gjennomsnitt på 2,61 som beskriver en gjennomsnittlig enighetsgrad, omtrent mellom «Enig» og «Litt Enig». På grunn av høyt standardavvik på 1,31 ønsker jeg å se nærmere på påstand 1.

På påstand 1 har 6 respondenter svart «Helt Enig», 15 «Enig» og 12 «Litt Enig». Mens 3 har svart «Uenig», og 2 «Helt Uenig». Det viser at 33 respondenter er på «enighetsiden» av skalaen, noe som beskriver en generell enighet om påstand 1. Det vil si at 86,8 % av respondentene er «Litt Enig» til «Helt Enig» i denne påstanden.

Det er enighet ved påstand 2, mens påstand 3 tenderer mot «Litt Uenig» og samtidig har et høyt standardavvik og trengs ytterligere beskrivelse.

På påstand 3 har ingen har svart «Helt Enig». 17 av 38 respondenter er «Litt Enig» eller «Enig» i denne påstanden, mens 12 er «Litt Uenig», 6 er «Uenig», og 3 er «Helt uenig». Vi ser altså en svak tendens uenighet med påstand 3.

Det er enighet rundt påstand 4, 5 og 6, og ytterligere beskrivelse er det ikke grunn til.

#### 4.2.1.3 Hva er innholdet

<b>PÅSTAND</b>	<b>Gj.s</b>	<b>St.A</b>
7.) Fokus i debriefingen er oftest på de momentene som har forbedringspotensialet, "det negative"	2.79	0.62
8.) I debriefing reflekterer vi ikke så mye over de momentene som gikk bra	2.87	0.88
9.) Form og innhold i debriefingene som gjennomføres varierer avhengig av personene som leder/initierer debriefingene	1.97	0.94

Tabell. 2 (Kvantitative resultater på innholdet i debriefing)

Det er en tendens mot enighet i påstand 7, 8 og 9.

#### 4.2.1.4 Hvordan

<b>Påstand</b>	<b>Gj.s</b>	<b>St.A</b>
10.) Debriefingene gjennomføres alltid med en metodologi som inneholder; "Hva skjedde? Hvorfor skjedde det? Hva kan vi gjøre for å fikse det?" (Eller lignende format)	2.55	0.76
11.) Det er alltid en person som leder debriefen	1.74	0.60
12.) Den som evt. leder debriefen legger alltid opp til at de som har vært en del av hendelsen snakker først	2.32	0.70
13.) Den som evt. leder debriefen legger alltid opp til at de yngste skal snakke først	3.97	1.37
14.) Den som evt. leder debriefen er oftest den personen som har mest operasjonelt ansvar under hendelsen eksempelvis innsatsleder, aksjonsleder, divisjonsleder, osv.	2.18	0.80
15.) Det finnes instruksjer, formelle føringer, o.l som gir rammer for hvordan en debriefing skal gjennomføres (F.eks: Operasjonsprosedyrer, beredskapsplaner, direktiver, o.l)	3.34	1.1

Tabell. 3 (Kvantitative resultater på hvordan det debriefes)

Påstand 10, 11, 12 og 14 ser jeg ikke nødvendig og gi noen ytterlige beskrivelse av, da alle påstandene har et gjennomsnitt som er beskrivende. Påstand 16 og 17 har et standardavvik tett opp til 1 og er samtidig på grensen mellom «Litt Enig» og «Litt Uenig». Jeg velger derfor å

gjøre ytterligere beskrivelse av påstandene i tillegg til 13 og 15 som begge har ett standardavvik over 1.

På påstand 13 har 1 respondent svart «Helt Enig», 6 «Enig» og 7 «Litt Enig», mens 7 har svart «Litt Uenig», 13 «Uenig» og 4 «Helt Uenig». Det er 24 av 38 som er på «uenighetssiden» av skalaen, noe som tyder på at det er et flertall i uenighet om påstand 13.

På påstand 15 er 1 «Helt Enig», 9 «Enig», og 10 «Litt Enig». Mens 10 er «Litt Uenig», og 6 er «Uenig». Dette medfører 20 respondenter på «enighetssiden» av skalaen, og 18 på «uenighetssiden» av skalaen.

På påstand 16 er 18 respondenter «Enig» og 9 er «Litt Enig», mens det er 9 som er «Litt Uenig», og 2 som er «Uenig». Det utgjør 27 på enighetsiden av skalaen, der 18 av disse er tydelig enig, mens det utgjør 11 på «uenighetssiden» av skalaen, der 9 av disse bare er litt uenig.

#### 4.2.1.5 Forhold og kultur

Påstand	Gj.s	St.A
17.) Takhøyden er høy i politiet under debriefing	2.34	0.97
18.) Det er generelt en god holdning til debriefing i politiet	2.77	1.05
19.) Det er aldri noen hindringer (som f.eks begrenset med tid, mangel på mannskap, o.l) som påvirker om det blir debrief eller ikke	4.21	1.17
20.)Kulturen og omgivelsene legger opp til at de involverte i en debrief lett kan snakke om sine egne og andres feil	3.21	0.96
21.)Det hender at jeg ikke presenterer feil jeg har gjort hvis det ikke er oppdaget av andre	3.84	1.26
22.)Tid og ressurser er en faktor som begrenser mulighetene for å få debriefing gjennomført	2.24	0.91
23.)Tid og ressurser er en begrensende faktor, men det debriefes likevel mindre enn det vi har mulighet til	2.87	0.91

Tabell. 4 (Kvantitative resultater på forhold og kultur)

Påstand 17, 22 og 23 er gjennomsnittlig godt inne på enighetsiden med standardavvik under 1. Påstand 20 har også under 1 i standardavvik men på grunn av at 20 ligger på grensen mellom enighet og uenighet, velger jeg å se nærmere på denne, sammen med påstand 18, 19 og 21.

På påstand 18 svarer 4 «Helt Enig», 12 «Enig» og 13 «Litt Enig», mens 7 sier de er «Litt Uenig» og 2 at de er «Uenig». Det utgjør 29 på enighetssiden av skalaen, og 9 på uenighetssiden av skalaen.

På påstand 19 svarer 1 «Helt Enig», 4 «Enig» og 2 «Litt Enig», mens 12 svarer «Litt Uenig», 17 «Uenig», og 2 «Helt Uenig». Det utgjør 7 på «enighetssiden» og 31 på «uenighetsiden».

På påstand 20 er 10 «Enig» og 14 «Litt enig», mens 10 er «Litt Uenig» og 4 «Uenig». Dette utgjør 24 på «enighetssiden» av skalaen, og 14 på «uenighetsiden» av skalaen.

På påstand 21 er 6 «Enig», 11 «Litt Enig», mens 8 er «Litt Uenig», 9 «Uenig», og 4 «Helt Uenig». Dette utgjør 17 på «enighetssiden» av skalaen, og 21 på «uenighetssiden» av skalaen.

#### 4.2.1.6 Læring

Påstand	Gj.s	St.A
24.) Det finnes flere arenaer der erfaringer og læringsmomenter som er kommet frem gjennom debriefing kan deles med de som ikke var med i debriefingen	4.29	1.18
25.) Det er vanskelig å dele kunnskap og erfaringer på tvers av avdelingene	2.53	1.13
26) Jeg har lært masse gjennom uformell debriefing som har gjort meg bedre i yrket mitt	1.74	0.76
27.) Jeg har lært masse gjennom formell debriefing som har gjort meg bedre i yrket mitt	2.87	0.91

Tabell. 5 (Kvantitative resultater på læringseffekten av debriefing)

Når det gjelder læring har påstand 24 og 25 over 1 i standardavvik, mens påstand 26 og 27 befinner seg langt nok inne på enighetssiden av skalaen med standardavvik under 1.

På påstand 24 er 1 «Helt Enig», 4 «Enig», og 4 «Litt Enig». Mens 3 er «Litt Uenig», og 26 er «Uenig». Dette medfører 9 respondenter på «enighetssiden» av skalaen, og 29 på «uenighetssiden» av skalaen.

På påstand 25 er 5 «Helt Enig», 18 er «Enig», og 8 er «Litt Enig». Mens det er 9 som er «Litt Uenig», og 2 som er «Uenig». Det utgjør 31 på enighetsiden av skalaen, mens 7 er på «uenighetssiden» av skalaen.

### 4.3 Oppsummering av kvalitativ og kvantitativ empiri

NÅR			
		KVALITATIVT	KVANTITATIVT
<b>Formell</b>	Større hendelser	I1, I2, I3, I4 og I5	Litt Enig - Enig
	Lederbetinget	I1, I2, I3, I4 og I5	Enig - Helt Enig
	Ingen formelle føringer	I2 og I5	Litt Uenig - Litt Enig
<b>Uformell</b>	Kan initieres av alle	I1, I2, I4 og I5	Ikke testet
	Personbetinget	I1, I2 og I4	Ikke testet
	Ofte etter mindre hendelser	I1, I2, I3, I4 og I5	Helt Enig - Enig
	Ingen formelle føringer	I2 og I5	Litt Uenig - Litt Enig
INNHold OG GJENNOMFØRING			
		KVALITATIVT	KVANTITATIVT
<b>Formell</b>	Hva, Hvorfor. Hvordan	I1, I2, I3, I4 og I5	Litt Enig - Enig
	Begrenset tilgang (deltagere)	I1, I2 og I5	Litt Enig - Litt Uenig
	Ingen hjelpemidler	I1, I2, I4 og I5	ikke testet
	Lite fokus på positive	I2, I3 og I4	Litt Enig
	Segmentert debrief	I1, I2 og I5	ikke testet
	Alltid en som leder	I1, I2, I3, I4 og I4	Enig
	Deltagere snakker først	I1, I2 og I5	Enig
	Yngste snakker først	I1 og I5	Litt Uenig
	Ingen Formelle føringer på gjennomføring	I1, I2, I4 og I5	Litt Uenig - Litt Enig
	Utviklingsfokus	I1, I2, I4 og I5	ikke testet
<b>Uformell</b>	Lite struktur, åpen dialog	I1, I2, I3 og I5	Enig
	Utviklingsfokus	I3 og I4	Ikke testet
	Ingen Formelle føringer på gjennomføring	I1, I2, I4 og I4	Ikke testet
KULTUR OG FORHOLD			
<b>Formell &amp; Uformell</b>		KVALITATIVT	KVANTITATIVT
	Takhøyden er høy	I1, I3, I4 og I5	Enig
	Gode holdninger til debriefing	I1, I3, I4 og I5	Litt Enig
	Lett og snakke om egne feil og andres feil	ikke testet	Litt Enig
	Tid er en hemmende faktor for debriefing	I1, I2, I3, I4 og I5	Enig
LÆRING			
<b>Formell &amp; Uformell</b>		KVALITATIVT	KVANTITATIVT
	Ingen arenaer eller fora for kunnskapsdeling	I1, I2, I3, I4 og I5	Enig
	Oppnådd mye læring formelt	I1, I2, I3, I4 og I5	Litt Enig
	Oppnådd mye læring uformelt	I1, I2, I3, I4 og I5	Enig
	Vanskelig å dele erfaringer på tvers av avdelinger	I1, I3 og I4	ikke testet

Tabell 6. (Oppsummering av kvalitativ og kvantitativ empiri)

Modellen på forrige side (Tabell 6) gir en oppsummering av funnene som blir gjort i både den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen. Her viser jeg hvilke funn jeg har gjort innenfor hver kategori som jeg mener er relevant for å gi en god besvarelse på forskningsspørsmålene. I1 representerer informant 1, I2 informant 2 og så videre. Har man grønn fargekode i cellen med det kvantitative resultatet, støttes de kvalitative funnene. Gul farge medfører nøytral støtte, og rød farge beskriver uenighet mellom kvalitative funn og kvantitative funn.

#### ***4.4 Kritikk til kvalitativ og kvantitativ empiri***

Svakheter med den kvalitative og kvantitative innsamlingen og analysen, har jeg beskrevet i kapittel 3, og omhandler valideringsproblematikk (3.5). Jeg ønsker å nevne noe utfordringer knyttet til forming av empirien relatert til denne oppgaven, som jeg syntes det er naturlig å nevne i dette kapitlet.

Intervjuene startet forholdsvis åpne og i en utforskende stil. Det var vanskelig å komme innom alle temaene jeg har kommet frem til i empirien. I den kvalitative empirien har jeg alltid beskrevet hvilke informanter som uttaler, eller er enige med de forskjellige karakteristikkene. Det betyr ikke at de andre informantene er uenig om disse. Men det vil likevel være en usikkerhet på hva de andre informantene mener, der de ikke blir nevnt som kilde. Grunnen til det ble sånn er som sagt intervjuenes form.

I tillegg ble spesielt to av intervjuene begrenset i tid som medførte at det ikke var mulig å gå like dyptgående på det som var ønskelig. Mangelen på tid skyldtes at informantene måtte utføre arbeidsoppgaver, og det gjaldt konkret to personer. Akkurat dette er interessant å reflektere over i ettertid. Mine funn viser at tidsfaktoren er en sentral faktor i politiets hverdag, og at debriefing begrenses av at politiet ikke har tidsmessig kapasitet. Den samme begrensningen gjorde seg altså gjeldende under min undersøkelse av nettopp debriefing.

Når det gjelder den kvantitative empirien er det noen av spørsmålene som er formulert på en måte som gjøre det vanskelig å bruke dem til å validere poeng. Samtidig kunne det vært flere spørsmål som ville vært mer støttende til den kvalitative empirien. Grunnen til dette var at spørreskjemaet ble utformet før analysen av den kvalitative dataen var 100% ferdig. Gjennom denne iterative prosessen gjorde jeg funn som jeg tidligere ikke var klar over.



Som jeg beskrev i metode kapittelet (3.5.1) har jeg også brukt refleksivitet ved at jeg har spurt to av informantene om de kjenner seg igjen i empirien. I denne prosessen kom det frem mer data som var relevant for oppgaven. Dermed kunne ikke disse funnene valideres av en kvantitativ undersøkelse. Jeg ser i ettertid at det hadde vært lurt å gjøre meg 100% ferdig med den kvalitative delen, før jeg gikk videre med kvantitativ testing. Dog skal det sies at man ikke blir helt ferdig før rapporten på oppgaven er ferdig.

## **5.0 Diskusjon**

Hensikten med oppgaven var i første omgang å kartlegge debriefing-praksisen til politiet, med fokus på taktisk debriefing. Deretter gi et bilde på hvordan den eventuelt bidrar til læring, for tjenestepersonell og organisasjonen.

I empirien beskrev jeg to former for taktisk debriefing, formell og uformell. Begge oppfyller kravene for taktisk debriefing, og jeg fortsetter med å betegne disse som formell og uformell debriefing.

En grunnleggende antagelse i denne oppgaven er at taktisk debriefing er et læringsverktøy. Dog skal det sies at debriefing i seg selv ikke medfører læring. For det første har vi etablert læring som en handling, der vi må gjøre om identifisert læring til lært læring. Det betyr at taktisk debriefing er en prosess som potensielt kan identifisere læring, og ikke en implementering av læring i individene og organisasjonen. For det andre er ordet potensielt, viktig i denne sammenheng. Selv om man gjennomfører taktisk debriefing er det dermed ikke sagt at man identifiserer læring (Milton, 2010, s.35).

I dette kapittelet vil jeg diskutere praksisen i politiet, og deretter drøfte debriefing som et læringsverktøy. I de tilfellene jeg ser forskjell i praksisen mellom uformell og formell debriefing vil jeg nevne dette. Altså når jeg snakker om debriefing uten en spesifisering, gjelder det begge typene.

### ***5.1 Hvordan er debriefing-praksisen? Og er den læringsfremmende?***

Empiri viser en tydelig bevissthet blant informantene om at debriefing hovedsakelig har som formål å gi læring (4.1.6). I følge Milton (2010) oppnår man ikke læring før identifisert læring prøves i praksis. Fungerer løsninger man kom frem til gjennom debriefing i en senere handling, kan man kalle det læring. På den måten blir debriefing et verktøy for læring. Med andre ord kan man si at praksisen er debriefingen, mens læringen er iverksatte tiltak, på bakgrunn av resultater i praksisen.

Det er som sagt en felles forståelse av at man gjennomfører debriefing for å lære i politiet. Samtidig styrkes dette med formelle forankringer på hvorfor man skal gjennomføre debriefing i PBS (2011, s.198). Likevel ser vi i empiri at denne læringen kan være svakere i organisasjonen enn i individene (4.1.6.). Grunnen synes å være at det mangler formell implementering, slik at kunnskapen enkeltpersoner får fra debriefing ikke spres gjennom formaliserte kanaler.

Jeg vil videre diskutere problemstillingen med en struktur som er brukt tidligere. I første omgang hvilke faktorer som påvirker om det blir debriefing eller ikke (Når), deretter hvordan innholdet (hva) og gjennomføringen (hvordan) former debriefingsproduktet, altså identifiserer læring. Deretter diskutere fordeler og ulemper ved debriefingen som et læringsverktøy.

#### ***5.1.1 Når debriefer politiet?***

For å identifisere læring gjennom debriefing, er det ganske innlysende at man i første omgang må starte prosessen. Det som gjør at man initierer debriefing, blir dermed indirekte faktorer som påvirker sluttproduktet læring.

Det finnes lite teori om hva som bør initiere en debriefing. Naturlig nok vil det være vanskelig å generalisere teori om hva som bør være utløsende faktorer, ettersom debriefing brukes i flere organisasjoner med forskjellige formål. Det vil antageligvis være mer hensiktsmessig at organisasjonene selv former en praksis som gir retningslinjer til dette. PBS (2011) gir ingen føringer i form av hvilke situasjoner, eller hendelser man skal gjennomføre debriefing. Dog skal det nevnes at det kan foreligge direktiver som er unntatt offentligheten, og dermed kan jeg ikke fastslå at dette er tilfellet. Ut fra mine undersøkelser har jeg grunnlag for å mene at det ikke finnes mer detaljerte retningslinjer, enn at det er lederen som bestemmer når det

gjennomføres formell debriefing. Både empiri (4.1.4.1), og mangel på funn av direktiver o.l. på dette punktet, støtter denne argumentasjonen.

Den direkte faktoren til når det gjennomføres, både formell og uformell debriefing, er at det er personavhengig. På tross av mangel på formelle forankringer som tar for seg når man skal gjennomføre debriefing, finnes det likevel antydninger til etablert kunnskap som påvirker denne beslutningen.

Myndigheten ligger hos den nærmeste lederen på formell debriefing, mens det er mer opp til den enkelte når det gjelder uformell debriefing (4.1.4.1). I følge PBS (2011) er det et lederansvar og initiere debriefing, men i følge informantene virker det som at denne formelle forankringen ikke finnes. Likevel støtter empirien at det er lederen som bestemmer om det skal gjennomføres formell debrief. Man kan si at myndigheten til slutt ligger hos lederen når det gjelder uformell debriefing også. Det vil være en naturlig del av lederansvaret man har, men praksisen er, at det er mer opp til den enkelte i gruppen.

Lederbetinget formell debriefing forutsetter at det ikke er annet som påvirker lederens beslutning på å gjennomføre formell debriefing. Empirien viser til to tilleggs faktorer som er avgjørende om det blir debriefing eller ikke. Den ene er tid og ressurser tilgjengelig, og den andre er kulturen for debriefing (4.1.5, og 4.2.1.5).

Empirien viser en enighet omkring god kultur for debriefing i politiet. Vi ser at høy takhøyde og motivasjon til å lære er gjeldende faktorer i organisasjonskulturen i politiet (4.1.5, og 4.2.1.5). Med grunnlag i dette er det rimelig å anta at debriefingen blir oppfattet som en positiv seanse som gir mening. Motivasjonen er dermed en avgjørende faktor, og generelt sett en tilretteleggende faktor for at det gjennomføres debriefing. I følge Senge (1990, s.13) er motivasjon og viljen til å lære blant de ansatte et viktig element for en lærende organisasjon.

Man finner også formelle tegn til læringskulturen i politiet gjennom PBS (2011). Kapittel 15 omhandler erfaringslæring, og gir uttrykk for viktigheten av dette:

*«Dette kapittelet understreker og begrunner viktigheten av å videreutvikle politiet som en lærende organisasjon. Politiet har mange gode rutiner og systemer for erfaringslæring. Man*

*må likevel vektlegge å stadig videreutvikle metodikken slik at erfaringslæringen blir enda mer systematisk» (PBS, 2011, s.198).*

Selv om man har personlig vilje, og formelle organisatoriske føringer, må organisasjonen også legge til rette for læring (Dalin, 1999, s.74). Tid og ressurser er tydelig en begrensende faktor for debriefing i politiet, spesielt for formell debriefing.

Når vi tar utgangspunkt i at debriefing er et læringsystem som genererer kunnskap, sier man også at hyppighet av debriefing forsterker produksjonen av kunnskap, og dermed læring. Imidlertid vil man nå et metningspunkt med tanke på kost-nytteverdi, og fasiten er ikke å debriefe mest mulig. Spesielt for politiet vil det alltid være situasjoner og oppdrag der man må prioritere det som er viktigst. Likevel bør det tilstrebtes å ha debriefing når man kan og bør, for å generere mest mulig kunnskap. Dette er også beskrevet i politiets egne dokumenter (PBS 2011, Pedersen, m.fl.,1998, s. 47). Man kan argumentere føringer som «*man bør*» er noe diffust, og medfører skjønnsmessige forutsetninger for initiering av debriefing. Det blir da opp til lederen av oppdraget hvorvidt det blir debriefing eller ikke.

Lederbetinget formell debriefing medfører at det er en individuell avgjørelse basert på individuell kunnskap. Tar man utgangspunkt i at debriefing er en positiv læringsprosess, kan man også si at det er lederens erfaring om når det er lurt å gjøre debriefing som genererer ny kunnskap eller ikke. Dette fordrer at den som tar avgjørelsen sitter med kunnskap som gjør avgjørelsen så korrekt som mulig. Innsatsledere og aksjonsledere blir nevnt som avgjørende personer i en slik sammenheng (4.1.4.1). Det er derfor rimelig å anta at beslutningen om når man behøver formell debriefing er basert på kunnskap som er dannet gjennom flere års arbeid i politiet. Dette momentet drar årsaker ut i beslutningsteori, men beslutninger tas på grunnlag av kunnskap, og det er denne kunnskapen som er avgjørende om det blir formell debriefing eller ikke.

Ettersom det ikke finnes formelle dokumenter som sier når man skal gjennomføre debriefing, kan man argumentere for at denne kunnskapen er taus, og det i seg selv kan ha noen ulemper. For det første er man avhengig av å ha en erfaren leder som beslutter at det skal gjennomføres debriefing på riktig grunnlag. I tilfeller der man har en mer uerfaren leder, er det sannsynlig at beslutningsgrunnlaget ikke er like solid. For det andre vil denne kunnskapen antageligvis være isolert i grupperinger, og dermed ikke være generelle føringer som er like for alle i

politiet. Dermed kan kriteriene for at når man initierer debriefing være lokal kunnskap som er helt forskjellig fra en annen avdeling eller et annet politidistrikt. Man etablerer dermed uformelle læringskulturer, som gjør at den ikke er så lett å gripe tak i. Derfor forblir den ofte mer eller mindre «skjult» i organisasjonen, spesielt for utenforstående (Wadel, 2002, s. 66).

Videre er det rimelig å anta at avgjørelsene til lederen er basert på kunnskap som er skapt gjennom sosialisering, og som dermed gir en grad av representativitet for politiet. Med det mener jeg at lederens meninger og fortolkninger blir formet gjennom en sosialiseringsprosess, fra taus til taus kunnskap (Nonaka, 1994). Lederen har selv vært med på dette som deltager i flere år, og har sett hvordan ledere forut har tatt avgjørelser. Eksempler på det jeg har kalt triggere på formell debriefing, som store hendelser, gjerne med flere organisasjoner involvert, dødsulykker og lignende (4.1.4.1), er kunnskap som ligger i organisasjonen, men som kanskje er vanskelig og sette ord på og derav formalisere gjennom direktiver.

Når det gjelder uformell debriefing virker det som det er en etablert rutine at man skal gjennomføre dette i patruljen eller i mindre lag når det egner seg. Ofte skjer det i bilen rett etter den aktuelle hendelsen. Ettersom politiet selv ikke skiller mellom uformell og formell debriefing, finnes det naturlig nok ikke egne formelle føringer som angår uformell debriefing. Jeg finner dermed at det ligger en taus kunnskap basert på erfaringer om når man behøver å gjennomføre uformell debriefing. Den påvirkes i lik grad som formell debriefing av kultur, men er ikke like mye påvirket av tidsaspektet. Dette har med omfanget den ofte utarter seg i, der uformell debriefing blir tatt i mindre grupper, som patruljer og lag, og dermed er enklere å fasilitere. Det kan også virke som uformell debriefing er en mer rutinemessig praksis, som kun påvirkes av at eventuelt nye oppdrag, og dermed høyere prioritering (4.1.4.1).

### ***5.1.2 Fordeler og ulemper ved når det debriefes***

En konsekvens av at det er lederen som bestemmer når det skal avholdes debriefing, er at én person har mye makt på dette området. Når praksisen blir så personavhengig, er det sårbart med tanke på hvilke valg personen gjør for når det skal debriefes eller ei. Ulempen er størst hvis det fører til at politiet går glipp av potensiell kunnskap.

I følge Tannebaum og Cerasoli (2013) bør man etablere en betinget praksis på at det alltid skal gjennomføres rutinemessig. Studiet deres viser at det er en 20-25% økning i ferdigheter etter debrief, og at seansen i gjennomsnittlig tar 18 minutter. Av studiet kan man lære at

debrief gir et stort utbytte uten at det må være tidkrevende. Dog skal det sies at denne studien tok for seg enkeltteknikker, og ikke en større formell debrief som gjerne tar for seg det store bildet. Milton (2010) beskriver også at det er nyttig å planlegge debriefing, og ikke alltid la det være en reaktiv prosess. I og med at man ikke planlegger en debriefing-seanse i politiet, kan man si at det er en reaktiv prosess, basert på individers avgjørelse.

Praksis med planlagt debriefing vil si at det er en del av hverdagen, og i politiet synes det å være en viss grad av planlagt uformell debriefing fordi det har et svært rutinemessig preg, i følge informantene (4.1.4.1). Det begrensede utvalget av informanter fører imidlertid til at man ikke med sikkerhet kan si at dette er tilfellet utover de avdelingene informantene har kjennskap til.

Selv om informantene forteller at det er en slags rutine for uformell debriefing, vil jeg likevel påstå at man fortsatt må kalle det en reaktiv prosess. For det første er det tydelig at det er personavhengig. For det andre finnes det antageligvis ingen formelle føringer på når det skal gjennomføres. Og til slutt støttes dette også av informant 2 sitt utsagn: «*Altså, hvis man ikke så noen poeng i å ha debriefing ville man heller ikke ha det bare for å ha det liksom.*». I denne sammenheng snakker informant 2 om uformell debriefing i patruljen.

Planlagt debriefing har sine fordeler knyttet til læring: 1) En hendelse, situasjon eller oppdrag i politiet vil alltid ha elementer av feil, eller gode avgjørelser og handlinger. Ved å identifisere læring gjennom mindre feil, kan man unngå større feil ved en senere anledning. 2) Hvis debriefing er planlagt, vil det skape en forventning om å identifisere læring (Milton, 2010, s.34). Man kan ut fra dette si at formelle føringer for planlagt debriefing kan være læringsfremmende, og det motsatte hvis man ikke har det. Jeg antar også, ut i fra egen erfaring, at en formell veiledning på tilfeller der man skal, bør og kan gjennomføre debriefing vil gi like retningslinjer for alle i organisasjonen. Dette kan være en fordel for beslutningstakere som ikke alltid vil ha like mye erfaring.

Imidlertid trenger ikke alltid formelle rammeverk på sin side bare å være positivt. For det første kan en detaljert instruks for når man skal gjennomføre debriefing, virke hemmende for miljøet. Frustrasjon og dårlige holdninger kan oppstå fordi man gjennomfører debriefing av plikt, og ikke av eget ønske (Senge, 1990). Slik får man et paradoks der formelle føringer

skaper en kultur som ikke resulterer i det organisasjonen har hatt som formål med disse formelle føringene.

Kultur og holdninger viser seg å være gode for debriefing i politiet. For det første tilrettelegger kulturen for at debriefing gjennomføres. For det andre former den også måten den gjennomføres på, som diskuteres senere (5.1.3 og 5.1.5). Kulturen er læringsfremmende og tilrettelegger for debriefing, men det samme kan ikke sies om tid og ressurser.

Man har i følge empiri ikke nok tid til å gjennomføre debriefing. Begrenset med både tid og ressurser som er tilgjengelig for politiet, viser seg å utgjøre en ulempe. Formell debriefing er mest utsatt for denne faktoren med tanke på at den normalt har et stort omfang, mens uformell debriefing er lettere å få til (4.1.5).

### **5.1.3 Hva debriefes?**

Forskningsspørsmålet «når det gjennomføres debriefing?» er diskutert over, og i det følgende vil jeg gå nærmere inn på prosessen som direkte påvirker læringen. Altså prosessen der vi har som mål å identifisere læring. Hva som debriefes, og hvordan det gjøres har ikke et tydelig skille, og flere av faktorene som preger innholdet kunne således vært nevnt under «hvordan» det debriefes (5.1.5). «Hvordan det debriefes» har som hensikt å beskrive metoden, og derfor gjør jeg et skille mellom «hva» og «hvordan» i denne oppgaven da meningsinnholdet vil være forskjellig.

Uten at noen av informantene beskriver det direkte som en rutine, vil jeg si at det finnes en norm for hva en debriefing skal inneholde. Det finnes heller ingen stor forskjell på uformell og formell debrief når det gjelder innhold (4.1.4.2). Det som skiller de to er som tidligere nevnt struktur og omfang. Hva disse elementene inneholder kommer jeg tilbake til senere (5.1.5). Mye av empirien reflekteres i det PBS (2011, s.201) beskriver som innholdet i taktisk debriefing, men likevel vil jeg si PBS skraper i overflaten i forhold til det som beskrives i empirien.

Innholdet er av faglig karakter, men i de tilfeller der man ser behovet vil man ta med psykologiske aspekter. Når dette gjøres er det hovedsakelig for å kartlegge eventuelt videre psykologisk debriefing.

Informantene opplyser om at de ikke er ute etter å henge noen ut, og at debriefingen tvert om har som hensikt å utvikle individene og organisasjonen. Dette samsvarer med Pedersen, m.fl. (1998, s.48), der han beskriver debriefingen som en læringsprosess og ikke en evaluering. PBS (2011) er også klar på at man skal unngå belæring i debriefingsituasjonen. Tannenbaum og Cerasoli (2013) setter det som et kriterie til sin definisjon av debriefing, der utviklingsfokus skal stå sentralt i debriefingen. Milton (2010, s.58) nevner også viktigheten av å fokusere på læring, og ikke evaluering og skyldspørsmål.

I tillegg til at det er et læringsrettet faglig fokus, nevner informantene at tema i en debrief i all hovedsak er på det som har vært negativt, eller som de fleste informantene kaller for områder som kan forbedres (4.1.4.2 og 4.2.1.3). Her synes det å være en motsetning mellom praksis og formelle rutiner, fordi PBS (2011, s.198) beskriver at man under erfaringslæring, også skal utvikle de tingene man gjør bra, og ikke bare fikse problemer.

Innholdet i formell debriefing synes også å ha et noe generelt henblikk på det nivået som debriefes. Etter større hendelser er det ofte et samarbeid mellom patruljer og andre blålysetater. Debriefingen har et generelt fokus rettet mot det taktiske nivået der man ser på samarbeidet mellom etatene. Dette vil ikke være en arena der man snakker ikke om detaljer rundt de ulike patruljene/aksjonslagenes utførelse. Etter man har gjennomført en debriefing på dette nivået er det en norm å gjerne gå i mindre grupper der man kan prate mer detaljert om den oppgaven man hadde.

#### ***5.1.4 Fordeler og ulemper ved innhold, og hva som former innholdet i debriefingene***

Det er rimelig å anta at et utviklingsfokus er læringsfremmende. For det første vil man skape en kultur som gjør det lettere å være ærlig og delta i debriefingene, og man gjør debriefingen til en positiv opplevelse. I tillegg til å skape denne kulturen skaper man også et miljø som legger til rette for personlig mestring. Senge (1990) beskriver dette som et element i systemtenkning, og grunnlag for en lærende organisasjon. PBS (2011) beskriver retningslinjene for debriefingen som en arena hvor man ikke er ute etter noen å legge skyld på. I dette tilfellet kan man si at den eksplisitte kunnskapen fra PBS, om at debriefing skal være en læringsarena, påvirker syklusen som danner en læringskultur.



Læringsfokus er et av Tannebaum og Cerasolis (2013) kriterier til debriefing. Ved å ha en etablert praksis hvor dette er tilfelle vil man oppnå mer presis og åpen debrief, som er grunnlaget for kvaliteten på læringen som gjøres. Milton (2010) deler denne oppfatningen om at debriefing som AAR må gjennomføres i et «*blame free*» miljø for å oppnå best mulig resultat.

Positivt fokus ble tidligere nevnt som en faktor som mange glemmer å fokusere på av flere årsaker. Når man kun fokusere på de negative tingene vil man i følge Ellis og Davidi (2005) gå glipp av potensiell læring. Milton (2010) poengterer også viktigheten av å fokusere både på positive og negative momenter. Hvis debriefing ikke gjøres når oppdraget går bra, baserer man seg på resultatet av handlingen. Resultatet trenger ikke være bra fordi man gjorde ting riktig, det kan blant annet ha vært på grunn av flaks. Samtidig kan det også være at en dypere refleksjon på de tingene man gjorde bra, skaper mer læring i form av at man oppfatter det som en positiv hendelse. Busch (1994) nevner blant annet at læring i en sosial setting ofte er sterkere på grunn av positive konsekvenser. Dette mener ytterligere forsterker argumentet om at man også bør fokusere på de bra tingene.

Likevel vil kanskje dette være en naturlig del av de prioriteringene som gjøres med den tiden man har til rådighet. Med det mener jeg at politiet fokuserer på de negative tingene, med en bevissthet om at det også vil være verdifullt å fokusere på de positive tingene, men at man ikke har tid til å ta for seg alt. Selv om de positive momentene ikke ser ut til å bli analysert i like stor grad som de negative, vil man i politiet fortsatt gi skryt og belyse de gode avgjørelsene. Det som da blir utelatt er den verdifulle refleksjonen som kan gi læring.

### **5.1.5 Hvordan debriefes det?**

En gjentagende del av empirien er at debriefingen som gjøres bærer preg av en viss struktur (4.1.4.3 og 4.2.1.2). Denne strukturen er mer tydelig i formell debriefing, enn uformell debriefing, men som informant 3 hevdet:

*«Når vi har debriefing på kontoret, etter endt arbeidsdag, eller når det måtte være, så vil vi snakke om hva som skjedde og diskutere litt hvorfor, og til slutt hva vi kan gjøre annerledes. Men det er liksom ikke en stegvis prosess som når innsatsleder gjør det. De flyter liksom mer inn i hverandre»*

1) «Hva skjedde?» Beskriver en rekonstruering av det de skal analysere. 2) «Hvorfor skjedde det?» er spørsmål man må undersøke for å finne de grunnleggende årsakene til adferden. Sist er 3) «Hva kan vi gjøre for å forbedre momentene?», er spørsmålet som skal sette i gang idémyldring for å identifisere læring. AAR har samme elementene på gjennomføring, men jeg ser ikke at politiet følger denne metoden etter punkt å prikke. Man skal også i henhold til en AAR gjennomgå det overordnede målet for aksjonen, hendelsen, og så videre (Baird, Deacon & Holland, 1999, s.23; Milton, 2010, s.55). Jeg ser ingen tegn til at det er en bevisst bruk av målfokusert debriefing slik som det gjøres gjennom AAR, men det kan likevel ikke utelukkes. For det første på grunn av at målene kan være implisitte, og likevel førende i en debrief. Samtidig som at det finnes svakheter ved intervjuene som ikke fokuserer nevneverdig på dette.

Jeg har valgt å diskutere gjennomføringen av taktisk debriefing strukturert kronologisk etter: «Hva skjedde?, Hvorfor skjedde det?, og Hvordan kan vi fikse det?» – metodologien.

#### *5.1.5.1 Hva skjedde? (Oppsummeringen av hendelsen)*

Oppsummering av hendelsen står sentralt i debriefing-praksisen. I følge Baird, Deacon og Holland (1999, s.23) kan denne fasen av debriefingen ha to forskjellige tilnærminger. Den ene er å spørre medlemmene om å rekonstruere hendelsen kronologisk. Den andre er å spørre deltagerne hva de anså som nøkkelsituasjoner i hendelsen, altså situasjoner som anses kritiske for videre analyse. I både formell og uformell debriefing er det opp til den som leder debriefingen å bestemme formen på «Hva skjedde?» -fasen. Uformell debriefing har ikke en lignende struktur, men empiri (4.1.4.3) tyder på at en spesifikk hendelse også står sentralt i uformell debriefing.

Som vi vil se senere (5.1.6), er presisjonen om hendelsens faktum sentralt for læringseffekten. Det som skaper presisjonen i gjenfortellingen av hendelsen, er blant annet hvor mye deltagende personell husker av hendelsen, og at det de husker er riktig.

Ellis og Davidi (2005) beskriver dataverifikasjon som et viktig punkt i debriefingen. Fremgangsmåten i politiet kan sies å være en dataverifikasjons-prosess der man får flere inntrykk av hendelsen. Det er spesielt dette med bevisstheten med å la alle deltagerne få

fortelle sin historie om hva som skjedde. Dette krever ærlighet og takhøyde slik at man får så korrekt oppsummering av hendelsen som mulig. Takhøyden beskrives som høy av informantene og respondentene, og det tyder på at kulturen i politiet er en tilretteleggende faktor. PBS (2011, s. 201) sier også at alle må være mottakelige for andres synspunkt i debriefingen. Det å være ærlig er derimot ikke til nytte dersom man husker lite om hva som skjedde.

I «Hva skjedde?»-fasen av debriefingen er det også viktig å skape historien som skal analyseres, så tidlig som mulig. Informantene nevner flere ganger det de kaller «hot wash-up» (HWU). Det ligger i ordlyden at dette er en prosess som har som hensikt å ta opp ting tidlig etter hendelsen. Det å få en korrekt beskrivelse av hva som skjedde er ofte vanskelig, men essensiell for å kunne treffe riktig læring (Baird, Deacon og Holland, 1999, s. 23). Ved å ha debriefingen så tidlig som mulig etter en hendelse, vil man antageligvis minimere tapt data. Videre bør man gjennomføre debriefing tidlig og med flere kilder, slik at oppsummeringen blir verdifull i forhold til læringen. Tannenbaum og Cerasoli (2013, s.233) nevner også at det å ha flere kilder er det fjerde essensielle elementet i debriefing, på grunn av samme grunn som nevnt ovenfor.

Bruk av mennesker som kilde til oppsummeringen kan føre til at subjektive tolkninger blir filtrert både i individet, og i gruppen. Med det mener jeg at det er rimelig å anta at man ikke alltid får riktig informasjon, gjerne fordi man blir påvirket av det man tror man ser som til slutt blir en sannhet (Ellis & Davidi, 2005, s.858). Kvalitativ empiri tilsier at det er et fokus i politiet der man har metoder for å unngå fargede fortellinger. Blant annet nevnes det at det er deltagerne av hendelsen som stort sett snakker. Det ble også nevnt av to informanter fra samme avdeling uttalte at de yngste snakker først, som tyder på en bevissthet rundt dette. Kvantitative resultater tilsa imidlertid at det ikke var tilfelle i praksis. Her merker jeg meg at det sannsynligvis er ulik praksis innad i politiet.

Teknologi kan være et effektivt hjelpemiddel i denne sammenheng, både for tidsbruk og presisjon på rekonstruering (Gonzales & Johnson, 2008, s.3). Informantene forklarer at det i liten grad brukes teknologi som hjelper dem i denne fasen. Noen ganger tas det i bruk politiloggen, men den generelle beskrivelsen er at oppsummeringen skjer ved menneskelig gjenfortelling. Hvis nøytral data på en hendelse kan samles gjennom for eksempel video, eller audio-basert sambandslogg, o.l. vil konklusjoner som hentes fra en debriefing være basert på

mer innsikt i hendelsen (Gonzales & Johnson, 2008, s.3). En annen fordel er å anta at læringen forsterkes gjennom mer stimuli. Fremfor å bare få gjenfortalt historien om hva som skjedde, vil man nå se det, høre det, og potensielt komme på momenter man ellers ikke ville ha husket.

#### *5.1.5.2 Hvorfor skjedde det? (analyse av årsaksforklaringer)*

Når man har rekonstruert hendelsen, eller plukket ut og gitt en gjenfortelling av de viktigste situasjonene i hendelsen, begynner man med å analysere hvorfor man handlet som man gjorde. Dette er i politiet en aktiv deltagelse med selvforklaring på lik linje med oppsummeringen. Tannenbaum og Cerasoli (2013) beskriver selvforklaring som et viktig element i debriefing, og det er rimelig å sammenligne politiets tilnærming til debriefing med mye aktiv selvforklaring. Her vil det være naturlig å anta at det vil være forskjeller mellom formell og uformell debriefing. Formell er gjerne en seanse hvor man ikke kan la alle si det de mener og tenker, på grunn av omfanget, mens man i en uformell seanse vil kunne være aktiv i større grad fordi debriefingen omfatter færre folk. Denne fasen er preget av mer diskusjon, der oppsummeringen ble mer en historie fortelling. Her er man i analyseringsfasen i læringssirkelen i følge Milton (2010, s.16).

Debrief-leder starter ofte med spørsmål om hvorfor man handlet slik man gjorde, rettet mot alle eller enkeltpersoner. Disse spørsmålene har også en struktur som veldig ofte dreier seg om å finne årsaksforklaringer. Milton (2010, s.40) beskriver en slik metode som effektiv for læring, og det som gir beste grunnlag for individer til å lære videre (Milton, 2010, s.40). Denne seansen har som hensikt å finne de grunnleggende årsakene til adferden.

Noen av informantene beskriver metodologi som blir brukt i denne fasen for å komme frem til forklaringer på hvorfor man har handlet som man gjorde. Hovedsakelig gjelder denne metodologien spørsmål rettet mot enkeltindivider som har vært sentrale i situasjoner som ikke har gått etter boken. Det er mulig at personen selv ikke er klar over dette, og da er det refleksjonsfremmende å stille spørsmål som «hvorfor gjorde du det?», eller mer spesifikt som «hvorfor gjorde du B, når du oppfattet A?». Dette er teknikker som bare har blitt beskrevet av instruktører blant informantene, og virker ikke å være like utbredt i debriefing av skarpe hendelser. Ellis et al. (2014, s.68) forklarer denne fasen som en selvforklaring støttet av

dataverifikasjon. De forklarer effekten av å spørre individene direkte forklare årsaker til adferden. Slik genererer man en intern refleksjon i den enkelte.

I politiet er også andre deltagere ofte en del av diskusjonen når «hvorfors»-spørsmål er tema, noe som i følge Ellis et al. (2014) skaper dataverifikasjon. Det vil si at man i denne fasen søker å finne grunnleggende årsaker til en adferd. Dette er også grunnleggende i analysefasen i AAR. Gjennom å finne årsaker til et problem, kan man deretter fikse det (Milton, 2010, s. 55). Denne prosessen påvirkes av selvrefleksjon samtidig som man øker graden av pålitelighet gjennom at flere deltar i denne seansen. Diskusjonen er altså ikke bare med leder for debriefen og en enkeltperson som utspørres, men innlemmer også andre deltagere i hendelsen som forsterker denne seansen med sine perspektiver og inntrykk. Når man har drøftet årsaker, så må man finne ut hva man skal gjøre for å hindre eller fremme disse årsakene ved en senere anledning.

#### *5.1.5.3 Hvordan kan vi fikse det?*

Et fremtidsrettet fokus er tydelig ut fra empirien (4.1.4.3). Det vil si at man snakker om en debriefing som en seanse som har som hensikt å endre adferden ved en senere anledning. Gjennom Hva skjedde? Hvorfor skjedde det? Sitter man med årsaker til handling/er, eller grunnleggende årsaker som Milton (2010, s.42) kaller det.

I politiet handler denne fasen stort sett om å fikse de feilene man gjør. Man kommer med forslag til fremtidig endring. Noen forslag vil være åpenbare, som prosedyrefeil o.l. mens andre kan være vanskelige å gi noen løsning på. Der man ikke opplever at situasjonen har blitt løst etter boka, eller at utfallet ikke har blitt som ønsket stilles spørsmålet «Hvordan løser vi det neste gang?» for å fylle gapet mellom resultat og ønsket resultat. Dette gapet kan tettes i følge Argyris og Schön (1978) på to måter. Enten korrigerer man handlingen gjennom enkeltkretslæring, eller korrigerer det som styrer handlingen gjennom dobbelkretslæring.

Gjennom debriefing gjør politiet tilsynelatende bare enkeltkretslæring. Informantene beskriver erfaringer og læring som man gjør der og da, men lite inkorporeres i organisasjonen (4.1.6). Noen tilfeller av dobbelkretslæring finnes likevel, og i de tilfellene man har hørt om det har det skjedd med en kombinasjon av resultatet fra en formell debrief, og personlig initiativ.

Skal man følge Milton (2010) sine kriterier for når man har oppnådd læring, skal produktet man får fra debriefing også føre til handling. Dette er noe som er vanskelig å teste når det gjelder den individuelle læringen tjenestemennene tilegner seg gjennom debriefing. Empiri tyder derimot på at debriefingen gir mye læring til den enkelte (6.1.3 og 4.2.1.6).

### **5.1.6 Fordeler og ulemper ved gjennomføringen**

Oppsummeringen i «Hva skjedde?»-fasen gir et godt grunnlag for videre analyse. Presisjonen på denne fasen er basert på deltagerens hukommelse. En ulempe med dette kan være at større krevende hendelser potensielt har en fare for å bli rekonstruert upresist, og dermed gi et dårlig grunnlag for læring. Det nevnes blant annet at politiloggen tas i bruk ved noen anledninger, men det virker ikke som en rutine, og samtidig vil loggen antageligvis bare gi informasjon om det som har blitt sagt på radio.

Praksisen med at debriefingene gjøres så tidlig som mulig er en fordel ved at det øker presisjonen på oppsummeringen. Hendelsen ligger ferskt i minnet hos dem som deltar, og dermed er det enklere å beskrive hendelsen, og hva man tenkte og følte i de forskjellige situasjonene.

Begrenset adgang på debriefingen kan både være fordelaktig og en ulempe. Man kan øke graden av erfaring og kunnskap tilgjengelig i analysefasen, men samtidig gjøre det vanskeligere for den enkelte å være åpen, og spesielt dele feil en har gjort. Altså er det vanskelig å si hva som er den ideelle løsningen rundt deltagelse av debriefing. På en side sier man at man ikke har en 100% åpen og ærlig kultur når dette er et premiss, men samtidig vil en slik kultur bare være idealistisk og ikke oppnåelig i praksis.

En naturlig del av økt deltagelse vil være økt dataverifikasjon, og gjennom det mer presis data. Milton (2010) hevder også at for å identifisere læring, må man fokusere på solid fakta. Og når deltagende personell er hovedkilden til fakta i debriefingen til politiet er det naturlig å anta at mer deltagelse gir mer kvalitet. Dette forutsetter imidlertid at takhøyden er høy og at alle sin mening betyr like mye.

Debriefingene har stor grad av aktiv selvforklaring. Det skjer ved bruk av den spørrende metoden. Selvforklaringen skjer gjennomgående, fra og med oppsummering av hendelsen,

frem til drøftelsen av hvordan man bør handle i fremtiden. Gjennom denne typen fremgangsmåte er det sannsynlig at man bygger kunnskap. Kombinasjonen av aktiv selvforklaring, og prosessbasert tilbakemelding skaper mer refleksjon (Ellis, Ganzach, Castle & Sekely, 2010). Individuell kunnskap dannes effektivt gjennom denne prosessen ved at man bygger og fornyer kognitive kart, og samtidig observerer andre. Det er også rimelig å anta at dette er tilfellet med tanke på det som fremkommer i den kvalitative empirien.

Dog er det lite som tyder på at videre implementering i organisasjonen er vanlig. Likevel etableres det gjennom debriefingprosessen lokal kunnskap, som igjen resulterer i handling ved senere anledning. Informantene nevner spesielt uformell debriefing som en prosess der erfaringer overføres mellom individer, idet man reflekterer over situasjoner og hendelser, og hvordan man løste disse.

## **6.0 Oppsummering og konklusjon**

Jeg presenterer konklusjonen med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som gir et godt grunnlag for å belyse problemstillingen. Deretter vil jeg vise til fremtidig forskning som kan være interessant å utforske videre.

### **6.1 Konklusjon**

#### **6.1.1 Når bruker politiet taktisk debriefing?**

Formell debriefing i politiet gjennomføres ofte etter større hendelser, der dødsfall, noe spesielt, o.l er typiske karakteristikk for hendelser og situasjoner som fører til formell debriefing. Den er lederbettinget, som vil si at de overnevnte karakteristikkene ofte er det som påvirker lederen i sin avgjørelse om det skal gjennomføres formell debriefing.

Uformell debriefing er mer en rutinemessig praksis, som er en naturlig del av hverdagen, der man gjennomfører den i patruljebilen eller på kontoret.

Uavhengig av hva som initierer formell og uformell debriefing vil man bli påvirket av tid tilgjengelig. Uformell debriefing er letter å gjennomføre, samt oftest minst i omfang og derav mindre påvirket av tidsaspektet.

### **6.1.2 Hva er innholdet i den taktiske debriefingen som blir gjort?**

Innholdet i taktisk debriefing er av faglig art, og samtidig læringsfokusert. Dog har innholdet ofte et negativt fokus, som vil si at man ikke går så mye inn på de tingene som var bra. De positive tingene nevnes, og ros gis, men man undersøker ikke etter identifisert læring på samme måte som man gjør med de områdene som har forbedringspotensialet.

Innholdet er også rettet mot det nivået man debriefer. Det vil si at man segmenterer debriefingen, og ikke fokuserer på de tingene som er irrelevante for hele gruppen. Innholdet vil dermed tilpasse seg det nivået man debriefer. Dette gjelder kun i tilfeller av formell debriefing.

### **6.1.3 Hvordan gjennomføres taktisk debriefing?**

Strukturen skiller som oftest formell og uformell debriefing. Formell debriefing gjennomføres med en spørrende metodikk som har momenter fra AAR og AER. Hva skjedde?, Hvorfor skjedde det?, og hvordan skal vi fikse det?, er elementære spørsmål i formell debriefing. Dette former diskusjonen og kunnskapen man får ut av debriefingen. Man har høy grad av aktiv selvrefleksjon, der individene både blir oppfordret, og utfordret til å snakke. Deltagelsen i debriefingen gjelder for dem som har vært med på oppdraget eller hendelsen. Det er alltid en som leder debriefingen, og lederen er bevisst viktigheten av å la deltagerne prate i seansen.

Uformell debriefing skiller seg som sagt ved strukturen, og gjennomføres ofte etter mindre oppdrag og hendelser. Likevel ser vi at resultatet fra uformell debriefing har med hensikt å være læringsfremmende. På tross av lite struktur er innholdet fortsatt tilnærmet likt det innholdet man har i formell debriefing.

### **6.1.4 Er praksisen en bidragsyter til læring?**

I følge informantene og respondentene på spørreundersøkelsen gir både formell og uformell debriefing læring til den enkelte. Uformell debriefing viser seg å være et bedre virkemiddel sett i lys av empiri. En av grunnene er at det gjennomføres oftere, og derfor vil den naturlig nok generere mer kunnskap. Samtidig opplever individene mer nærhet i uformell debriefing på grunn av størrelsen. Likevel ser man både fordeler og ulemper med politiets praksis sett i lys av teori.



Organisasjonskulturen i politiet er i henhold til empiri sterkt preget av gode holdninger til debriefing. Vi ser at takhøyde og motivasjonen til å lære er viktige faktorer i organisasjonskulturen i politiet. Således i motsetning til tid og ressurser er kulturen en tilretteleggende faktor for debriefing, og da potensialet for å lære. Læringskulturen er dermed bra.

Det at man har en struktur om formell debriefing er positivt, og effektiviserer debriefingen. Man kan oppfatte ting man ikke ville sett med en løs struktur, og samtidig hjelper det lederen å holde en rød tråd i seansen. Det at man også gir ansvaret til lederne og individene i organisasjonen kan fremme læring, ved at formelle rutiner og instruksjoner ikke begrenser individenes kreativitet og nytenkning.

Læring hos individet vil jeg si, med et godt grunnlag i oppgavens innhold, er tydelig gjennom debriefingen som gjøres. Høy grad av selvrefleksjon, dataverifikasjon og prosessbasert tilbakemelding styrker dette argumentet. Derimot er spørsmålet om organisatorisk læring litt vanskeligere å svare på. For det første handler det om hvilket perspektiv vi tar. Vi har definert organisasjon som et kollektiv som jobber mot samme mål. Da kan vi si at både avdelinger, og distrikt innad i politiet kan defineres som en organisasjon. Jeg velger å se på politiet i sin helhet.

For at politiet skal defineres etter Senge (1990) sin modell som en lærende organisasjon, vil jeg si at den har noen mangler. Dog kan man si at denne modellen er et ideal, og realistisk sett vil nok ingen organisasjoner være en lærende organisasjon i henhold til denne modellen. Vi ser høy grad av personlig mestring, og debriefingsprosessen er gruppetenkning. Felles visjon og mentale modeller er derimot litt vanskeligere å se i organisasjonen.

Man kan si at PBS (2011) gjennom sine beskrivelser av hvordan politiet skal drive erfaringslæring for så vidt viser til en felles visjon. Derimot virker det som kommunikasjonen mellom strategisk, operativt og taktisk, er lite tilstede. Det samme kan sies om mentale modeller. Lite av kunnskapen som dannes gjennom debriefing blir tilgjengelig for andre, samtidig som det er vanskelig å gjøre endringer i organisasjonen som helhet.

Bruker vi SEKI-modellen vil jeg si at det finnes høy grad av sosialisering. Læringen er god i debriefing, der taus kunnskap overføres mellom individene. Jeg vil også påstå at man har en høy grad av internalisering. Rutiner og prosedyrer, lover og regler, er dagligdags eksplisitt kunnskap tjenestepersonell må forholde seg til, og det er naturlig å anta at denne kunnskapen, blir reflektert over i debriefing, og implementert som taus kunnskap i individene.

Når det gjelder Eksternalisering finnes den i liten grad. Lite deling av kunnskap utad, og ingen formelle implementeringer av identifisert og lært læring, er grunnen til dette. Det samme vil jeg si er tilfelle for kombinerings.

Men mer formell implementering, og et system som gjør individuell og lokal kunnskap tilgjengelig for hele politisystemet vil nok hjelpe dem langt på vei. Milton (2010) vil nok ha støttet denne argumentasjonen når vi ser på politiet som organisasjon. Empiri beskriver en organisasjon med lite til ingen formell implementering av identifisert læring fra debriefer. Som sådan er det også et savn av arenaer for kunnskapsdeling. Så avslutningsvis vil jeg si at politiet kan betraktes som en lærende organisasjon der lokal kunnskap settes i praksis gjennom uformelle kanaler. Men lite implementeringer i systemet forhindrer at denne kunnskapen blir eksplisitt og tilgjengelig for andre. «*Politiet vet altså ikke hva de vet*»

## **6.2 Fremtidig forskning og avsluttende kommentarer**

I denne oppgaven har jeg kun skrapet i overflaten av politiet i sin helhet. For det første med en populasjon innenfor det operative fagfeltet, sammen med et erfaringskriterium. For det andre med en geografisk avgrensning. Likevel vil jeg si at denne studien har lagt til rette for noen interessante tema som kan forskes på.

### **6.2.1 Tiden strekker ikke til. Hvordan kan man utnytte tiden bedre?**

Tilføringer av ressurser og derav mer tid til debriefing, vil være politisk problematikk. Jeg tror at en bevisstgjøring og effektivisering av debriefingene vil utnytte tiden mer. Jeg sier ikke at dette vil være en løsning på problemet, men heller et startpunkt for å finne ut hva man kan gjøre med tidsproblemet.

### **6.2.2 Teknologi og formelle implementeringer**

Teknologi som effektivisere debriefingene, og samtidig øker presisjonen i «hva skjedde» fasen, vil jeg si er en mangel i politiet. Dette er også et spørsmål om ressurser, der et system kan kreve vedlikehold og drift. Dog vil jeg si at enkle løsninger som «body-cam» kan være et startpunkt. Dette vil antageligvis generere etiske spørsmål, men i øvelsessammenheng burde det i hvert fall være gjennomførbart.

Det å si at politiet må begynne med planlagt debriefing blir ikke helt treffende. For det første kommer ikke et slikt behov tydelig frem i empirien. For det andre har jeg diskutert problemet det kan innebære ved at organisasjonen gir for mange formelle føringer, der reglement kan skape en dårlig kultur. Ut fra mine funn vil jeg si at det ligger et grunnlag for videre forskning på dette temaet. En kvantitativ undersøkelse om formelle rutiner er nyttig, for å avdekke om målgruppen for en slik rutine ser en reell nytte i det. Og samtidig få tilbakemelding på hvor detaljert den bør være. Undersøkelsen bør gjøres både på ledernivå, og på nivået under for å få begge perspektiv.

Min undersøkelse viser at politiet mangler et enkelt system for erfaring- og kunnskapsdeling. Det som er bemerkelsesverdig er at det finnes system for det, men enten virker det ikke, eller så brukes det ikke. Tid og ressurser blir også i denne sammenheng nevnt av informant 5: *«Det finnes jo systemer for enkel kunnskapsoverføring, eller som i hvertfall kan brukes til det. Men det er nok igjen ikke ressurser til å drive det».*

Milton (2010) argumenterer for at kvaliteten på identifisert, og lært læring må være bra. Det vil også si at de som skal bruke denne læringen må forstå det de ser, hører eller leser. Enkle korte setninger om identifisert, og lært læring, kategorisert i en elektronisk database, er en mulig vei å gå for politiet.

## 7.0 Litteraturliste

Argyris, C., og Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Baird, L., Deacon, S., og Holland, P. (1999). Learning from action: Imbedding more learning into the performance fast enough to make a difference. *Organizational Dynamics*. 27(4), s. 19-32. Tilgjengelig fra: [https://www.sciencedirect-com.eazy.uin.no/science/article/pii/S009026169990027X?via%3Dihub](https://www.sciencedirect.com.eazy.uin.no/science/article/pii/S009026169990027X?via%3Dihub) (Hentet: 15. jan 2019).

Baumard, P. (1999). *Tacit knowledge in organizations*. London: SAGE publications.

Bernard, R.H. (2006). *Research methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches* (4. utg). New York: Rowman & Littlefields Publishers INC.

Blaikie, N. (2010). *Designing Social Research*. (2.utg). Cambridge: Polity Press.

Brinkmann, S., Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (3. utg). London: SAGE Publications, Inc.

Busch, T. (1994). Overføring av læring. *Nordisk Pedagogikk*. Nr. 2, s. 87-100. Tilgjengelig fra: [http://stiftelsen-hvasser.no/documents/Overforingavlering\\_np\\_torbush.pdf](http://stiftelsen-hvasser.no/documents/Overforingavlering_np_torbush.pdf). (Hentet: 08. april 2019).

Bø, I., Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.) London: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.) California: SAGE publications Inc.
- Christianson, S. Å., og Granhag, P. A. (2004). *Polispsykologi*. Falun: ScandBook.
- Crossan, M. Easterby-Smith, M. og Nicolini, D. (2000). Organizational Learning: Debates, Past, Present and Future. *Journal of Management Studies*. 37(6), s. 783-796. Tilgjengelig fra: <https://doi-org.eazy.uin.no/10.1111/1467-6486.00203> (Hentet: 12. april 2019).
- Dalin, Å. (1999). *Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Denscombe, M. (1998). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ellis, S. & Davidi, I. (2005) After-Event Reviews: Drawing Lessons From Successful and Failed Experience. *Journal of Applied Psychology*, 90 (5), s. 857–871. DOI: 10.1037/0021-9010.90.5.857
- Ellis, S., Carette, B., Anseel, F., & Lievens, F. (2014). Systematic Reflection: Implications for Learning From Failures and Successes. *Current Directions in Psychological Science*. 23(1), s. 67-74. DOI: 10.1177/0963721413504106
- Ellis, S., Ganzach, Y., Castle, E. & Sekely, G. (2010). The Effect of Filmed Versus Personal After-Event Reviews on Task Performance: The Mediating and Moderating Role of Self-Efficacy. *Journal of Applied Psychology*. 95 (1), s. 122–131. DOI: 10.1037/a0017867
- Firing, K., og Moldjord, C. (2007). Tanker, følelser og handlinger i samspill – et grunnlag for personlig vekst i operative profesjoner. I A. A. C. Moldjord, *Liv og lære i operative miljøer : «Tøffe menn gråter!»* (s. 428 – 445). Bergen: Fagbokforlaget.

Fowler, Jr. F., J. (1993). Survey research methods (2. utg). *Applied Social Research Methods Series Volume 1*. London: SAGE Publications, Inc.

Friedmann, V. J. (2002). The Individual as Agent of Organizational Learning. *California Management Review*. 44(2), s. 70-89. DOI: 10.2307/41166123

Gonzales, A. J., & Johnon, C. (2008). Automated After Action Review: State-of-the-Art Review and Trends. *The Journal of Defense Modeling and Simulation: Applications, Methodology, Technology*. 5(2), s. 108 – 121. DOI: 10.1177/154851290800500202

Grady, M.P. (1998). *Qualitative an Action Research: A Practioner Handbook*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Henriksen, K., B. (2014). *Politiet som en lærende organisasjon: En studie av betydningen av evaluering for etterforskningsarbeidet i norsk politi*. (Mastergradsavhandling, UIO). Hentet fra:

[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40926/Henriksen\\_Politiet\\_som\\_en\\_lrende\\_or\\_ganisasjon.pdf?sequence=13&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40926/Henriksen_Politiet_som_en_lrende_or_ganisasjon.pdf?sequence=13&isAllowed=y).

Huberman, A. M., Miles, M. B., og Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. (3.utg). California: SAGE Publications, Inc.

Jacobsen, D.I. (1999). *Hva mener brukerne? Brukerundersøkelser-en praktisk veiledning*. Oslo: Høyskoleforlaget AS

Jacobsen, D. I., og Thorsvik, J. (2013). *Hvordan Organisasjoner Fungerer* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS* (4. utg). Oslo: Abstrakt forlag as.

Johnson, R.B, & Onwuegbuzie A.J (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*. 33(7), s. 14–26. Tilgjengelig fra: [https://sites.uci.edu/socscihonors/files/2017/09/Mixed\\_Methods\\_Research.pdf](https://sites.uci.edu/socscihonors/files/2017/09/Mixed_Methods_Research.pdf) (Hentet: 10. januar 2019).

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*: New Jersey: Prentice-Hall.

Larsen, R. P. (2000). *Ledelse og mestring I krig og fred*. Oslo: Cappelens Forlag a/s.

Meliza, L. L. (1998). A Guide to Standardizing After Action Review (AAR) Aids. *U.S Army Research Institute for Behavioral and Social Sciences*. Tilgjengelig fra:  
<https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a359843.pdf> (Hentet: 20. desember 2018)

Meliza, L.L., og Morrison, J.E. (1999). Foundations of the After Action Review Process. *US ARMY Research Institute for behavioral and social sciences*. Tilgjengelig fra:  
<https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a368651.pdf> (Hentet: 20. desember 2018)

Merriam, S.B. (2009). *Quaalitative Research*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Milton, N. (2010). *Lesson Learned Handbook: Practical approaches to learning from experience*. Oxford: Chandos Publishing.

Moen, Alexander. (2014). *Debrief etter ekstremhendelse*. (Mastergradsavhandling, NTNU).  
Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/279809>.

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Nonaka, I. (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), s. 14-37. Tilgjengelig fra: <https://www-jstor-org.eazy.uin.no/stable/2635068>  
(Hentet: 14. april 2019)

Pedersen, B. V., m.fl. (1998). *Operativ polititjeneste: Teoretisk grunninnføring*. Oslo: Vett & Viten AS.

Politiet. (2019). *Om politiet*. Hentet fra: <https://www.politiet.no/om/organisasjonen/>

Politiets Beredskapssystem del 1. (2011). *Retningslinjer for politiets beredskap*. Oslo: Politidirektoratet.

Ringdal, K. (2009). *Enhet og Mangfold* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke a/s.

Sagdahl, M. (2018). Praksis. *I Store norske leksikon*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/praksis> (Hentet 2. mai 2019).

Saldāna, J. (2009). *The coding manual for Qualitative Researchers* (1.utg.) London: Sage publications Inc.

Senge, P. M.(1990). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleplay.

Sivertsen, Eirik. (2016). *Er debriefing bortkastet tid?: En studie av emosjonell ventilering og læring i et brannvesen*. (Mastergradsavhandling, UiT). Hentet fra: <https://munin.uit.no/handle/10037/9674>.

Skog, O.J. (2015). Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Svartdal, F. (2018). Læring. *I Store norske leksikon*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/l%C3%A6ring> (Hentet 21. april 2019)

Tannenbaum, S.I., og Cerasoli, C.P. (2013) Do team and individual Debriefs Enhance Performace? A Meta-Analysis. *Human Factors*. 55(1), s. 231-245.  
DOI:10.1177/0018720812448394

Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. London: SAGE Publications, Inc.

Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode. En praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk



Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.

Undheim, J. O. (1996). *Innføring I statistikk og metode for samfunnsvitenskapelige fag*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK a/s.

Wathne, C. T. (2012). The Norwegian Police Force: a learning organization? *Policing; Bradford*. 35(4), s. 704 – 722. Tilgjengelig fra:  
<https://search.proquest.com/docview/1115320375?accountid=26469> (Hentet: 18. april 2019)

Wikipedia (Oppdatert 16. september og 2018) *Hotwash* (Internett), Wikipedia Free Encyclopedia. Tilgjengelig fra: <https://en.wikipedia.org/wiki/Hotwash> (Lest: 15. april 2019).

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet  
**”[Taktisk-debriefing i politiet]”?**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge politiets praksis rundt taktisk-debriefing, og samtidig se hvordan denne debriefingen påvirker læring i organisasjonen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### Formål

Prosjektets formål er å utvikle samarbeidet mellom politiet og forsvar med fokus på etterarbeid som gjøres etter både trening og reelle hendelser. Gjennom og kartlegge politiets praksis og effekt av intern debriefing arbeid, vil man kunne sammenligne dette med forsvarets internpraksis. Utviklingen av eventuelle fellesmodeller rundt taktisk-debriefing vil da ha et bedre fundament.

Oppgaven har som hensikt og svare på problemstillingen: Hvordan er politets praksis rundt taktisk-debriefing, og til hvilken grad påvirker praksisen individuell og organisatorisk- læring.

Prosjektet er i forbindelse med et masterstudie i Samfunnssikkerhet ved NORD universitetet. Opplysninger vil ikke bli brukt direkte i annet enn dette prosjektet. Men det generelle resultatet av oppgaven kan som sagt bli brukt til utvikling av interne modeller i forsvaret og for den sagts skyld fellesmodeller for forsvaret og politiet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NORD universitetet i Bodø er ansvarlig for forskningsprosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du gjennom personlige nettverk har blitt nevnt som en potensiell god bidragsyter til dette prosjektet. Kontaktopplysninger har blitt gitt etter ditt samtykke fra kollega som er en bekjent av meg.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil med å samtykke være deltager i et dybdeintervju på ca. 1 times varighet. Det vil bli stilt spørsmål rundt meninger, forståelse og beskrivelse av temaet i oppgaven. Intervjuet vil bli gjennomført med et lydopptak som vil bli lagret elektronisk og oppbevart utilgjengelig for andre enn undertegnede. Intervjuet vil deretter transkriberes og til slutt ligge som et vedlegg på masteroppgaven. Lydopptaket slettes så fort transkribering er ferdig.

Intervjuet vil kanskje bli fulgt opp av et spørreskjema som tar ca. 10-15 min.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene du gir i forbindelse med intervjuet vil ikke inneholde opplysninger som gjør det mulig å spore deg. Gjennom å holde deg anonym, og ikke knytte verken kjønn eller alder til dette intervjuet, er det kun din stemme på lydopptaket som anses som personvern kritisk. Derfor vil også lydopptaket bli oppbevart i forsvarlig og slettes så fort transkripsjonen av intervjuet er ferdig. All data vil kun være lagret på lokalt nettverk som ikke gir noen andre enn undertegnende tilgang. Senere ved publisering av masteroppgave vil det antageligvis i noen få tilfeller bli brukt sitat fra intervju som anses som viktige i beskrivelsen av forskningsproblemet. Du vil i det tilfellet bli referert til som Informant X (Der X er et tilfeldig valgt nummer).

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes *15. mai 2019*. Som nevnt tidligere vil lydopptak være slettet til den tid. Transkripsjonen vil, om NORD universitetet krever det være tilgjengelig til 15. juli 2019.

Alt eventuelt etterarbeid eller videre forskning vil kun bli basert på generiske resultater fra prosjektet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,  
å få rettet personopplysninger om deg,  
å få slettet personopplysninger om deg,  
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og  
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NORD universitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Erik Bøgild (Student ved NORD universitetet)  
Telefon: +47 93854031

Email: Erik.bogild@gmail.com

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Erik Bøgild  
Student NORD universitetet  
[Erik.bogild@gmail.com](mailto:Erik.bogild@gmail.com)  
Tlf: 938 54 031

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet taktisk-debriefing i politiet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju i forbindelse med masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2019 og om nødvendig frem til 15.juli 2019.

---

(Signatur, dato)

## 8.2 Intervjuguide

	SPØRSMÅL	HINT/SNEVRING	NOTATER
<b>Introduksjon:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forteller litt om meg selv og egen erfaring knyttet taktisk-debriefing.</li> <li>• Spør om det er spørsmål til informasjonsskrivet</li> <li>• Andre relevante opplysninger som gis før selve intervjuet starter <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Åpent intervju med ønske om at informant prater om det han/hun syntes er relevant. Oppfordres til digresjoner.</li> <li>○ Finnes ingen korrekte svar, men forklare at jeg er ute etter synspunkter, meninger, opplevelser, osv.</li> </ul> </li> </ul>			
1	Generell erfaring i polititet? Eller annet beredskapsrelatert arbeid?		
2	Kan du fortelle litt om hva du legger i ordet debriefing, innenfor yrket i politiet?	*Faglig fokus *Psykologisk fokus *En kombinasjon av begge deler *Andre begrep, som betegner etterarbeidet *Hørtom taktisk debriefing?	
<b><u>AVKLARING FOR VIDERE FOKUS I INTERVJU</u></b> <p>Selv om debrifing har flere innfallsvinkler ønsker jeg å fokusere på det som mange kaller taktisk-debriefing. Så i de tilfellene der vi prater om debriefing ønsker jeg ikke å ta med de tilfellene dere eventuelt bruker det som psykologisk behandling. Det vil si at det ikke skal være en seanse med fokus på å bearbeide post traumatisk stress, e.l. Nevn selvfølgelig elementer der du mener det er vesentlig å ta med seanser der det har vært psykologisk fokus, hvis du mener det er relevant for det faglige utbytte. Eksempel på dette kan være situasjoner der stress har påvirket en håndtering av situasjonen så mye, at det er nødvendig å snakke om f.eks forenkling av prosedyrer.</p>			
3	Har du vært deltager i debrifer i politiet?	*Viktigste er å få frem forutsetningene til	

	Har du ledet debrifer i politiet?	informanten. Hvilket grunnlag har informanten om temaet.	
4 (NÅR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hva skal til for at debriefing (taktisk) blir initiert?</li> <li>Hvor ser du at det blir brukt?</li> <li>Finnes det forskjeller innad i politiet for initieringskriteria?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Trening vs. Reelle hendelser</li> <li>*noe spesielt med hendelsen..</li> <li>*Nivåforskjeller?</li> <li>--Taktisk vs. operativt</li> </ul>	
5	Har du noen utdanning eller kursing innen debriefing? Eventuelt er dette noe dere lærer om på politi høgskolen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Hvordan gjennomføre debrief?</li> <li>*Hva skal den inneholde, fokusere på?</li> </ul>	
6 (HVEM)	<p>Finnes det noen struktur rundt hvem som leder debrifene?</p> <p>Formelle forankringer på hvem som leder?</p> <p>Avdelinger? Forskjeller innad?</p>	*Rutine eller formelle forankringer.	
7 (HVA)	<p>Hva vil du si er innholdet i debriefene?</p> <p>Formelle forankringer i hva debriefing skal fokusere på?</p> <p>Syns du innholdet tar for seg de viktige elementene for å få noe ut av det, faglig sett?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Forskjeller mellom ledere?</li> <li>*Forskjeller mellom ledere?</li> <li>*Bare svada eller verdifullt innhold.</li> </ul>	
8 (HVORFOR)	<p>Hvorfor gjennomføres debriefing? Hva er henikten? Hva er ønsket utfall?</p> <p>Går hensikt i tråd med praksis?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Utvikling av individer</li> <li>*Utvikling av organisasjon</li> <li>*Inkorporering i senere praksis</li> </ul>	
9 (HVORDAN)	<p>Hvordan er gjennomføringen?</p> <p>Forskjeller på reelle hendelser vs. Trening?</p> <p>Uformelle eller formelle rutiner?</p> <p>Finnes det metodikk som gjentar seg?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*forskjeller individuelt</li> <li>*Hvem prater først</li> <li>*Kommer alle til</li> <li>*Strekker tiden til</li> <li>*Teknologiske hjelpemidler</li> </ul>	

10	Kan du gi meg ditt inntrykk av kulturen rundt debriefing?	*Takhøyde *Positivitet eller negativitet rundt det *Forskjeller innad i organisasjonen	
11	Hva legger til rette for debriefing, og hva er eventuelle begrensninger?	*Formelle føringer *Checklister for gjennomføring *tid tilgjengelig *ressurser tilgjengelig	
12	Er det fastsatte tider til debriefing, evt faste prosedyrer på når dere gjennomfører debriefing? --Forklar kort om disse rutinene	--vaktbytte --etter en hendelse --i forbindelse med trening	
13	Har du inntrykk av at de andre på avdelingen syntes den debriefingen dere gjør er bra?	--Får du som leder tilbakemeldinger? --rom for å gi tilbakemeldinger?	
14	Vil du si at dere gjennomfører debriefing optimalt i forhold til den tiden dere har tilgjengelig?	--Er alle aktører i hendelse tilgjengelige	

### **EKSTRASPØRSMÅL BASERT PÅ TIDLIGERE INTERVJU**

Hvordan er den uformelle samtalen (samtale mellom 2 stk eller fler som har som hensikt og fremme læring/erfaringsutveksling? Sier vi at dette går under kategorien taktisk-debriefing:

- 1.) Når og hvordan gjennomføres den?
- 2.) Forskjeller fra «formell debriefing! (den debriefingen vi har pratet om)?
- 3.) Er den effektiv? Lærerik? Gir den deg noe? (utdyp)

15	Noe mer du har å tilføye om debriefing som du syntes er viktig?		

### 8.3 Spørreundersøkelse

#### **Taktisk debriefing i politiet (Anonym undersøkelse i forbindelse med masteroppgave i Samfunnsikkerhet)**

Takk for at du kan bidra!

Denne spørreundersøkelsen tar ca. 5-10 min, og resultatene vil bli brukt i en masteroppgave i samfunnsikkerhet. Dataene vil kun bli brukt i denne sammenheng, og ikke til andre formål. Undersøkelsen er godkjent av Norsk Senter For Forskningsdata (NSD), og tar vare på dine personvernrettigheter. Undersøkelsen er anonym og det vil ikke være mulig å spore deg opp på grunnlag av det du svarer.

Undersøkelsen har som hensikt å kartlegge praksisen rundt debriefing i politiet, og hvordan den påvirker læring for individer og organisasjonen. Masteroppgaven har et faglig perspektiv på debriefing, derav taktisk debriefing. *(Det er ikke dermed sagt at debriefing som inneholder refleksjoner rundt hvordan man reagerte å følte er ekskludert, men at man har et læringsrettet fokus, og ikke et terapeutisk fokus).* Jeg er ute etter dine betraktninger, så svar det du syntes er riktige beskrivelser i denne spørreundersøkelsen.

Har du noen spørsmål kan du kontakte meg på:

Ebogild@mil.no

Mvh Erik Bøgild



### **Erfaring og ledelse)**

Hvor lang erfaring har du i politiet eller annet beredskapsrelatert arbeid?

- 0-3 år
- 3-7 år
- 7-14 år
- 14-21 år
- 21 år eller mer

Har du hatt mer enn 2 år med ledererfaring i politiet eller andre beredskapsrelaterte yrker?

- Ja
- Nei
- Nei, men besitter for tiden en lederstilling

### **Forståelse)**

Hva forbinder du med ordet debriefing i relasjon til yrket ditt. Ranger hvor enig eller uenig du er i følgende påstander.

En oppsummering og refleksjon etter en hendelse med faglig fokus

Helt Enig	
Enig	
Litt Enig	
Litt Uenig	
Uenig	
Helt Uenig	

En oppsummering og refleksjon etter en hendelse med psykologisk fokus

Helt Enig	
Enig	
Litt Enig	
Litt Uenig	
Uenig	
Helt Uenig	

En oppsummering og refleksjon etter en hendelse med med faglig og psykologisk fokus

Helt Enig	
Enig	
Litt Enig	
Litt Uenig	
Uenig	
Helt Uenig	

Jeg syntes ingen av de overnevnte beskrivelsene er gode

Helt Enig	
Enig	
Litt Enig	
Litt Uenig	
Uenig	
Helt Uenig	

**INFO:**

*Debriefing er begrep som har forskjellige betydninger på tvers av og innad i organisasjoner. I politiet er begrep som Hot-Wash-Up (HWU) og defusing ansett som synonymmer til debriefing i denne spørreundersøkelsen. Det vil i praksis si at du ikke trenger å bekymre deg over hva man kaller det, men hvordan du oppfatter og gjennomfører debriefing, HWU og defusing.*

*Den uformelle samtalen mellom 2 personer eller flere som har som formål å gi læring, ses også på som taktisk debriefing i denne sammenheng. (Derav uformell debrief).*

**Ranger hvor enig eller uenig er du i følgende påstander:**

<b>PÅSTAND</b>	<b>Helt E</b>	<b>Enig</b>	<b>Litt E</b>	<b>Litt U</b>	<b>Uenig</b>	<b>Helt U</b>
1.) Formell Debrief gjennomføres ved større hendelser, der man ofte inkluderer flere blålysetater						
2.) Formell Debriefing blir gjennomført på innsatsleders initiativ, eller av andre ledere ved mindre aksjoner/hendelser						
3.) Det er klare organisatoriske føringer på når debriefing skal gjennomføres (Instrukser, beredskapsplaner, osv.)						
4.) Ved hendelser der leder ikke initierer formell debriefing, er det fortsatt mulig å få det til etter ønske fra andre som har vært en del av hendelsen						
5.) Etter en hendelse/oppdrag har vi ofte en uformell debrief i patruljebilen, på kontoret, e.l der vi snakker om hendelsen/oppdraget						
6.) Uformell debriefing skjer ofte etter mindre aksjoner og hendelser						

<b>PÅSTAND</b>	<b>Helt E</b>	<b>Enig</b>	<b>Litt E</b>	<b>Litt U</b>	<b>Uenig</b>	<b>Helt U</b>
7.) Fokus i debriefingen er oftest på de momentene som har forbedringspotensialet, "det negative"						
8. ) I debriefing reflekterer vi ikke så mye over de momentene som gikk bra						
9.) Form og innhold i debriefingene som gjennomføres varierer avhengig av personene som leder/initierer debriefingene						

<b>PÅSTAND</b>	<b>Helt E</b>	<b>Enig</b>	<b>Litt E</b>	<b>Litt U</b>	<b>Uenig</b>	<b>Helt U</b>
<b>10.)</b> Debriefingene gjennomføres alltid med en metodologi som inneholder; "Hva skjedde? Hvorfor skjedde det? Hva kan vi gjøre for å fikse det?" (Eller lignende format)						
<b>11.)</b> Det er alltid en person som leder debriefen						
<b>12.)</b> Den som evt. leder debriefen legger alltid opp til at de som har vært en del av hendelsen snakker først						
<b>13.)</b> Den som evt. leder debriefen legger alltid opp til at de yngste skal snakke først						
<b>14.)</b> Den som evt. leder debriefen er oftest den personen som har mest operasjonelt ansvar under hendelsen eksempelvis innsatsleder, aksjonsleder, divisjonsleder, osv.						
<b>15.)</b> Det finnes instruksjer, formelle føringer, o.l som gir rammer for hvordan en debriefing						

skal gjennomføres (F.eks: Operasjonsprosedyrer, beredskapsplaner, direktiver, o.l)						
<b>16.)</b> Debriefing mellom taktisk nivå (innsatsleder og under), og operasjonssentralen skjer i etterkant av hendelser der det er nødvendig						

<b>PÅSTAND</b>	<b>Helt E</b>	<b>Enig</b>	<b>Litt E</b>	<b>Litt U</b>	<b>Uenig</b>	<b>Helt U</b>
17.) Takhøyden er høy i politiet under debriefing						
18.) Det er generelt en god holdning til debriefing i politiet						
19.) Det er aldri noen hindringer (som f.eks begrenset med tid, mangel på mannskap, o.l) som påvirker om det blir debrief eller ikke						
20.)Kulturen og omgivelsene legger opp til at de involverte i en debrief lett kan snakke om sine egne og andres feil						
21.)Det hender at jeg ikke presenterer feil jeg har gjort hvis det ikke er oppdaget av andre						
22.)Tid og ressurser er en faktor som begrenser mulighetene for å få debriefing gjennomført						
23.)Tid og ressurser er en begrensende faktor, men det debriefes likevel mindre enn det vi har mulighet til						

<b>PÅSTAND</b>	<b>Helt E</b>	<b>Enig</b>	<b>Litt E</b>	<b>Litt U</b>	<b>Uenig</b>	<b>Helt U</b>
24.) Det finnes flere arenaer der erfaringer og læringsmomenter som er kommet frem gjennom debriefing kan deles med de som ikke var med i debriefingen						
25.) Det er vanskelig å dele kunnskap og erfaringer på tvers av avdelingene						

26) Jeg har lært masse gjennom uformell debriefing som har gjort meg bedre i yrket mitt						
27.) Jeg har lært masse gjennom formell debriefing som har gjort meg bedre i yrket mitt						

### 8.4 Kvantitative frekvens-resultater

#### En oppsummering og refleksjon med faglig fokus etter en hendelse, der flere personer er involvert

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	4	10.5	10.5	10.5
	Enig	20	52.6	52.6	63.2
	Litt Enig	14	36.8	36.8	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

#### En oppsummering og refleksjon med psykologisk fokus etter en hendelse, der flere personer er involvert

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	2	5.3	5.3	5.3
	Enig	11	28.9	28.9	34.2
	Litt Enig	21	55.3	55.3	89.5
	Litt Uenig	2	5.3	5.3	94.7
	Uenig	1	2.6	2.6	97.4
	Helt uenig	1	2.6	2.6	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

#### Jeg syntes begge alternativene er beskrivende

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	11	28.9	28.9	28.9
	Enig	20	52.6	52.6	81.6
	Litt Enig	5	13.2	13.2	94.7
	Litt Uenig	2	5.3	5.3	100.0

Total	38	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

**Jeg syntes ingen av alternativene er beskrivende**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Enig	1	2.6	2.6	2.6
	Litt Enig	2	5.3	5.3	7.9
	Litt Uenig	1	2.6	2.6	10.5
	Uenig	14	36.8	36.8	47.4
	Helt uenig	20	52.6	52.6	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**1) Formell debriefing initieres ved større hendelser, som ofte inkluderer flere blålysetater**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	6	15.8	15.8	15.8
	Enig	15	39.5	39.5	55.3
	Litt Enig	12	31.6	31.6	86.8
	Uenig	3	7.9	7.9	94.7
	Helt uenig	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**2) Debriefing blir gjennomført på innsatsleders initiativ, eller av andre ledere ved mindre aksjoner/hendelser**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	10	26.3	26.3	26.3
	Enig	27	71.1	71.1	97.4
	Litt Enig	1	2.6	2.6	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**3) Det er klare organisatoriske føringer på når debriefing skal gjennomføres (Instrukser, beredskapsplaner, osv.)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Enig	8	21.1	21.1	21.1
	Litt Enig	9	23.7	23.7	44.7
	Litt Uenig	12	31.6	31.6	76.3
	Uenig	6	15.8	15.8	92.1
	Helt uenig	3	7.9	7.9	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**4) Ved hendelser der leder ikke initierer debriefing, er det fortsatt mulig å få det til på ønske fra andre som har vært en del av hendelsen**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	9	23.7	23.7	23.7
	Enig	11	28.9	28.9	52.6
	Litt Enig	15	39.5	39.5	92.1
	Litt Uenig	3	7.9	7.9	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**5) Etter en hendelse/oppdrag har vi ofte en uformell debrief i patruljebilen, på kontoret, e.l, der vi snakker om hendelsen/oppdraget**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	21	55.3	55.3	55.3
	Enig	14	36.8	36.8	92.1
	Litt Enig	3	7.9	7.9	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**6) Uformell debrief skjer ofte etter mindre aksjoner og hendelser.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	10	26.3	26.3	26.3
	Enig	16	42.1	42.1	68.4
	Litt Enig	10	26.3	26.3	94.7
	Litt Uenig	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**7) Fokus i debriefingen er oftest på de momentene som har forbedringspotensialet, "det negative"**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Enig	12	31.6	31.6	31.6
	Litt Enig	22	57.9	57.9	89.5
	Litt Uenig	4	10.5	10.5	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**8) I debriefing reflekterer ikke så mye over de momentene som gikk bra**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Enig	16	42.1	42.1	42.1
	Litt Enig	12	31.6	31.6	73.7

	Litt Uenig	9	23.7	23.7	97.4
	Uenig	1	2.6	2.6	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**9) Form og innhold i debriefingene som gjennomføres varierer avhengig av personene som leder/initierer debriefingene**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	15	39.5	39.5	39.5
	Enig	11	28.9	28.9	68.4
	Litt Enig	10	26.3	26.3	94.7
	Litt Uenig	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**10) Debriefingene gjennomføres alltid med en metodologi som inneholder; "Hva skjedde? Hvorfor skjedde det? og hva kan vi gjøre for å fikse det?" (Eller lignende format)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	2	5.3	5.3	5.3
	Enig	16	42.1	42.1	47.4
	Litt Enig	18	47.4	47.4	94.7
	Litt Uenig	1	2.6	2.6	97.4
	Uenig	1	2.6	2.6	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**12) Den som evt. leder debriefen legger alltid opp til at de som har vært en del av hendelsen snakker først**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	3	7.9	7.9	7.9
	Enig	22	57.9	57.9	65.8
	Litt Enig	11	28.9	28.9	94.7
	Litt Uenig	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**13) Den som evt. leder debriefen legger alltid opp til at de yngste skal snakke først**



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	1	2.6	2.6	2.6
	Enig	6	15.8	15.8	18.4
	Litt Enig	7	18.4	18.4	36.8
	Litt Uenig	7	18.4	18.4	55.3
	Uenig	13	34.2	34.2	89.5
	Helt uenig	4	10.5	10.5	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**14) Den som evt. leder debriefen er oftest den personen som har mest operasjonelt ansvar under hendelsen eksempelvis; (Innsatsleder, aksjonsleder, divisjonsleder, osv.)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	7	18.4	18.4	18.4
	Enig	19	50.0	50.0	68.4
	Litt Enig	10	26.3	26.3	94.7
	Litt Uenig	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**15) Det finnes instruksjer, formelle føringer, o.l som gir rammer for hvordan en debriefing skal gjennomføres (F.eks: Operasjonsprosedyrer, beredskapsplaner, direktiver, o.l)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	1	2.6	2.6	2.6
	Enig	9	23.7	23.7	26.3
	Litt Enig	10	26.3	26.3	52.6
	Litt Uenig	12	31.6	31.6	84.2
	Uenig	6	15.8	15.8	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**16) Debriefing mellom taktisk nivå (innsatsleder og under), og operasjonssentralen skjer i etterkant av hendelser der det er nødvendig**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Enig	18	47.4	47.4	47.4
	Litt Enig	9	23.7	23.7	71.1
	Litt Uenig	9	23.7	23.7	94.7
	Uenig	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**17) Takhøyden er høy i politiet under debriefing**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	7	18.4	18.4	18.4
	Enig	16	42.1	42.1	60.5
	Litt Enig	9	23.7	23.7	84.2
	Litt Uenig	6	15.8	15.8	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**18) Det er generelt en god holdning til debriefing i politiet**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	4	10.5	10.5	10.5
	Enig	12	31.6	31.6	42.1
	Litt Enig	13	34.2	34.2	76.3
	Litt Uenig	7	18.4	18.4	94.7
	Uenig	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**19) Det er aldri noen hindringer (som f.eks begrenset med tid, mangel på mannskap, o.l) som påvirker om det blir debrief eller ikke**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	1	2.6	2.6	2.6
	Enig	4	10.5	10.5	13.2
	Litt Enig	2	5.3	5.3	18.4
	Litt Uenig	12	31.6	31.6	50.0
	Uenig	17	44.7	44.7	94.7
	Helt uenig	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**20) Kulturen og omgivelsene legger opp til at de involverte i en debrief lett kan snakke om sine egne og andres feil**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Enig	10	26.3	26.3	26.3
	Litt Enig	14	36.8	36.8	63.2
	Litt Uenig	10	26.3	26.3	89.5
	Uenig	4	10.5	10.5	100.0

Total	38	100.0	100.0	
-------	----	-------	-------	--

**22) Tid og ressurser er en faktor som begrenser mulighetene for å få debriefing gjennomført**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	8	21.1	21.1	21.1
	Enig	16	42.1	42.1	63.2
	Litt Enig	12	31.6	31.6	94.7
	Litt Uenig	1	2.6	2.6	97.4
	Uenig	1	2.6	2.6	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**23) Tid og ressurser er en begrensende faktor, men det debriefes allikevel mindre enn det vi har mulighet til**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	3	7.9	7.9	7.9
	Enig	9	23.7	23.7	31.6
	Litt Enig	16	42.1	42.1	73.7
	Litt Uenig	10	26.3	26.3	100.0
	Uenig				
	Total	38	100.0	100.0	

**24) Det finnes flere arenaer der erfaringer og læringsmomenter som er kommet frem gjennom debriefing kan deles med de som ikke var med i debriefingen**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	1	2.6	2.6	2.6
	Enig	4	10.5	10.5	13.2
	Litt Enig	4	10.5	10.5	23.7
	Litt Uenig	3	7.9	7.9	31.6
	Uenig	26	68.4	68.4	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**25) Det er vanskelig å dele kunnskap og erfaringer på tvers av avdelingene**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	5	13.2	13.2	13.2
	Enig	18	47.4	47.4	60.5
	Litt Enig	8	21.1	21.1	81.6
	Litt Uenig	5	13.2	13.2	94.7
	Uenig	1	2.6	2.6	97.4
	Helt uenig	1	2.6	2.6	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**26) Jeg har lært masse gjennom uformell debriefing som har gjort meg bedre i yrket mitt**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	15	39.5	39.5	39.5
	Enig	20	52.6	52.6	92.1
	Litt Enig	1	2.6	2.6	94.7
	Litt Uenig	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

**27) Jeg har lært masse gjennom formell debriefing som har gjort meg bedre i yrket mitt**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt Enig	1	2.6	2.6	2.6
	Enig	13	34.2	34.2	36.8
	Litt Enig	16	42.1	42.1	78.9
	Litt Uenig	6	15.8	15.8	94.7
	Uenig	2	5.3	5.3	100.0
	Total	38	100.0	100.0	