

MASTEROPPGAVE

Emnekode: BE323E

Navn: Simen Brænd

Erfaringslære i Politiet

- En kvalitativ studie av hvordan ansatte ved patruljeseksjonen i Oslo politidistrikt gjennomfører erfaringslære

Dato: 24.05.22

Totalt antall sider: 67

Sammendrag

Denne Masteroppgaven er en kvalitativ studie som ser på hvordan operativt personell i patruljen gjennomfører erfaringslæring sammen. Jeg ser på hvilke kunnskap de har om erfaringslæring, hvordan de gjennomfører denne, og i hvilken grad de opplever at arbeidsgiver legger føringer, oppfordrer eller benytter seg av disse erfaringene.

Problemstillingen i oppgaven er: *Hvordan utvikles erfaringslæring for kunnskapslæring innad i organisasjonen blant operativt personell etter endt oppdrag?*

For at det skal ligge til rette for god erfaringslæring i en operativ organisasjon, er refleksjon i fellesskap essensielt. Dette bør skje så nært opptil den faktiske hendelsen som mulig, og ledelsen bør derfor legge til rette for at det settes av tid til dette. Dette gjør at en får felles situasjonsforståelse for hva som skjedde og sammen kan trekke ut momenter som kan implementeres som ny læring.

For å undersøke dette har jeg gjennomført dybdeintervju med tolv ansatte ved patruljeseksjonen i Oslo politidistrikt. Alle ansatte er innsatspersonell kategori fire, og ingen har administrativt lederansvar.

Oppgaven viser at de ansatte i stor grad reflekterer sammen etter at de har vært på oppdrag, og at de gjør dette nært oppdraget i tid. Utfordringen for de ansatte er å være bevisst hvordan de bruker det de kommer frem til gjennom refleksjon til å forbedre arbeidet sitt ved neste oppdrag. Det kan se ut til at den nærmeste ledelsen kan tjene på å motivere de ansatte til dette og å ta dette i bruk i fellesskap. På den måten kan erfaringslæren bli satt i system slik at alle på patruljeseksjonen kan dra nytte av felles erfaringslære.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study that looks into how operational personnel in patrol duty, learn from experience together. I investigate what knowledge they have about learning from experience, how they implement this and how they find their nearest management laying guidelines, encouraging or using these experiences. The thesis statement is: *How learning from experience is developed within the organization among operational personnel after completing the assignment.*

In order to facilitate good experiential learning in an operational organization, reflection together is essential. This should take place as close to the actual incident as possible and the management should therefore arrange for time to be set aside for this. This means that one gets a common situational awareness of what happened and together can extract moments that can be implemented as new learning.

To investigate this, I conducted an in-depth interview with twelve employees at the patrol section in Oslo police district. All employees are emergency personnel category four, and none of them has administrative management responsibility.

This assignment shows that the employees extensively reflect together after they have been on assignment, and that they do this close to the assignment in time. The challenge for the employees is to take care of using the results of these reflections to improve their work on the next assignment. It may seem that the immediate management can benefit from motivating the employees to do this both in pairs and in collaboration. This way, what they learned from their experience can be systemized to make sure everyone in the patrol section can benefit from it.

Forord

Denne masteroppgaven er den avsluttende oppgaven i Beredskap og Kriseledelse ved Nord Universitet i Bodø. Med den avslutter jeg tre svært lærerike skoleår jeg er glad for at jeg tok sjansen med å begynne på.

Nord Universitet har lagt til rette for god læring til tross for pandemien og har klart å innlemme dagsaktuelle problemstillinger som pandemi og hybrid krigføring gjennom tre år.

Jeg ønsker å takke min veileder Natalia Andreassen for god hjelp og innspill gjennom prosessen. Jeg må også takke min medstudent, som jeg skrev flere eksamener med, for mye god sparring til problemstilling og videre arbeid.

En stor takk til Enhet Vest i Oslo Politidistrikt for enorm velvilje til å stille med mannskap og deres arbeidstid for å belyse et viktig tema.

Takk til mor og min kjæreste som har hørt på ideer, tanker, meninger og har lest igjennom og gitt gode råd gjennom hele prosessen.

Bærum 23.05.22

Simen Brænd

Oversikt over figurer

Figur 1: Enkeltkretslæring

Figur 2: Dobbelkretslæring

Figur 3: Lærings sirkel

Figur 4: Faser i kunnskapsutvikling og læring av erfaring

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Informantene

Oversikt over vedlegg

Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Intervjuguide

Meldeskjema fra NSD

Begrepsordliste

B1, B2 og B3 – Navn på de tre skoleårene på Politihøgskolen

Makker – Den som en jobber sammen med på patruljebilen den vakten. Dette kan være en eller flere.

Parole – Møte ved oppstart av vakten. Avsnittet samles og går blant annet igjennom gjøremål for vakten.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Sammendrag | 2 |
| Abstract | 3 |
| Forord | 4 |
| Oversikt over figurer | 5 |
| Oversikt over tabeller | 5 |
| Oversikt over vedlegg | 5 |
| Begrepsordliste | 5 |
| Innholdsfortegnelse | 6 |
| 1.0 Innledning | 8 |
| 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål | 8 |
| 1.2 Avgrensning | 9 |
| 1.3 Politiets organisering | 9 |
| 1.4 Begrepsavklaring | 10 |
| 1.5 Oppgavestruktur og valg av forskningsmetode | 11 |
| 2.0 Teori | 12 |
| 2.1 Læring | 12 |
| 2.1.1 Hvordan mennesker lærer | 12 |
| 2.1.2 Operant betinging | 13 |
| 2.1.3 Enkeltkretslæring og Model 1 | 13 |
| 2.1.4 Dobbelkretslæring | 14 |
| 2.1.5 Refleksjon | 15 |
| 2.1.6 Læringssirkel og lukket styringsløyfe | 16 |
| 2.1.7 Taus og eksplisitt kunnskap | 17 |
| 2.2. Læring i miljø og organisasjon | 18 |
| 2.2.1 Læring i sosiale systemer | 18 |
| 2.2.2 En lærende organisasjon | 19 |
| 2.2.3 Læring i det daglige | 19 |
| 2.2.4 Ledelsens forståelse for læring | 20 |
| 2.3 Helhetlig debrief | 20 |
| 2.4 Oppsummering teori | 23 |
| 3. Metode | 24 |
| 3.1 Empiri og teori – induktivt og deduktivt ståsted..... | 24 |
| 3.2 Valg av forskningsdesign | 25 |
| 3.3 Datainnsamling og utvalgsstrategi | 29 |
| 3.3.1 Utvalg | 29 |
| 3.3.2 Datainnsamling | 31 |
| 3.3.3 Dataanalyse | 32 |
| 3.4 Validitet og reliabilitet | 33 |
| 3.5 Refleksjon over egen rolle som forsker | 33 |
| 3.6 Etske problemstillinger og NSD krav | 34 |
| 4. Empiri | 35 |
| 4.1 Politiets føringer og retningslinjer for erfaringslære | 35 |
| 4.1.1 Politiets beredskapssystem 1 | 35 |
| 4.1.2 Organisatorisk og systemisk læring | 36 |
| 4.1.3 Taktisk debrief | 37 |
| 4.1.4 Læringskultur og uformell erfaringslære | 38 |
| 4.2. Hvilken faglig kunnskap har informantene om erfaringslære og hvor har de tilegnet seg denne kunnskapen? | 38 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.3 | Hvordan opplever informantene at politiet som organisasjon tar tak i erfaringslære? | 40 |
| 4.4 | Hvilke persepsjoner har informantene selv om erfaringslære og hvordan gjennomfører de dette i praksis? | 41 |
| 4.4.1 | Erfaringslære og refleksjon | 41 |
| 4.4.2 | Hva gjør at erfaringslæring er lett eller vanskelig å gjennomføre? | 42 |
| 4.4.3 | Hvorfor gjennomfører informantene samtaler for erfaringslære, hva endres, og er dette nyttig? | 44 |
| 5. | Drøfting | 45 |
| 5.1 | Hvilken faglig kunnskap har informantene om erfaringslære, hvordan en gjennomfører dette og hvor da de tilegnet seg denne kunnskapen? | 45 |
| 5.1.1 | Politiets overordnede retningslinjer..... | 45 |
| 5.1.2 | Hvor har informantene lært om erfaringslære? | 46 |
| 5.2 | Hvordan samsvarer utøvelsen av erfaringslære med aktuell teori | 48 |
| 5.2.1 | Hva er erfaringslære? | 48 |
| 5.2.2 | Hva er refleksjon? | 48 |
| 5.2.3 | Hvordan gjennomføres erfaringslære og refleksjon i politiet | 48 |
| 5.2.4 | De faktiske erfaringene og læringsløype | 49 |
| 5.2.5 | Erfaringslære i politiet som enkeltkrets- og dobbeltkretslæring | 50 |
| 5.2.6 | Erfaringslære i politiet som taus og eksplisitt kunnskap | 51 |
| 5.2.7 | Hva legger til rette for erfaringslære, og hva gjør den vanskelig å gjennomføre?..... | 52 |
| 5.3 | Ledelsens ansvar for erfaringslære | 54 |
| 5.3.1 | Hvordan bidrar erfaringslæringen til organisatorisk læring? | 55 |
| 6 | Konklusjon og videre forskning | 56 |
| 6.1 | Konklusjon | 56 |
| 6.2 | Videre forskning | 57 |
| 7 | Litteraturliste | 59 |
| 8 | Vedlegg | 61 |
| 8.1 | Informasjonsskriv | 61 |
| 8.2 | Intervjuguide | 64 |
| 8.3 | Meldeskjema for behandling av personopplysninger til Norsk senter for Forskningsdata (NSD) | 65 |

1 Innledning

I denne oppgaven har jeg valgt å se på politiet og hvordan deres ansatte driver erfaringslæring. Politiet er en sentral aktør i beredskap og krisearbeid, og arbeidet til hele organisasjonen følges tett av media. Som de siste årene har vist, endres samfunnet raskt, og det norske politiets evne til å utvikle seg i takt med endringene er viktig. For å utvikle seg som organisasjon, må politiet ha verktøy for å gjøre dette, gjennomføringsevne, motiverte medarbeidere og en ledelse som følger dette opp. Det er naturlig at samfunnet har høye forventninger en sentral samfunnsaktør som politiet.

Politidirektoratet har ansvaret for å legge føringene for erfaringslæring og mener at politiet skal være en lærende organisasjon (Politidirektoratet 2020). Flere rapporter og analyser har pekt på viktigheten av dette (NOU 2009:12; NOU 2013:9) endringer som bør foretas blant annet etter 22.juli. Etaten har vært igjennom en stor reform de siste årene. Jeg skal gjennom oppgaven se på hvordan de som til slutt skal utføre jobben i operativ patruljetjeneste forholder seg til, og eventuelt gjennomfører, erfaringslæring.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I oppgaven ønsker jeg å se på hvordan operativt personell i patruljen gjennomfører erfaringslæring sammen. Hvilke kunnskap har de om erfaringslæring, hvordan gjennomfører de denne og hvilken opplevelse har de av at arbeidsgiver legger føringer, oppfordrer eller benytter seg av disse erfaringene. Problemstillingen blir dermed:

Hvordan utvikles erfaringslæring for kunnskapslæring innad i organisasjonen blant operativt personell etter endt oppdrag?

Hovedfokuset vil bli på hvordan de selv opplever erfaringslæringen og hva som legger til rette for, eller begrenser, denne. I tillegg til å kartlegge hvordan informantene gjennomfører dette, ønsker jeg også å høre hvordan de selv definerer erfaringslære og hvor de har fått kunnskapen om erfaringslære fra; om det er gjennom utdanning og/eller praksis. Jeg vil også spørre dem om hvilken kjennskap de har til politiets egne instruksjoner og rammeverk som sier noe om erfaringslæring. Ut fra det har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken faglig kunnskap har informantene om erfaringslære og hvordan en gjennomfører dette, og hvor har de tilegnet seg denne kunnskapen?

- Hvilke persepsjoner har informantene selv om erfaringslære, og hvordan gjennomfører de dette i praksis?
- Hvordan opplever informantene at politiet som organisasjon tar tak i erfaringslære som et verktøy for å være en lærende organisasjon?

1.2 Avgrensning

Jeg går ut ifra at en, i vid forstand, kan si at erfaringslære skjer på alle nivå og i alle avdelinger og fagområder i politiet. Det ville vært interessant å se på hva tjenstepersoner gjør på tvers av avdelinger, fagområder og distrikt i politiet for å se likheter og forskjeller. Arbeidet ville imidlertid raskt ha blitt for stort. Først og fremst ønsker jeg å se på det operative da tjenstepersonene løser mange ulike oppdrag og vil ha et godt utgangspunkt for å drive erfaringslære.

Spørreundersøkelse ble vurdert, i tillegg til dybdeintervju, men ville ha begrenset antall intervju i for stor grad, da det ville ha tatt tid å utforme og bearbeide spørreskjemaene. Ledelsen, og særlig avsnittslederne, har indirekte fått stor plass i oppgaven og det ville vært svært interessant å gjennomføre tilsvarende intervjuer med dem. Oppgaven ville belyst problemstillingen på en mer omfattende måte. Igjen ville dette ført til mye arbeid, og jeg ville ikke kunne gjennomført samme antall intervju med informantene jeg har valgt ut. Jeg mener at de som jobber på patrulje og utfører de fleste oppdragene best vil belyse min problemstilling og at det var viktig å intervju så mange som tiden og oppgavens størrelse tillot.

Til slutt har jeg valgt å avgrense utvalget informanter til å velge Enhet Vest i Oslo Politidistrikt. Dette er først og fremst gjort fordi ordensseksjonen ved Enhet Vest ønsket oppgaven min velkommen og stilte det antall mannskap jeg rakk å intervju til disposisjon i sin arbeidstid, slik at det skulle ligge best til rette for meg. De foretok også utvalget innenfor mine rammer slik at jeg hadde minst mulig påvirkning på utvalget. Selv om det kunne vært interessant å se på hele distriktet eller flere distrikter, gjorde denne tilretteleggingen at jeg kunne intervju flest mulig, noe som jeg så på som viktig for oppgaven.

1.3 Politiets organisering

Jeg skal kort gå igjennom organiseringen som er relevant for studien. Politiet er delt opp i fire kategorier av innsatspersonell (IP), basert på antall treningstimer, kompetanse og kapasitet (Politidirektoratet, 2020; Trosdahl, L 2013). IP1 er Beredskapstroppen, politiets antiterrorpoliti, IP2 er livvaktene til Politiets sikkerhetstjeneste (PST) og Den Kongelige

politieskorte (DKP), IP3 er Utrykningsenheten i distriktene som går under betegnelsen “samtrent personell”. Disse har omtrent dobbelt så mye trening som IP4, som er alt operativt personell som går vakt og beredskap og ikke er en del av de andre tre kategoriene. I tillegg har en Annet Operativt Personell (AOP), som ikke kan bevæpne seg. Majoriteten av politifolk er IP4.

Politiutdanningen er organisert slik at første og tredje år er på politihøgskolen, og for det meste er klasseromsundervisning, mens andre året er et praksisår hvor studentene får tildelt hver sin veileder (Trosdahl 2013). I første og tredje klasse er det også casetrening hvor studentene blir satt inn i en operativ setting. I andre og tredje klasse er studentene i leir i henholdsvis to og tre uker. Her får de opplæring i politiets tjenestevåpen og i politiets taktikk.

Politiets operative treninger kalles for IP-treninger. IP4, som jeg skal skrive om her, trener 48 timer årlig fordelt på skytetrening, taktikktrening og arrestasjonsteknikk. Siden de er med på alle typer oppdrag, ønsker jeg å fokusere denne gruppen. Jeg vil også avgrense oppgaven til å gjelde erfaringslæringen disse tjenestepersonene gjennomfører innad på patruljen etter oppdragene. Den samtalen eller erfaringslæringen de har med andre på avsnittet eller stasjonen, vil utgjøre en mindre del av oppgaven.

1.4 Begrepsavklaring

Når en snakker om erfaringslære, brukes gjerne begreper som debrief, defuse, hotwash, erfaringsutveksling m.m. om hverandre (Eget arbeid 2021). PBS1 skiller mellom debrief og erfaringslære. Debrief omtales sjelden alene, men blir satt sammen med et annet beskrivende ord, for eksempel “taktisk debrief”, “teknisk debrief” og “psykologisk debrief”. Debrief tolkes her som en isolert del av en erfaringslæring.

Å debriefe noe vil si å på en strukturert måte gå gjennom oppdragsløsningen eller situasjonen med fokus på fakta, tanker, inntrykk, beslutninger, ytre faktorer osv., og hvordan dette ble håndtert, og evaluere det på en profesjonell måte (ibid). Debriefen er en faglig gjennomgang med refleksjoner i etterkant av en hendelse (Politidirektoratet, 2020). Debrief kan også ses på som en måte å forbedre prestasjoner på gjennom refleksjon og planlegging (Tannenbaum, S. I. & Cerasoli, C.P. 2013). Debrief kan brukes som et synonym til erfaringslære, men på grunn av ulike tolkninger og bruk av ordet, har jeg valgt å bruke erfaringslære, mens en del av teorien vil bruke debrief. Innledningsvis i intervjuene ble dette presisert for informantene da erfaringslære ikke var et ord de brukte i det daglige.

1.5 Oppgavestruktur og valg av forskningsmetode

I oppgaven vil jeg se på hva aktuell teori sier om erfaringslære. Teorien jeg har brukt i oppgaven vil bli presentert i kapittel 2. Jeg vil se på hva relevante artikler og lærebøker sier om det å skulle lære på individnivå og ved å diskutere selvopplevde hendelser. Luftforsvaret har utviklet metoden Helhetlig Debrief som jeg også vil ta for meg.

Videre i oppgaven vil jeg gjøre rede for forskningsmetoden jeg har valgt å benytte for å besvare problemstillingen. Jeg har valgt kvalitativ forskningsmetode, og den presenteres i kapittel 3. Jeg ønsker altså å gjennomføre en mer inngående studie av hvordan erfaringslæring foregår i politipatruljen, og jeg anser intervju som en god tilnærming. Med dette ønsker jeg å forklare et fenomen. For å gjøre dette, må jeg avdekke generelle lover og/eller mekanismer. Jeg ønsker altså å forstå et fenomen innenifra. Å forstå noe er å bli påvirket av det, og forskerens personlige livserfaring innvirker på informantene og spiller en stor rolle for undersøkelsens konklusjoner. Å forstå har noe deltakende ved seg som å forklare ikke har, derfor er denne tradisjonen forbudt med kvalitativ metode (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2020, s. 52). Jeg er selv utdannet politi og har jobbet innen ordenstjenesten. Med denne bakgrunnen er det naturlig at jeg både har en forforståelse for fenomenet, og at denne forforståelsen gjerne vil kunne påvirke utgangspunktet jeg har for å forske på fenomenet erfaringslæring i patruljetjenesten (eget arbeid, 2021). Gjennom forskningsmetoden vil jeg også ta tak i den forforståelsen jeg har av fenomenet slik at ikke erfaringen min påvirker utvelgelse av data. Det er viktig at utvelgelse av data skjer uavhengig av forhåndsoppfatninger. Samtidig er det viktig å bruke denne erfaringen til min fordel gjennom å kunne legge godt til rette for gode intervjuer og gode spørsmål (Johannessen et al., 2020, s. 26).

I kapittel 4 ser jeg på hva politiet selv sier om erfaringslære og hvilke føringer de legger for dette. Deretter tar jeg for meg hva tjenestepersonene selv sier om erfaringslære og hvordan de utfører dette. Her har jeg særlig fokus på refleksjon i fellesskap, hva som gjør dette lett og vanskelig og hvordan dette benyttes til felles læring for flere.

I siste del av oppgaven, kapittel 5, ser jeg teorien og empirien opp mot hverandre. Her er målet å belyse hvordan det som gjennomføres av erfaringslære på patruljenivå samsvarer med den aktuelle teorien på område. Jeg vil også se på om erfaringslæren som gjennomføres settes i system, og på den måten kan bli en del av organisatorisk læring. Denne delen avsluttes med en konklusjon i kapittel 6.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg tar først for meg læring på individnivå og sammen med andre i organisasjoner. Deretter ser jeg på ulike mindre system og teorier for slik læring i organisasjoner før jeg tar for meg Luftforsvaret sin metode Helhetlig Debrief som eksempel på et system som er relevant og som det finnes forskning på.

2.1 Læring

Jeg vil ta for meg læring på to nivåer. Først vil jeg gå igjennom hvordan vi som individer lærer og hva læring er. Deretter tar jeg for meg hvordan vi lærer sammen med andre, hva en læringskultur er og hva en lærende organisasjon er.

2.1.1 Hvordan mennesket lærer

For å studere hva som er viktig når en skal lære, må en se på læringspsykologi, hvordan læring foregår. Læring kan sees på som «en relativt varig endring av atferd som er forårsaket av en konkret erfaring individet har» (Eid & Johnsen 2018. s. 57). I beredskapsarbeid er det også viktig å få bekreftet at den en har gjort har fungert. Dette gir god erfaring og derfor også læring (Morten Sommer, Bjørn Pollestad og Tommy Steinnes. 2021). Det er altså hva vi gjør med disse erfaringene som fører til om det blir en endring av atferd eller ikke. Disse erfaringene gjør vi oss hele tiden gjennom jobb og interaksjon med andre mennesker. Denne endringen er endring av kunnskap eller ferdigheter. Kunnskap baserer seg på at en i en gitt situasjon bruker «skjemaer» i hjernen for å forstå situasjonen og å håndtere den. Disse skjemaene er kognitive og er det vi har av kunnskap og erfaringer, og hvordan vi tenker om et tema, situasjon en person og lignende (Sommer et. al. 2021). Når disse skjemaene ikke samsvarer med en ny situasjon, må de endres og ny kunnskap må tas inn. Vi har lært noe nytt ved at vi har tatt til oss ny kunnskap. Det er når kunnskapen blir satt ut i praksis, at ferdighetene kommer inn. Det er det vi faktisk gjør i situasjonen for å håndtere den. Den gjensidige prosessen mellom kunnskap og ferdigheter hvor en forsøker noe med ferdighetene og deretter reflekterer over kunnskapen rundt det, er det som skjer når en lærer (ibid). Nettopp refleksjon er viktig for personers læreprosess både som individ og i gruppe. Dette omfatter både det kognitive (tanker) og det emosjonelle (følelser) i en prosess hvor en gjennomgår innholdet i det en tilegnet seg.

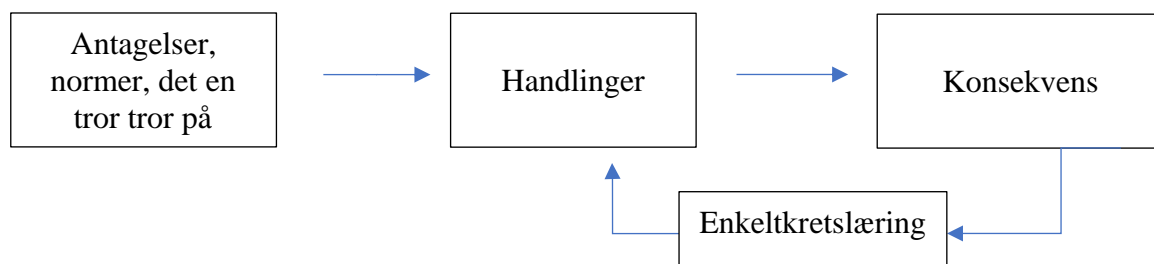
2.1.2 Operant betinging

Det å gi positiv tilbakemelding, eller ros, på noe noen har gjort, er en kjent metode for å få dem til å gjøre mer av det samme. Dette er det som innenfor operant betinging kalles for en positiv forsterker (Eid & Johnsen. 2018). Det er lett å tenke at det motsatte, negativ tilbakemelding, er en negativ forsterker, men det er det ikke. Straff reduserer atferd. En negativ forsterker er noe som får deg til å øke en atferd for å redusere et ubehag (Eid & Johnsen 2018). Når en skal lære med positiv forsterker, viser dyreforsøk at om en får en positiv forsterker hver gang en utfører handlingen, er den mindre motstandsdyktig mot å bli borte enn om den kun belønnes av og til. Denne måten å forsterke på deles opp i to metoder. Det vanligste i jobbsammenheng er at en må gjøre noe feilfritt et gitt antall ganger før en får en godkjenning. En må for eksempel skyte feilfritt på flere øvelser etter hverandre for å få en godkjenning til å bære våpen i politiet. Den andre metoden er den som typisk blir gitt ved ros. I starten vil du som regel få ros ofte, mens intervallene blir lengre etterhvert. Dette har gjennom forsøk på dyr faktisk vist seg å være positivt, da ujevne intervaller av positiv forsterker gir en større sjans for å unngå ekstinksjon (Eid & Johnsen. 2018). Flere undersøkelser som har sett på hvordan politiet lærer, viser at tilbakemelding fra kollegaer er viktig (Doornbos, Simons & Denessens 2008. i Filstad, C. Karp, T. & Glomseth, R. 2018).

2.1.3 Enkelkretslæring og Model 1

Det motsatte av operant betinging vil være å ha fokus på feilene som er gjort og forsøke å finne ut hvordan en unngår slike feil i fremtiden. En feil er i denne sammenhengen en «en mismatch mellom ønsket og faktisk utfall». (Aaron Peeters & Viviane Robinson. 2015. s 214. min oversettelse.) Dette er det Argyris kaller enkelkretslæring. Her har en fokus på å endre handlingen som førte til feil, uten å ha fokus på den bakenforliggende grunnen til at en valgte handlingen. En kommer kun opp med et nytt alternativ til handling. enkelkretslæring vil skje når en lar være å ta opp noe fordi en ikke vil gå inn på vanskelige temaer. Da endrer en heller fokuset og enten håper eller aktivt forsøker å unngå temaet igjen (Peeters & Robinson. 2015). Det samme vil skje om en går ut i fra at motparten ikke vil forstå hva en mener med sine argumenter og derfor unngår å fremme dem. Dette er det Argyris (2002) kaller Model 1. Han beskriver handlingsmønster i situasjoner hvor utfordringer tas opp i en organisasjon. Det mest naturlige for oss i en situasjon hvor vi blir utfordret på det vi har gjort, er å sørge for at vi selv kommer best ut av det. Dette er grunnleggende i alle mennesker på tvers av kultur, utdanning eller kjønn. Han kaller dette «Model 1 Theory-in-use» (Argyris. 2002. s 213). Vi lærer dette fra vi er små, og får følgelig god trening i det fram til vi blir bevisst det og lærer oss andre

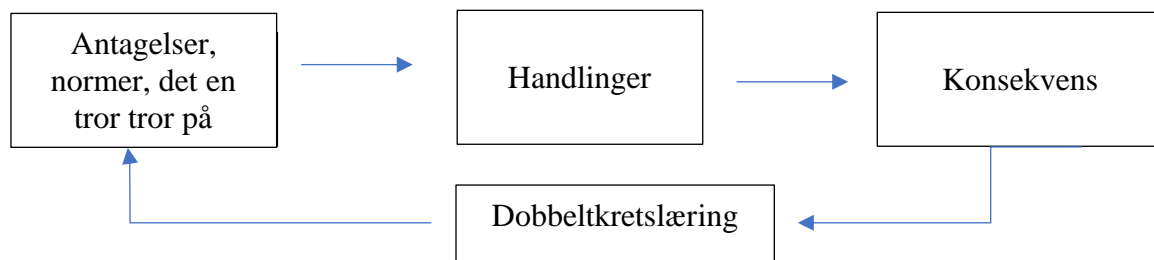
måter å reagere på. Det grunnleggende i Model 1 er at en beskytter seg selv og andre ved å unngå å ta opp vanskelige temaer eller konfrontere andre direkte. En bestemmer seg for hva som er rett og forholder seg til det synet. Til slutt er fokuset på å vinne. En gjør dette ved å overtale andre om at en har rett. Dette fører til et innadvendt fokus og fremmer en defensiv måte å argumentere på. Om en gir tilbakemelding ved å bruke Model 1, vil en måtte forsøke å gi tilbakemeldingen tilsørt om en ikke vil at den som får tilbakemeldingen skal reagere negativt. Konsekvensen av dette er at en må pakke inn tilbakemeldingen. Dette forstyrrer hele prosessen med å gi en tilbakemelding, og det blir lite effektivt. I en organisasjon kan dette hindre organisatorisk læring. Så lenge de som jobber i organisasjonen holder seg til Model 1, mener Argyris at det vil være umulig å endre rutinene i en organisasjon (Argyris. 2002).



Figur 1: Enkeltkretslæring. Peeters & Robindson (2015)

2.1.4 Dobbelkretslæring

Dobbelkretslæring er når en stiller spørsmål ved hvorfor vi gjør som vi gjør. Hvilke verdier eller meninger er det som ligger til grunn for valgene vi tar? (Argyris. 2002). For å få til en lærende organisasjon, må de ansatte endre fokuset i diskusjon og tilbakemelding. De må komme med argumenter og fakta som kan ettergås og ikke er egen synsing. De må minimere tilfeller hvor én part taper ansikt i diskusjonen. Her skiftes fokuset fra seg selv til å være til det beste for organisasjonen. Dette er Model 2 (ibid). Her vil en i beredskapsarbeid for eksempel ha fokus på endring av selve taktikken, mens enkeltkretslæring ville ha hatt fokus på hvordan en endre handlemåten for å passe inn i taktikken (Sommer et. al. 2021). Når en går tilbake til det som danner grunnlaget for hvorfor en utfører handlinger, kan også målene for handlingen endre seg. Når dette skjer i en organisasjon, mener en at det er en lærende organisasjon.



Figur 2. Dobbeltkretslæring. Peeters & Robinson (2015).

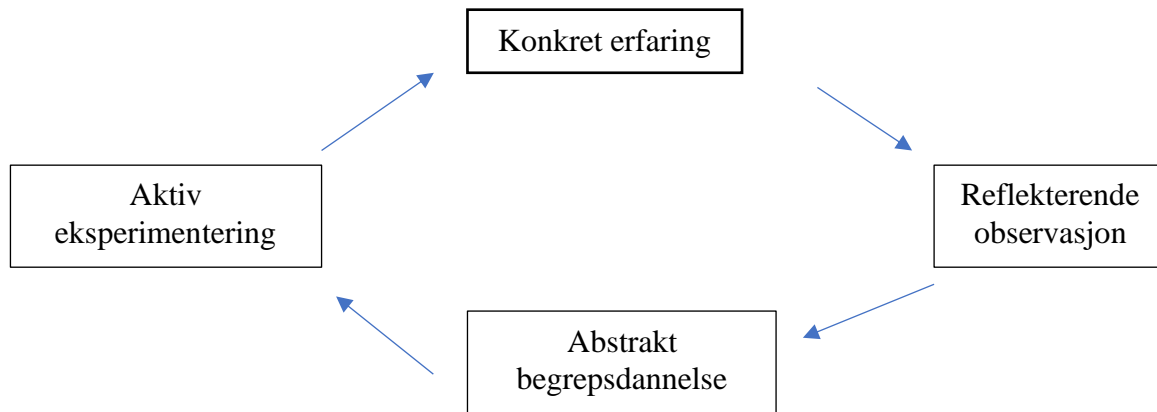
Sommer et. al. (2021) mener at dobbeltkretslæring ikke er det en alltid skal bruke, men skal brukes når det er rett. Om en trener på utførelsen av en prosedyre som er satt og arbeidet med hvordan dette skal utføres er bestemt, bruker en enkeltkretslæring, og det er riktig å bruke det. Handlingsmønsteret skal korrigeres for å oppnå målet. Når organisasjonens arbeid skal utvikles over tid, trengs også dobbeltkretslæring. Det er det på denne måten en finner nye muligheter og alternative løsninger.

2.1.5 Refleksjon

Refleksjon er noe som går igjen når en snakker om erfaringslære og er noe en gjør både alene og sammen med andre. Dette har stor betydning når polititjenestepersoner lærer i tjeneste. (Schafer 2009; Meaklim & Simms 2011. i Filstad et. al. 2018) Refleksjon handler om å tolke situasjoner aktivt og se på hvordan en var med på å påvirke utfallet av situasjonen (Sommer et.al. 2021). En ønsker å forsterke det positive utfallet og unngå det negative utfallet som i operant betingning. Det er ikke hva som ble gjort som er viktig, men hvorfor en valgte å gjøre som en gjorde. Her bruker en det som ble beskrevet om dobbeltkretslæring. Man må gå inn på konteksten valgene ble tatt i og reflektere rundt disse for å se om en kan, og bør, endre dem ved en lignende situasjon senere. Erfaringer i seg selv leder ikke til endring uten refleksjon (Filstad et. al. 2018). En refleksjonsprosess består derfor av at man ser tilbake på erfaringen, er oppmerksom på det som skjedde, for så å evaluere erfaringene en gjorde på nytt (Filstad 2016 i Sommer et. al. 2021). Det er viktig at de andre forstår denne konteksten, da situasjonsforståelsen ikke trenger være den samme selv om en har vært involvert i den samme situasjonen. Når en har gått igjennom det som skjedde og hvilken situasjonsforståelse en har, kan en reflektere i fellesskap rundt beslutningene som ble tatt ut fra konteksten. Det å tilegne seg en dypere forståelse for det en har gjort, vil også bli definert som læring og kommer gjerne i tillegg til at man enten endrer eller bekrefter noe man har gjort (Sommer et. al. 2021).

2.1.6 Lærings sirkel og lukket styringsløyfe

All læring skjer gjennom erfaring og kan derfor kalles erfaringslære. Erfaringene som gjøres av mennesker danner grunnlaget både for egen læring og i organisasjoner (Sommer et. al. 2021). Kolbs (2015. i Sommer et. al. 2021 og Gardner 2013) skriver om læring av erfaringer og illustrerer dette med en lærings sirkel



Figur 3: Lærings sirkel. Kolb (2015. i Sommer et. al. 2021)

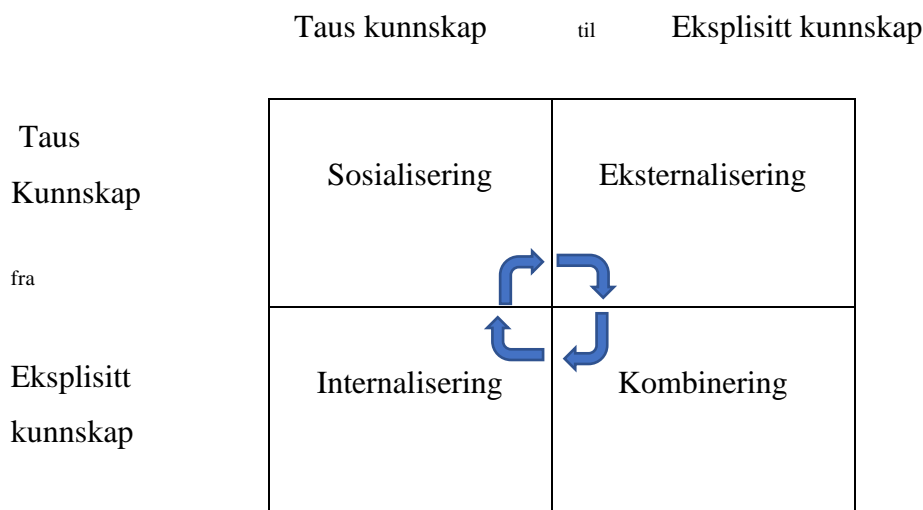
Lærings sirkelen starter med den konkrete erfaringen man opplevde i en situasjon. Reflekterende observasjon er når en forsøker å forstå erfaringen og forklare de forskjellene som eventuelt finnes mellom den forståelsen man hadde i utgangspunktet og det som skjedde. Denne refleksjonen er essensen i debriefing (Gardner 2013). Abstrakt begrepsdannelse skjer når en setter ord på den reflekterende observasjonen enten til seg selv eller til andre. Aktiv eksperimentering er når en tester ut de forslagene til forbedringer en kom opp med gjennom den reflekterende observasjon og abstrakt begrepsdannelse. Sirkelen er lukket, nye erfaringer oppstår og en starer på ny (Gardner 2013; Sommer et. al. 2021). For at en erfaringslæring skal bli systematisk, må man ha et system som sørger for at disse fanges opp, vurderes og eventuelt implementeres (Sommer et. al. 2021).

Lukket styringsløyfe er en metode for å få til en systematisk og kontinuerlig forbedring av et system og er «kontinuerlig styrings- og kontrollprosess som bygger på prinsipper om et lukket kretsløp» (Karlsen, 2010. i Sommer et. al. 2021). Dette vil ivareta både enkel- og dobbeltkretslæring. Her føres det en kontroll med utføring av oppgaver hvor en identifiserer avvik og følger disse opp. Da kan man fange opp om det trengs grunnleggende endringer i rutiner og prosedyrer (dobbeltkretslæring), eller om det man kun

trenger små justeringer for å holde rutinene, eller ingen justering i det hele tatt (enkelkretslæring) (Sommer et. al. 2021).

2.1.7 Taus og eksplisitt kunnskap

POD trekker frem taus kunnskap som viktig, men vanskelig å hente ut. Filstad et. al. (2018) peker på blant annet taus kunnskap som viktig når politiledere skal lære av hverandre. Nonaka og Takeuchis (1995. i Sommer et. al. 2021) skiller mellom taus og eksplisitt kunnskap i sin teori om læring av erfaringer. Taus kunnskap blir oftest utviklet gjennom egne erfaringer og er knyttet til kontekster og situasjoner. I motsetning til eksplisitt kunnskap er taus kunnskap vanskeligere å sette ord på og forklare for andre. Eksplisitt kunnskap er mer generell og knyttes gjerne til standarder, rutiner og prosedyrer. Disse formene for kunnskap er ikke motsetninger, men utfyller hverandre og utvikles sammen (ibid).



Figur 4: Faser i kunnskapsutvikling og læring av erfaring. Nonaka & Takeuchi (1995. i Sommer et. al. 2021).

Nonaka & Takeuchi (1995. i Sommer et. al. 2021) arbeider med fire faser som fører til utvikling av kunnskap, som vist i figur 4. Sosialisering, fra taus til taus kunnskap, skjer når en jobber sammen med andre og erfaringsdelingen skjer mer eller mindre bevisst gjennom observasjon, etterligning av det som blir gjort eller at en forklarer det en gjør mens en jobber. Eksternalisering, fra taus til eksplisitt kunnskap, skjer når en deler erfaringene muntlig eller skriftlig slik at det blir tilgjengelig for andre uten at en ser og blir forklart. Kombinering, fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap er når tilgjengeliggjort kunnskap relateres til annen eksisterende eksplisitt kunnskap. Dette analyseres og systematiseres. Dette kan resultere i nye arbeidsmetoder. Internalisering, fra eksplisitt til taus kunnskap, er den nye kunnskapen som

tas i bruk og som ender opp som taus kunnskap. Ved å se på dette som en sirkel vil en få en kontinuerlig læring. I Nonaka & Takeuchi sin modell er pilene formet til en spiral som illustrerer at kunnskapen i organisasjonen stadig blir utvidet.

2.2 Læring i miljø og organisasjon

2.2.1 Læring i sosiale systemer

De vi har rundt oss og der vi er når vi lærer, er faktorene som utgjør et læringsmiljø. Det gjelder både fysisk og psykisk. Van den Wiel, Van den Bossche og Koopmans (2012 i Sommer et. al. 2021. s 70.) har utformet syv prinsipper som er viktige når en skal utvikle ekspertise gjennom øving:

1. «Informativ og umiddelbar tilbakemelding er avgjørende for å forbedre kunnskap og ferdigheter.
2. Vurdering og evaluering av utførelsen er selve grunnforutsetningen for å kunne forbedre den.
3. Øvelsesaktiviteter må være spesielt utformet for å kunne forbedre de aspektene som er nødvendige å forbedre
4. Øvelsesaktiviteter må repeteres, men samtidig gi mulighet for refleksjon over både resultat og prosesser.
5. Motivasjon til å forbedre seg er en forutsetning for å oppnå ekspertise.
6. Tid og krefter må brukes.
7. Instruktører og veiledere spiller en avgjørende rolle i individuell utvikling.»

Læring i sosiale systemer er læring som en deltakende prosess hvor en ser på hvordan interaksjonen og de sosiale relasjonene mellom mennesker skaper en kontekst for læring (Sommer et. al. 2021). Denne læringen er en prosess som over tid gir tilgang til kunnskapen som allerede finnes. Dette fører til en utvikling av relasjonene mellom mennesker og hvordan disse sammen lærer best, fremfor hvordan enkeltmenneske lærer (Hager 2004 i Sommer et. al. 2021.) Videre er det dette som igjen fører til at en organisasjon utvikler kompetanse. Wenger (1998, i Sommer et. al. 2021) beskriver dette som et praksisfellesskap. Dette kan forstås som «en gruppe mennesker som deler bekymringer, problemer eller entusiasme for et tema, og som utvikler kunnskap og ekspertise på dette området gjennom kontinuerlig interaksjon med hverandre» (ibid. s 71.) Nye ansatte tilegner seg kunnskapen som eksisterer i organisasjonen gjennom denne interaksjonen med de som allerede har jobbet der en stund. Campbell,

Verenikina og Herrington (2009. i Sommer et. al. 2021) har funnet at nye politibetjenter lærer på uformelle arenaer av eldre betjenter og at dette fører til utvikling av blant annet ferdigheter og kunnskap. Dette støttes av Doornbos, Simons & Denessen (2008. i Filstad et. al. 2018) som ser at blant annet tilbakemeldinger fra kollegaer er særlig verdsatt. Lundin og Nuldén (2007, i Sommer et. al. 2021) ser at samtaler og diskusjon om hvordan oppgaver løses blant annet oppstår når politiutstyr brukes.

2.2.2 En lærende organisasjon

Skal en organisasjon lære av erfaringer og utvikle seg må den ha en kultur for det. For å gjøre dette må en både utnytte eksisterende kompetanse og tilegne seg ny kompetanse gjennom erfaringer og refleksjon (Filstad 2017). Det er flere definisjoner på hva organisatorisk læring og en lærende organisasjon er. Argote & Ophir (2002 i Sommer et.al. 2021 s 87) sier at dette er når organisasjonen som helhet, eller gruppene den består av, «endrer seg som et resultat av erfaring». Læringen må implementeres i disse gruppene eller organisasjonen. Det holder ikke at enkeltindivider eller en del av en gruppe endrer atferd. Sommer et.al. (2021) mener at det i praksis vil bety at en organisasjon først registrerer noe den ønsker å endre. Deretter analyseres årsaken til det som skjedde, før en utvikler tiltak for å løse dette som en til slutt iverksetter. Som beskrevet over skjer også læring om en får bekreftet at det en gjør har fungert. Med det til grunn vil en ikke trenge endring i atferd for å få organisatorisk læring.

2.2.3 Læring i det daglige

«Læring innen beredskapsarbeid er en kontinuerlig og dynamisk prosess der ny kunnskap og nye ferdigheter hele tiden bygger på tidligere kunnskap og erfaring» (Sommer et. al. s 84). Tannenbaum og Cerasoli (2013) argumentere for at en slik systematisk læring gjennom debrief kan forbedre en organisasjons evne til å lære betydelig. De ulike teoriene som beskriver hvordan enkeltindividet lærer og hvordan en gruppe lærer, kritiseres ofte for å ikke å implementere den andre teorien, men heller se bort fra det (Sommer et.al. 2021). Dette er ikke uvanlig, da en teori ofte er spesifikt rettet mot det den tar for seg. Læring på en arbeidsplass, som jeg tar for meg i oppgaven, trenger både den individuelle læringen og den som kommer gjennom fellesskapet. En skal ikke undervurdere enkeltindividets roller eller ansvar i det å tilegne seg kunnskap og ferdigheter. En kan ikke tvinge noen til verken å lære eller benytte seg av kunnskap. Men en person kan lære dette mye raskere i et fellesskap fra de som allerede har kunnskapen og ferdighetene. Dette kan korte ned læringstiden betraktelig (ibid). Dette kalles aktiv og passiv læring (Tannenbaum & Cerasoli (2013). Den passive er når

en blir fortalt hva som er feil og hva en skal gjøre, mens den aktive er når den ansatte selv er med på å reflektere. For at læring skal omhandle det Tannenbaum og Cerasoli kaller debrief, er en avhengig av den aktive læringen (Ellis & Davidi 2005. i Tannenbaum & Cerasoli. 2013).

En nyansatt kan også komme med nytt syn på en problemstilling. Det å ha mindre erfaring med en problemstilling kan føre til at en ser på problemet på en annen måte. Det betyr ikke at det er feil eller at det ikke gir verdifulle innspill. Ofte har også de nyansatte teori de har lært gjennom utdanning friskere i minne (Sommer et. al. 2021). Dette er teori som de som har arbeidet lenge kan ha glemt, eller noe de ikke har lært i det hele tatt fordi teorien og fagene hos utdanningsinstitusjonen kan ha blitt endret.

2.2.4 Ledelsens forståelse for læring

Som vi skal se i kapitlet under om Helhetlig Debrief, erfarte Luftforsvaret at ledelsens forståelse og involvering i gjennomføringen av debrief er viktig for at det skal bli gjennomført og forstått av mannskapet (Moldjord & Fredriksen 2017). Hoel & Barland (2017. i Hoel & Barland 2020) fant at lederne i norsk politi manglet en felles forståelse for hva erfaringslære var. Bjørkelo & Gundhus (2015. i Hoel & Barland 2020) mener at erfaringslære er viktig blant annet for å skape endring i politiets rutiner og fungerer som internkontroll. Hoel & Barland (2020) fant at politiledere i liten grad forsto erfaringslære som noe som innebar refleksjon, men heller som en evaluering av det som var gjort. Tannenbaum og Cerasoli (2013) mener at en samtale som hovedsakelig fokuserer på evaluering ikke er en debrief eller erfaringslære. Flere av lederne mente det ikke var en kultur for å lære av erfaringer og at dette ikke ble prioritert. Gardner (2013. s 171) mener at en vellykket debrief, en som leder debriefen, «vet når, hvor og hvordan en debriefer» (min oversettelse). Hoel & Barland (2020) stiller spørsmål om lederne ser sin egen rolle og påvirkningskraft. Der hvor erfaringene ble beskrevet i en rapport til slutt, mente flere at rapportene sjelden ble brukt til noe mer.

2.3 Helhetlig debrief

Luftforsvaret har utviklet et konsept de kaller helhetlig debrief som bygger på de fire faktorene stresshåndtering, følelser og læring, tillit og læring som sosial praksis (Moldjord, C. & Fredriksen, P.K. 2017). Etter oppdrag hvor kroppen er utsatt for stress er det viktig med hvile, sosial støtte og deling av opplevde erfaringer for at kroppen skal klare å resette seg til å gjennomføre nye oppdrag. Det at en deler de emosjonelle erfaringene som oppstår i det en opplever som et trygt miljø, og at fokuset er på læring og ivaretagelse, er viktig for at denne

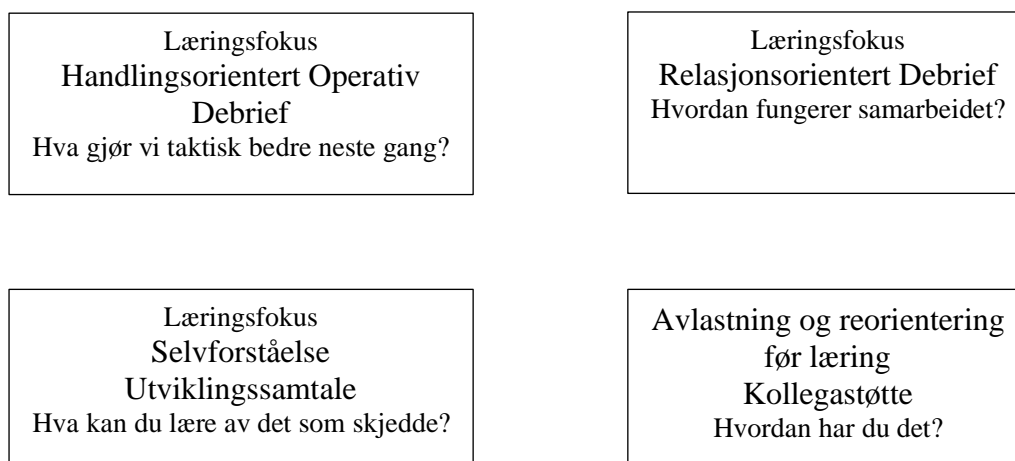
resettingen settes i gang (Johnston & Johnston, 2008; Pennebaker 1997; Stueland 2007. i Moldjord & Fredriksen 2017). Dette vil også være med på å gjøre stresserfaringene til noe som oppleves nyttig. Det er dette som inngår i stresshåndtering.

Med følelser og læring menes det at oppdrag som fremkaller følelser, og særlig redsel, gjør at vi er mer villige til å endre atferd og utvikle kompetanse (Damasio, 2000, 2001; Moxnes, 2007. i Moldjord & Fredriksen 2017). Dette bør inkluderes i helhetlige læringsprosesser for å skape bedre utvikling og læring. Sterke følelser gir sterke assosiasjoner og lagres derfor bedre i hukommelsen Dette gjør dem lettere å hente frem når lignende situasjoner oppstår (Damasio 2000, 2001. i Moldjord & Fredriksen 2017). Et operativt miljø hvor mannskapet står i stressende situasjoner kan derfor danne grunnlag for god læring (Fanning & Gaba 2007; Izard, Kagan & Zajong 1984; Lewin 1947. i Gardner 2013). Tilbakemeldinger fra de som man var i den stressende situasjonen med, sammen med en tolkning av hva som skjedde, er viktig for at en best skal håndtere følelsene etter stressende i etterkant (Tandenbaum, 1998. i Moldjord & Fredriksen 2017). Mer erfarne vil ofte ha et mindre behov for å ivareta en forståelse av egne følelser. Når de som har opplevd stress går sammen og deler erfaringene, kan en skille reell fare fra fantasi, noe som er svært viktig for å bearbeide stresset (Moldjord & Fredriksen 2017). Det er også med på å skape en felles situasjonsforståelse.

Moldjord & Fredriksen (2017) skiller mellom to typer tillit, rasjonell tillit og sårbarhetstillit. Rasjonell tillit er den tilliten som er nødvendig å ha til naturlige autoriteter og fagpersoner som lege, brann, ambulanse og politi. Bak tilliten ligger et rasjonelt valg hvor en har vurdert kostnaden ved å ikke gi tillit opp mot fordelene ved å gi den. Hvis en polititjenesteperson ikke har rasjonell tillit til makkeren sin vil hen bruke av sin kapasitet på å kontrollere makkeren (Moldjord & Fredriksen 2017). Sårbarhetstillit er relasjonell tillit og er når du velger å gjøre deg sårbar for andre. «Sårbarhetstilliten øker ved teammedlemmers vilje til å innrømme feil, rose andre, gi og motta feedback og dele erfaringer, historier og følelser» (Moldjord & Fredriksen 2017. s 223). For at et samarbeid skal fungere godt, er det viktig å ha denne tilliten. Om en er villig til å gjøre seg sårbar på denne måten avhenger blant annet av de forventningene en har til de en jobber sammen med. Sårbarhetstillit mellom kollegaer gjør at en i større grad er villig til å dele nyttig kunnskap med hverandre (Inkpen & Tsang, 2005; Moldjord & Iversen, 2015; Zaheer, McEvily & Perrone, 2008. i Moldjord & Fredriksen 2017).

Læring som sosial praksis er når læringen skjer mellom mennesker i relasjonelle prosesser (Elkjaer, 2003, 2004. i Moldjord & Fredriksen 2017). Læringen skjer når en er i

interaksjon og deltakelse med andre mennesker en har en relasjon til (ibid). Det å utføre en handling i seg selv fører ikke nødvendigvis til læring, en må også reflektere over handlingen. Denne refleksjonen skjer når en stiller spørsmål og tenker gjennom handlingene. På denne måten skapes bevisste erfaringer (ibid). Målet med helhetlig debrief er å skape et lærende praksisfellesskap. Dette oppstår når en reflekterer sammen og det igjen fører til at en oppdager hverandres kompetanse og kommer opp med nye ideer. Ideene fører til nye handlinger som gir ny mening og endring i organisasjonen (Antonacopoulou & Scheaffer 2014. i Moldjord & Fredriksen 2017). De tankene og ideene vi har må testes ut i det fellesskapet vi er en del av (Patton, 2011. i Moldjord & Fredriksen 2017).



Figur 5: Helhetlig debrief. Moldjord & Fredriksen (2017).

Operativ debrief var kjent og implementert i forsvaret før Helhetsorientert Debrief ble innført. For å se hvordan Helhetsorientert Debrief fungerte, ble det gjennomført en større undersøkelse av hvordan Relasjonsorientert Debrief ble opplevd av crewbesetningen i NAD i Afghanistan (Moldjord 2016. i Moldjord & Fredriksen 2017). Jeg skal kort ta for meg noen av funnene. Samtlige hadde en positiv holdning til relasjonsorientert debrief og det bidro til å nullstille mannskapet, styrke relasjonen mellom de og styrke enheten som helhet. De fleste mente at det tok tid å bygge sårbarhetstillit til nytt mannskap og man opplevde at kommunikasjonen fungerte best i slutten av en rotasjonsperiode på seks til åtte uker (Moldjord & Iversen 2015. i Moldjord & Fredriksen 2017). I rutineoppdrag opplevdes ikke Relasjonsorientert Debrief like nyttig som i alvorlige oppdrag og noen følte det som påtvunget. Personlige erfaringer kom lettere fram i Relasjonsorientert Debrief i forhold til i Operativ Debrief. Der var det også færre til stedet, noe som kan tyde på at dette også er lettere

i små grupper (Moldjord & Fredriksen 2017). Forankring i toppledelsen viste seg også å være viktig for gjennomførelsen. Når dette ikke var til stede, ble det opp til hver enkelt leder, og det ble mer tilfeldig hvor ofte det ble gjennomført.

2.4 Oppsummering teorikapittel

I dette kapitlet har jeg tatt for meg hva POD sier om hvordan politiet skal drive erfaringslære, hvordan mennesker lærer, hvordan en lærer sammen med andre i en organisasjon og noen verktøy som kan hjelpe til å få en lærende organisasjon. Føringerne fra POD og læringsteorien er delt opp hver for seg, men hører sammen i denne oppgaven og danner sammen det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Politidirektoratet legger klare føringer for at politiet skal være en lærende organisasjon og at det bør være kultur for kontinuerlig læring (Politidirektoratet, 2018, 2020).

Grunnleggende læringsteori peker på at læring er en relativt varig endring som følge av en erfaring (Eid & Johnsen 2018), mens Sommer et. al. (2021) mener at i beredskapsarbeid er bekræftelse eller en dypere forståelse også er læring. For enkle prosedyrer og fastsatte rutiner vil grunnleggende læringsteori som operant betingning, hvor en arbeider med positive og negative forsterkere, være en arbeidsmetode som fungerer. For at mennesker skal forstå og tilegne seg kunnskap og sette den i system er det nødvendig med refleksjon. Her handler det om å tolke en situasjon aktivt og hvordan en selv var med på å påvirke utfallet av situasjonen (Sommer et. al. 2021). Når en reflekterer sammen med andre oppnår man en felles situasjonsforståelse lettere og man danner grunnlaget for systemisk læring.

Av system nevner jeg noen kort slik som enkelkretslæring hvor en fokuserer på om handlingene førte til ønsket resultat være (Argyris 2002, Aaron Peeters & Vivian Robinson 2015, Sommer et. al. 2021). Dobbelkretslæring ser på hvorfor en gjorde som en gjorde og utfordrer grunnlaget for dette. Når en reflekterer rundt handlingene på denne måten vil en kunne få endringer i både mål og handlingene for å komme dit. Det er dette som fører til at organisasjoner utvikler seg over tid (ibid). Et relativt enkelt system som ivaretar dette er en lukket styringssløyfe hvor en fører kontroll med hvordan oppgaven utføres for deretter å bekrefte at det fungerte eller identifisere hva som ikke fungerte og sette i verk endringer (Sommer et. al. 2021). Et annet slikt system er Kolbs læringssirkel (2015. i Sommer et. al. 2021) hvor en ser på erfaringer gjennom refleksjon, setter ord på refleksjonen, tester ut nye forslag og benytter disse i nye erfaringer. Jeg støtter meg også til Luftforsvarets system Helhetlig Debrief (Moldjord & Fredriksen 2017) som er et testet system for debrief i taktiske operasjoner.

3 Metode

Metodekapitlet er i stor grad basert på prosjektskissen til masteren som jeg skrev sammen med en medstudent og leverte som eksamensoppgave i ME303E Anvendt Metode våren 2021. Kapitlet er noe endret, men deler av materialet er hentet fra denne oppgaven.

Samfunnsvitenskapelig metode kan ses på som en fremgangsmåte for å få informasjon om og beskrive den sosiale virkelighet. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data. Dette er en sentral del av empirisk forskning, og de viktigste kjennetegnene ved metode er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen et al., 2020, s. 21). I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for den samfunnsvitenskapelige metoden jeg har valgt i mine undersøkelser for å besvare problemstillingen.

3.1 Empiri og teori – induktivt og deduktivt ståsted

Sentralt i samfunnsforskningen er data, som er når virkeligheten observeres og på en eller annen måte registreres. I forskningen benyttes også begrepet empiri, som er et utsagn om virkeligheten som har sitt grunnlag i erfaring, ikke syning. Data og empiri er i denne sammenhengen to ulike navn på det samme. Data og empiri er ikke virkeligheten, men kan omtales som representasjoner av virkeligheten. Teorier dreier seg om antakelser og kunnskaper om virkeligheten. I likhet med data og empiri er teorier abstraksjoner av virkeligheten, men vi betrakter som regel teorier som mer abstrakt enn data. Vitenskapelig teori dreier seg om å generalisere, å gjøre konkrete fenomener allmenne, samt å forenkle og skape orden i en kompleks virkelighet. Vitenskapelige teorier må utvikles på en åpen og mer systematisk måte enn i hverdagen. Hverdagsteoretisering trenger ikke nødvendigvis å være feil, og vitenskapelig basert teori trenger ikke være riktig, men i vitenskapelige teorier kan vi i større grad avgjøre hvor nært sannheten teoriene er (Johannessen et. al. 2020).

Relasjonen mellom teori og empiri kan dreie seg om å bekrefte eller avkrefte teorien ved hjelp av data. Når man går fra teori til empiri, betegnes det som en deduktiv tilnærming. Å dedusere betyr å *utlede*, å *slutte*. Man utleder altså fra det generelle til det konkrete. Generell påstander, teorier eller hypoteser testes ved hjelp av data. I motsatt fall kan en starte undersøkelsene uten et teoretisk utgangspunkt. Man begynner med å samle inn data, der hensikten er å finne frem til generelle mønstre som kan etableres som teorier eller generelle begreper (ibid). Denne tilnærmingen - fra empiri til teori – betegnes som induktiv metode. Det går ut på at man trekker slutninger fra det spesielle til det mer allmenne. Dersom man veksler

mellom induksjon og deduksjon for å finne den beste forklaringen på et fenomen, kalles det abduksjon (Johannessen et. al. 2020).

Min problemstilling er ikke en påstand eller hypotese om et fenomen.

Problemstillingen er formet slik at jeg ønsker å forstå fenomenet erfaringslæring gjennom de jeg intervjuer. Det er de som har den direkte erfaring. På den ene siden tar jeg utgangspunkt i teori, fra politiets eget rammeverk som sier noe om hvordan erfaringslæring skal gjennomføres, forsvaret om verktøyet de bruker for å gjennomføre debrief og fra generell teori om hvordan mennesker og organisasjoner lærer. I dette tilfellet vil mine intervjuer, empirien, bidra med å hjelpe meg å teste generelle teorier om erfaringslæring, og jeg vil utlede fra det generelle til det konkrete. Her vil jeg ha en deduktiv tilnærming og en teoridrevet studie. Samtidig vil jeg også starte undersøkelsene uten mye konkret informasjon om hvordan erfaringslæringen faktisk gjennomføres innad i patruljene etter endt oppdrag.

Det kan argumenteres for at jeg ikke har noe teoretisk utgangspunkt fordi jeg ikke har teori som omtaler fenomenet jeg skal undersøke helt konkret. Her vil jeg bruke intervjuene, empirien, til å finne frem til generelle mønstre som kan gjøres til teorier eller generelle begreper, og jeg vil ha en induktiv tilnærming til undersøkelsen (ibid). Denne tilnærmingen er i større grad eksplorativ enn den teoridrevne tilnærmingen. For best å belyse problemstillingen vil min undersøkelse inneholde elementer av deduktiv og induktiv tilnærming. Jeg vil både ta utgangspunkt i allerede eksisterende teori, og vil samtidig utforske fenomenet gjennom empirien. En slik empiri- og teoridrevet undersøkelse er en abduktiv. Jeg mener at denne tilnærmingen best vil belyse min problemstilling.

3.2 Valg av forskningsdesign

Problemstilling kan defineres som et “spørsmål som blir stilt med et bestemt formål, og på en så presis måte at det lar seg belyse gjennom samfunnsvitenskapelige metoder”. (Halvorsen 2008. s 35. i Johannessen et al., 2020. s 34). Å formulere problemstillingen er en viktig del av en undersøkelse. Det er ikke valg av teori og forskningsdesign som bestemmer problemstillingen, men omvendt. Forskningsprosessen min startet med temaet jeg lenge har ønsket å skrive om, og ut fra det formulere jeg problemstillingen: *Hvordan utvikles erfaringslæring for kunnskapslæring innad i organisasjonen blant operativt personell etter endt oppdrag?*

Erfaringslæring er som nevnt beskrevet i flere styrende dokumenter for politiets operative tjeneste, og det blir gjennomført noe undervisning innen tematikken på Politihøgskolen, uten at jeg går detaljert inn på det i min oppgave. Videre har det vært et

fokus på dette i media og i politiet de senere årene, som følge av større hendelser som 22. juli. Likevel har jeg gjennom samtaler med andre erfart at dette gjennomføres ulikt ved tjenestestedene i Norge, og at det ikke brukes felles verktøy eller metoder. Erfaringslæring på patruljenivå er helt sentralt for den enkeltes personlige utvikling, og for systematisk erfaringslære i organisasjonen.

Metodelæren dreier seg om hvordan vi kan gå frem for så langt som mulig å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke (Johannessen et al., 2020). Jeg ønsket å grundig og strukturert til verks for å finne ut av hvordan erfaringslæring faktisk foregår på patruljenivå. For å få svar på det jeg lurer på må jeg hente informasjon fra flere andre som har erfaring med tematikken. Det er i denne forbindelse valg av forskningsdesign aktualiseres. Forskningsdesign er alt som knytter seg til en undersøkelse (Johannessen et al., 2020). Grovt kan vi si at vi har tre hovedtyper forskningsdesign (eStudie.no, 2019):

- Eksplorativt: et eksplorerende design kan også kalles et pilotdesign, og benyttes gjerne når problemstillingen er uklar. Dette designet kan vi bruke der vi trenger innsikt og mer bakgrunnsinformasjon om noe som kan danne grunnlag for en mer spisset undersøkelse, som kan gi oss et endelig svar på problemstillingen.
- Deskriptivt: dersom formålet er å kartlegge en eller flere variabler og/eller se sammenhengen mellom dem, kan dette designet benyttes. Når variablene ses i sammenheng og hvordan de eventuelt vil påvirke hverandre, kan dette kanskje bidra til å si noe om hvordan virkeligheten vil se ut dersom de forskjellige variablene som påvirker en situasjon blir satt i spill.
- Kausalt: et kausalt design tar sikte på å finne årsakssammenheng, altså virkning og forhold mellom variablene.

Et eksplorerende design vil stille åpne spørsmål for å få dypere innsikt i et tema vi ikke vet så mye om, basert på en problemstilling som er uklar fordi det mangler informasjon om et fenomen. Det deskriptive designet skal ifølge teorien gi en beskrivelse av en situasjon eller en hendelse. Designet blir ofte brukt der vi ønsker kvantifiserbare beskrivelser av et fenomen for å gi oss innsikt og forståelse. Her vil gjerne flere variabler ses opp mot hverandre og vi ønsker å finne ut hvordan de påvirker hverandre. Et kausalt design handler om å finne årsakssammenheng, altså at noe forårsaker noe annet (eStudie.no, 2019). Problemstillingen er avgjørende for hvilket forskningsdesign vi bør velge, i tillegg spiller også hvilken bakgrunnskunnskap og teori vi finner som omhandler tematikken og hva slags data vi trenger

for å besvare problemsstillingen inn på valg av design. Det jeg ønsker å finne ut av er hvordan erfaringslæring faktisk skjer innad i politipatruljene etter endt oppdrag. Jeg ønsker å beskrive måten dette utføres på, basert på erfaring og bakgrunnskunnskap. Jeg legger til grunn at tjenestepersonene har et visst forhold til erfaringslæring da det er mye operativ trening i politiet, og jeg vet at mange er interessert i å diskutere oppdrag i ettertid. Dessuten har det generelt en sentral rolle i den operative hverdagen.

Problemstillingen jeg har formulert kan passe inn i et deskriptivt design da jeg ønsker å beskrive og forstå bedre hvordan erfaringslæring gjennomføres innad i patruljen. Fordi dette designet gjerne baserer seg på forskjellige variabler, kan det argumenteres for at det kunne passet bedre dersom det jeg ønsket å beskrive var tidspunkt for gjennomføring, hvordan tid til rådighet og oppdragshyppighet spilte inn på gjennomføring av erfaringslæring. Siden det jeg ønsker å beskrive er hvordan erfaringslæring faktisk skjer basert på bakgrunnskunnskap og erfaring, vil et kausalt design i større grad møte mitt behov for datainnsamling da dette designet fokuserer på årsakssammenheng. Her vil rammeverk og utdanning danne grunnlag for at erfaringslæring skjer, mens hvordan det gjennomføres og om det gjennomføres er det jeg ønsker å beskrive. Jeg ønsket å se hvordan utdanning og rammeverk påvirker det som skjer fysisk ute i patruljene og i hvilken grad rammeverket former utførelsen av erfaringslæringen. Et eksplorativt design kunne også blitt benyttet da jeg ikke har mye informasjon som sier noe helt konkret om hvordan erfaringslæring faktisk skjer, men heller om hvordan det skal gjennomføres og hvorfor det er en viktig og sentral del av politihverdagen. Likevel opplever jeg å ha nok kunnskap om fenomenet til at et eksplorativt design ikke er formålstjenlig. Valget faller på et kausalt design, med innslag av deskriptivt design, som i større grad enn eksplorativt vil hjelpe meg å samle inn riktig data for å forstå fenomenet og hvordan det utspiller seg i det virkelige liv basert på rammeverk, utdanning og behov, altså årsakssammenheng.

Det finnes to forskjellige tilnærminger innen samfunnsvitenskapen som knytter seg til innsamlingen av data. Disse er kvalitative og kvantitative metoder (Johannesen et. al. 2020). Når formålet er å forklare et fenomen, ønsker vi som regel å avdekke generelle lover eller mekanismer. Vi innvirker i ingen, eller liten grad, på materialet. Når formålet er å forstå et fenomen, ønsker jeg å forstå dette innenifra. Å forstå har noe deltakende ved seg som å forklare ikke har, derfor er denne tradisjonen forbundet med kvalitative metoder (ibid) Kvantitativ metode fungerer best i en undersøkelse der vi f.eks. vil finne ut av utbredelse av et fenomen gjennom å drive en form for opptelling. Kvantitativ metode omtales som “tallenes tale”. Kvalitativ metode vil gjerne passe bedre når vi ønsker mer detaljert og utfyllende

informasjon om det fenomenet som studeres. Det kan også være hensiktsmessig der vi ønsker å forstå hvorfor mennesker tenker og handler slik de gjør. Kvalitativ metode blir gjerne omtalt som “tekstens tale” (Johannessen et. al. 2020, s. 23).

Som nevnt er det problemstillingen som avgjør valg av metode. Dersom jeg hadde valgt en kvantitativ metode ville jeg i større grad fått data som sa noe om for eksempel utbredelsen, hyppigheten og tidspunktene for gjennomføring av erfaringslæring innad i patruljen. Jeg hadde ikke fått den detaljerte og inngående informasjon som jeg trenger for å forstå fenomenet erfaringslære. Å sitte igjen med tallmengder som viste forekomster hadde ikke vært formålstjenlig når hensikten med undersøkelsen er å se hvordan erfaringslæring gjennomføres. Valget falt derfor på kvalitativ metode. Jeg vurderte det som at denne tilnærmingen i stor grad vil kunne gi meg det datagrunnlaget jeg trenger for å kunne besvare problemstillingen. Den kvalitative tilnærmingen passer også godt sammen med det kausale designet jeg har valgt for oppgaven da dataene jeg samler inn vil kunne si noe om årsakssammenheng og hvorfor erfaringslæring blir gjennomført på den måten det gjøres, innad i de forskjellige patruljene. Utdypende detaljer om hvordan jeg ønsker å gjennomføre datainnsamling vil beskrives nærmere i underkapitlet om datainnsamling.

Innenfor kvalitativ metode finnes det mange forskjellige design, eller fremgangsmåter, for undersøkelsen som skal gjennomføres. Forskjellige emner krever forskjellig tilnærming. Som eksempler never teorien «- fenomenologi – å forstå verden gjennom menneskene, etnografi – å studere kulturer, casedesign – studiet av det spesifikke, historiefortelling – narrativ analyse og språklige orienterte analyser (diskurs og konversasjonsanalyse)» (Johannessen et al. 2020. s. 56). «Som kvalitativt design betyr fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med – og forståelse av - et fenomen» (Johannessen et al., 2020, s. 170). «Fenomenologiske studier søker etter essensen i menneskers levde erfaringer» (ibid). Det jeg ønsker å undersøke er nettopp erfaringene til politibetjenter når det gjelder erfaringslæring, innad i patruljen. Hvordan erfaringslæring faktisk utføres, baserer seg nettopp på denne erfaringen. Jeg har diskutert mye med andre om hvilket design som best ville kunne hjelpe meg å samle inn de dataene jeg trenger for å besvare problemstillingen, og med bakgrunn i disse diskusjonene falt valget på en fenomenologisk tilnærming. Jeg trengte et forskningsdesign som gjør at jeg fanger opp kompleksiteten og nyansene i fenomenet jeg ønsker å beskrive, noe jeg vil få gjennom erfaringene til menneskene som opplever fenomenet og har “levd erfaring”.

Data i denne sammenheng vil bli samlet gjennom kvalitative intervjuer med informanter som har direkte erfaring med fenomenet. Gjennom intervjuene og beskrivelse av

menneskenes subjektive opplevelser, kan jeg indirekte belyse strukturer som har nedfelt seg i deres bevissthet, de rutiner og vaner i tenkningen som utgjør fenomenene. Et fenomen kan være omfattende eller mer snevert. «Ett og samme fenomen oppleves individuelt ut fra hver informants bakgrunn, interesser og forståelse» (Johannessen et. al. 2020. s. 170).

Oppsummert vil jeg for min undersøkelse velge et kausalt forskningsdesign, med innslag av deskriptivt design. Jeg vil videre basere meg på metoder som fremkommer gjennom den kvalitative forskningstradisjonen, og jeg vil benytte fenomenologi som metodisk tilnærming. Kvalitative intervjuer vil bli min primærkilde til data for videre analyse.

3.3 Datainnsamling og utvalgsstrategi

I den neste delen skal jeg se på hvordan jeg vil gjennomføre min datainnsamling, intervjuer, og hvem jeg ønsker å intervju. Jeg har hatt mange muligheter både i yrkesgrupper og innad i yrkene. Jeg har vurdert enkeltgrupper og sammensetninger. Til slutt vil jeg reflektere rundt min rolle og min bakgrunn når jeg skal gjennomføre arbeidet med intervjuer og analyse.

3.3.1 Utvalg

Jeg har ovenfor gjort rede for at jeg ønsker å gjennomføre kvalitative intervjuer i min undersøkelse, og skal nå se på hvem jeg skal intervju for å best belyse min problemstilling. Det er et poeng for meg at det er erfaringsutvekslingen etter oppdraget jeg er ute etter å belyse og ikke de konkrete oppdragene. Det jeg er ute etter er å velge “informanter som har mye og relevant informasjon om fenomenet som undersøkes”. Som beskrevet over ønsker jeg en fenomenologisk tilnærming til oppgaven da jeg ønsker å se på hvilken erfaring polititjenestepersoner har med erfaringsutveksling, gjennom hvordan erfaringslæringen gjennomføres. Jeg må da velge ut informanter som er i en posisjon hvor de har både en grunn og muligheten til å gjøre dette. Dette er det Johannessen et al beskriver som strategisk utvelgelse (Johannessen et. al. 2020).

Jeg har i avgrensningen gått inn på at jeg ønsker å snakke med operativt personell i politiet, fordi de er ute på alle typer oppdrag. I tillegg er dette en type jobb jeg kjenner til, slik at jeg vet at det vil være mulig å gjennomføre erfaringsutveksling, i det minste i noen grad. IP2, som utgjør livvaktene til Politiets sikkerhetstjeneste og Den Kongelige Politieskorte, har en annen type oppdrag enn annet politipersonell og jeg ønsket først og fremst en gruppe som var mer relevant for det generelle politiarbeidet. IP1, Beredskapstroppen, som er politiets antiterrorpoliti, kjører ca. 50% vanlig patruljetjeneste i Oslo politidistrikt, men prioriteres på væpnede oppdrag og andre oppdrag som er spesielt krevende. Ved å velge IP1 eller IP2 ville studien kunne blitt et “ekstremt utvalg” eller “intensive utvalg” (Johannessen et al., 2020, s.

60) fordi man valgte ut noen som kan tenkes å være ekstra gode på nettopp å lære av erfaring. IP3, som utgjør politiets Utrykningsenhet (UEH), jobber likt som IP4, politiets øvrige operative personell, men skiller seg ut ved at de har 103 timer årlig trening mot IP4 som har 48 timer. Selv om disse to kategoriene i stor grad er like, ønsket jeg å intervjué én gruppe av gangen. Det ville vært spennende å se på om det er ulikheter mellom IP-kategoriene, “maksimal variasjon” (Johannessen et al., 2020, s. 61), men det ville blitt en annen og større oppgave enn det jeg skal gjennomføre her. Valget mitt falt derfor på IP4, som gjelder majoriteten av polititjenestepersoner i operativ tjeneste. Når jeg har valgt hvilken gruppe jeg skal velge informanter i fra, må jeg se på hvilke personer i gruppen jeg ønsker å intervjué. Jeg ønsker en gruppe som kan representere en gjennomsnittlig polititjenesteperson da jeg ønsker å se på hvordan polititjenestepersoner generelt gjennomfører erfaringsutveksling. Jeg ønsker derfor et utvalg med kritiske tilfeller (Johannessen et. al. 2020) og kommer til, så vidt det er mulig, å intervjué tjenestepersoner av begge kjønn og med ulik alder og tjenesteansiennitet.

Da disse skulle velges ut var jeg usikker på hvor mange jeg kunne intervjué, av flere grunner. Jeg var usikker på hvor mange som kunne stille, jeg ønsket å unngå et skjevt utvalg og jeg visste ikke hvor mye tid som ville bli brukt på selve gjennomføringen. Jeg kontaktet sjefen for patruljeseksjonen i Enhet Vest i Oslo politidistrikt for å forhøre meg om jeg kunne intervjué ansatte på denne avdelingen. Jeg forklarte at jeg ønsket å intervjué kun innsatspersonell kategori fire, begge kjønn, ulik alder og ulik ansiennitet. Jeg ønsket heller ikke å intervjué de jeg selv hadde kjørt patrulje med på eget avsnitt tidligere. Jeg snakket også med det som hadde vært min tidligere avsnittsleder, som har det administrative ansvaret for flere enn de jeg kjørte med til daglig, og gjentok ønsket for ham. Disse to organiserte deretter forespørselen videre til de som til slutt ble intervjuet. Dette gjorde at selv om jeg har kjennskap til noen av informantene fra før, så hadde jeg ingen medbestemmelse i hvem som ble valgt ut, med unntak av at jeg forespurte egen tidligere leder. På den måten visste jeg at jeg kunne komme til å intervjué folk jeg kjente eller hadde kjørt enkelte vakter med. Informantene fikk også stille i egen arbeidstid, noe som gjorde gjennomføringen lettere. Dette førte til at jeg kunne intervjué noen flere enn det jeg først hadde tenkt.

Siden informantene ble intervjuet i egen arbeidstid og det ikke har vært hemmelig innad på avsnittene hvem som har stilt til intervju kan en detaljert oversikt over informantene gjøre at de blir indentifisert. Dette ønsker jeg ikke da de har blitt forsikret om at blir anonymisert slik at de kunne snakke helt fritt om de tankene de har rundt spørsmålene. Jeg kommer derfor heller ikke til å beskrive informantene med tall eller bokstav i tabellen, eller når de er sitert, da jeg ikke ønsker å si noe om hvem av de som har sagt hva.

| Kjønn | Alder | År ansiennitet |
|-------|-------|----------------|
| M | 29 | 7 |
| M | 33 | 7 |
| M | 31 | 8 |
| K | 29 | 5 |
| K | 37 | 10 |
| M | 34 | 6 |
| K | 26 | 2 |
| M | 30 | 6 |
| K | 28 | 6 |
| M | 33 | 3 |
| M | 30 | 7 |
| M | 27 | 5 |

Tabell 1: Informantene

Som man ser av tabellen er det noe skjevfordeling. En tredjedel er kvinner, ingen er over 40, pensjonsalderen er 57, og ingen har jobbet mer enn ti år i politiet. Skjevfordelingen av kvinner ble så stor som den ble fordi jeg fikk intervjuet flere enn jeg først tenkte, og de som kunne stille på så kort varsel var menn. Jeg valgte derfor å heller intervjuere flere enn å få en jevnere fordeling. Det er også flere menn enn kvinner ansatt på patruljeseksjonen, men jeg vet ikke hvor stor andel dette er. Det er ikke noe jeg har sett på i min studie. Det samme gjelder alder og ansiennitet. Det er noe overrepresentasjon av yngre, under 10 år i tjeneste og under 40 år, enn de over. Jeg har heller ikke hentet inn tall for dette i min studie.

3.3.2 Datainnsamling

Data skal, i en eller annen form, søke å representere virkeligheten best mulig (Johannessen et al. 2020). Det finnes mange ulike måter å samle inn data på, og i kvalitative studier er de vanligste observasjon, gruppesamtaler og intervju. Jeg ønsker å ha fokus på egen refleksjon, og ved å intervjuere i stedet for å observere, kan jeg kontrollere at tiden jeg bruker blir brukt effektivt til dette. Ved å intervjuere personer i én gruppe kan jeg velge et større antall informanter. Det er ikke noen bestemt størrelse på et utvalg til intervjuer, men mer et spørsmål om å få inn nok informasjon. Johannessen et al (2020, s. 74) snakker om

“datametningspunkt”, som er når en har intervjuet så mange at en ikke får inn mer ny informasjon. I min oppgave har jeg begrenset med tid, og det er lite trolig at jeg vil nå et slikt punkt. Det er heller ikke noe mål i seg selv. Det vil være viktig at jeg har tid til å intervju informantene tilstrekkelig ut fra det jeg ønsker å belyse, og at jeg har tid til å bearbeide den datamengden jeg får inn tilstrekkelig. For å få inn mest mulig relevant data, vil jeg utarbeide en intervjuguide. Jeg ønsker å få svar på de samme spørsmålene fra flere ved at de reflekterer rundt de samme spørsmålene, og jeg ser for meg at jeg vil komme med de samme oppfølgingsspørsmålene om de ikke utdyper svarene sine uoppfordret. Jeg har vurdert om jeg skal ha gruppeintervju og la intervjuobjektene reflektere i fellesskap rundt mine forskningsspørsmål. Jeg falt til slutt ned på at jeg ønsket å intervju én og én da det kan oppleves privat å reflektere på denne måten og jeg ønsker å gi informantene mulighet til å være åpne og ærlige rundt hvor lett det er å reflektere rundt erfaringer sammen med makker. For noen vil det å fortelle om dette i en gruppe kunne virke begrensende. Jeg vil derfor gjennomføre strukturerte intervjuer (Johannessen et al., 2020). På denne måten kan en si noe om hva folk opplever av refleksjon mellom kollegaer, hvor de har denne kunnskapen fra og hvordan de har utviklet den. Dette vil også spare mye tid ved at man slipper å strukturere det i ettertid. Vedlagt oppgaven ligger intervjuguiden jeg brukte under intervjuene. Jeg var oppmerksom på at jeg kunne bli mindre dynamisk med denne metoden og jeg måtte som Johannessen et al. (2020) påpeker, justere meg noe underveis.

3.3.3 Dataanalyse

I et kvalitativt intervju er det mye data som både kan og blir samlet inn, og jeg må bestemme meg for hva jeg skal regne som data. Det er ikke bare svarene intervjuobjektene kommer med som regnes som data, men måten de legger det fram på, som f.eks. toneleie og ansiktsuttrykk, eller om de viser frem bilder, film og lignende (Johannessen et al., 2020). Jeg tar utgangspunkt i at transkriberingen av lydopptaket er datagrunnlaget mitt, men jeg har vært oppmerksom på at måten ting har blitt lagt fram på også kan ha betydning for materiale. Dataene er ikke lagt fram for de som blir intervjuet.

For å organisere dataene måtte jeg velge en oppdeling som kunne brukes videre. Om jeg tolker teksten for bokstavelig, kan jeg gå glipp av det informantene ønsket å formidle (Johannessen et al., 2020). Jeg vil derfor ha en fortolkende lesing av teksten. Dette er en tverrsnittbaser og kategorisk inndeling av data.

3.4 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet brukes for å beskrive graden av pålitelighet til de dataene jeg bruker i min forskning (Johannessen et al., 2020). Siden jeg skriver en kvalitativ oppgave, er det vanskelig å stille de samme kravene som brukes i kvantitative undersøkelser da disse oftere behandler data som er lettere sporbare, som for eksempel tall og spørreskjema. Jeg må allikevel ha notoritet i måten jeg henter frem data på. Intervjuene vil bli tatt opp på lyd og transkribert slik at det er mulig å se hvilke data jeg har tolket.

For å kunne bruke dataene på en god måte må jeg sørge for at de har god validitet. Det vil si at de skal kunne representere det jeg ønsker å undersøke. Før å få til dette må jeg utforme spørsmålene på en slik måte at jeg spør konkret og at spørsmålene kan gi svar på problemstillingen min. Dette er for å “måle det jeg tror jeg måler” og jeg snakker da om intern validitet. Jeg må sørge for at min fremgangsmåte, som jeg har beskrevet, gjør at jeg faktisk reflekterer det jeg ønsker med studien (Johannessen et al., 2020, s. 250). For å oppnå dette vil jeg først og fremst måtte sørge for at fremgangsmåten min er god og godt beskrevet i oppgaven. Validitet måles også som ekstern validitet og beskriver om det jeg har undersøkt kan overføres til andre grupper mennesker eller situasjoner. jeg kommer til å intervju noen få informanter av en gruppe som utgjør noen tusen operative polititjenestepersoner i kategori IP4. Som nevnt tidligere ønsker jeg at vår undersøkelse blir gjennomført på en slik måte at den er representativ for flere. Dette mener jeg at jeg kan få til ved å legge opp oppgaven slik jeg har beskrevet og med en god intervjuguide.

3.5 Refleksjon over egen rolle som forsker

Alle mennesker møter omverdenen med forforståelse. «Dette er kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss». (Johannessen et al., 2020, s. 26). Dette er helt nødvendig for å forstå virkeligheten. I forskning må en som forsker være bevisst at data som brukes ikke er uavhengige av egne forhåndsoppfatninger. Jeg har valgt et tema jeg vil forske på som jeg har førstehåndskunnskap om ved at jeg selv har erfaringer, og selv har diskutert temaet med andre kollegaer. Dette vil naturligvis gjøre at jeg har meninger om temaet. Jeg har gjennom arbeidet vært bevisst på at dette kan farge måten jeg forsker på og har hele tiden sett på arbeidet i lys av dette. Jeg har søkt å gjøre problemstillingen og forskningsspørsmålene så objektive som jeg klarer og mener jeg har klart å ha et objektivt syn på min forskning. Jeg er ydmyk til at min oppfatning av emnet erfaringslære ikke trenger å være representativ for dataene jeg finner. Jeg er heller ikke ute etter å bekrefte mitt eget syn, men se hva andre kollegaer mener og tenker om dette og hva

teorien og instruksverket faktisk sier om det. Dette er jeg bevisst mens jeg utformer oppgaven. Samtidig vil jeg benytte min forkunnskap til å utforme gode spørsmål og etablere et trygt og åpent miljø under intervjuene slik at jeg får mest mulig god informasjon fra intervjuobjektene.

3.6 Etiske problemstillinger og NSD krav

Forskningsetikk handler om etiske spørsmål og dilemmaer som kan oppstå i forskningsarbeidet. Det er vedtatt forskningsetiske retningslinjer av Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse deles inn i informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. Dette handler først om at informantene forstår fullt ut hva slags undersøkelse jeg ønsker å gjennomføre slik at de vet hva de deltar på og hva jeg ønsker å bruke det til. De må være klar over at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen uten at de trenger å begrunne dette ytterligere. Det er helt frivillig gjennom hele prosessen (Johannesen et al., 2020). De må også være klar over at når oppgaven er skrevet vil det være svært krevende å skulle ta ut igjen de dataene de har bidratt med, det ville føre til at en må gjøre store deler av arbeidet om igjen. Dette fikk de informasjon om før intervjuene startet både muntlig av meg og gjennom NSD sin mal for opplysning og samtykke. Dette ligger som vedlegg 1. Siden de var spurt gjennom andre enn meg selv om å bidra i forskningsprosjektet, forsikret jeg meg om at dette var frivillig og at de på ingen måte skulle føle på press for å delta. Alle forsikret meg om at de ønsket å delta i undersøkelsene og skrev under på samtykkeskjema.

Informantenes privatliv skal ikke berøres unødige i undersøkelsen og vil ikke være et tema med mindre informantene tar det opp selv. Det kan tenkes at enkelte har opplevelser både på jobb og utenfor som oppleves privat og ubehagelig å snakke om, som kan berøres av det å skulle snakke om erfaringer med meg som intervjuer eller kollegaene. Dette må jeg være bevisst slik at jeg trår varsomt om jeg merker at informantene synes noe er ubehagelig. Jeg bør også vurdere å spørre om det er greit at jeg tar det som kommer opp i undersøkelsen om jeg tror det kan være belastende, selv om de er gjort kjent med at alt som kommer frem blir behandlet helt anonymt videre.

4 Empiri

I dette kapitlet skal jeg først ta for meg hva politiet selv sier om erfaringslæring. Jeg har i stor grad støttet meg til Politiets Beredskapssystem 1 til dette. Deretter skal jeg i kapittel 4.2, 4.3 og 4.4 ta for meg intervjuene jeg har hatt med informantene ut fra forskningsspørsmålene:

- Hvilke faglig kunnskap har informantene om erfaringslære og hvordan en gjennomfører dette, og hvor har de tilegnet seg denne kunnskapen?
- Hvilke persepsjoner har informantene selv om erfaringslære og hvordan gjennomfører de dette i praksis?
- Hvordan opplever informantene at politiet som organisasjon tar tak i erfaringslære som et verktøy for å være en lærende organisasjon?

De to første spørsmålene utgjør en mindre del av oppgaven, mens den tredje er det oppgaven tar for seg og hvor informantene har fått flest detaljerte spørsmål. Her er det følgelig mest materiale.

4.1. Politiets føringer og retningslinjer for erfaringslære

Her tar jeg for meg hva politiet selv sier om erfaringslære og hvordan dette skal gjøres. Jeg har i stor grad benyttet meg av Politiets Beredskapssystem 1 (PBS1) da denne ikke er unntatt offentligheten og er skrevet av Politidirektoratet. Jeg har ikke søkt om å få benytte meg av gradert materiale og instruksverk og er bevisst at oppgaven kan være mangelfull som følge av det. Jeg mener allikevel at PBS1 dekker opp for mye av dette da den har et eget kapittel viet til nettopp erfaringslære. Politidirektoratet er politiets øverste organ og legger føringene for hvordan distriktene og avdelingene skal utøve sin tjeneste, også erfaringslæring.

4.1.1 Politiets beredskapssystem 1

Politets Beredskapssystem 1 (PBS 1) beskriver hvordan politiet er delt inn organisatorisk og hvordan de drifter og styrer operasjonene. I den nyeste utgaven er det viet et kapittel til erfaringslæring. Som resten av PBS 1 omhandler dette kapitlet overordnede føringer og går ikke så mye i dybden på hvordan enkeltpersoner skal gjennomføre erfaringslære.

Innledningsvis i kapitlet står det blant annet at «Politets beredskap skal utvikles med basis i erfaringslæring» (Politidirektoratet. 2020. s 214). Her beskriver POD at de mener erfaringslære er viktig, hvorfor de mener det er viktig og hvordan det skal gjøres. De ønsker

en mer proaktiv kontroll ved at man benytter seg av erfaringene sine samtidig som en utvikler det en allerede gjør bra. For å få dette til, mener POD at en må koble erfaringslæringen sammen med teoretisk kunnskap.

4.1.2 Organisatorisk og systemisk læring

POD skiller mellom organisatorisk og systemisk læring. Systemisk læring er når politidistriktene lærer av hverandre, mens den organisatoriske læringen skjer når distriktet som organisasjon lærer av enkelte ansatte eller grupper. Dette skjer i «praktisk arbeid, gjennom kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og endring.» (Politidirektoratet. 2020. s. 215). POD erkjenner at å hente ut denne læringen kan være en utfordring, særlig det som kalles taus kunnskap, hos medarbeidere og i organisasjonen. I kapittel 5.2.5 går jeg mer detaljert inn på hva taus kunnskap er. POD sier at «Det bør bygges en kultur for kontinuerlig læring» (Politidirektoratet. 2020. s 216) før de går nærmere inn på hva evaluering og debrief er. I kapittelet om evaluering går POD først og fremst inn på systematisk evaluering og hvorfor dette er viktig. Dette er blant annet som en kvalitetssikring av arbeidet som er gjort. Troisdahl (2013) skriver at evaluering av politiinnsats skal ha som formål å lære mest mulig av det som er gjort. POD skriver at målet er at en skal lære av erfaringene og ha et framtidsrettet fokus mot nye hendelser som dukker opp. Hendelser hvor politiet har satt stab trekkes særlig frem som en type hendelse som bør evalueres, men det presiseres at «evaluering skal imidlertid ikke avgrenses til krevende oppdrag».

Politianalysen (NOU 2013:9. s 9) legger tydelige føringer i kvalitetsreformen sitt formål om å «utvikle et kunnskapsbasert og effektivt politi med evne til kontinuerlig forbedring og utvikling» og at forbedringen skal være knyttet til «kvalitet og prestasjoner». De peker på at det er store variasjoner i om det arbeides kunnskapsdrevet for å utvikle metoder for oppgaveløsning og at politiet ikke har nødvendige systemer, kompetanse og prosesser for å utvikle og forbedre seg. Analysen identifiserer fire suksesskriterier for organisasjoner som leverer kvalitet. Dette er «kunnskapsbasert arbeid, standardiserte verktøy og rutiner, god organisering og kompetanse og god ledelse» (NOU 2013:9 s. 163). Senere skriver de at politiet har gode forutsetninger for å utvikle kompetanse blant annet fordi de ansatte har stor motivasjon, men at organisasjonen mangler strategi og tilnærming til dette. «Kompetanse- og personellutviklingsarbeidet i etaten er i liten grad systematisk» (NOU 2013:9. s 206).

I 2013 pekte utredningen Kompetanseheving Innsatspersonell (Troisdahl. 2013) på at individuell evaluering og tilbakemelding på IP-trening er usystematisk. Det samme gjelder

evaluering av kompetansenivå til de enkelte. I sine anbefalinger pekte prosjektutredningen på viktigheten av systematiske evalueringer og at det burde utarbeides sentrale evalueringsskjema for politiet. I forbindelse med et instruktørkurs (Trosdahl 2013. s 58) viste tilbakemeldinger fra kursdeltakerne at «konkrete tilbakemeldinger gjør det lettere å forbedre prestasjonen» og at det ble «økt motivasjon ved konkrete tilbakemeldinger».

4.1.3 Taktisk debrief

POD tar for seg det de definerer som taktisk debrief. En taktisk debrief skal «avdekke og følge opp forbedringsområder» (Politidirektoratet. 2020. s 216) og er «faglig gjennomgang med refleksjoner i etterkant av en hendelse» (Politidirektoratet. 2020. s 217). Den tas i relativ nærhet til oppdraget som evalueres og deltakerne er hovedsakelig alle, eller noen, av de som var med. Det utelukker ikke at andre som ikke var med, kan være tilstede under en taktisk debrief. En slik debrief holdes like gjerne med andre involverte samarbeidsetater som med kun polititjenestepersoner. Alle de involverte bør etter tur fortelle hvordan de opplevde hendelsen. Følgende momentliste er nedtegnet og gjengis i sin helhet (ibid):

«Momentliste for debrief

- Det er et lederansvar å gjennomføre en debrief.
- Møtet bør holdes så tidlig som mulig etter hendelsen.
- Hver person eller organisasjon beskriver arbeidet og hendelsen med sine ord.
- Man skal ha toleranse for motstridende informasjon.
- Unngå avgrensning, konklusjoner og belæring.
- Lederen må styre møtet slik at alle får komme til orde.
- Følgende punkter tas opp:
 - Kronologisk hendelsesrekke
 - Hva som ble gjennomført (i forhold til planen)
 - Hvorfor man gjorde det man gjorde (faglig fokus)
 - Ressursbruk
 - Materiell og utstyr
 - Avløsningsrutiner
 - HMS-tiltak før, under og etter hendelsen
 - Hva som bør justeres med tanke på tilsvarende hendelser (læring)
 - Følelsesreaksjoner som kan kreve videre oppfølging»

Spesialenheten for politisaker er et viktig organ for politiet når det gjelder å lære av mer alvorlig hendelser eller tjenesteutøvelse som enten har vært kritikkverdig eller straffbar. POD presiserer her at informasjon som fremkommer under erfaringslære, både muntlig og skriftlig, ikke er skjernet for innsyn fra spesialenheten (Politidirektoratet. 2020).

4.1.4 Læringskultur og uformell erfaringslære

«Politiet skal være en lærende organisasjon med en sterk læringskultur» (Politidirektoratet. 2020. s 220). I følge POD har alle ansatte i politiet et ansvar for at det utvikler seg en god læringskultur. Ved å finne de rette arenaene og mulighetene for læring, legges det til rette for at dette kan gjennomføres. Praten som er mellom kollegaer trekkes fram som en uformell og nyttig arena for læring og den bør fanges opp og evalueres før den formaliseres slik at systemisk læring oppnås. Det at en setter ord på erfaringene som de ansatte får, gjør at de kan deles, noe POD påpeker at de skal. Det er de enkelte politidistriktene som er ansvarlige for egen organisatoriske erfaringslæring.

4.2. Hvilken faglig kunnskap har informantene om erfaringslære og hvor har de tilegnet seg denne kunnskapen?

Informantene ble spurt om hvilken kjennskap de hadde til politiets eget instruksverk vedrørende ulike former for erfaringslære i operative situasjoner. Ingen av dem visste om noe sted dette var beskrevet eller hvor de kunne finne det. Ti av dem antok at det for større ulykker forelå en instruks som sa at dette skulle bli gjort. Dette gjaldt både for å ivareta de involverte polititjenestepersonene psykisk og for å lære av situasjonen. Dette ble lagt fram som en helt klar forventning om at noe slikt forelå, men at de ikke hadde noen kjennskap til hvor dette var eller hva det konkret ville stå i en slik instruks.

Det var store variasjoner i hvordan de husket og opplevde at de lærte om erfaringslære på Politihøgskolen. Spørsmålene ble delt opp slik at den teoretiske undervisningen i første og tredjeklasse (B1 og B3) og praksisåret i andre klasse (B2) ble stilt hver for seg. Av ren teoretisk undervisning kunne ingen komme på at de hadde hatt om erfaringslære utenom én som tok opp at det i etikktimene var mye refleksjon. Fire informanter forteller at det etter undervisning med caser i B1 og B3 ble gjennomført erfaringslære som en del av undervisningen da de snakket om det de hadde gjort. En annen nevner at de gjør dette nå gjennom IP treningen, som fungerer på samme måte. Fire stykker nevner også at det var prat om B2 i B3. Det er ulikt hvor nyttig dette ble sett på. Fra at det ble initiert av instruktører i operativ trening i B3 hvor en ble spurt om hvordan ting ble gjort ved de ulike tjenestestedene

da elevene selv var i B2, eller at læreren kunne være delaktig i klasserommet, til at det var rene «skrytehistorier».

I praksisåret kjører blir studentene tildelt en veileder som jobber i operativ polititjeneste og studentene følger denne i veilederens turnus. I noen distrikt har det vært slik at en veileder har to studenter, mens det vanligste er at en kun har en. Når en er ute og kjører patrulje er det ulikt om en kjører en veileder pluss student, som kalles å kjøre «en pluss en» (1+1), eller om en er en veileder, en annen politiutdannet og student «to pluss en» (2+1) eller om en kjører en veileder og to studenter «en pluss to» (1+2). I tillegg kan en noen ganger få kjøre to eller tre studenter sammen, dette blir kalt «studentpatrulje». Ni av informantene tar opp samtaler med veileder som enten refleksjon eller erfaringslære, eller begge deler. De fleste er fornøyd med hvordan dette har blitt gjennomført, men det er variasjoner i hvordan det har blitt gjennomført. En av informantene kunne fortelle at det var lite prat med veilederen både i forkant og etterkant av oppdragene, men at dette var slik han gjerne ville ha det og var fornøyd med dette. En forteller at de snakket mer da de enten kjørte 1+2 eller studentpatrulje, mens en annen forteller om det motsatte. Det synes å være en forskjell både i mengde og kvalitet på disse samtalene uten at mine intervjuer kan si noen nærmere om dette, utover at det var vanlig å gjøre det.

Åtte av informantene tar opp refleksjonsnotat eller prosesslogg som var oppgaver de måtte gjøre i praksisåret. Det ser ut til at selve gjennomføringen av disse har endret seg noe gjennom årene, eller at informantene husker det noe ulikt, men dette var skriftlige oppgaver rundt oppdrag de hadde vært på og skulle være refleksjon rundt disse. De som har nevnt dette nevner det først eller tidlig når de blir spurt om hvordan de drev erfaringslære eller refleksjon i praksisåret og det fremstår for meg at dette er noe de husker godt. Hvordan dette ble gjennomført i praksis, kunne de allikevel ikke forklare i detalj da de ikke husket dette godt.

Informantene ble spurt om de hadde noe kunnskap eller utdanning utover de de eventuelt har lært gjennom grunnutdanningen til politihøgskolen om erfaringslære og refleksjon. Det var ingen som mente de selv hadde utdanning eller kursing som gikk konkret på dette. En av disse var utdannet dykkerinstruktør, to har politiets veiledningspedagogikk og en har videreutdanning innen kriseledelse. En av dem trekker frem at hen har jobbet i forsvaret hvor det var en ærlig tilbakemeldingskultur og at hen har derfor det med seg inn i politiet.

4.3 Hvordan opplever informantene at politiet som organisasjon tar tak i erfaringslære?

Informantene ble stilt ulike spørsmål om hvordan de opplever at politiet tar tak i erfaringslære og refleksjon som verktøy. Dette går særlig på den daglige tjenesten og de nærmeste lederne, men også andre i etaten og intern opplæring. Det har ikke blitt stilt spørsmål om politiets operative trening hvor det er fokus på instruksjon og evaluering, men om de snakker om erfaringslære i seg selv.

Det er ulikt hvordan informantene opplever at lederne oppfordrer til at de ansatte skal gjennomføre erfaringslære. Det som går igjen er at når det blir oppfordret til det, så er det gjennom parolene, hvor de sitter i fellesskap på avsnittet og snakker om oppdrag som er avsluttet. Ofte er det slik at de som har vært på oppdraget forteller hva som har skjedd og går igjennom det. Av de ti som ble stilt dette spørsmålet, svarer åtte at de oppfordres til det på denne måten. To svarer at de ikke blir det, og en av dem sier at hen ikke kan huske at det har blitt sagt noen gang. Det er også en ulik oppfatning av hvor nyttig denne gjennomgangen oppleves av informantene. Som en påpeker: «Det handler stort sett bare om hva som ble gjort, sjelden noen tør gå inn på om det var godt nok eller om man burde gjort noe annerledes». Hen mener at det ofte snakkes om de store oppdragene, men at det ikke nødvendigvis er disse som er komplekse å jobbe i for dem. En annen forteller at de blir oppfordret til det, men at de ikke lykkes så godt med det. Kun en av de ti mener at hen har blitt oppfordret til også å snakke sammen på patruljen, og ikke bare internt på avsnittet.

Informantene forteller også at det ikke er et system for å dele det de har kommet frem til på patruljen med resten av avsnittet. Det blir i så fall på parolene på starten av vekten. Det må ofte initieres av de som har vært på oppdraget. Enten at de mener de har opplevd noe som bør deles med de andre generelt, eller at noen skal på et oppdrag med en person som de kjenner fra før og har gjort seg erfaringer med hva som fungerer og ikke fungerer. En påpeker at de fleste erfaringene de gjør seg på patruljen er i forbindelse med at de jobber sivilt, og det er det ingen av de andre som gjør, derfor blir det heller ikke så relevant for dem. En annen forteller at hen føler seg ferdig med å snakke om det når hen har snakket med makker og det derfor er «glemt». Hen forteller at det heller ikke er noen kultur på avsnittet for å snakke sammen om erfaringer på den måten.

4.4 Hvilke persepsjoner har informantene selv om erfaringslære og hvordan gjennomfører de dette i praksis?

Dette kapitlet utgjør hoveddelen av intervjuene både i antall spørsmål og hvor mye informantene ble bedt om å utdype svarene sine. Kapitlet deles derfor inn igjen i underkapitler.

4.4.1 Erfaringslære og refleksjon

Først ble informantene spurt hva erfaringslære er for dem. Dette er ikke et begrep de selv brukte i det daglige. Begrepet debrief ble hyppigere brukt. De ble forklart at det kunne være store overlapp mellom disse begrepene, men jeg ønsket ikke at det jeg spurte om skulle bli forvekslet med et begrep mange har ulike forhold til. De ble derfor bedt om å fortelle hva de tenkte på når de hørte begrepet erfaringslære selv om de ikke brukte det selv i det daglige.

Alle mente at det, som begrepet tilsier, betyr at man lærer av det man har gjort. Det flere av informantene utdypet dette med var at det ikke bare gjaldt egne erfaringer, men også andres. Det er erfaringer man gjør sammen med andre, blir fortalt om av andre og som man leser om. Fem av informantene påpeker at dette gjelder både det som ble gjort bra og det som ble gjort dårlig når de blir spurt om hva erfaringslære er for dem. Når de blir spurt om hva refleksjon er for dem, så svarer også flere av de at det handler om å se på hva som gikk bra og hva som gikk dårlig, men flere forteller også at de forsøker å se på hvorfor det ble som det ble. Flere er også inne på at de ser på hvilke oppfatning de og makker hadde om situasjonen, om denne var den samme hos begge og hva som eventuelt førte til likheter og ulikheter.

Informantene ble spurt om hvordan de gjør dette i praksis. Spørsmålene ble slått sammen til å gjelde både erfaringslære og refleksjon da disse gikk inn i hverandre som spørsmål og svar. Ikke alle kunne beskrive en slik situasjon på sparket og trengte noe tid til å tenke seg om. Det var også ulikt hva informantene tenkte på når de skulle fortelle om hvordan de gjør dette. Noen ville beskrive det å snakke om et oppdrag i ettertid som erfaringslære, mens andre mente at erfaringslære kun skjedde når en faktisk kom fram til noe som kunne vært gjort annerledes og hva dette ville vært. Informantene ble ved innledningen til intervjuet fortalt at oppgaven handler om erfaringslære etter endt oppdrag og kan derfor være noe farget av det når de blir spurt hvordan de gjennomfører en slik erfaringslære. Det virker ikke for meg som om det påvirker svaret når ti av de tolv sier de snakker om oppdragene de er på i bilen etter oppdraget. Flere sier de gjør det ofte eller om alle oppdrag. Av de to som sier de ikke driver erfaringslære så ofte, mener en at de snakker mye om oppdragene, men ikke går i dybden på alle oppdragene og den siste at de tar opp oppdragene om hen og makkeren burde

gjort noe annerledes. Alle tolv forteller dermed at de gjennomfører slike samtaler med makkeren sin når de er ferdige med oppdraget for å se hva som ble gjort bra og eller hva som burde vært gjort annerledes. Det som er gjennomgående blant informantene er at de snakker om både store og små oppdrag og at det ikke nødvendigvis er de største oppdragene en henter mest læring eller som har vært opplevd som de vanskeligste, selv om de har gitt sterke inntrykk.

Når det blir spørsmål om refleksjon, utdypes det at man forsøker å se flere sider av saken og sette seg inn i andres situasjon. Dette gjelder både de andre polititjenestepersonene på oppdraget og de som en møter gjennom oppdraget. Som en av informantene sa: «...ha respekt for den andres opplevelse og faktisk tenke over det» ved å sette seg inn i andres oppfatning av situasjonen. Tre av informantene snakker også om oppdrag de selv ikke har vært på, men enten hører om via andre eller på sambandet når de er på jobb. Da snakker de med den de er med når de hører det og prøver sammen å finne ut av hvordan de selv ville gjort det om de var på oppdraget. Om de snakker med noen som har vært på et oppdrag, spør de hvordan dette ble løst og hvorfor de valgte å gjøre som de gjorde. Dette mener de også gir verdifull læring.

Ingen av informantene følger en bestemt måte å drive erfaringslære på, men har lagt seg til en måte de gjør det på ut fra hvem de jobber med. Som vi skal komme inn på senere, opplever de det som lettere med faste makkere eller personer de kjenner. Noen velger å bruke denne praten rundt oppdrag for å bli kjent med nye makkere ved å høre hvilke tanker og refleksjoner de gjør seg. En av informantene forklarte at «fokuset mitt er ikke nødvendigvis erfaringslære, men erfaringslære kan bli en del av resultatet likevel».

4.4.2 Hva gjør at erfaringslæring er lett eller vanskelig å gjennomføre?

Informantene er relativt like når det kommer til hvor lett de syns det er å gjennomføre erfaringslære. Et mindretall av informantene tar opp at tid og en generell kultur for å gjøre dette mangler og at det derfor preger hvor lett det er å gjennomføre. Fra før har samtlige informanter ment at det ikke foreligger en generell kultur for dette, men ikke alle har tatt det opp selv under dette temaet. Det å ha en rutine for at en gjennomgår oppdrag en har vært på med tanke på å lære. Initiativ hos makker blir løftet frem som viktig hos sju av de spurte. Med det menes det både at makkeren tar initiativet selv, men også er åpen om en av informantene starter samtalen. Her gjelder det også at makkeren er åpen for negativ tilbakemelding om egen prestasjon. På samme måte kommer det frem at det er vanskeligere å ta opp en negativ tilbakemelding enn en positiv, og at dette gjelder i større grad om det er makkeren «ikke har

levd opp til forventningene». Her kommer det fram meninger om at en generell kultur og verktøy for å gjøre dette er viktig, men enda viktigere er det oppriktige ønske til de på patruljen om å hente ut erfaringen fra oppdragene de er på. Blant informantene er dette noe de opplever som mer vanlig enn uvanlig.

En ting alle informantene er enige i er at det å kjenne makkeren sin godt gjør det lettere å gjennomføre erfaringslære etter oppdraget. Dette gjelder både for negative tilbakemeldinger og positive, men kommer tydeligst frem når det er snakk om å ta opp forbedringspunkter. De personlige relasjonene en opparbeider seg over tid virker å være viktige. Det er det å kunne føle seg trygg på at makkeren vet at en ikke kommer med personlig kritikk, men har et ønske om at en skal bli bedre. Som en informant sier, at det er «et inderlig ønske om å bli bedre sammen». Om dette ikke foreligger, mener flere at det kan være vanskelig å ta opp ting fordi det blir «dårlig stemning». Da forteller flere at det ikke er verdt å ta det opp fordi de allikevel ikke oppnår noen erfaringslære. De av informantene som har faste makkere, enten én eller to de kjører fast med, trekker frem dette som særlig viktig for at de mener de gjennomfører erfaringslære ofte og på en god måte. Av de som ikke kjører med faste makkere, men rullerer innenfor avsnittet, påpeker særlig én at dette gjør at det er vanskeligere for hen. Hen mener at det ville vært lettere å gjennomføre dette om en hadde fast makker. Hen mener også at om en hadde jobbet i lengre perioder sammen med den samme makkeren før en rullerte ville en oppnådd bedre relasjoner og samhandling i disse samtalene.

Politiet er inndelt etter rang og har en hierarkisk oppbygning ved at eldste tjenesteperson er leder på oppdrag med mindre det følger av stilling eller funksjon. En avsnittsleder, som er politiførstebetjent, vil for eksempel alltid være leder for politibetjenter på oppdrag, men ikke om innsatsleder, som er politioverbetjent er med på oppdraget. Informantene ble derfor spurt om dette hadde innvirkning på hvor lett det var å ta opp det en hadde gjort på oppdrag. Da dette var en problemstilling som dukket opp underveis i intervjuene, er det kun 10 av de spurte som har fått disse spørsmålene. Seks av disse mente at det var naturlig at det var vanskeligere å ta opp ting når en kjørte med en som var en del mer erfaren enn en selv og, eller hadde høyere rang. Dette blir begrunnet med at det er en naturlig maktbalanse og kommer særlig frem om en kjører med sin egen avsnittsleder. Igjen er det særlig de negative erfaringene som er vanskelige å ta opp. Det som blir presisert av fem av de ti er at personligheten kan veie opp for maktbalansen om de eldre viser initiativ og er åpen for tilbakemeldingen slik det ble beskrevet tidligere. Disse mener personligheten er viktigere enn rang. En av de andre fem mener at personlighet kan veie opp for noe, men ikke for alt og at

det derfor uansett ikke vil være enkelt å skulle gi negativ tilbakemelding til en som er over deg i rang.

4.4.3 Hvorfor gjennomfører informantene samtaler for erfaringslære, hva endres, og er dette nyttig?

Informantene ble spurt om hvorfor de gjennomfører en slik samtale. Alle tolv er tydelige på at de gjør dette blant annet for å bli i jobben sin og løse lignende oppdrag enda bedre neste gang. En sier hen vil identifisere suksesskriterier, mens en annen ønsker å ikke gjenta feil. Fem av dem trekker frem at det også er en samtale med makker hvor en får sjekket at en er på samme bølgelengde. At en tenker likt og har samme situasjonsforståelse. På den måten blir en både kjent med makker og får spilt hverandre gode. En av dem gjør dette også for å vise makkeren at en er klar over egen prestasjon, særlig om det har gått dårlig. Ved å reflektere over dette sammen med makker kan en også spørre om tilbakemelding. Som en sier: «ønsker resultat er likt, men at veien dit kan være ulik». Samtalen blir en god måte å finne den beste veien på og ta med seg det til neste oppdrag. «Det er gøy å være god og det er en måte å bli god på».

Da informantene ble spurt om hva som hadde endret seg som følge av erfaringslære, ble det for flere vanskelig å komme med konkrete eksempler. Fire av dem kunne ikke komme med noen eksempler, men tenkte at det har skjedd siden de snakker så mye om oppdrag som de gjør. De andre åtte informantene kommer med eksempler på noe de har endret. En forklarte det som at hen endrer seg gradvis hele tiden gjennom denne typen prat. Håpet er at hen endrer seg gradvis mot en mer optimal løsning på oppdrag som følge av dette. En fortalte at hen har fått tilbakemeldinger på hvordan hen fremstår ovenfor andre og jobber med å endre seg slik tilbakemeldingene foreslår. En annen har blitt mer tålmodig uten at hen mener at hen har bevisst tenkt at dette skal endres, men at det har skjedd over tid gjennom samtale med andre. Det kom også eksempler som at en endrer hvordan en posisjon i forhold til gjerningsperson ut fra prat etter oppdrag eller andre kollegaers erfaringer som blir gjenfortalt senere. Tre av dem kom med konkrete endringer som har skjedd i kommunikasjon i faktiske oppdrag. Dette er videre arbeidsoppgaver med leder eller kollegaer, for eksempel etter at Riksadvokatens rundskriv kom som gav politiet kritikk for hvilke hjemler som ble brukt til ransaking i narkotikasaker. En annen har bevisst endret kommunikasjonen med makkere innledningsvis i oppdraget slik at de har best tilnærming til det de står ovenfor.

Det er forskjell i typer endringer som er gjort, men alle mente at det skjer endringer i måten de jobber på kontinuerlig. Når de fikk direkte spørsmål om de opplever dette som nyttig, var det et entydig ja fra alle. Igjen ble det å kunne lære for å bli bedre og

samhandlingen med makker trukket fram som resultat av slike samtaler. Siden dette ble betegnet som så nyttig, ble åtte av de spurt om det var de selv eller makker som initierte en slik samtale. Én av de mente hen gjorde det litt mer en makkeren, men ikke mye, mens de resterende sju anslo det til å være 50/50.

5. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg diskutere empirien opp mot teorien, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

- Hvilke faglig kunnskap har informantene om erfaringslære, hvordan en gjennomfører dette og hvor har de tilegnet seg denne kunnskapen?
- Hvilke persepsjoner har informantene selv om erfaringslære og hvordan gjennomfører de dette i praksis?
- Hvordan opplever informantene at politiet som organisasjon tar tak i erfaringslære som et verktøy for å være en lærende organisasjon?

5.1 Hvilken faglig kunnskap har informantene om erfaringslære, hvordan en gjennomfører dette og hvor har de tilegnet seg denne kunnskapen?

Det første jeg skal ta for meg er hvilke retningslinjer politiet har for erfaringslære og hvilken kunnskap informantene har om disse. Deretter ser jeg kort på hvor de selv mener de har fått sin kunnskap om erfaringslære fra. I kapittel 5.3 går jeg mer inn på hva retningslinjene og teorien sier om organisatorisk læring.

5.1.1 Politiets overordnede retningslinjer

I Politiets Beredskapssystem 1 (PBS1) utgitt av Politidirektoratet (2020) ligger de overordnede føringene, som blant annet sier at «politiets beredskap skal utvikles med basis i erfaringslære» (Politidirektoratet 2020. s 214). Man kan argumentere for at alle i politiet jobber med beredskap i en eller annen form. De som jobber på patruljetjeneste jobber med beredskap blant annet ved at de er de første til å respondere på alvorlige hendelser, og at de jobber forebyggende ved å være synlige. POD skriver også at det er viktig at en benytter seg av erfaringene en gjør og utvikler disse videre. Det finnes altså klare retningslinjer fra den øverste ledelsen i politiet om at det skal drives erfaringslære, og det presiseres at dette er viktig. Ingen av de tolv informantene visste noe om hvor det sto slike retningslinjer eller

kunne tenke seg til hvor dette skulle stå. De ble riktignok ikke utfordret videre på hvor de ville begynne å lete etter slike retningslinjer, og det kan hende det ville gjort at de kunne resonert seg fram til rett svar, da Politiets beredskapssystemer er relativt godt kjent i etaten. Imidlertid forteller ti av de tolv at de antar at det finnes en instruks som sier at det skal gjennomføres en debrief ved større ulykker eller alvorlige hendelser. Dette mente de gjaldt både for å ivareta de involverte og for å lære av hendelsen, men de visste ikke hva som eventuelt sto i en slik instruks.

Det en ser, er at selv om de ikke kan si noe om *hvor* det står om dette, eller *hva* det står, så har nesten alle kjennskap til en slik instruks. De ble ikke spurt mer om hvordan de hadde kjennskap til dette, men noen av dem fortalte at de selv hadde vært med på slike gjennomføringer eller hørt om at det hadde skjedd. Intervjuene sier derfor ikke noe om det er kjennskap til gjennomføringen, eller at de har fått kunnskap om at slik instruks finnes, som gjør at de har denne antakelsen. PBS 1 tar for seg nettopp en slik debrief kalt *taktisk debrief* som skal «avdekke og følge opp forbedringsområder» (politidirektoratet 2020. s 216) og som er en «faglig gjennomgang med refleksjoner i etterkant av en hendelse» (Politidirektoratet 2020. s 217). Her er et av momentene som er foreslått «følelsesreaksjoner som kan kreve videre oppfølging» (ibid). Den klare antakelsen de ti informantene har om at det finnes retningslinjer og at disse skal ivareta de involverte og lære av hendelsen, stemmer.

5.1.2 Hvor har informantene lært om erfaringslære?

POD sier i PBS 1 (2020) at erfaringslære skal kobles sammen med teoretisk kunnskap. Det var derfor naturlig å spørre informantene om hvor de har lært om erfaringslære. Når de fikk dette spørsmålet, var det stor variasjon i hva de husket fra de gikk på politihøgskolen. Ingen kunne huske at de hadde teoretisk undervisning om erfaringslære i seg selv, men de trakk frem ulike former for refleksjon. Én fortalte at i klasseromsundervisning hvor det ble undervist i etikk, var det mye refleksjon. Fire forteller at det i casetrening i første og tredje klasse ble gjennomført erfaringslære ved at de snakket om det de hadde gjort i casene. Fire nevnte også at det i tredje klasse ble snakket om hva som var gjort i praksisåret i andre klasse, men at det varierte i hvilke sammenhenger det ble gjort og hvor nyttig de opplevde dette. Hvis det var i klasseromsundervisning, kunne lærere være involvert, eller at instruktører i casetrening spurte hvordan det ble gjort der de hadde vært i praksis. Noen ganger kunne denne praten dreie seg om rene «skrytehistorier» som ikke gav noe opplevd utbytte av erfaringslære. Åtte av informantene nevnte skriftlig refleksjon gjennom prosesslogger eller refleksjonsnotat som de måtte gjøre igjennom utdanningen. Slik dette ble forklart i

intervjuene, er det to ord på det samme, og jeg har ikke undersøkt om det er en faktisk forskjell. Informantene opplevde begge deler likt, at det var refleksjon rundt egen utøvelse i oppdrag. Noe mer detaljert beskrivelse av disse kunne ikke informantene komme med.

I praksisåret har alle studentene en tildelt veileder. Van den Wiel et. al. (2021. i Sommer et. al. 2021) sitt syvende prinsipp sier at blant annet veileder spiller en avgjørende rolle i individuell utvikling. Informantene fikk spørsmål om hvordan de opplevde erfaringslæringen dette skoleåret. Ni av informantene trekker frem samtaler med veileder som enten erfaringslære, refleksjon eller begge deler. Det er variasjoner i hvordan dette har blitt gjennomført, men de fleste opplevde utvikling og læring. Det kommer ikke frem i intervjuene hva som er grunnen til at det er forskjeller. Inndelingen på patruljene dette skoleåret, er at en enten kjører sammen med veileder, sammen med veileder og veileders kollega, to studenter sammen med veileder eller bare to studenter sammen. Svarene på når informantene opplevde best erfaringslære er såpass sprikende at det ikke kommer frem hvorfor noe kan fungere bedre enn noe annet. Det kommer heller ikke frem om disse forskjellene skyldtes veilederen, oppsettet eller informanten selv. Individuell læring, som kommer til syne i ulike preferanser for læring, er viktig å ta være på for at en skal lære raskest mulig (Sommer et. al. 2021). Det vil derfor være gunstig for politihøgskolen og praksisstedet og forsøke å finne veiledere og studenter som har en felles opplevelse av hva som gir best læring.

I min oppgave har jeg ikke kontaktet Politihøgskolen for å få innsyn i læreplaner og undervisningsmaterieell som omhandler erfaringslære. Jeg har derfor heller ikke data som sier noe om hva informantene skal ha lært gjennom utdanningen eller på hvilke tidspunkt det skal ha funnet sted. Dette er et valg jeg har tatt delvis som følge av omfang og tidsbruk og delvis med bakgrunn i relevans for oppgaven. Det var allikevel relevant å spørre om det i intervjuene da hoveddelen av oppgaven går på selve gjennomføringen av erfaringslæren, og det var interessant å høre om de kunne si noe om hvor de eventuelt har lært det kan fra.

Informantene ble i tillegg til å spørres om politiutdanningen, bedt om å fortelle om eventuell annen utdanning eller kunnskap de måtte ha om erfaringslære. Ingen mente selv de hadde noe som ville være spesielt relevant for dette. Tre av informantene er studentveiledere og to av dem har veiledningspedagogikk som etterutdanning gjennom politihøgskolen. En av disse er i tillegg utdannet instruktør i det sivile fra før tiden i politiet. En av dem trekker frem at hen har jobbet i forsvaret, hvor det var en ærlig tilbakemeldingskultur og at dette er noe hen har forsøkt å ta med seg inn i politiet. Jeg har ikke vektlagt dette videre når jeg refererer til svar som er gitt utenom at jeg viser til at denne kunnskapen finnes hos informantene.

5.2 Hvordan samsvarer utøvelsen av erfaringslære med aktuell teori

Dette kapitlet utgjør hoveddelen av min oppgave og mine undersøkelser. Her ser jeg på hvordan informantene faktisk gjennomfører erfaringslære og refleksjon sammen med kollegaer og ser dette opp mot hva teorien sier om hvordan dette bør gjøres. Jeg har ikke utfordret informantene på teori, men bedt dem utdype hva de gjør og hva som gjør det lett eller vanskelig å gjennomføre.

5.2.1 Hva er erfaringslære?

Ifølge Eid & Johsen (2018, s 57) er læring «en relativt varig endring av atferd som er forårsaket av en konkret erfaring individet har», mens ifølge Sommer et. al. (2021) vil læring i beredskapsarbeid også omfatte at en har bekreftet at noe en gjorde ble gjort rett, eller at en har tilegnet seg en dypere forståelse for det en gjorde. Da informantene ble spurt om hva erfaringslære er for dem, så var ikke dette et begrep de selv brukte, men de mente som begrepet tilsier, at det er å lære av det man gjør. Fem av informantene utdypet dette med at det både gjaldt det som var gjort bra og det som var gjort dårlig. Som jeg skriver senere i kapittel 5.2.3 beskriver alle at de vurderer hva som ble gjort bra og dårlig når de faktisk gjennomfører slike samtaler. Informantene er derfor inne på essensen av hva erfaringslære er når de blir spurt.

5.2.2 Hva er refleksjon?

Da informantene ble spurt om hva refleksjon er for dem, svarer de fleste også her at det handler om hva som gikk bra og hva som gikk dårlig, men de forteller også at de forsøker å se på hvorfor det ble som det ble. De ser også på hvilke oppfatning de og makker har og hva som eventuelt har ført til likheter og ulikheter. Dette samsvarer godt med Sommer et. al. (2021) som mener refleksjon er å tolke utfallet av situasjoner aktivt og hvordan en selv var med på å påvirke dette. Jeg skal beskrive dette mer omfattende i neste kapittel.

5.2.3 Hvordan gjennomføres erfaringslære og refleksjon i politiet

Når det ble spurt om hvordan informantene gjennomførte slike samtaler, ble temaene erfaringslære og refleksjon slått sammen, da flere av dem selv kom innom begge temaene. Alle tolv forteller at slike samtaler finner sted sammen med makkeren for å se hva som var bra og hva som kunne vært gjort annerledes. To av dem sier at de ikke gjør dette ofte. Van den Wiel et. al. (2012, i Sommer et al. 2021 s.70) sitt første prinsipp for øving sier at «informativ og umiddelbar tilbakemelding er avgjørende for å forbedre kunnskap og

ferdigheter» og det andre sier at «vurdering og evaluering av utførelsen er selve grunnforutsetningen for å kunne forbedre den». Når informantene sier at de gjennomfører slike samtaler i bilen etter oppdraget, er samtalen så umiddelbar den kan være. Informantene forteller at tilbakemeldingene er informativ.

Som jeg var innom i forrige kapittel, er det *hvorfor* en valgte å gjøre som en gjorde som er essensielt når en snakker om refleksjon og erfaringslære. Flere av informantene forteller at de forsøker å se flere sider av saken og at de ønsker å sette seg inn i situasjonen til de andre på oppdraget. Dette gjelder både makkeren og de andre som er der. Filstad (2016, i Sommer et. al. 2021) sier at en refleksjonsprosess består av at man ser på erfaringen, slik informantene gjør og at en må være oppmerksom på det som skjedde. Dette støttes av Sommer et. al. (2021), og at en dypere forståelse også er læring. Det holder altså ikke at man kun går igjennom det som skjedde kronologisk. Filstad (2018) presiserer at erfaringer uten refleksjon ikke fører til endring i seg selv. Noen av informantene mente at det kun var erfaringslære når en kom fram til noe som måtte endres. Disse har et syn på erfaringslære som stemmer bedre overens med tradisjonell teori.

Alle informantene gjennomfører disse samtalene med et mål om å bli bedre i tjenesten. De bruker altså disse samtalene aktivt for å lære av hverandre og sammen. Dette er funn som støttes av Schafer (2009) og Meaklim og Simms (2011, Begge i Filstad et. al. 2018) som sier at det å reflektere sammen med kollegaer er av stor betydning når polititjenestepersoner lærer av hverandre. Fem av dem gjør det for å se at en tenker likt og har lik situasjonsforståelse. Sommer et. al. (2021) peker på at selv om en har vært i samme situasjon, betyr det ikke at en har den samme situasjonsforståelsen. Denne avklaringen er viktig for den felles refleksjonsprosessen. Informantene mener da at samtalen blir et verktøy til å finne den beste veien til målet ved neste oppdrag. Som en av dem sa: «...ønsket resultat er likt, men at veien dit kan være ulik».

5.2.4 De faktiske erfaringene og læringsløype

Når informantene går tilbake og ser på erfaringene sine på denne måten, jobber de i det Kolb (2015) kaller for læringssirkel, vist i modell 3. Læringssirkelen starter med den konkrete erfaringen politibetjentene gjør seg i oppdraget. Når dette er ferdig, og de snakker gjennom det, går de tilbake til erfaringene i det som kalles en reflekterende observasjon. Det er når en forsøker å forklare forskjellen mellom den forståelsen en hadde i utgangspunktet og det som faktisk skjedde. Dette er slik flere av informantene har beskrevet at de tenker og snakker sammen i en slik samtale, og det er essensen i en erfaringslæresituasjon (Gardner 2013). Når

de beskriver dette for hverandre, går de over i neste steg i læringssirkelen, som heter abstrakt begrepsdannelse. Det er her eventuelt nye forslag kommer opp. Alle informantene forklarer at de snakker om oppdragene når noe bør endres, og for å få til det, trenger de å komme opp med nye forslag. I det siste steget, aktiv eksperimentering, skal disse forslagene testes ut.

Når informantene ble spurt om de kan fortelle om noe konkret de har endret som følge av en erfaringssamtale, er det noen forskjeller. Fire av dem kan ikke komme med eksempel på noe de har endret, men tenker at det har skjedd som en gradvis endring gjennom disse samtalene. De andre åtte kommer med eksempler på noe de har endret. Noen kunne komme noe med en gang, mens andre måtte tenke tilbake på ulike situasjoner. De kunne komme med eksempler på hvordan de har endret taktikk, hvordan de fremstår ovenfor kollegaer eller de en møter ute på oppdrag. En av de som har endret seg, forteller at hen har snakket om det med kollegaer, men at hen ikke har vært bevisst at hen skal endre seg. Det er først når endringen skjer, at læringssirkelen er lukket og en har nyttiggjort seg de erfaringene man har gjort (Gardner 2013; Sommer et. al. 2021). Gitt at de som ikke kan komme opp med eksempler har rett i at de har endret seg som følge av denne praten, jobber alle informantene i en lukket læringssirkel. Forskjellene ligger i om de er seg dette bevisst eller ikke.

5.2.5 Erfaringslære i politiet som enkelkrets- og dobbeltkretslæring

Når informantene snakker om hva som gikk bra og hva som gikk dårlig i oppdraget, snakker de ut fra måloppnåelsen de hadde. Det blir presisert fra de fleste informantene at de snakker om både små og store oppdrag. Dette er både at de snakker om små detaljer i ett oppdrag, som når de skal skru på blålys eller blinklys for å signalisere at de ønsker å stanse bilen på et gitt sted, eller at det ikke nødvendigvis er de store oppdragene som gir størst utfordring. Når det er snakk om små detaljer, som når en skrur på lys for å signalisere en stans, bruker informantene det som er kjent som enkelkretslæring (Argyris 2002) vist i modell 1. Her er handler det om å finne ut hvorfor en ikke nådde målet ved å identifisere feilene, som her betyr «en mismatch mellom ønsket og faktisk utfall» (Peeters & Viviane 2015. s. 214. min oversettelse). Når informantene utdyper refleksjonsdelen av samtalene, snakker de som nevnt om å sette seg inn i andres situasjon og forstå denne bedre, og i tillegg hvordan de kom frem til handlingene de utførte. En av informantene beskrev dette som at det handlet om å «ha respekt for den andres opplevelse og faktisk tenke over det» ved å sette seg inn i den andres oppfatning av situasjonen. Argyris (2002) understreker at det som kommer fram må være etterprøvbare fakta og ikke synsing. Informantene forteller at de opplever disse samtalene som positive og nyttige for læring. De er ikke spurt konkret om de opplever at det blir lite etterprøvbare fakta i

slike samtaler, men ingen av informantene har kommet inn på det selv. Jeg skal utdype hva de syntes er vanskelig i slike samtaler i kapittel 5.2.6. Når informantene går tilbake til situasjonen på denne måten og reflekterer, kan de utfordre egne tanker og meninger rundt hvordan oppdrag blir løst. Om de gjør det, er de inne i det Argyris (2002) beskriver som dobbelkretslæring, vist i modell 2. Alle tolv informantene forteller at de reflekterer over hvorfor de løsningen som ble valgt faktisk ble valgt. Ti av de forteller at de gjør dette i stor grad, mens to av de forteller at de ikke går ofte i dybden på oppdraget. Informantene ivaretar både enkeltkrets- og dobbelkretslæring når de endrer små detaljer raskt og reflekterer rundt hvordan de kom frem til oppdragsløsningen i mer komplekse situasjoner. Sommer et. al. (2021) peker på at begge deler er riktige og skal brukes når det er rett. Mine intervjuer har ikke klart å peke på når det er rett eller galt å bruke enkeltkrets- og dobbelkretslæring, men informantene gir selv uttrykk for at de generelt er fornøyde med måten de går igjennom oppdragene med sammen med makker.

5.2.6 Erfaringslære i politiet som taus og eksplisitt kunnskap

Når polititjenestepersonene er på oppdrag og får erfaringer, dannes både taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchis 1995 i Sommer et. al. 2021). Den tause kunnskapen blir oftest utviklet gjennom egne erfaringer og knyttes til kontekster og situasjoner. Informantene forklarer at de har disse samtalerne for å lære av erfaringene de har gjort og gjør dette blant annet ved å få tilbakemeldinger på det de selv gjorde. Flere av dem forteller at de tar egne erfaringer opp til refleksjon med andre. De har på den måten et bevisst forhold til egen erfaring og kunnskap. Informantene forteller at det kan være krevende å reflektere på denne måten og å få samtalen i gang. Dette skal jeg beskrive nærmere i neste kapittel, men noe av forklaringen kan være at taus kunnskap generelt er noe det er vanskelig å sette ord på (ibid). Når tjenestepersonene sitter i bilen og snakker sammen om generell kunnskap, standarder, rutiner og prosedyrer, setter de ord på den eksplisitte kunnskapen.

Nonaka og Takeuchis (1995. i Sommer et. al. 2021) arbeider med fire faser for utvikling av kunnskap, vist i modell 4. Når polititjenestepersonene arbeider sammen og observerer hverandre, skjer læringen gjennom det som kalles sosialisering. Dette skjer også når en forklarer mens en jobber. Informantene forteller at samtaler de har, skjer i etterkant av oppdragene, noe som er naturlig da oppdragene ofte involverer personer. Dette blir politiets måte å forklare mens en jobber, forklaringen er så nær i tid som tjenesten tillater. En av informantene fortalte at hen etter riksadvokatens rundskriv snakker enda mer med kollegaer

om hvordan oppdraget skal utvikle seg videre med tanke på lovlig hjemmel for ransaking. Dette blir et eksempel på at taus kunnskap deles gjennom sosialisering.

Et mindretall av informantene forklarte at de også lærte av andre som hadde vært på liknende oppdrag eller kom med sine erfaringer da de hørte oppdrag på sambandet. Her skjer en eksternalisering av kunnskapen ved at den overleveres muntlig uten at en ser eller blir forklart hvordan man gjør det mens man gjør det. Den videre praten gjør at den nye kunnskapen knyttes til gammel kunnskap. Informantene forteller at begge er delaktige når de har disse samtale, selv om graden av involvering endrer seg ut fra hva de snakker om. Dette kalles kombinerings, da kunnskap kombineres sammen. Som forklart i 5.2.4 er det ulikt i hvor stor grad informantene kan peke på at de tar i bruk ny kunnskap etter slike samtaler, men alle mener at det skjer. Dette er en internalisering ved at kunnskap de har diskutert og knyttet til gammel kunnskap blir ny taus kunnskap hos den enkelte.

5.2.7 Hva legger til rette for erfaringslære, og hva gjør den vanskeligere å gjennomføre?

Informantene ble spurt om hva de selv mener gjør at det er lett eller vanskelig å gjennomføre erfaringslære. Kun en av dem forteller at hen initierer en slik samtale oftere enn makkeren, mens de sju andre som ble spurt mente at det var omtrent 50/50. Ut fra det kan en hevde, at om samtale noen ganger kan være vanskeligere å gjennomføre, så prøver de å få til en slik samtale like ofte som den de kjører sammen med. Sju stykker mener at initiativ hos makkeren er viktig for at en samtale skal kunne gjennomføres. Med dette menes både initiativ til å starte samtalen og at de er åpne for en slik samtale når den blir startet av andre. Argyris (2002) snakker om modell 1 som noe grunnleggende og tillært i oss fra vi er små. Dette handler om at en unngår å ta opp vanskelige temaer med andre for å beskytte seg selv. Vi ønsker å komme godt ut av en slik situasjon. Flere av informantene forteller at det kan være vanskelig å ta opp forbedringspunkter hos andre. Dette er fordi andre kan ta dette ille opp og det blir dårlig stemning. Den andre personen beskytter seg selv og forsøker å komme godt ut av det ved å ikke ta innover seg den negative tilbakemeldingen. Dette forklarte flere av informantene at gjør at de vegrer seg, og av og til kan la være å ta opp temaene i det hele tatt fordi de ikke kommer noen vei med å gjøre det. Som Van den Boosche og Koopsmans (2012. i Sommer et. al. 2021) femte prinsipp sier, så er en forutsetning for å oppnå ekspertise at det finnes motivasjon til å forbedre seg. Når denne motivasjonen mangler hos én i makkerparet, kan det også gå ut over den andre. Hvis disse temaene ikke tas opp i andre situasjoner begrenser dette organisasjonens mulighet til å endre seg ved at hverken enkeltkrets- eller dobbeltkretslæring blir gjennomført.

Siden politiet er hierarkisk inndelt i grad og rang, stilte jeg spørsmålet om dette var noe som påvirket hvor lett det opplevdes å ta opp temaer i en erfaringsamtale. Dette spørsmålet dukket opp underveis i intervjuene, og det var kun ti som ble stilt disse spørsmålene. Seks av dem mente det var vanskeligere å ta opp ting når en kjørte med noen som var en del mer erfaren eller hadde høyere rang enn en selv. Dette var fordi det er en naturlig forskjell i maktbalansen dem i mellom. Det gjaldt særlig det å ta opp noe negativt. En av informantene pekte på at de som har jobbet en stund kanskje ikke har like stort behov for å snakke om det de har gjort som de som er yngre. I teorien om operant betinging og positiv forsterker viser forsøk på dyr, at når handling blir forsterket gjennom ros eller belønning, så sitter handlingen sterkere om ros kommer sjeldnere og i ujevne intervaller etter at det er godt innlært (Eid & Johnsen. 2018). Her kan det bli et misforhold mellom de yngre sitt behov for hyppig positiv tilbakemelding når noe skal læres, og de eldre betjentene som ikke har dette behovet, men tvert imot kan trenge at positiv tilbakemelding kommer i sjeldnere og mer ujevne intervaller. Dette ble ikke stilt som et eget spørsmål og det er derfor ikke undersøkt om flere hadde samme opplevelse. Undersøkelsene til Luftforsvaret om Helhetlig Debrief viser at relasjonsorientert debrief, hvordan samarbeidet fungerte, ikke opplevdes som like nyttig i rutineoppdrag (Moldjord & Fredriksen (2017)). De som er eldre i tjenesten, kan oppleve en større del av oppdragene som rutineoppdrag rett og slett fordi de har vært på liknende oppdrag oftere. Dette kan igjen føre til at de opplever en slik samtale som mindre nyttig enn yngre kollegaer. Halvparten av informantene mente at personlighet kan veie opp for forskjellene rangen gir gjennom den åpenheten og initiativet som er beskrevet over. Én mente at det kunne veie opp noe, men ikke alt. Verenikina og Herrington (2009. i Sommer et. al. 2021) så at nye betjenter lærer på uformelle arenaer av eldre betjenter, og at dette er med på å utvikle ferdigheter og kunnskap. Sommer et. al. (2021) er også inne på at en slik arena kan korte ned opplæringstiden betraktelig siden en lærer av noen som allerede har kunnskapen. Det vil ut fra det informantene sier hvile et ansvar på eldre betjenter for å vise initiativ og åpenhet for erfaringslære, da denne arenaen er viktig for utvikling, men er mer krevende å ta opp diskusjoner i.

Det som alle informantene er enige om, er at det å kjenne makkeren sin godt er noe som gjør det lettere å gi både positive og negative tilbakemeldinger etter et oppdrag. Jeg har beskrevet hvordan informantene syns det å gi negative tilbakemeldinger er mer krevende, og de presiserer her at kjennskap gjør disse tilbakemeldingene lettere. En av informantene utdypet dette med at det er fordi makkeren vet at det ikke er ment som personlig kritikk, men «et inderlig ønske om å bli bedre sammen». Denne måten å kjenne makkeren sin på er det

som Luftforsvaret kaller sårbarhetstillit (Moldjord & Fredriksen 2017). Dette er en tillit som er viktig om en skal lære av hverandre, fordi det gjør at en i større grad er villig til å dele nyttig kunnskap med hverandre (Inkpen & Tsang, 2005; Moldjord & Iversen, 2015; Zaheer, McEvily & Perrone, 2008. i Moldjord & Fredriksen 2017). Vi har tidligere sett at dette er viktig for å dele taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi 1995. i Sommer et al. 2021). Flere av de jeg har intervjuet, kjører for det meste med én til to faste makker og trekker frem dette flere ganger i løpet av intervjuet som positivt fordi de kjenner makkerne sine godt. Dette gjelder både de som ikke har kjørt på patruljetjeneste før og de som før har rullert mer med ulike makker. En av de som nå rullerer ofte, mener at det hadde vært lettere å få til de gode samtalene om de hadde rullert sjeldnere. Undersøkelsen til Luftforsvaret med Helhetlig Debrief viser at det fungerte best i slutten av en rotasjonsperiode på seks til åtte uker fordi sårbarhetstillit tar tid å bygge opp. Erfaringene er ikke direkte overførbare da en rotasjon bytter ut store deler av mannskapet mens avsnittene er stabile. Det å bygge opp sårbarhetstilliten vil like fullt være nyttig. Moldjord & Fredriksen (2017) peker også på at det er lettere å gjennomføre relasjonsorientert debriefer i små grupper. De sier ikke hva de mener med små grupper, men det antas at et avsnitt på 10-15 personer hvor alle kjenner hverandre i større eller mindre grad kan sees på som en mindre gruppe. Det bør derfor ligge til rette for å kunne opparbeide seg en nødvendig sårbarhetstillit på avsnittene.

5.3 Ledelsens ansvar for erfaringslære

POD sier i PBS 1 at politiet skal være en lærende organisasjon og blant annet drive med organisatorisk læring. Dette skjer i «praktisk arbeid, gjennom kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og endring.» (Politidirektoratet. 2020. s. 215). De jeg har intervjuet forteller at de i det praktiske arbeidet deler kunnskapen med hverandre i etterkant. Jeg har også argumentert for at de på flere punkter arbeider på en måte som støttes av aktuell teori, blant annet gjennom grad av refleksjon og overføring av taus og eksplisitt kunnskap. POD sier videre at alle ansatte har et ansvar for at det utvikler seg en læringskultur. Informantene forteller gjennom intervjuene at de i praksis tar deler av dette ansvaret. På denne måten er informantene med på å lage et læringsmiljø hvor kunnskapen i organisasjonen deler seg (Sommer et. al. 2021).

De ble også spurt om de har blitt oppfordret av sine nærmeste ledere til å drive slik erfaringslære, både sammen i avsnittene og med hverandre i bilen. Informantene har flere nære ledere. Noen av dem har både en avsnittsleder som er operativ leder for dem ute når de arbeider og en administrativ leder som kun jobber dagtid. Begge lederne er med på paroler,

oppstartsmøter i starten av vaktskiftene, men den ledes av den operative avsnittslederen. Alle har i tillegg samme ordenssjef, som er leder for alle avsnittene i Enhet Vest i Oslo politidistrikt.

Av de ti som fikk spørsmål om de hadde blitt oppfordret til å gjennomføre erfaringslære, trekker åtte frem parolene som et slikt sted. Der har det blitt oppfordret til at tjenestepersoner som har vært på et oppdrag går igjennom dette og forteller hva de har gjort. I kapittel 5.1.2 nevnes Van den Bossche og Koopmans syvende prinsipp om veilederens avgjørende rolle. Når en er ferdig utdannet og jobber ved patruljeseksjonen i politiet, er det avsnittslederen som har personalmessig ansvar og er leder på de fleste oppdragene man er på. Jeg mener derfor at disse også vil ha et veilederansvar når det gjelder denne type læring. PBS 1 (2020, s 216) sier at det «bør bygges en kultur for kontinuerlig læring». Når POD tar opp dette, trekker de blant annet frem hendelser hvor politiet har satt stab. Det vil være hendelser av en større art enn det informantene trekker frem. Når POD beskriver taktisk debrief, er det første punktet at det er lederens ansvar å gjennomføre dette. Igjen er eksemplene knyttet opp mot større hendelser, men det er liten tvil om at POD mener at i tillegg til at alle har ansvar for en kultur for læring, som tidligere beskrevet, så ligger hovedansvaret hos ledelsen. Moldjord og Fredriksen (2017) fant at gjennomføringen og forståelsen for Helhetlig Debrief hos mannskapet i Luftforsvaret, var avhengig av den samme forståelsen hos, og involvering av, ledelsen. Jeg skal nå ta for meg hva informantene forteller om den organisatoriske erfaringslæringen.

5.3.1 Hvordan bidrar erfaringslæringen til organisatorisk læring?

Selv om åtte av ti forteller at de blir oppfordret på paroler til å dele erfaringer ved å gå igjennom tidligere oppdrag, så er det kun én av de ti som forteller at de blir oppfordret til å dele erfaringer utenfor parolen. Det er ulik oppfatning av hvor nyttig denne gjennomgangen er. En av dem forteller at «det handler stort sett bare om hva som ble gjort, sjelden noen tør gå inn på om det var godt nok eller om man burde gjort noe annerledes». Som beskrevet tidligere er refleksjon viktig for å lære av en hendelse. Det holder ikke kun å gå igjennom hva som skjedde. En annen av informantene forteller at det ofte er de store oppdragene som tas opp, men at det ikke nødvendigvis er de som er vanskeligst eller oppleves komplekse for dem. Dette er et viktig poeng, da oppdrag som fremkaller følelser gjør oss mer villige til å endre atferd og utvikle kompetanse (Damasio 2000, 2001; Moxnes, 2007. i Moldjord & Fredriksen 2017). Det å bestemme hva som er de rette oppdragene å hente læring ifra er derfor viktig. Hoel og Barland (2020) fant at politiledere forsto erfaringslære mer som en evaluering av det

som var gjort og ikke som refleksjon. Politilederne som Hoel og Barland intervjuet, var ledere på nivå over avsnittslederne det er snakk om i intervjuene. Ut fra det informantene forteller, kan det være at det er gjeldende på lavere ledernivå også. Van den Bossche og Koopmans (2012, i Sommer et. al. 2021) sitt andre prinsipp sier, som nevnt tidligere, at både vurdering og evaluering er avgjørende for at kunnskap og ferdigheter skal forbedres. Deres sjette prinsipp sier at både «tid og krefter må brukes» (ibid. s 70). Ifølge informantene så brukes det tid og krefter, både fra de i makkerparene og fra ledelsen på parolene, men det er større grad av vurdering og refleksjon når de diskuterer dette i makkerparene.

6. Konklusjon og videre forskning

6.1 Konklusjon

Konklusjoner som fremkommer i denne oppgaven er basert på de kvalitative intervjuene som er gjort og teoretisk tilnærminger om erfaringslæring. De er i stor grad basert på informantenes opplevelse og egne meninger om systematisk erfaringslæring i politiet.

I oppgaven søkte jeg å finne ut av: *Hvordan utvikles erfaringslæring for kunnskapslæring innad i organisasjonen blant operativt personell etter endt oppdrag?*

Gjennom forskningsspørsmålene:

- Hvilke faglig kunnskap har informantene om erfaringslære, hvordan en gjennomfører dette og hvor har de tilegnet seg denne kunnskapen
- Hvilke persepsjoner har informantene selv om erfaringslære og hvordan gjennomfører de dette i praksis.
- Hvordan opplever informantene at politiet som organisasjon tar tak i erfaringslære som et verktøy for å være en lærende organisasjon

Informantene sier selv de har ikke har noen formell kunnskap om erfaringslære. De husker lite av hva de har lært om dette på politihøgskolen, men kan samtidig forteller at refleksjon og diskusjon rundt erfaringer var en del av undervisningen i alle tre årene. Studentene lærer dermed gjennom sosialisering og eksternalisering (Nonaka & Takeuchi 1995) med hverandre, særlig i andre og tredje studieår. Oppgaven viser ikke om læringen blir videreført gjennom en lukket styringsløyfe eller læringssirkel (Karlsen 2010; Kolb 2015, i Sommer et. al. 2021). Informantene kan ikke huske at det har vært undervist i dette internt i politiet. Gjennom

intervjuene viser informantene at de i stor grad reflekterer slik at de kan få en bedre forståelse for læring. De benytter både enkelkrets- og dobbeltkretslæring (argyris 2002) ved at de justerer mindre ting og der det er fastsatte prosedyrer, og de reflekterer rundt hvordan de kom frem til løsninger ut fra hva som var målet i hvert enkelt oppdrag.

Det å jobbe med overordnede eller eldre og mer erfarne kollegaer gjør at det oppleves som vanskeligere å ta opp negative tilbakemeldinger. Det hvile et større ansvar på disse for å vise initiativ og åpenhet. Teoretiske tilnærminger av positiv forsterker for atferd, av Eid og Johnsen (2018), viser at sårbarhetstilliten (Moldjord & Fredriksen. 2017) er viktig for å gjennomføre gode samtaler. Denne tilliten beskriver informantene at kan være vanskeligere å oppnå ved stor rulling innad på avsnittene, eller når en jobber med noe som er mindre motivert for reflekterende samtaler.

POD (2020) sier at politiet skal være en lærende organisasjon som fremmer systematisk erfaringslære. De sier også at alle ansatte har et ansvar, og at lederne har et særskilt ansvar. De ansatte tar dette ansvaret ved at de ofte snakker om oppdragene med hverandre og hvis de selv ikke starter en slik samtale så gjør makkeren det. Intervjuene viser at mannskapene på patruljeseksjonen aktivt tar ansvar for å lære gjennom sosiale systemer (Sommer et. al. 2021). Avsnittslederne legger til rette for erfaringslære i fellesskap, men ifølge informantene er det noe større fokus på å gå igjennom oppdragene enn å reflektere rundt dem. Oppgaven viser ikke om erfaringslæring blir ivaretatt på andre måter en det som fremgår av intervjuene. Likefullt opplever de ansatte at det ikke blir det.

De ansatte på patruljeseksjonen mangler verktøy for å gå igjennom erfaringene sine på en strukturert måte. De har ikke kjennskap til POD (2020) sin momentliste for debrief eller andre verktøy fra forsvaret eller det sivile. Dette fører til at de har mindre bevissthet rundt hva de lærer enn refleksjonene de gjør seg. Kjennskap til, og bruk av, systemer som læringssirkel (Kolb 2015. i Sommer et. al. 2021) og lukket Styringsløyfe (Karlsen 2010. i Sommer et. al. 2021) kunne ført til at man var mer bevisst hva en trakk ut som læring til senere oppdrag og de ville samtidig vært lettere å dele innad i organisasjonen.

6.2 Videre forskning

Denne oppgaven har sett på én liten del av systematisk erfaringslære i en stor organisasjon og i et begrenset omfang. Det ville vært interessant og fulgt opp forskningen i et større omfang for å se om det som kommer fram er representativt for ordensseksjonen i Oslo politidistrikt, andre distrikter og andre IP kategorier. Her ville det også kunne vært naturlig å bruke flere metoder som gruppeintervju og spørreskjemaer for å inkludere flere personer. Her ville det

vært naturlig å se hvilke sammensetning patruljeseksjonen(e) har av kjønn, alder og ansiennitet og fått et representativt utvalg av disse med i studien.

Det ville også vært interessant å involvere ledelsen i studien og se hvilke kunnskap de har om det samme temaet og hvordan de opplever gjennomføringen av erfaringslæring og hvordan dette ivaretas i systemet. På samme måte ville det vært naturlig å ta for seg de ulike måtene politiet har internt for slik systematisk erfaringslære.

Studien har hatt noe fokus på hvilke kjennskap informantene har til relevant teori, men har ikke gått igjennom læreplaner på Politihøgskolen eller interopplæring i etaten. Her kan svaret på hvorfor informantene reflekterer så bra som de gjør ligge. Finner en ut av hva de har lært opp mot hva de kan vil det kunne være lettere for politiet som organisasjon og utvikle fag og metode videre.

7 Litteraturliste

Metodekapitlet er i stor grad basert på prosjektskissen til masteren som jeg skrev sammen med en medstudent og leverte som eksamensoppgave i ME303E Anvendt Metode våren 2021. Kapitlet er noe endret, men deler av materialet er hentet fra denne oppgaven.

Argyris, A. (2002). *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 1, No. 2 pp 206-218.

Eid, J. & Johnsen, B. H. (2018) *Operativ psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget

eStudie.no. (2019). Forskningsdesign. Hentet fra: <https://estudie.no/hva-er-forskningsdesign/>

Filstad, C., Karp, T. & Glomseth, R. (2018). How police leaders learn to lead. *Policing: A Journal of Policy and Practice* (14), 3, 601-615. Doi: 10.1093/police/pay043

Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing, *Seminars in Perinatology*, (37), 3, 166-174. Doi: 10.1053/j.semperi.2013.02.008

Heier, T. (2017) *Kompetanseforvaltning i forsvaret*. Bergen: Fagbokforlaget

Hoel L. & Barland B. (2020). A lesson to learn?

A study of how various ranks and police leaders understand and relate to experience-based learning. *Policing and society*. DOI: 10.1080/10439463.2020.1748626. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/340538642_A_lesson_to_learn_A_study_of_how_various_ranks_and_police_leaders_understand_and_relate_to_experience-based_learning/link/5e9814e3299bf130799e4c2b/download

Johannessen A., Christoffersen L. & Tufte P. A. (2020) *Forskningsmetode for økonomiskadministrative fag* (4. Utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS

Moldjord, C. & Fredriksen, P.K. (2017). *Debriefing – Strategisk læringsverktøy i operative organisasjoner*. I T. Heier, (Ed). *Kompetanseforvaltning i Forsvaret*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2009:12. (2009). *Et ansvarlig politi*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b23f9c491cea42f1b99f46aae899377e/no/pdfs/nou200920090012000dddpdfs.pdf>

NOU 2013:9. (2013). *Ett politi – rustet til å møte fremtidens utfordringer: Politianalysen*. Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-9/id730815/?ch=1>

Peeters, A. & Robinson, V. (2015) A teacher Educator Learns How to Learn from Mistakes: Singel and Double-loop Learning for facilitators of In-service Teacher Education, *Studying Teacher Education*, 11:3, 213-227. DOI: 10.1080/17425964.2015.1070728

Politidirektoratet, (2018). *Rammeverk for systematisk erfaringslæring*. Oslo: Politidirektoratet. Hentet fra: <https://www.riksadvokaten.no/wp-content/uploads/2019/03/rammeverk-for-systematisk-erfaringsl%C3%A6ring.pdf>

Politidirektoratet, (2020). *Politiets beredskapssystem del 1 - Retningslinjer for politiets beredskap*. Oslo: Politidirektoratet. Hentet fra: <https://www.politiet.no/globalassets/05-om-oss/03-strategier-og-planer/pbsi.pdf>

Sommer, M., Pollestad, B. & Steinnes, T. (2021). *Beredskapsøving og -læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tannenbaum, S. & Cerasoli, C.P. (2013). Do Team and Individual Debriefs Enhance Performance? A Meta-Analysis. *Human Factors and Ergonomics Society*, (55), 1, 231-245. Doi: 10.1177/0018720812448394

Trosdahl, L. (2013). *Kompetanseheving innsatspersonell: Prosjektutredning*. Politiet Endringsprogrammet. Hentet fra: <https://docplayer.me/1430867-Kompetansehevinginnsatspersonell-prosjektutredning.html>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan gjennomføres og utvikles erfaringslære innad i patruljen etter endt oppdrag?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan erfaringslære utvikles og gjennomføres innad i patruljen etter endt oppdrag. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut av hvordan tjenstepersoner i politiet, IP4, gjennomfører og utvikler erfaringslære innad i patruljen etter endt oppdrag og hvordan dette samsvarer med aktuell teori på område.

Oppgaven er min masteroppgave i beredskap og kriseledelse ved Nord Universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet ved at de har masterstudiet. Hele gjennomføringen vil gjøres av meg med veiledning av tildelt veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør om du ønsker å delta fordi du treffer målgruppen for undersøkelsen. Det er IP4 på patruljeseksjonen. Dette fordi dere har flest oppdrag, og har oppdrag av alle typer med en viss hyppighet.

Det er viktig for meg å intervju personer med spredning i alder, kjønn, og tjenesteansiennitet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta vil du sammen med meg finne tidspunkt for et en til en intervju. Dette vil ta ca. 30 minutter, ikke over 45 minutter.

Intervjuet tas opp på lyd slik at jeg bedre kan bearbeide informasjonen i ettertid. Det er kun min transkribering som benyttes i oppgaven og det vil ikke være mulig å identifisere deg gjennom oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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.

- Det er kun jeg og behandlingsansvarlig hos Nord Universitet som vil ha tilgang til informasjon om deg.
- Ditt navn og kontaktopplysninger lagres eksternt og kan kun kobles sammen med informasjonen i prosjektet ved hjelp av kode.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Personopplysningene slettes etter dette.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Universitet 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: Nord Universitet ved Natalia Andreassen, natalia.andreassen@nord.no

Vårt personvernombud Toril Irene Kringen. personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Natalia Andreassen
Veileder

Simen Brænd
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2 - Intervjuguide

| Handling /praktisk | Kunnskap | Instruksverk og føringer |
|--|--|---|
| Hva legger du i begrepet erfaringslære? | Hvilken kunnskap har du om erfaringslære? | Hvilke instruksjoner har arbeidsgiver gitt deg, som omfatter erfaringslære? |
| I hvilke situasjoner opplever du erfaringslære? | Hvor fikk du denne kunnskapen? | |
| Kan du beskrive en slik situasjon for meg? | | |
| Hvem gjennomfører du erfaringslære sammen med? | Hva lærte du på Politihøgskolen, og i praksisåret, om erfaringslære? | Er det situasjoner hvor arbeidsgiver sier at du skal gjennomføre erfaringslære? |
| Hvorfor gjør du det? | | |
| Hva legger du i begrepet refleksjon? | Hva legger du i refleksjon? | |
| Hvordan reflekterer du? | | |
| Hvordan reflekterer du sammen med andre? | | |
| Hva kan gjøre erfaringslære vanskelig? | Hva lærte du i praksisåret om erfaringslære? | Hvem av dine ledere snakker du om erfaringslære med? |
| Hva kan gjøre erfaringslære lettere? | Hva har du lært om erfaringslære etter at du begynte å jobbe? | På hvilken måte snakker du med dine ledere om erfaringslære? |
| Hva har du endret som følge av erfaringslære? | | |
| Opplever du dette som nyttig? Hvorfor / hvorfor ikke? | | |

8.3 Vedlegg 3 – Meldeskjema for behandling av personopplysninger til Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vurdering

07.10.2021

Referansenummer

118228

Prosjekttittel

Masteroppgave - Hvordan utvikles erfaringslære innad i patruljen etter endt oppdrag

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Ledelse og innovasjon

Prosjektperiode

06.08.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#)**Dato**

07.10.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.10.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et

samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT Vi forutsetter at dere ikke innhenter opplysninger som er taushetsbelagt. Ønsker du å samle inn taushetsbelagt informasjon fra politiet til bruk i forskning må du sende en søknad til Politidirektoratet. Student har opplyst at det foreligger godkjenning fra arbeidsgiver om at de som blir intervjuet kan uttale seg om oppdrag i intervjuene og informasjon om hva de ikke kan dele, eller drøfte.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik Lykke til med prosjektet!