

MASTEROPPGAVE

Emnekode: LED5009

Navn: Marita Aune

Organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet

Dato: 24.05.23

Totalt antall sider: 110

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som undersøker hvordan evaluering av reelle hendelser påvirker organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet. Daglig skjer både store og små hendelser som håndteres av politiets operasjonssentral, og som gjennomføres ulikt fra gang til gang. Noen hendelser har vært gjenstand for større evalueringer, hvor det i etterkant har blitt etterspurt en mer strukturert oppfølging for å sikre at systematisk erfaringslæring fører til organisatorisk læring. Oppgaven ser nærmere på dette, med følgende problemstilling: «*Hvordan påvirker evaluering av reelle hendelser organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet?*» Det teoretiske rammeverket vektlegger temaene organisatorisk læring, erfaringslæring og evaluering, og tar utgangspunkt i de to læringsteoriene om enkeltkrets- og dobbeltkretslæring og 4I- rammeverket for organisatorisk læring.

Oppgaven benytter eksplorativ, kvalitativ metode hvor valgt design er casestudie med fenomenologisk tilnærming. Ved bruk av strategisk, kriteriebasert utvelgelse av informanter, ble det gjennomført semistrukturerte dybdeintervjuer av totalt ti informanter som jobber ved politiets operasjonssentral i Oslo politidistrikt. Intervjuene ble gjennomført i perioden 7. november til 2. desember 2022. Intervjuene ble transkribert i sin helhet og manuelt kodet. Det resulterte i tre hovedkategorier og ti underkategorier. Funn og drøfting er delt inn etter de tre hovedkategoriene fra analysearbeidet: «Bruk av evaluering på operasjonelt nivå», «fokus på erfaringslæring i daglig drift» og «organisering for læring». Disse knyttes deretter opp mot det teoretiske rammeverket, og utgjør grunnlaget for drøfting og konklusjon.

Hovedfunnene viser at selv om det foregår noe organisatorisk læring på operasjonelt nivå, gjenstår det mye arbeid før dette er en prosess som fungerer. I den grad det gjøres, foregår evaluering og erfaringsutveksling på ulike måter, hovedsakelig muntlig. Funnene viser at det er behov for å etablere et system for deling av erfaringer og kunnskap, og at noen har ansvar for koordinering og vedlikehold av det. Tilrettelegging og tydelig ledelse er viktig for organisatorisk læring. Selv om det spesifikt er avsatt tid, mangler det konkrete, tydelige rammer, systematikk og struktur. Disse rammene bør komme fra overordnet nivå, for felles nasjonal tilnærming. Fag- og teamdager, refleksjon i fellesskap, jobbing i team og kultur er fremmende faktorer for organisatorisk læring. Tid, ressurser og kapasitet er svært begrensende faktorer. Oppgaven viser derimot at kultur og jobbing i team også på samme tid kan være kontraproduktivt. Totalt sett viser organisatorisk læring seg vanskelig å oppnå uten tilstrekkelig med ressurser, kapasitet og bevisstgjøring rundt problemstillingen.

Abstract

This master thesis is a qualitative study that examines how evaluation of real incidents affects organizational learning at the operational level in the police. Every day there are big and small incidents happening, that are being handled by the police operations center, but which are also being conducted different from one time to another. Some incidents have been subject of big evaluations, where key findings have asked for a more structured follow-up to make sure that systematic learning from experience leads to organizational learning. This thesis looks closer into this with the following research question: *“How does evaluation of real incidents affect organizational learning at the operational level in the police?”* The theoretical framework emphasizes organizational learning, learning from experience and evaluation, and focus on the two learning theories single-loop and double-loop learning and the 4I- framework of organizational learning.

The study uses an explorative, qualitative method. The chosen design is a case study with a phenomenological approach. By using a strategic, criteria-based selection, ten semi-structured interviews were conducted. All ten informants work at the police operations center in Oslo police district. The interviews were conducted between 7th of November and 2nd of December 2022. They were fully transcribed, manually coded and categorized. The results gave three main categories and ten subcategories. The main categories were «use of evaluation on the operational level», «everyday focus on experience-based learning» and «organization for learning». These categories form the foundation for the discussion and the conclusion.

The key findings indicate that while there is some degree of organizational learning at the operational level, there is still a significant amount of work to be done before it becomes a fully functional process. Evaluation and sharing of knowledge happen in different ways, mainly orally. Findings show the need to establish a system for sharing experiences and knowledge, which someone need to coordinate and maintain. Facilitation and clear management are important for organizational learning. Though there is dedicated time, there is a lack of clear guidelines, systematics and structure. These guidelines should come from an overall level, for a common national approach. Dedicated time to theme days and team development, group reflection, working in teams and culture are positive factors for organizational learning. Time, resources and capacity are very limiting factors. However, the thesis shows that culture and working in teams may *also* be counterproductive. In total, organizational learning seems difficult to achieve unless there are enough resources, capacity and awareness raised towards the issue.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på et tre år langt studieforløp ved Nord Universitet, og er det endelige resultatet på masterprogrammet «Beredskap og kriseledelse». Jeg har hele tiden sagt: «Jeg skal aldri skal ta en master - har verken tid eller lyst». Likevel sitter jeg her i dag med en ferdig oppgave. Det har til tider vært beinhardt. Hektisk småbarnstilværelse og tett arbeidsplan på jobb har tvunget meg inn i en rigid rutine. Det er også årsaken til at det var nødvendig å skrive oppgaven alene. Nå er jeg endelig ferdig.

Å jobbe ved landets travleste operasjonssentral er givende, utfordrende, slitsomt og veldig spennende på en og samme tid. Man tror kanskje at jobb etter hvert blir rutinepreget og noe man «gjør av erfaring», men mye er ferskvare, og det krever noe av deg hver eneste dag. Daglig oppstår nye problemstillinger. Nettopp derfor er det så viktig å henge med i tiden, å søke mot å bli bedre, og være interessert i å få kunnskap og kompetanse fra noen som vet mer (og bedre) enn en selv. Publikum er avhengig av det, og våre kollegaer er avhengig av det.

En stor takk til min veileder Ensieh Roud for profesjonalitet, faglig kompetanse, forståelse, tilgjengelighet, konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger. Takk til Martin Strand og Runar Skarnes, som har latt meg bruke egen arbeidsplass som sentrum for oppgaven. Håper resultatet gir en merverdi for organisasjonen.

Takk til Magnus for gjennomlesning, innspill og diskusjoner på hjemmebane. Takk til mini og mikro som tvinger meg til å koble av og bare være mamma. Takk til alle jeg har spurt om råd og til dere som har heiet i kulissene. Takk også til Sindre og Tim som tok meg inn i varmen, og hvor vi sammen utgjorde en veldig fin og produktiv eksamensgruppe de to første studieårene. Den aller største takken rettes likevel til mine informanter – uten dere hadde ikke dette vært mulig. Dere er utrolig dyktige, og jeg er en stolt kollega.

Klapp på egen skulder. Nå kan jeg (med god samvittighet) tillate meg å sovne ved lesestund.

Nittedal, 24. mai 2023

Marita Aune

Begrepsavklaringer og relevante begrep

Beredskap	Politiets døgnskntinuerlige innsats for å forebygge, forhindre, begrense og håndtere uønskede hendelser og kriser. Inkludert håndtering av vanlige politioppgaver, utvikling av planverk og kompetanse (Renå, 2022).
Fagdag	1 arbeidsdag hver 3.uke avsatt til fag- og opplæring.
FOM	Forkortelse for Fag- og Metodegruppen ved Operasjonssentralen. Jobber med fag- og metodeutvikling, opplæring og kursing.
ICCS	Politiets telefoni- og sambandssystem.
IP 1, 2, 3 og 4	Politiets innsatspersonell inndelt etter kategori. IP1 er Beredskapstroppen, IP2 er livvaktjenesten, IP3 er utrykningsenheten, IP4 er vanlig patruljemannskap.
KO:DE	Digital fagportal for kompetansedeling. Arena for erfaringsdeling.
Krisehåndtering	Handling og samhandling av enkeltpersoner, grupper og organisasjoner under en krise (Renå, 2022).
Lydlogg	Lydopptak av telefonsamtaler og sambandsaktivitet.
Nødmeldesentraler	Felles betegnelse på brannvesenets alarmsentral (110), politiets operasjonssentral (112) og akuttmedisinsk kommunikasjonsentral (113, AMK).
Operasjonelt nivå	Består til daglig av operasjonssentralen med operasjonsleder som leder. Ved større hendelser forsterkes linjen med stab, hvor stabssjef er øverste leder.
Operasjonsleder (OL)	Øverste leder på operasjonelt nivå når stab ikke er satt. Har pr. d.d. personalansvar for sitt team.
Operatør	Jobber på operasjonssentralen. Betjener telefoni- og samband, koordinerer og styrer patruljene. Underlagt OL.
Oppdragsleder (ODL)	Leder og koordinerer den akutte innsatsen. Underlagt beslutningsansvaret til OL.
Parole	Brief av mannskapene som skal jobbe kommende vaktsett. Går gjennom planlagte hendelser og relevant info for vaktsettet.
PAV	Politiets alarm- og varslingssystem. Varsling kan gjøres på distrikts og nasjonalt nivå.
PBS (I, II og III)	Politiets beredskapssystem. PBS I: Retningslinjer for beredskap, PBS II: Politidirektoratets styringsdokumenter, PBS III: Det enkelte politidistrikts planverk.
PBS Web	Politiets digitale oppslagsplattform hvor PBS I, II og III er tilgjengelig.
PHS	Politi høgskolen.
PO	Politioperativt system. Politiets digitale loggføringsverktøy.
POD	Politidirektoratet.

Strategisk nivå	Øverste ledernivå i politiet. Ledes av politimesteren (PM), består også av rådgivere, liaisoner og redningsledelsen ved den lokale redningsledelsen (LRS).
Taktisk nivå	Består av innsatsleder (IL) og innsatspersonell. Løser oppdrag og oppgaver gitt av operasjonssentralen, eller ansvar delegert fra politimesteren. Ledes av IL.
Team	OL, ODL og et antall operatører som jobber fast sammen. Fire team på hvert avsnitt. To og to team betegnes som «storlag».
Teamdager/teamtid	En arbeidsdag hver tredje uke, hvor teamet selv kan disponere dagen. Fokus på teamutvikling, casetrening med mer.
Utsjekk	Tid på slutten av et vaktsett hvor man samles og tar en kort debrief, refleksjon og gjennomgang av aktuelle ting fra vaktsettet.

Oversikt over figurer og tabeller

<i>Figur 1:</i> Modell for organisatorisk læring innen beredskapsarbeid.....	12
<i>Figur 2:</i> Modell som visualisering av 4I-rammeverket for organisasjonslæring.....	14
<i>Figur 3:</i> Læringssirkelen til David Kolb.....	19
<i>Figur 4:</i> Inndeling av hoved- og underkategoriene for oppgavens funn	39
<i>Tabell 1:</i> Oversikt over informantene som ble intervjuet	31

Oversikt over vedlegg

<i>Vedlegg 1:</i>	Intervjuguide
<i>Vedlegg 2:</i>	Informasjonsskriv til informantene med samtykkeerklæring
<i>Vedlegg 3:</i>	Vurdering fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)
<i>Vedlegg 4:</i>	Tillatelse til forskningsinnsyn fra Oslo Politidistrikt

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Begrepsavklaringer og relevante begrep	iv
Oversikt over figurer og tabeller	v
Oversikt over vedlegg	v
Innholdsfortegnelse	vi
1 Innledning	1
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av oppgave	1
1.2 Problemstilling og operasjonalisering	2
1.3 Tidligere og relevante studier	3
1.4 Oppgavens avgrensninger	5
1.5 Oppgavens oppbygning	5
2 Politiets operasjonelle nivå	6
2.1 Ansvar og oppgaver	6
2.2 Organisering	7
3 Teoretisk rammeverk	8
3.1 Hva er læring?	8
3.1.1 Hva er organisatorisk læring?	9
3.1.2 To perspektiver på læring.....	10
3.1.3 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring	11
3.1.4 4I-rammeverket for organisasjonslæring	13
3.2 Taus kunnskap i organisasjoner	15
3.3 Individuell læring vs. organisasjonslæring.....	16
3.4 Formelle og uformelle læringsarenaer	17
3.5 Erfaringslæring.....	18
3.5.1 Systematisk erfaringslæring i politiet.....	20
3.5.2 Begrensninger i erfaringslæring	20
3.6 Hva evaluering er	21
3.6.1 Relevante evalueringsmetoder	23
3.6.2 Gode evalueringer	24
3.7 Oppsummering av det teoretiske rammeverket.....	26
4 Design og metode	27
4.1 Forskningsdesign og beskrivelse av metode	27
4.2 Datainnsamling og utvalg.....	28
4.2.1 Utvalgsstrategi.....	28
4.2.2 Om informantene.....	30

4.3	Datainnsamling.....	31
4.4	Analyse av data	33
4.5	Vurdering av kvalitet.....	34
4.6	Pålitelighet (reliabilitet).....	34
4.7	Troverdighet (validitet)	35
4.8	Etiske hensyn.....	36
4.9	Selvbestemmelse og autonomi	36
4.10	Respekt for informantenes privatliv	37
4.11	Skaderisiko, styrker og svakheter ved prosjektet	37
4.12	Oppsummering design og metode.....	38
5	Empiriske funn	39
5.1	Bruk av evaluering på operasjonelt nivå	39
5.1.1	Begrepsforståelse	39
5.1.2	Systematikk og struktur i evaluering.....	41
5.1.3	Implementering av funn fra evalueringsrapporter.....	44
5.1.4	Faktorer som påvirker evaluering	45
5.1.5	Oppsummering av evaluering	48
5.2	Fokus på erfaringslæring i daglig drift.....	49
5.2.1	Begrepsforståelse	49
5.2.2	Systematikk og struktur for erfaringslæring.....	50
5.2.3	Faktorer som påvirker erfaringslæring.....	52
5.2.4	Oppsummering erfaringslæring.....	54
5.3	Organisering for læring	55
5.3.1	Tilrettelegging for læring – Ledelse og ressurser.....	55
5.3.2	Læringsarenaer	56
5.3.3	Intern kultur – på team og avsnitt.....	58
5.4	Oppsummering av funn.....	59
6	Drøfting	60
6.1	Bruk av evaluering på operasjonelt nivå	60
6.1.1	Systematikk og struktur i evaluering.....	61
6.1.2	Implementering av funn fra evalueringsrapporter.....	63
6.1.3	Faktorer som påvirker evaluering - barrierer og fremmede faktorer	65
6.2	Fokus på erfaringslæring i daglig drift.....	68
6.2.1	Systematikk og struktur for erfaringslæring.....	69
6.2.2	Faktorer som påvirker erfaringslæring.....	71
6.3	Organisering for læring	76
6.3.1	Tilrettelegging for læring – ledelse og ressurser	77
6.3.2	Læringsarenaer	79
6.3.3	Intern kultur – på team og avsnitt.....	82

6.4 Oppsummering av drøfting	84
7 Konklusjon.....	85
7.1 Hovedkonklusjoner	85
7.2 Teoretiske implikasjoner	87
7.3 Praktiske implikasjoner	87
7.4 Forslag til videre forskning	88
Litteraturliste.....	89
Vedlegg.....	
Vedlegg 1 - Intervjuguide	
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv til informantene med samtykkeerklæring	
Vedlegg 3 - Vurdering fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)	
Vedlegg 4 - Tillatelse til forskningsinnsyn fra Oslo Politidistrikt	

1 Innledning

Daglig skjer det mindre hendelser som har stor betydning for enkeltpersoner, og innimellom skjer dessverre hendelser av så stor alvorlighet at det har stor betydning for hele det norske samfunnet. De mest omfattende hendelsene de siste år, er trolig terrorangrepene 22. juli 2011, terrorangrepet mot Al-Noor moskeen 10. august 2019, Kongsberg-hendelsen 13. oktober 2021 og skytingen i Rosenkrantz gate 25. juni 2022. De siste årene har det blitt rettet mye kritikk mot organisatorisk læring i politiet. Flere evalueringsrapporter etterspør en strukturert oppfølging for å sikre erfaringslæring, både internt i politiet og i samhandling med andre.

«Operasjonssentralen trykket ikke på den aller største knappen». (NOU 2012:14, s. 90)

«Operasjonssentralen definerte ikke hendelsen på Al-Noor moskeen som PLIVO». (Dalgaard-Nielsen et al., 2020, s. 215)

«[...]Operasjonsleder/oppdragsleder verken formidlet eller oppdaterte en felles situasjonsforståelse internt på operasjonssentralen». (Henriksen et al., 2022, s. 182)

Dette er eksempler på kritikk og funn fra evalueringsrapporter etter tre av de nevnte hendelsene. Oppfølging av læringspunkter er svært interessant. Denne oppgaven ser derfor nærmere på hvilken betydning evaluering kan ha for organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet.

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av oppgave

I 22. juli-rapporten står det at «god krisehåndtering bør også inkludere at det legges til rette for refleksjon og læring» (Ove Njå referert i NOU 2012:14, s. 256), for å bedre framtidig beredskap og kunne være bedre forberedt til en neste krise (NOU 2012:14). Samme rapport viser også til at organisasjoner av ulike motiver ofte har en uvilje mot å lære av kriser. I politianalysen står det at: «Politiet har i dag ikke gode systemer for å lære, utvikle og forbedre virksomheten systematisk. Det finnes mye god kompetanse, mange meget dyktige og kompetente miljøer, men utvalget ser en begrenset grad av systematisk erfaringslæring, analyse og utvikling av beste praksis» (NOU 2013:9, s. 19). Videre problematiseres ulik praksis og organisering i de forskjellige politidistriktene, og at det verken lokalt eller sentralt virker å være fokus på læring og utvikling. Mangel på struktur og prosesser med fokus på å forandre praksis og metoder etterlyses også. Et av målene med omorganiseringen av norsk politi i 2016 var å få større og mer kompetente operasjonssentraler, og et politi som i større grad skulle fokusere nettopp på kunnskapsdeling og erfaringslære (Prop. 61 LS, 2014-2015).

I en høring om politiets kunnskaps- og kompetansestrategi for 2021-2025 trekkes det frem et behov for økt kunnskap om hvordan erfaringer fra enkeltindivider overføres til organisatorisk læring som alle kan dra nytte av, hvor systematisert erfaringslæring er spesifisert (Politidirektoratet, 2020a). I stortingsmeldingen «Risiko i et trygt samfunn» trekkes det frem at «en organisasjons evne til å håndtere hendelser bør være uavhengig av hvilke individer det er som deltar», noe som krever at man må klare å overføre enkeltindividers erfaringer til organisasjonen for å oppnå organisatorisk læring (Meld. St. 10 (2016-2017), s. 145). I rapporten etter angrepet mot Al-Noor moskeen i 2019, peker evalueringsutvalget på at erfaringslæring kan være en god kilde til læring hvis det gjøres hensiktsmessig (Dalgaard-Nielsen et al., 2020).

Jeg har selv lang erfaring fra operasjonelt nivå i politiet. Først som operatør, deretter som operasjonsleder og videre som avsnitsleder. Jeg er opptatt av kvalitet på tjenesten som operasjonssentralen leverer til publikum, til samhandlingsaktører og innad i politiet. Men for å levere en god nok tjeneste, må man evne å endre på det som ikke fungerer i tillegg til å fortsette med det som faktisk fungerer. Det innebærer også å bruke det som er erfart av andre, og ikke bare er selvlært. Å se verdien av ny kompetanse, nyttiggjøre seg denne for å utvikle seg og bli bedre, er noe jeg er opptatt av. Sentralt står evaluering og evnen til å ta til seg læring, som sammen er vesentlig for oppgavens problemstilling.

1.2 Problemstilling og operasjonalisering

Å forstå hvordan evaluering av hendelser kan påvirke organisatorisk læring gjøres ikke bare ved å se på fenomenet evaluering. Når man ønsker å forstå et fenomen, må man ifølge Johannessen et al. (2020) ha en helhetlig fortolkning av ulike faktorer, sett gjennom øynene til de som studeres. Viktigheten av erfaringslæring fremheves blant annet i politiets beredskapssystem (PBS), hvor fokus på videreutvikling av metodikk for systematisk erfaringslæring, å jobbe for å unngå å begå samme feil flere ganger og utvikle det som allerede gjøres bra trekkes frem (Politidirektoratet, 2020b). Målet med evalueringer er å lære mest mulig av det som har blitt gjort. Å gjøre erfaringsbasert kunnskap om til kollektiv kunnskap er også en forutsetning for organisatorisk læring (Politidirektoratet, 2020b).

Fokuset på og behovet for systematisert erfaringslæring har eksistert i mange år. Spørsmålet er likevel om man har fulgt opp, eller følger opp, denne intensjonen, og i hvilken grad man lykkes. I 2014 opprettet Politidirektoratet prosjektet «Systematisk, kunnskapsbasert erfaringslæring» med fokus på beredskap. Målet i mandatet var blant annet å få politiet til å

«bygge kompetanse gjennom å lære av reelle hendelser, øvelser og riktig trening» (Hove, 2014, s. 4). Men allerede i 2009 kom en evalueringsrapport, «Finstadrapporten», som konkluderte med at kvaliteten på politiarbeid måtte bli bedre i form av å begynne å sette erfaringslæring i system, og koble det opp mot teoretisk kunnskap (NOU 2009:12). I arbeidet med nevnte prosjekt, kom de fram til at det kreves langsiktig innsats med aktiv deling av erfaringer og kunnskap i hele organisasjonen for å få dette til (Hove, 2014). De trekker også fram at man særskilt må kunne sikre læring fra blant annet ekstraordinære hendelser, og at det må kunne formidles på enklest mulig måte. Reelle hendelser viser på en mer realistisk måte enn øvelser politiets evne til krisehåndtering når det virkelig gjelder (Meld. St. 10 (2016-2017)). Videre viser rapporten at det er et stort problem i politietaten at de ikke er gode nok på å ta med seg erfaringer videre, bruke dem til å forbedre kompetansen og øke kunnskapen (Hove, 2014). Med dette som bakteppe ble valgt problemstilling for oppgaven:

«Hvordan kan evaluering av reelle hendelser påvirke organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet?»

Mye har skjedd med og i politiet etter 22. juli 2011. Både 22. juli-rapporten, Politianalysen og Finstadrapporten er eldre rapporter, men trekker fram et behov for systematisk læring på organisasjonsnivå. Eksemplene innledningsvis viser at elementer av læringspunktene er like relevant i dag som da. Oppgaven vil derfor søke å finne ut om og hvordan evalueringer gjør utslag på operasjonelt nivå når det gjelder læring. Reelle hendelser refererer i denne oppgaven til autentiske oppdrag som politiet har fått melding om. Det kan være både store hendelser, mer dagligdagse eller små/mindre omfattende hendelser. Ved bruk av evalueringsrapporter, er det ikke et kriterie at hendelsene de viser til har skjedd i eget politidistrikt.

1.3 Tidligere og relevante studier

Det finnes relativt lite forskning som ser på evaluering og læring på operasjonelt nivå i politiet. Mange studier nevner derimot operasjonssentralens rolle i en eller annen form. Det vil i denne oppgaven ikke bli tatt en fullstendig litteraturgjennomgang, men trekker heller frem sentrale studier med relevans til denne oppgaven. Lundgaard (2021) er nok den som har gått dypest inn på operasjonelt nivå, med sin doktorgrad om operasjonssentralen og påfølgende omarbeidelse til bok. Likevel ser hun på selve virksomheten ved operasjonssentralen, og ikke spesifikt på læring. Boken gir derimot en god forståelse for hvordan det er å jobbe på operasjonelt nivå.

En studie som ligger tett opp mot denne oppgaven er Marie Berglund (2019) sin kvalitative studie om bruk av evalueringer og læring på operasjonssentralen, med mål om å se hvordan ansatte ved operasjonssentralen erfarer bruk av evaluering med henblikk på læring. Hun fant blant annet at evalueringer brukes mye, men at det er lite *systematiske* gjennomføringer av evalueringer. Hun fant videre at læringsutbyttet ved bruk av evalueringer oppleves som stort, og at praksisfellesskapet er viktig, men at mangel på systematisk deling av læring resulterer i at det er tilfeldig om alle gjøres kjent med resultatene fra andres evalueringer eller ikke.

Amalie Hansen Hardy ser i sin studie på hvordan læring i kriser kan fremme organisatorisk resiliens i politiet, hvor organisatorisk læring trekkes inn (Hardy, 2022). Studien konkluderer med at læring under kriser kan fremme utvikling av organisatorisk resiliens på flere måter. Kunnskapsgrunnlag, erfaringslæring og evaluering utgjør deler av de sentrale funnene for hva som har bidratt til læring i politiet under koronakrisen. Pollestad og Steinnes (2012) sin studie om organisatorisk læring ved store samvirkeøvelser, ser på om samvirkende etater evner å oppnå organisatorisk læring av øvelser. Studien viser at ansvar, ressurser, kompetanse, struktur, kultur og personkjemi er utfordrende for organisatorisk læring. Struktur og tydelige rammebetingelser kan bidra til organisatorisk læring. Studien omhandler ikke operasjonelt nivå, men det er mulig å se likhetstrekk med enkelte funn i denne oppgaven.

Det er flere studier om erfaringslæring i politiet, men da mer mot hvordan evaluering og erfaringslæring fungerer. Flere studier tar for seg taktisk og strategisk nivå, hvor funnene kunne vært relatert til denne oppgaven. Sunde og Ness (2013) ser på hvordan erfaring fra taktisk nivå overføres til strategisk nivå; hvordan læring blir implementert og ivarettatt ved utarbeidelse av planverk og instruksjoner. De konkluderer med at erfaringslæring mellom de ulike nivåene ikke kan utelukkes, men at det er en del barrierer som må brytes før erfaringen kan benyttes på en konstruktiv måte. Jonassen (2010) sin studie om evaluering av ekstraordinære hendelser i politiet ser på i hvilken grad og hvordan de blir gjennomført på taktisk nivå. Han fant at ekstraordinære hendelser sjelden blir evaluert, at det er tilfeldig hvem som har ansvaret for evalueringene, at det er liten grad av systematikk og begrenset med videreformidling av kunnskapen. Mye har derimot skjedd i politiet de siste årene, som gjør at de sistnevnte studiene er relativt utdaterte, selv om noen funn kan ha fellestrekk med funn i denne oppgaven, mange år etter.

Det er også skrevet mange forskningsartikler om norsk politi, hvor erfaringslæring og endring som følge av evaluering har vært tema. Studier som eksakt tar for seg bruken av evaluering av

reelle hendelser og *organisatorisk læring på operasjonelt nivå* er derimot ikke funnet. Fokuset på det operasjonelle nivået virker faktisk i stor grad til å være fraværende, noe også Lundgaard (2021) peker på. Til å være «senter» for gjenstand i flere evalueringer, er det derfor både viktig, aktuelt og høyst interessant å se nærmere på dette området.

1.4 Oppgavens avgrensninger

Oppgaven begrenser seg til det operasjonelle nivået i politiet. Taktisk og strategisk nivå berøres ikke (se begrepsavklaringer for forklaring). Det finnes mye teori om organisasjonslæring, hvor også lærende organisasjoner er et sentralt begrep. Blant annet definerer politiet seg selv som en lærende organisasjon (Politidirektoratet, 2020b). Oppgaven går ikke inn på lærende organisasjoner ut over å nevne forskjellen mot organisatorisk læring.

Selv om det er omfattende temaer, redegjøres det for teori som omhandler både organisatorisk læring, erfaringslæring og evaluering, da det er vanskelig å belyse problemstillingen godt nok uten alle tre temaer. Det fremheves også i Politiets beredskapssystem (PBS) 1 at erfaringslæring og evaluering henger tett sammen med læring (Politidirektoratet, 2020b). Det finnes mange læringsteorier. Oppgaven redegjør for to av de mest sentrale teoriene i organisatorisk læring: Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996) og 4I-rammeverket for organisasjonslæring (Crossan et al., 1999). Disse er vurdert å ha mest relevans for oppgavens problemstilling.

I en hierarkisk organisasjon som politietaten er naturligvis ledelse både vesentlig og sentralt. Oppgaven vektlegger derimot informantenes opplevelse og erfaring med evalueringer av hendelser. Ledelses- og beslutningsteori berøres derfor ikke. Funn som omhandler ledelse drøftes der det har relevans for problemstillingen. I tillegg har teamutvikling og samhandling i team de to siste årene blitt svært sentralt i arbeidshverdagen til operasjonssentralen i Oslo politidistrikt. Teamteori er ikke tema i oppgaven, men team vil drøftes der hvor funn som omhandler team har relevans for problemstillingen.

1.5 Oppgavens oppbygning

For å gi en forståelse av hvordan man jobber på politiets operasjonssentral, gir *kapittel 2* først en presentasjon av organisering og arbeidsmetodikk. *Kapittel 3* tar for seg oppgavens teoretiske rammeverk. *Kapittel 4* tar for seg design og valgt metode. I *kapittel 5* presenteres oppgavens funn. Funnene drøftes i *kapittel 6*, før *kapittel 7* til slutt presenterer oppgavens konklusjon, teoretiske og praktiske implikasjoner samt forslag til videre forskning.

2 Politiets operasjonelle nivå

Denne delen av oppgaven gir en kort presentasjon av politiets operasjonssentral, ansvar, organisering og arbeidsmetodikk. Dette gjøres for å skape en forståelse og gi forkunnskap til oppgavens problemstilling, og det som informantene tar del i hver eneste dag på jobb.

2.1 Ansvar og oppgaver

Politiet har et bredt spekter av ansvar og oppgaver som er hjemlet i Politiloven (1995), hvor samfunnsoppdraget blant annet går ut på å ivareta borgernes trygghet og rettssikkerhet.

Politiets innsats deles inn i strategisk, operasjonelt og taktisk nivå i det enkelte politidistrikt.

Strategisk nivå ledes av politimesteren, operasjonelt nivå ledes av operasjonsleder i daglig

drift og stabssjef når stab er satt, mens taktisk nivå ledes av innsatsleder og består ellers av

innsatspersonell, bedre kjent som patruljer (Politidirektoratet, 2020b). På operasjonssentralen

ledes og koordineres politiets innsats i planlagte, akutte og hendelsesstyrte oppdrag døgnet

rundt, også ved håndtering av kriser og ekstraordinære hendelser. Operasjonssentralen mottar

og behandler både nødanrop på politiets nødnummer 112, andre type henvendelser på politiets

nummer 02800 i tillegg til samhandling med andre nødmeldesentraler og aktører i samfunnet.

Operasjonssentralen ivaretar rollen som lokal redningsentral i redningsoppdrag på land, de

håndterer henvendelser fra media i pågående hendelser, beslutter bevæpning i oppdrag og

følger opp HMS-ansvaret for alt personell (Politidirektoratet, 2016, 2020b).

Operasjonssentralen prioriterer oppdragene som meldes inn og vurderer behovet for politiets

innsats (Politidirektoratet, 2013). Dette gjøres i tett samhandling med taktisk nivå, ved å

koordinere, lede og veilede patruljene.

Antall telefoner og oppdrag operasjonssentralen håndterer i løpet av en vakt varierer veldig,

og det er ikke noen fasit på hvilke vakter som er mest hektisk. Kveldsvakter og helgetjeneste

er likevel de som erfaringsmessig oppleves som mest hektisk. Men: Når telefonen ringer, vet

man aldri hva som venter i den andre enden eller hvor krevende samtalen kan bli. I 2022 var

antall innkomne telefoner på nødnummeret 112 i overkant av 153 000. Det kom i tillegg inn i

overkant av 300 000 telefonsamtaler til sentralbordet og operasjonssentralen på 02800

(offisielle tall hentet fra statistikk internt i distriktet). Det ble loggført nesten 82 000 oppdrag i

Politiets vaktjournal (PO) for Oslo politidistrikt (statistikk hentet fra politiets systemer). Siden

2019 har antallet loggførte oppdrag per år ligget et sted mellom 80 000 – 85 000. Det er ikke

alle oppdrag det blir gjort noe med, og ikke alle telefoner det blir opprettet en logg på.

2.2 Organisering

Politiet er formelt en hierarkisk styrt organisasjon (Bjørkelo & Gundhus, 2015). På operasjonssentralen er operasjonsleder (OL) øverste leder når stab ikke er satt. Det betyr at OL handler på fullmakt fra politimesteren og har ordremyndighet over innsatspersonellet i distriktet. OL leder operatørene på operasjonssentralen, tar beslutninger og sørger for kvalitetssikring av polititjenesten publikum får (Politidirektoratet, 2016, 2020b). OL har i dag også personalansvaret for operatørene på sitt team, og det skal alltid være en OL på jobb (Lundgaard, 2021). Oppdragsleder (ODL) styrer og koordinerer pågående oppdrag etter føringer fra OL, og er mellom OL og operatørene. ODL kan fungere som OL ved behov, og det skal også alltid være en ODL på jobb (Politidirektoratet, 2020b). Operatørene er de som fysisk drifter oppdrag og betjener telefoni- og sambandstrafikken (ICCS). De tar beslutninger under ledelse av OL og ODL (Lundgaard, 2021). I Oslo politidistrikt er det i tillegg et sentralbord som besvarer førstelinjehenvendelser, og som per dags dato også gjør en grovsortering av nødanrop når det er bemannet. Ved operasjonssentralen er det en egen fag- og metodegruppe (FOM) som i tillegg til å være operatører også følger opp fag- og utviklingsoppgaver, gjennomfører opplæring av nyansatte og kvalitetssikrer faget for operasjonelt nivå (Lundgaard, 2021). Alle ansatte på operasjonssentralen i Oslo politidistrikt er i hovedsak politiutdannet, med unntak av noen få sivile operatører og flesteparten av de ansatte på sentralbordet.

I nåværende organisering utgjør OL, ODL og et visst antall operatører sammen et team. To og to team jobber tett sammen og utgjør et storlag. Nåværende organisering består av tre avsnitt med fire team på hvert avsnitt, med totalt to storlag per avsnitt. Tjenesten er en tredelt turnus/skift- ordning med dag-, kvelds- og nattevakter i tillegg til helgejobbing hver tredje helg. En dag hver tredje uke er avsatt til faglig påfyll på såkalte fagdager, som FOM har regien på. Storlagene har i tillegg en dag hver tredje uke avsatt til teamtid.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket som oppgavens problemstilling er bygd opp rundt. Teorien tar først for seg læring og hvor læring skjer, og ser nærmere på to læringsteorier med betingelser som må eller bør være til stede for at læring skal skje. De to teoriene er enkeltkrets- og dobbeltkretslæring og 4I-rammeverket for organisasjonslæring. Videre gjøres det rede for organisatorisk læring, relasjonen mellom individuell og organisatorisk læring og betydningen av taus kunnskap. Deretter redegjøres det for erfaringslæring, systematisk erfaringslæring og dens begrensninger før oppgaven til slutt tar for seg bruk av evaluering som ledd i organisatorisk læring.

3.1 Hva er læring?

Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 341) definerer læring som «en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap og endrer sin atferd på grunn av denne kunnskapen». En organisasjon kan defineres som «et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål (Etzioni, 1982, referert i Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 16). Læring i et individuelt og kognitivt perspektiv defineres som «tilegnelse, utvikling og endring av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gir relativt varige endringer, og som har sitt utgangspunkt i erfaring» (Filstad, 2022, s. 40). Til tross for flere ulike definisjoner av begrepet læring, omhandler så og si alle definisjoner at det er en prosess som fører til endring av praksis (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Argyris og Schön (1996) sier at begrepet læring kan referere til to ting. Det ene er at det kan være noe som blir lært, altså at læring har skjedd, enten det er en samling av informasjon, ferdigheter eller kompetanse. Det andre er selve læringsprosessen, altså hvordan man lærer. På samme måte sier de at det å dra lærdom av erfaringer implisitt innebærer at lærdom er produktet, mens det «å dra lærdom av» refererer til selve læringsprosessen.

Senge (2006) sier blant annet at den mektigste læringen kommer av direkte erfaringer. Ifølge John Dewey oppstår læring fra handling og øvelse, ikke fra formulerte instruksjoner, og skiller mellom erfaringer og opplevelser (Dewey, 2005). Han sier at alt avhenger av kvaliteten på erfaringen, og at det er to aspekter ved dette. Det ene er om man umiddelbart er enig eller uenig. Det andre er påvirkningen den nye erfaringen måtte ha på senere erfaringer. Med det mener han at hver erfaring lever videre i de neste, nye erfaringene, men at selve utfordringen med erfaringslæring er å finne de erfaringene som er fruktbare og som man kan dra nytte av i senere erfaring. «Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into» (Dewey, 1938/2015, s. 38). I dette ligger det at

erfaringer som gir mening derfor kan føre til at vi endrer oss (Dewey, 1938/2015, s. 27). Mens en opplevelse kan være både passiv og observerende, gir den ikke nødvendigvis en bevisst mening som er nok til at det fører til endring (Dewey, 2005).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i Jacobsen og Thorsvik (2019) og Filstad (2022) sin definisjon og beskrivelse av læring.

3.1.1 Hva er organisatorisk læring?

Tom Karp (2014, s. 102) sier at «læring er den grunnleggende forutsetningen for organisasjoners utvikling». Organisasjoner som lykkes i det de driver med, er de som hele tiden klarer å oppnå ny kunnskap, spre det i organisasjonen og implementere det i sine produkter (Nonaka, 1991). I et historisk perspektiv har det vært ganske paradoksalt å tenke at organisasjoner kan lære på samme måte som individer, fordi organisasjoner kun har vært sett på som strukturer det går an å endre, men ikke som noe som kan forstå og lære.

Organisasjonslæring har derimot med tiden blitt et utviklet begrep, utformet av organisasjonens medlemmer, deres normer, verdier, forståelse, gjensidig påvirkning av hverandre og hvordan organisasjonen styres (Argyris & Schön, 1996; Levin & Klev, 2002). I en høring om politiets kunnskaps- og kompetansestrategi mot 2025, beskrives organisatorisk læring som «en prosess hvor mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne» (Politidirektoratet, 2020a, s. 38). Det fremheves hvor viktig det er med erfaringer enkeltpersoner får gjennom praksis, og at praksisen diskuteres slik at man gjør dette til noe som alle kan dra nytte av.

Det er likevel flere som mener at det ikke finnes noe klart bilde på hva organisatorisk læring egentlig er og hvordan det foregår (Crossan et al., 1999). Crossan et al. definerer organisasjonslæring som «en flernivå-prosess som begynner med individuell læring, som igjen fører til gruppelæring, og som igjen fører til organisatorisk læring» (Crossan et al., 1999, gjengitt i Filstad, 2022, s. 21). Mange snakker om lærende organisasjoner. Det er derimot ikke det samme som organisatorisk læring. Lærende organisasjoner har en mer praktisk tilnærming til læring, hvor fokuset ligger på endringsvillighet, og det å bruke metodiske verktøy for å prøve å identifisere, evaluere og fremme kvaliteten på læringsprosessene i en organisasjon. Organisatorisk læring er til sammenligning mer opptatt av observasjon og analyse av de involverte prosessene i samspillet mellom individuell og kollektiv læring (Tsang, 1997). Filstad (2022) forklarer dette noe enklere ved at lærende organisasjoner bruker læring som middel for å nå et mål, hvor fokuset ligger på isolerte endringer som et mål, og hvor læring

kun brukes som et middel for å nå målet. I organisatorisk læring er derimot læringen selve målet, og derfor noe mer enn en endring. Faren for lærende organisasjoner som kun har fokus på endring som mål, er at det fort kan forsterke stabilitet heller enn at organisasjonen endrer seg. For eksempel sier Weick (2001) at en organisasjon som fortsetter å handle på tross av at den kanskje ikke helt vet hva den gjør, har stor sjanse for at uklarhetene som foreligger i løpet av prosessen etter hvert vil endres. På den måten kan uklarhetene være med på å skape innovasjon og større eller bedre utnyttelse av ressurser. Kontinuerlige uklarheter legger et press på organisasjonen til å endre eller tilpasse strukturen slik at håndteringen blir bedre.

Generelt fra et overordnet perspektiv, kan man si at en organisasjon lærer når den tilegner seg ny informasjon i form av blant annet kunnskap, forståelse eller praksis. Med en slik forståelse av begrepet organisatorisk læring, lærer alle organisasjoner, uavhengig av kvaliteten på det som læres eller måten læringen skjer på (Argyris & Schön, 1996). Sommer et al. (2020, s. 108) mener at organisatorisk beredskapslæring må forstås som «en prosess som fører til at man endrer, bekrefter eller får en dypere forståelse av praksis og beredskapsordning».

Likevel, for at organisatorisk læring skal finne sted, må visse krav oppfylles. Det må være *noe* som læres, altså et produkt som tilegnes som et resultat av en læringsprosess. Denne prosessen består av tilegnelse av informasjon, behandling og lagring av informasjonen. Det må også være *noen* som lærer, eller som tar del i denne prosessen. Læring kan altså brukes om tilegnelse av ny kunnskap, men også i tilfellene hvor man fjerner eller erstatter noe som har blitt utdatert. Organisatorisk læring innbefatter også organisasjonens evne til å forbedre oppgaveutførelse over tid; det som kalles instrumentell læring (Argyris & Schön, 1996).

I nye situasjoner er det mye som kun læres via erfaringer i situasjonen og fellesskapet i organisasjonen. Levin og Klev (2002, s. 98) snakker om «handlingsteori», som forklares som en virkelighetsforståelse som blant annet styrer vår oppmerksomhet, våre valg, forventninger og krav. Slike handlingsteorier er utgangspunktet for handlinger, og sier noe om hva organisasjoner faktisk gjør, ikke bare det de sier at de gjør. Den opprettholdes og endres av de som jobber sammen i organisasjonen, hvor læring forenklet sett da er en endring i denne handlingsteorien. I tillegg innebærer læring at noe gjøres annerledes enn tidligere ved at folk viser at de kan, vil og tør, og ikke bare vet.

3.1.2 To perspektiver på læring

I organisasjonslæring pekes det på to hovedtilnærminger til læring (Filstad, 2022).

Tilegnelsesperspektivet omhandler kognitiv, individuell læring. Der er det enkeltindividet som

tilegner seg kunnskap, bearbeider informasjon og lagrer ny kunnskap til senere bruk. Mens sosiale og kulturelle faktorer er rammen rundt individet. I *deltakerperspektivet*, eller i sosiokulturell læring, er læring relatert til relasjoner og kollektiv deltakelse i praktisk arbeid. Her utvikles læring og kunnskap i et sosialt og kulturelt fellesskap og er derfor situasjonsavhengig. Filstad (2022) sier at det kan være vanskelig å skille mellom individuell, kollektiv og organisatorisk læring. Men for å forstå organisasjonslæring må man se både på at enkeltindividet lærer og at kunnskap og kompetanse utvikles i fellesskap gjennom praksis.

3.1.3 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring

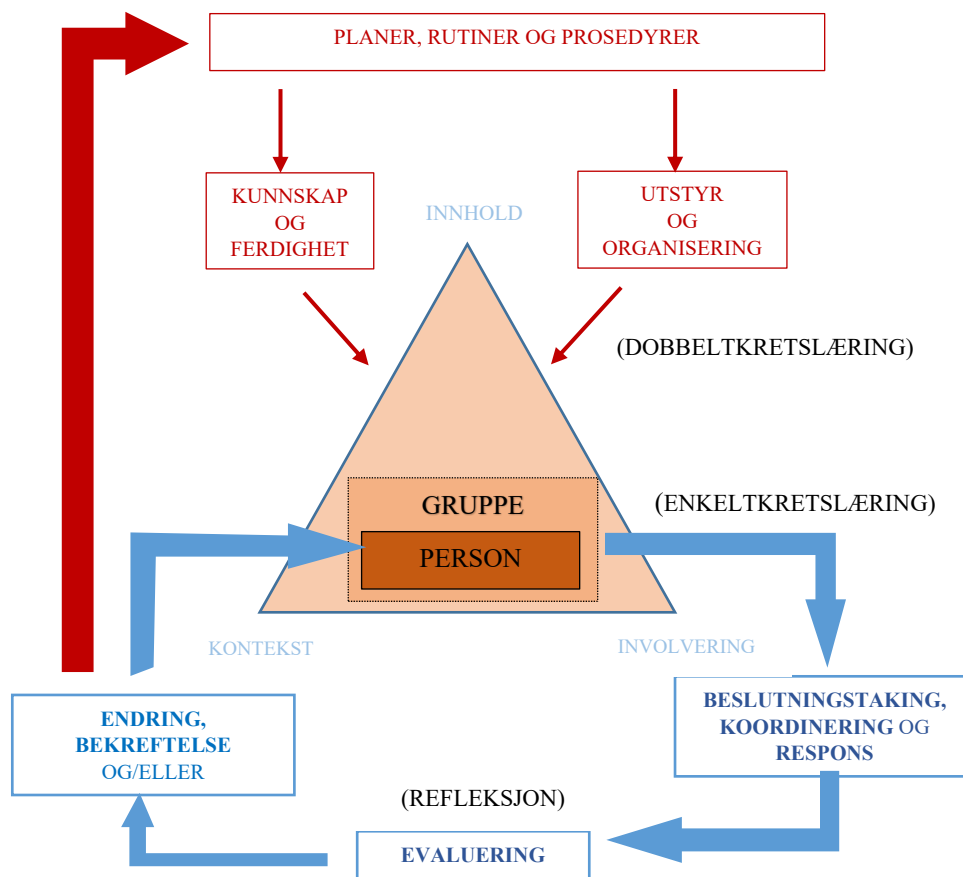
Argyris og Schön utarbeidet teorien om *enkeltkrets- og dobbeltkretslæring* som læringspraksis (Argyris & Schön, 1996). Enkeltkretslæring er en instrumentell form for læring hvor man lærer av feil ved å forsøke å gjøre ting bedre. I enkeltkretslæring endres handlingsstrategier uten at det gjøres noe med de underliggende antagelsene og prinsippene som ligger bak. Altså endrer man bare på det man allerede kan og gjør, og tar litt for gitt at det man søker å oppnå er riktig (Argyris & Schön, 1996; Jacobsen & Thorsvik, 2019). Behov for mindre justeringer eller mer trening vil for eksempel være enkeltkretslæring (Sommer et al., 2020).

Enkeltkretslæring kan være nyttig i de tilfeller hvor man kan, og ønsker, å oppnå eksisterende mål innenfor allerede eksisterende rammer og normer (Argyris & Schön, 1996). Men det er som oftest ikke tilstrekkelig, selv om det er det som stort sett er mest vanlig i etterkant av hendelser når kommisjoner blant annet peker på mindre tilpasninger som for eksempel behovet for forbedret kommunikasjon (Boin et al., 2017).

Mange kriser avdekker store begrensninger og motsigelser ved blant annet prosedyrer og retningslinjer. For å håndtere disse kreves dobbeltkretslæring (Boin et al., 2017). Ved dobbeltkretslæring stiller man spørsmål ved hvorfor ting ikke fungerer eller virker mot sin hensikt. Det vil for eksempel være dobbeltkretslæring hvis bakenforliggende verdier og forutsetninger endres og gjøres bedre, eller hvis et forbedringspunkt følges opp med endring av faktorer som er styrende for utføring av handlingene. Det kan for eksempel være endring av planverk, rutiner, prosedyrer, organisering eller måten man utfører en oppgave på (Jacobsen & Thorsvik, 2019; Sommer et al., 2020). Ønsket mål med sånn læring, er evnen til å rette opp feil for å gjøre ting annerledes og finne nye måter å jobbe på. I politisammenheng sier Bjørkelo og Gundhus (2015) at det å lære av enkeltfeil har begrenset verdi hvis det ikke rettes et kritisk lys mot måten man strukturerer og gjennomfører politiarbeid på. Instrumentell læring, som enkeltkretslæring, forholder seg nemlig ikke til enkeltpersoners egen erfaring. Det kan derfor være begrensende for læring (Hoel & Bjørkelo, 2017). Hvis man prøver ut noe

og det ender opp med endring av forutsetninger, som igjen implementeres og fører til endring av praksis, oppnås organisatorisk læring. Og lykkes man i å oppnå dobbeltkretslæring kan kanskje fremtidige kriser og ulykker håndteres på en bedre måte (Sommer et al., 2020).

Argyris og Schön snakker i tillegg om «deuterolæring» (1996, s. 29), som er den mest effektive måten å lære på. Det innebærer «å lære å lære» av kriser (Boin et al., 2017, s. 129). Det går på at man vet når man skal bruke enten enkeltkrets- eller dobbeltkretslæring, at det er et system for læring og at man jobber for å oppnå god læringskultur (Sommer et al., 2020). Det kan nevnes at det i tilknytning til enkeltkrets- og dobbeltkretslæring også trekkes paralleller til første ordens læring, endring eller feil og andre ordens læring, endring eller feil (Argyris & Schön, 1996; Karp, 2014; Smith & Elliott, 2007). Det har mange likhetstrekk, hvor første ordens læring går på læring innenfor allerede eksisterende måter å gjøre ting på, mens andre ordens læring omhandler læring ved å se på noe på en helt ny måte.



Figur 1: Modell for organisatorisk læring innen beredskapsarbeid (med egne tilføyelser i parentes) (Sommer et al., 2020, s. 106).

Dobbeltkretslæring kan være både utfordrende og sensitivt fordi det rører ved og stiller spørsmål ved potensielt godt etablerte prinsipper og grunnleggende syn (Boin et al., 2017),

men Filstad (2022, s. 21) sier at dobbeltekretslæring er en forutsetning for organisasjonslæring. Ved for eksempel en ulykke vil politiet ved oppnåelse av enkeltkretslæring kun kunne løse tilnærmet identiske utfordringer i fremtiden. Ved dobbeltekretslæring vil de derimot både forut for og i etterkant av ulykken evne å reflektere over kunnskap og kompetanse, hva man må gjøre for å være forberedt og hvordan man kan lære av erfaringer fra ulykken. Det er likevel viktig å lære *både* gjennom enkeltkretslæring og dobbeltekretslæring, fordi de ikke er motsetninger. I noen tilfeller kan det være tilstrekkelig med enkeltkretslæring. Hvis for eksempel eksisterende målsetninger er fornuftige og hensiktsmessige, vil det være nok å ha fokus på å bli bedre på det man allerede gjør (Argyris & Schön, 1996; Sommer et al., 2020).

3.1.4 4I-rammeverket for organisasjonslæring

«4I-rammeverket» for organisasjonslæring (Crossan et al., 1999) er faktisk det nærmeste man kommer en teori for organisasjonslæring (Filstad, 2022). I denne teorien legges fire premisser til grunn, der organisasjonslæring forklares som en prosess som starter med individuell læring som kan føre til gruppelæring, som igjen kan føre til organisasjonslæring. Første premiss sier at organisatorisk læring er en spenning mellom tilegnelsen av ny læring og at man bruker det som allerede er lært. Andre premiss sier at organisatorisk læring er en flernivå-prosess med individuelt nivå, gruppenivå og organisatorisk nivå. I det tredje premisset er de tre nevnte nivåene i organisatorisk læring koblet sammen av de sosiale og psykologiske prosessene intuisjon, interpretere/tolke, integrere og institusjonalisere (de 4I-ene). Det siste premisset sier at kognisjon påvirker handlinger og at handlinger påvirker kognisjon (Crossan et al., 1999). Fokuset er på de 4I-ene, som limer sammen nivåene i organisasjonslæring.

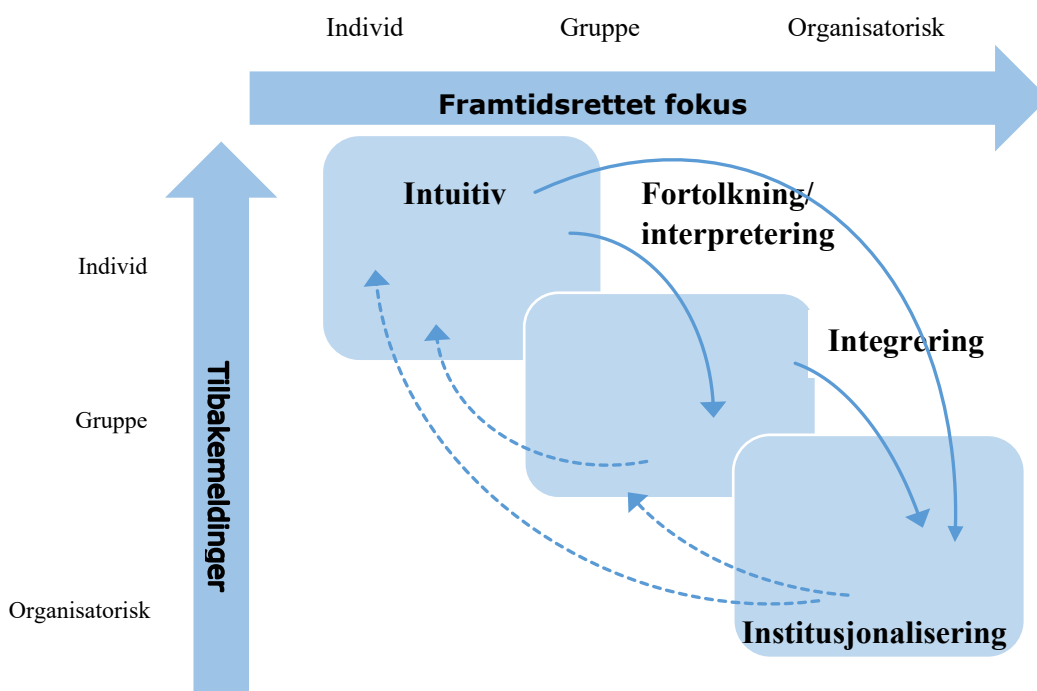
Intuisjon opptrer på individuelt nivå. Det er subjektivt og erfaringsbasert, og omhandler evnen til å gjenkjenne mønstre og muligheter. Denne prosessen skiller eksperter fra nybegynnere, fordi eksperten kan gjenkjenne mønstre som nybegynneren ikke har noen erfaring med. Denne formen for ekspertise skjer også i underbevisstheten, noe som er med på å forklare nettopp hvorfor det er så vanskelig å overføre denne kunnskapen fra en person til en annen. Dette er også tett knyttet til taus kunnskap (Crossan et al., 1999).

Interpretere eller *å tolke* kan opptre både på individuelt- og gruppenivå. Det er en mer bevisst prosess som går ut på å forklare noe, både til seg selv og til andre. Språket brukes aktivt, og som et resultat lages kognitive kart. Noen med mye erfaring vil ha mange slike kognitive kart og vil kunne se ting som mindre erfarne ikke klarer. Bruken av kognitive kart vil variere fra person til person fordi alle tolker lik stimuli ulikt. Gjennom diskusjon og deling av kunnskap

vil man kunne utarbeide felles handlingsmønstre som kan være med på å redusere tvetydighet i situasjoner (Crossan et al., 1999).

Integrere kan opptre både på gruppe- og organisatorisk nivå. Det innebærer utvikling av delt forståelse mellom individer på gruppenivå, og koordinering av handlinger gjennom gjensidig tilpasning. Dette skjer gjennom aktiv bruk av dialog og historiefortellinger, hvor gruppen gjennom denne prosessen utvikler en felles forståelse. Hvis den felles forståelsen er viktig nok, vil det kunne resultere i institusjonalisering (Crossan et al., 1999).

Institusjonalisering opptrer på organisatorisk nivå. Denne prosessen innebærer etablering og implementering av både formelle og uformelle systemer, strukturer, prosedyrer og strategier i organisasjonen. Denne implementeringen sørger for at kunnskapen som enkeltindivider besitter ikke forsvinner når de en dag slutter i organisasjonen. Etter hvert som organisasjoner blir mer erfarne og godt etablerte, blir de også bedre i stand til å formalisere slik læring. Med tiden vil tidligere læring på denne måten bli en del av organisasjonen, og vil være med på å guide medlemmenes læring og handlinger (Crossan et al., 1999).



Figur 2: Modell som visualisering av 4I-rammeverket for organisasjonslæring (Crossan et al., 1999, s. 532).

Læringsteorien viser hvor viktig enkeltindivider og samhandling på gruppenivå er for organisatorisk læring. Teorien viser også at det er tidkrevende og omfattende fordi læring først må gjøres på individnivå før gruppenivå og til slutt organisatorisk nivå. Dette er også en

svakhet for organisatorisk læring, fordi det parallelt med disse læringsprosessene også skjer utvikling og endring i miljøet rundt. Det kan etter hvert medføre et gap mellom det organisasjonen har lært og det som organisasjonen nå må gjøre, som igjen vil føre til at man blir mer avhengig av individuelt initiativ og læring (Crossan et al., 1999).

3.2 Taus kunnskap i organisasjoner

Kunnskap i organisasjoner finnes i flere varianter (Von Krogh et al., 2001). Kompetanse og kunnskap er en kombinasjon av *eksplisitt* og *taus kunnskap*. Eksplisitt kunnskap er kunnskap som kan forklares og uttrykkes med ord og symboler, som kan deles skriftlig og presenteres for andre. Taus kunnskap er derimot kunnskap forankret i praksis. Det er erfaringsbasert kunnskap som ikke kan uttrykkes eksplisitt, og som ikke kan forklares med ord (Filstad, 2022; Lindøe, 2003). «Vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 1966/2022, s. 16). I det ligger at det er mye kunnskap vi ikke nødvendigvis kan formidle med ord (Polanyi, 1966/2022). Ifølge Polanyi betyr taus kunnskap automatiserte eller innarbeidede handlinger, som er lært gjennom erfaring, og som fører til at man kan ha fokus på å løse en oppgave i stedet for å ha fokus på verktøyet som brukes i oppgaveløsningen (Filstad, 2022). Taus kunnskap er derfor vanskelig å beskrive for andre (Von Krogh et al., 2001). Det formidles blant annet ved bruk av ikke-verbal kommunikasjon, som kroppsspråk og handling. Taus kunnskap er også sterkt knyttet til noens engasjement i spesifikke settinger, som for eksempel hvordan man jobber sammen i et team. Taus kunnskap består delvis av tekniske ferdigheter; det at man vet hvordan noe skal gjøres. Samtidig består det av kognitive ferdigheter som for eksempel mentale modeller, personlige oppfatninger og perspektiver som er automatisert slik at det er vanskelig å si noe om dem (Nonaka, 1991). Deling av slik kunnskap kan være vanskelig hvis man ikke er bevisst den tause kunnskapen eller evner å reflektere over den. Utvikling av kompetanse ved deling av taus kunnskap krever observasjon, erfaring gjennom handlinger og samhandling i praksis. De som lærer taus kunnskap må også kunne praktisere og gjøre seg egne erfaringer for å oppnå ny kompetanse, og utvikle sin egen tause kunnskap (Tsoukas, 2011).

Nonaka (1991) presenterer fire grunnleggende prosesser for utvikling av kunnskap og former for læring i en organisasjon. Disse prosessene går ut på å gjøre taus kunnskap til eksplisitt kunnskap og omvendt, og videre individuell kunnskap til delt kunnskap. *Første prosess* går på sosialisering, hvor taus kunnskap overføres til taus kunnskap. Det vil si at man lærer av hverandre ved observasjon. Slik kunnskapsoverføring er begrensende nettopp på grunn av utfordringene med, og forståelsen av, taus kunnskap. *Andre prosess* går på å gjøre eksplisitt kunnskap til eksplisitt kunnskap. På denne måten spres kunnskap ved å systematisere allerede

eksisterende informasjon, noe som betegnes som lite effektivt nettopp fordi det allerede er kjent kunnskap for organisasjonen. *Tredje prosess* går ut på å gjøre taus kunnskap eksplisitt, ved at taus kunnskap blir gjort tilgjengelig og formidles til andre enten det er muntlig eller skriftlig. I *fjerde prosess* gjøres eksplisitt kunnskap til taus kunnskap, hvor kunnskapen utnyttes i praksis. Man tilpasser altså eksplisitt kunnskap, og gjør den til sin egen, tause kunnskap. Tredje og fjerde prosess er de mest kritiske læringsmåtene. Lykkes man å lære på denne måten, startes en kunnskapsspiral som sørger for stadig utvikling (Nonaka, 1991).

Von Krogh et al. (2001) peker på at taus kunnskap er den viktigste kilden til innovasjon, og at utvikling av ny kunnskap starter med taus, individuell kunnskap. Utfordringen for organisasjoner som er opptatt av kunnskapsutvikling, er imidlertid ofte å erkjenne verdien av taus kunnskap og hvordan denne kan utnyttes. Taus kunnskap er for eksempel vanskeligere å kopiere enn eksplisitt kunnskap. Den er da også vanskelig å formidle eller spre i organisasjonen. Deling av taus kunnskap forutsetter også at det foregår sosialisering mellom enkeltindivider; at tanker og følelser deles med andre teammedlemmer. Hoel og Bjørkelo (2017) peker på at det kan være vanskelig med endring dersom taus kunnskap har ført til feil praksis, fordi det kan være vanskelig å skille noe eksakt ut fra bevisstheten. Det er derfor avlæring også er en viktig del av organisasjonslæring; det å ha evnen til å glemme tidligere kunnskap (Hedberg, 1981). I dobbeltkretslæring betyr det å ta til seg negativ feedback, gjøre noe med det i form av å prøve ut nye løsninger, og etter hvert få positiv feedback som støtter nytt handlingsmønster (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

3.3 Individuell læring vs. organisasjonslæring

Lærende individer er altså nødvendig for organisasjonslæring, fordi arbeidet i organisasjonen gjøres av de som jobber der. Dersom de som jobber ikke endrer seg eller noen gang gjør ting på andre måter enn tidligere, vil heller ikke organisasjonen kunne gjøre ting annerledes fra en gang til neste. Organisasjonen vil da ikke ha lært noe. Likevel skaper ikke læring på individnivå automatisk læring på organisasjonsnivå, fordi endringer i et individ ikke påvirker endring i organisasjonen uten et samspill mellom de som faktisk jobber der. Individens kunnskap og kompetanse er altså med på å bygge en organisasjon, men potensialet blir utnyttet først når forståelse for hva og hvordan noe skal gjøres skapes i *samhandling* med andre. Det hjelper altså lite at enkeltindivider får lære nye ting, så lenge den nye innsikten ikke deles med andre i organisasjonen. Så til forskjell for individuell læring innebærer organisasjonslæring at det skjer en endring i samspillet mellom individene som jobber der, og med det en endring i felles forståelse (Levin & Klev, 2002). Organisatorisk læring brukes da

om det organisasjonen lærer av enkeltmennesket eller gruppen (NOU 2009:12). Det krever at man klarer å overføre enkeltpersoners erfaringer til organisasjonen, og flere elementer må være på plass for at individuell læring skal kunne resultere i organisatorisk læring. Det innebærer å ha gode rutiner, planverk og formelle rammer sammen med et system som sørger for at man kan trekke felles konklusjoner fra det som er lært (Meld. St. 10 (2016-2017)).

Ifølge Senge (2006) er individuell læring til en viss grad irrelevant for organisatorisk læring fordi individer hele tiden lærer uten at det blir noe organisatorisk læring ut av det. Han trekker heller fokuset mot læring i team, og at innsikt og ferdigheter ervervet i team kan forplante seg til hele organisasjonen. Det teamet oppnår kan være med på å etablere en standard for læring i organisasjonen som helhet. Men for å kunne gå fra individuell til organisatorisk læring, kreves det systematikk og gode rutiner for hvordan man skal klare å dra felles konklusjoner fra det man har lært. For at disse læringspunktene skal kunne bli en del av kunnskapsgrunnlaget i organisasjonen, må de derfor bunne ut i noen formelle rammer slik som planverk og rutiner. Likevel kan det av flere årsaker være krevende å følge opp dette, fordi konsekvensene kan være gjennomføring av større endringer i organisasjonen i etterkant. Det kan være krevende for flere parter. Man kan blant annet møte kulturelle utfordringer i organisasjonen, som motstand og mangel på forståelse, eller dårlig samsvar mellom kunnskap og forståelse til de som deltar i hendelsen og ledelsen på toppen (Meld. St. 10 (2016-2017)).

3.4 Formelle og uformelle læringsarenaer

Læring kan være formell eller uformell. *Formell læring* er institusjonalisert og ofte utenfor sosial kontekst, og har gjerne et organisert læringsopplegg med fastsatt rammeverk og klart definerte læringsmål. Normalt sett er også en lærer eller en form for ekspert til stede. Utdanning og opplæring ved utdanningsinstitusjoner er eksempler, men også kurs og seminarer på arbeidsplassen kan falle inn under denne betegnelsen. *Uformell læring* har til sammenligning ofte ikke noen klare læringsmål, men handler om å tilegne seg og utvikle kunnskap gjennom å løse oppgaver og gjøre en jobb. Uformell læring kan skje på egen hånd eller i fellesskap med andre. Diskusjon, refleksjon, meningsutveksling, observasjon og praktisk utførelse er stikkord. Å bruke kunnskap man har utviklet gjennom formell læring, kan gjerne skje gjennom former for uformell læring (Filstad, 2022).

Ser man mot formelle og uformelle *læringsarenaer*, trekkes kollegafellesskapet frem «som den viktigste arenaen for utvikling og befestelse av operative yrkesnormer» (NOU 2009:12, s. 34). Det er en uformell læringsarena, hvor småprat mellom kollegaer og felles fortolkning

gjennom småprat skaper likhet i arbeidsmønstre og yrkesnormer (NOU 2009:12). Filstad (2022) trekker også frem betydningen av kollegafellesskapet for praktisk anvendelse av kunnskap, og uformelle læringsarenaer kan være avgjørende for om noen utvikler nødvendig kompetanse og kunnskap eller ikke. Sosial interaksjon og praktisk samarbeid er viktig. Bruk av tilegnet kunnskap må derfor ivaretas både gjennom formell og uformell læring.

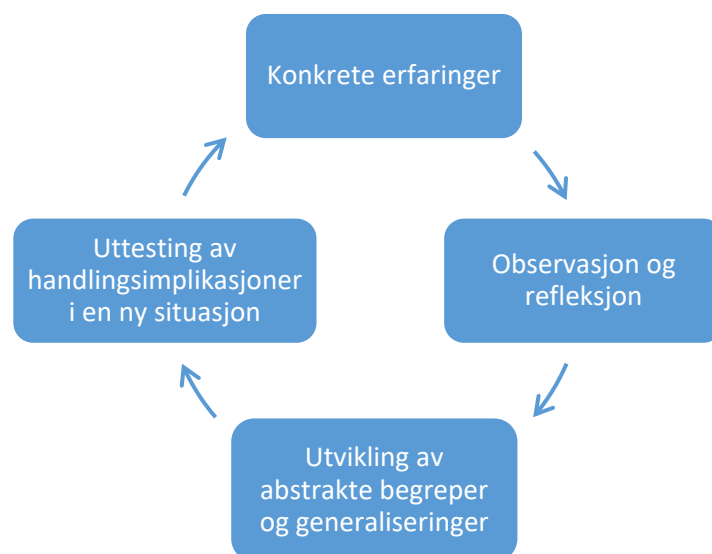
Hver arbeidstaker kan også være del av flere slike sosiale praksisfellesskap på en og samme arbeidsplass. Ordet praksisfellesskap forklarer i denne sammenhengen hvordan læring, mening og identitet i et fellesskap overføres til utvikling av praksis (Wenger, 1998 gjengitt i Filstad, 2022). Levin og Klev (2002) trekker frem viktigheten av gode arenaer for læring, da møteplasser hvor man kan ha sosial utveksling er en grunnleggende forutsetning for å skape læring. Å tilrettelegge for at man kan møtes, kommunisere og reflektere for å lære i fellesskap er derfor viktig for en organisasjon. Så finnes det også mindre egnede arenaer som er mer preget av enveiskommunikasjon eller aktive, gruppebaserte aktiviteter. Et vesentlig moment er likevel at man tilpasser arenaen til konteksten og problemstillingen som står i sentrum. Å skape muligheter for dialog og refleksjon er viktig for ideskaping, å se muligheter og til slutt forhåpentligvis oppnå ny, kollektiv atferd (Levin & Klev, 2002). Likevel vil formelle og uformelle relasjoner mellom de som jobber i organisasjonen spille inn på læringsmulighetene den enkelte har, hvor uformelle strukturer og sosial interaksjon har stor betydning for tilgangen til kunnskap og viktige læringsarenaer. Uformell læring på arbeidsplassen er derfor avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten, og at man forstår faktorene som er med på å danne grunnlaget for uformell læring (Filstad, 2022). Hvis man skal integrere formell og uformell læring i politiet, er man avhengig av å ha en læringskultur hvor man kan dele kunnskap og erfaringer uten forbehold, og at man sosialiseres inn i kulturen (Hove, 2014).

3.5 Erfaringslæring

Erfaringslæring er viktig for å få en endring i den felles forståelsen. Erfaringslæring betyr at du «utvikler og endrer oppfatninger og ferdigheter gjennom først å teste ut det du tror på i praksis, og deretter reflekterer over de resultatene du har skapt» (Levin & Klev, 2002, s. 101). Det innebærer altså at man retter oppmerksomheten mot mål som er satt, mot hvilke tiltak som er iverksatt for å oppnå disse målene og deretter hvordan man kan bruke det som oppnås (Lindøe, 2003). I erfaringslæring står praksis i sentrum, som igjen betyr at man lærer av erfaringer, eller lærer av historien (Lindøe, 2003; Olsen, 2003). Det går ut på å bruke erfaringer man har gjort seg for å unngå å gjøre de samme feilene på nytt, og er en kontinuerlig læringsprosess hvor flere elementer knyttes sammen i en lærings sirkel (NOU

2009:12). Selve læringsprosessen ved erfaringslæring starter med å gjøre seg en første erfaring. Deretter gjør man seg nye erfaringer, hvorpå man reflekterer over hva den første erfaringen egentlig var. I denne prosessen utvikles og innlæres begrep og innhold, som da resulterer i en teoretisk forståelse av den første erfaringen (Lindøe, 2003). For eksempel er ifølge Dewey (1999, s. 188) «ett gram erfaring bedre enn et tonn teori». Med det mener han at det i og bak en erfaring kan ligge svært mye teori, men at man egentlig ikke kan forstå helheten i en teori uten å ha en erfaring å knytte det opp mot.

Noen erfaringer er direkte villedende og feil, og kan forstyrre utviklingen av videre erfaringer (Dewey, 1938/2015). Ved å reflektere og vurdere underveis, kan man korrigere atferden gjennom nye tiltak og handlinger, slik at man etter hvert mestrer noe bedre og bedre. David Kolb sin læringssirkel viser dette ved at man reflekterer over erfaringer man har gjort seg, lager en forståelse av det som skjer og benytter forståelsen videre ved neste handling og erfaring (Levin & Klev, 2002). Dette kan oppfattes som en enkel prosess, men viser seg å være vanskelig i praksis. Man tror ofte at man har lært av egne erfaringer, og at andre automatisk lærer ved at man forteller om sine erfaringer. Likevel vil ikke andre lære av dette før de selv står i en situasjon, gjør egne erfaringer og selv reflekterer over dette (Levin & Klev, 2002). Ved refleksjon går man tilbake til en erfaring, tenker over og vurderer hva og hvorfor noe skjedde, og foretar til slutt en evaluering av erfaringen slik at man kan lære av den (Filstad, 2022). Refleksjoner innebærer en innsikt i det man forsøker å gjøre og de følgene det får. Altså at man bevisst prøver å finne sammenheng mellom det man gjør og påfølgende konsekvenser, som gjør det mulig å handle med et mål i sikte. Det motsatte av refleksjon er rutiner (Dewey, 1985/1999).



Figur 3: Læringssirkelen til David Kolb (referert i Levin & Klev, 2002, s. 101).

3.5.1 Systematisk erfaringslæring i politiet

Systematisk erfaringslæring i politiet innebærer «å innarbeide rutiner for å lære av erfaringer» (NOU 2009:12, s. 184). I etater hvor det tidvis kan være høyt ulykkespotensial, som for eksempel i politiet, kan erfaringslæring i noen tilfeller være en kostbar måte å lære på (Lindøe, 2003). Det viser for eksempel funnene fra 22. juli-rapporten. Det har blitt pekt på at det er krevende å sikre at både enkeltpersoner og organisasjoner lærer av en hendelse, fordi man ikke evner å følge opp læringspunkter på en systematisk måte i etterkant. Dette er nok også årsaken til at læringspunkter både fra reelle hendelser, men også fra øvelser, går igjen fra gang til gang (Meld. St. 10 (2016-2017)). Blant annet poengterer «Finstadrapporten» at man ved refleksjon og systematiske evalueringer må sørge for at erfaringslæring ikke bare blir tilfeldig (NOU 2009:12). At man ikke i tilstrekkelig grad har greid å ta lærdom av hendelser er også noe som har blitt påpekt i flere andre evalueringsrapporter etter alvorlige hendelser (Dalgaard-Nielsen et al., 2020; Henriksen et al., 2022). I tillegg har også Riksrevisjonen etterlyst en mer systematisk oppfølging i form av utnyttning og formidling av læringspunkter i etterkant av blant annet hendelser (Riksrevisjonen, 2016-2017).

3.5.2 Begrensninger i erfaringslæring

Erfaringslæring og praktisk erfaringskunnskap bygger altså på deltakelse og dialog mellom mennesker (Lindøe, 2003). Man ønsker å få en helhetsforståelse som er bygd opp av praktiske øvelser, og som oppnås gjennom personlige erfaringer og læring. Men noe av begrensningene i erfaringslæring knyttes til at det nettopp bygger på allerede ervervet kunnskap og kjent praksis, som betyr at man derfor sjelden klarer å tenke helt nytt selv om det bidrar til en viss gradvis utvikling (NOU 2009:12). Edgar Schein beskriver dette som et paradoks, hvor man blir mindre villig til å tilpasse, forandre og utvikle seg etter hvert som man lærer mer om hvordan noe skal gjøres. Dette til tross for at endringer og nye mønstre er påkrevd (1987, referert i Lindøe, 2003, s. 49). 4I-rammeverket viser også denne utfordringen.

Olsen (2003) trekker frem viktigheten av relasjoner i sine betraktninger rundt begrensninger ved erfaringslæring. Han mener at erfaringslæring kun kan utveksles mellom noen som har tillit til hverandre, og videre at erfaringslæring kan begrenses hvis noen aktører har andre interesser eller tvinger gjennom egne standpunkter. Her spiller ineffektiv kommunikasjon, ulik forståelse og tilgang på informasjon også en stor rolle (Smith & Elliott, 2007). Olsen (2003) trekker fram at erfaringslæring sjelden fører til helt ny tenkning fordi det bygger på eksisterende praksis. Til slutt trekker han fram kanskje en av de viktigste begrensningene, som er spesielt gjeldende for organisasjoner som jobber med beredskap og hvor

konsekvensene av enkelte hendelser kan bli svært store. Det er at man i enkelte settinger må søke lærdom *før* man selv får erfaringen. Ved å lære av *andres* erfaringer, kan man søke å unngå at hendelser gjentar seg eller at man får nok en hendelse med uønsket utfall. Sistnevnte trekkes fram som en stor barriere også av Smith og Elliott (2007). Det kan være vanskelig, fordi man jobber etter innarbeidede rutiner og prosedyrer.

Planverk og fastsatte strategier er vesentlig i krisehåndtering. Likevel er evne til improvisasjon også viktig, fordi man i krisehåndtering ofte må forholde seg til ukjente og uventede situasjoner. Man kan kjenne igjen elementer fra en hendelse til neste, selv om utgangspunktet ikke er likt noe man har erfart før. Det er her evnen til å bruke kombinasjon av kunnskap om planverk og improvisasjon er viktig, som en «spontan intuisjon» (Engen et al., 2021, s. 358). I en slik setting blir improvisasjon en kombinasjon av erfaring og kreativitet, enten det er ens egne erfaringer eller teamets erfaringer. Men det handler om evnen til beslutningstaking og å kunne gjøre vurderinger ut fra det man vet (Engen et al., 2021). Dette understreker relevansen av erfaringslæring, men kan bli problematisk i de tilfellene hvor eventuelle avvik fra planverk og prosedyrer får muligheten til å etablere seg som en slags uformell praksis uten at det blir kommunisert videre (Engen et al., 2021). Dette peker også tilbake på Schein sitt paradoks om endring av innlært atferd. Et problem vil forsterkes jo kortere læringssløyfen er, da utfordringen ligger i at man ikke må falle tilbake på innlærte prosedyrer og innlært atferd (Lindøe, 2003).

3.6 Hva evaluering er

Evaluering av reelle hendelser er sentralt for problemstillingen. Erfaringslæring og evaluering henger også tett sammen. I det neste vil oppgaven gi en forståelse for hva evaluering er, hvordan det kan gjennomføres, og hvordan evalueringer kan bli gode. Det gis ingen inngående redegjørelse for ulike evalueringsmetoder, da det ikke er selve gjennomføringen av evalueringene (evalueringsmåte) som er viktig for oppgaven, men heller at evalueringer faktisk benyttes (evalueringsaktivitet) og hvordan resultatene brukes i etterkant.

I PBS 1 trekkes evalueringer fram som en viktig del av erfaringslæring. Det står spesifikt at det er et viktig hjelpemiddel for å få kunnskap om effektivitet, måloppnåelse og resultater, men at det også er en del av kvalitetssikringen for hvordan man har håndtert en hendelse (Politidirektoratet, 2020b). Begrensningen ligger derimot i at evaluering i seg selv ikke fører til endring av praksis, men at den ser på hvor utfordringen ligger, og som man dermed kan lære av hvis man setter erfaringslæring inn i et system (Henriksen et al., 2022). Målet er å

lære mest mulig med fokus på hvordan man kan gjøre det best mulig i en fremtidig oppgaveløsning, og det er ikke noe mål å finne syndebukker (Politidirektoratet, 2020b).

Det er stor variasjon i hva evalueringer dreier seg om, og det har gjennom tiden ikke vært en enhetlig tilnærming til og forståelse for bruken av evaluering. Derfor finnes det heller ikke en unik eller enhetlig definisjon av begrepet. Det er også stor variasjon i kvaliteten på evalueringer, og hvordan de brukes til beslutninger og læring. Konsekvensen av uklarhet og tvetydighet kan være dårlige evalueringer som fører til forvirring og svak oppfølging (Bastøe, 2020; Halvorsen & Madsen, 2013). Men selv om evalueringer kan være veldig forskjellige, er fellesnevneren at det er *noe* som blir vurdert opp mot relativt definerte eller omforente kriterier, og forventninger med mål om å fremme utvikling og deltakelse (Halvorsen & Madsen, 2013). Blant annet viser Sverdrup (2002, 2014) til at målet med evalueringer er å finne virkninger eller effekter av tiltak eller innsats, at de må ha en nytteverdi, og at de i økt grad brukes til å påvirke og sette retning for utvikling. Tilnærming og metode til evalueringen avgjøres av formålet med den (Halvorsen & Madsen, 2013).

I veilederen til gjennomføring av evalueringer i staten, defineres evaluering som:

En systematisk datainnsamling, analyse og vurdering av en planlagt, pågående eller avsluttet aktivitet, en virksomhet, et virkemiddel eller en sektor. Evalueringer kan gjennomføres før et tiltak iverksettes (ex ante), underveis i gjennomføringen, eller etter at tiltaket er avsluttet (ex facto). Evalueringen kan utføres av interne eller eksterne fagmiljøer. (Finansdepartementet, 2005, s. 8)

Videre sier veilederen:

Formålet med evalueringer er å heve nivået på den samlede styrings- og kontrollinformasjonen, og med det bidra til å bedre måloppfyllelsen og effektiviteten i departementer og statlige etater. [...] Indirekte, og på lengre sikt, er det selvsagt også alltid et formål at evalueringene bidrar til læring og utvikling. (Finansdepartementet, 2005, s. 10)

Det er nedfelt i flere offentlige utredninger at politiet skal lære gjennom evaluering. Alle hendelser og øvelser skal derfor som et utgangspunkt evalueres. Målet er å stimulere til læring på en slik måte at man oppnår best mulig evne til å håndtere kriser, ved å systematisk følge opp læringspunkter som blant annet er uakseptable og gjentakende. Gode evalueringer legger grunnlaget for en slik oppfølging, hvor det forutsettes at evalueringene aktivt brukes til

systematisk læring (Meld. St. 10 (2016-2017)). Ifølge samfunnssikkerhetsinstruksen skal departementer sørge for at blant annet hendelser blir evaluert (Samfunnssikkerhetsinstruksen, 2017). Videre skal man følge opp funn og læringspunkter i etterkant, som forankres i en tiltaksplan, som ikke kan avsluttes før alle punkter er fulgt opp på en god nok måte. Systematisk læring i etterkant av hendelser betegnes som avgjørende for at man skal kunne utvikle samfunnssikkerhetsarbeidet videre (Meld. St. 5 (2020-2021)). I beredskaps- og krisehåndteringssammenheng vil målet med evaluering og læring være å forebygge den neste krisen. Dette gjør man ved å kartlegge hvordan man kan planlegge bedre, og videre hvordan man kan planlegge for hensiktsmessige beredskapstiltak (Engen et al., 2021).

3.6.1 Relevante evalueringsmetoder

Det finnes flere måter å evaluere på. Evalueringer kan være formative eller summative (Sverdrup, 2014). Summative evalueringer, eller målevalueringer, vurderer effekten av ulike tiltak, om de har hatt ønsket virkning og med det nådd målsetningene, og videre om tiltakene skal fortsette eller ikke. Disse evalueringene gjennomføres etter slutføring av tiltakene. Formative evalueringer, eller prosessevalueringer, pågår underveis og er opptatt av samhandling, kommunikasjon og sterke og svake sider. Der er målet å forbedre et tiltak mens et tiltak eller prosjekt pågår. På den måten kan man påvirke både innhold og involverte underveis (Askim et al., 2013; Halvorsen & Madsen, 2013; Sverdrup, 2014).

Forskningsbasert evaluering baserer seg på vitenskapelig metode og forskning. Styrings- eller managementevaluering går på å måle, kontrollere og vurdere måloppnåelse. Mens evalueringer i betydningen vurderinger tar utgangspunkt i faglig skjønn og ekspertise. Det betyr at yrkesutøverne evaluerer eget arbeid ved at de selv foretar kvalitative vurderinger basert på kompetanse, opplevelser og erfaringer. De to siste måtene har ikke noe krav til noen spesifikk metode eller teori (Halvorsen, 2013), og er kanskje de to måtene som er mest aktuelle som metoder for evaluering av hendelser i jobbhverdagen på operasjonelt nivå. Brukerorienterte evalueringer involverer for eksempel primærbrukerne selv i evalueringsprosessen, både når det gjelder aktuelle problemstillinger, metoder som skal benyttes og målsettinger. Målet er å bidra til effektiv handling og atferd i tillegg til å sørge for kunnskapsutvikling (Sverdrup, 2002). En slik orientering krever at resultatene fra en evaluering brukes i opplæring i etterkant (Sverdrup, 2014). Ad-hoc tematiske evalueringer er svært relevant, med fokus på egevaluering, dokumentasjon og intern læring etter hendelser (Halvorsen & Madsen, 2013). Relevant er også fagfelleevalueringer hvor fokuset er læring, utvikling og forbedring (Halvorsen & Madsen, 2013).

Det som er mest kjent for politietaten er de to måtene som PBS 1 skisserer. «Taktisk debrief» er en faglig gjennomgang etter en hendelse hvor noen eller alle involverte møtes relativt umiddelbart etter en hendelse, for refleksjon i fellesskap (Politidirektoratet, 2020b, s. 216). «Systematisk evaluering» er mer omfattende, med utarbeidelse av en evalueringsrapport hvor fokuset for og målet med rapporten kommer klart frem (Politidirektoratet, 2020b, s. 218).

3.6.2 Gode evalueringer

Bastøe (2020) legger til grunn fem forutsetninger som må være til stede for at evalueringer skal være gode. Først må man forstå hva evaluering er, og hva den skal brukes til. Deretter må det tydeliggjøres hva som skal evalueres, hvordan det skal gjøres, hvordan man skal bruke og følge opp resultatet. Videre må man sørge for ryddige og systematiske prosesser som følger anerkjente standarder og kriterier. Den fjerde forutsetningen er å forstå betydningen som kvalitet har for evalueringsarbeidet. Den femte og siste forutsetningen går på å skape vilje til å gjøre endringer og forbedringer ved å utvikle en evaluerings- og læringskultur. På den måten kan man fremme åpenhet rundt det som fungerer og ikke fungerer. Det viktigste ved evalueringer er ifølge Bastøe (2020) likevel at man gjør bevisste valg for hva som skal evalueres, hvordan det skal evalueres og hva evalueringen skal brukes til. Det innebærer også en tilpasning til virksomheten evalueringen skal foregå i, med tanke på hvilke evalueringsmetoder som passer best og hvor mye tid og ressurser som skal legges i det.

Ifølge Sommer et al. (2020) er kontinuerlig evaluering og oppfølging nøkkelen til god læring. Begrepet evaluering er stort, det favner mange typer undersøkelser og går ofte inn i en rekke arbeidsprosesser og praksiser. Lindøe (2003) fremhever at refleksjon over og evaluering av endring er nødvendig for erfaringslæring, og at man uten et bevisst forhold til dette kan få en mer tilfeldig erfaringslæring. For å oppnå organisatorisk læring vektlegger Sommer et al. (2020) at det ikke er nok med kun refleksjoner over det som er gjort. Det er også nødvendig med en evaluering av håndtering og utførelse, da en slik evaluering for eksempel kan resultere i endring av planverk og man dermed oppnår dobbeltkretslæring.

Halvorsen og Madsen (2013) har sammenfattet til sammen fem ulike typer, men som også er fem av de mest brukte hovedgruppene, av måter som evalueringer kan brukes til. Det første er *instrumentell bruk*, som vil si at man på en eller annen måte endrer det som er gjenstand for evaluering. Det andre er *konseptuell bruk*, som vil si at funn fra evalueringen resulterer i ny kunnskap om feltet. Det tredje er *legitimerende bruk*, som ikke fører til noen ny oppfatning, men heller bekrefter eller forsvarer allerede eksisterende overbevisninger. Det fjerde er *taktisk*

bruk, som bruker evalueringen som en måte å utsette eller unngå å måtte ta en beslutning på nåværende tidspunkt. Det femte og siste er *rituell eller symbolsk bruk*, hvor evaluering brukes fordi det er en trend å gjøre det, og for å vise at organisasjonen er rasjonell og moderne. Det finnes også andre kategoriseringer, men disse fem virker å være mest brukt.

Bastøe (2020) understreker at man må forstå at det ikke finnes en standardoppskrift for hvordan en evaluering skal gjennomføres, men at det er avgjørende for kvaliteten på resultatet at man forstår mulighetene og begrensningene en evaluering gir. Med det mener han at man må passe på at evaluering ikke bare blir noe som gjennomføres av plikt, da det ikke vil føre til gode evalueringer fordi fokuset da ikke ligger på å komme fram til nyttig kunnskap. Mange evalueringer er derfor ikke nødvendigvis bedre enn noen få, utvalgte evalueringer. Men det handler om at organisasjonen i tillegg til å gjennomføre evalueringene også skal kunne følge opp det som kommer ut av dem. Å evaluere bare for å evaluere er derfor ikke noe mål, så fremt man ikke har kunnskap og kompetanse til oppfølgingen som følger i etterkant (Bastøe, 2020). Dette peker igjen tilbake på flere av punktene for en god evaluering, men kanskje spesielt til hva evalueringen skal brukes til og hvordan man skal følge opp resultatet.

Bastøe (2020) trekker fram viktigheten av å ha en kultur og holdninger som støtter bruken av evalueringer, og som bidrar til refleksjon og læring. Eksterne evalueringer sikrer økt uavhengighet (Furre & Hørrigmo, 2013), noe som sannsynligvis er årsaken til at eksterne evaluatorene står bak evalueringsrapportene til de større hendelsene de senere årene, som evalueringsrapporten etter Kongsberg-hendelsen, Al-Noor evalueringen og 22. juli-rapporten. Likevel er det ikke alltid at det er objektive vurderinger man er ute etter, men heller ønsket om å fremme deltakelse og utvikling (Halvorsen & Madsen, 2013). Det kan være evalueringer der man søker å finne ut hva som faktisk virker, å finne ut hvordan noe fungerer for å kunne utvikle overførbar kunnskap, eller bidra til økt kunnskap for å forbedre organisasjonen (Shadish, Cook & Leviton, 1991 referert i Halvorsen & Madsen, 2013). Det er likevel ikke gitt at evalueringer fører til læring eller endring. Flere faktorer spiller inn, som tidspunkt og metode, hvor troverdig funnene oppleves av de involverte samt om det foreligger motstand mot endringer (Bastøe, 2020). Kultur på arbeidsplassen, riktige holdninger og verdier som støtter bruk av evalueringer, er en forutsetning for en vellykket evaluering (Bastøe, 2020).

For å få et godt produkt er det viktig med klare organisatoriske rammer rundt evalueringen. Det innebærer tillit mellom de som deltar, med fokus på gjensidig kommunikasjon og samhandling. Hvordan tillit mellom partene forvaltes gjøres dog på forskjellige måter, men

noe av det som er med på å bygge tillit er åpenhet, toleranse, rettferdighet, kompetanse og helhetlig væremåte. Politiet er i utgangspunktet hierarkisk. Og hierarkiske strukturer kan være med på å motvirke den nødvendige åpenheten. I slike virksomheter er det et mål at alle kan komme med bidrag ut fra sine forutsetninger. Det krever profesjonalitet mellom den som evaluerer og de som deltar, for å unngå etiske dilemmaer og konflikter (Lindøe, 2003).

Når det gjelder evalueringsrapporter etter store hendelser, kan det være interessekonflikter mellom de som bestiller evalueringen og de som skal evalueres. Det kan være ulike modeller for virkelighetsbeskrivelse hos de som evaluerer kontra de som er mottakere av evalueringen. Ifølge Lindøe (2003) kan det ved evaluering av offentlige tiltak (i denne oppgaven relaterer det til større hendelser) være liten mulighet til å fange opp det som oppleves som de virkelige problemene fordi evalueringen har fokus på og bruker mer standardiserte verktøy, og ikke jobber ut fra hva som er det egentlige behovet for læring og utvikling. Derfor vil det kanskje oppstå en slags interessekonflikt mellom det som er bestilt i evalueringen og det som er behovet for de som berøres av den. For å forklare dette på en litt enklere måte vil det si at de som evaluerer ser på oppdraget ut fra allerede eksisterende policy og rammeverk, mens behovet til for eksempel politiet som organisasjon, heller ligger på å utvikle ny og lokal kunnskap ved involvering og deltakelse av de som jobbet ved hendelsen. I tillegg kommer det an på motivet for evalueringen. En evaluering med et ledelsesperspektiv vil for eksempel vektlegge årsaker, gjennomføring og samvirke. Et politisk perspektiv vil kanskje heller ha fokus på å finne syndebukker, skjule spor eller bruk i politisk maktkamp (Engen et al., 2021).

3.7 Oppsummering av det teoretiske rammeverket

Dette kapitlet har sett på hva læring er og gått nærmere inn på to sentrale læringsteorier; enkeltkrets- og dobbeltkretslæring, samt læring med de 4-Iene. Videre har oppgaven redegjort for erfaringslæring, hvorfor det er viktig, hvordan det skjer og begrensninger med det. Det ble deretter knyttet opp mot organisatorisk læring, hva det er og hvordan det skjer. Til slutt ble det redegjort for evalueringer, formål og betingelser som må være til stede for at man skal ha utbytte av dem. Til sammen danner dette det teoretiske grunnlaget for oppgavens problemstilling, og for det som senere vil presenteres som funn og diskusjon.

I det neste kapitlet presenteres valgt design og metode for studien.

4 Design og metode

I denne delen av oppgaven presenteres først valg av metode og forskningsdesign. Deretter redegjøres det for utvelgelse av informanter, gjennomføring av datainnsamling og påfølgende dataanalyse. Videre drøftes pålitelighet og troverdighet før det til slutt reflekteres over egen rolle som forsker. Det redegjøres også for aktuelle etiske og juridiske problemstillinger.

4.1 Forskningsdesign og beskrivelse av metode

Et forskningsdesign sier noe om hva som skal undersøkes og hvordan det skal gjennomføres, og det er problemstillingen som legger grunnlaget for valg av metode (Johannessen et al., 2020). Kvalitativ metode ses som mest hensiktsmessig når man skal prøve å forstå hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør, og for å få mest mulig detaljert og utfyllende informasjon om det som studeres (Johannessen et al., 2020). Forståelse vektlegges altså over forklaring. Kvalitativ metode vektlegger ofte eksplorerende og empiridrevne fremgangsmåter, såkalt induktive fremgangsmåter, fremfor deduktive fremgangsmåter som er teori- og hypotesedrevet (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Ved induktiv metode samles datamateriale for å finne årsakssammenhenger, hvor eksplorerende studier ser nærmere på tema man vet lite om. Gjerne med nærhet og åpen interaksjon med dem det forskes på (Tjora, 2021). I motsatt fall søker deduktiv metode å utlede hypoteser som testes ut fra ulike teorier.

Å gå i dybden på evaluering av reelle hendelser og erfaringslæring for å finne ut om det har en innvirkning på organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet, er selve målet for oppgaven. Det innebærer altså å forstå eller skape en forståelse av hvordan, eller om, operasjonelt nivå i politiet påvirkes av evaluering og erfaringslæring. Rett og slett hvordan erfaringslæring fra reelle hendelser gjør seg synlig i organisasjonen. Siden valgt forskningsdesign må dekke hvordan man best mulig kan samle datamateriale for å svare på problemstillingen, må man derfor også se på hva som er mulig å gjennomføre innenfor de rammene man har (Johannessen et al., 2020; Tjora, 2021).

Casestudie går ut på å studere noe inngående. Som forskningsdesign innebærer det å formulere en problemstilling, velge en case som skal undersøkes, utvelgelse av informanter, datainnsamling og analyse og tolkning av data (Johannessen et al., 2020). Casestudier innebærer blant annet at man går dypere inn i en organisasjon for å undersøke fenomener, hvor casen studeres i en kontekst og hvor innhenting av informasjon skjer gjennom en detaljert datainnsamling (Johannessen et al., 2020; Tjora, 2021). Et enkelcasedesign gir mulighet til å undersøke et fenomen grundig fra flere sider, hvor man går i dybden og ofte får

fyldige beskrivelser av det som undersøkes (Miles & Huberman, 1994, referert i Johannessen et al., 2020, s. 213). I enkelcasedesign undersøker man også noe som kanskje ellers ikke ville blitt avdekket (Johannessen et al., 2020). Bruk av intervjuer er en fleksibel måte å få detaljerte beskrivelser av det man ønsker å undersøke. Det er en mye brukt metode for innsamling av data i kvalitativ forskning da de er godt egnet til å studere meninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). For best mulig å kunne svare på oppgavens problemstilling innenfor de fastsatte rammene, er oppgaven derfor bygd på eksplorativ, kvalitativ metode hvor valg av design er casestudie med fenomenologisk tilnærming.

Opgaven ser på politiet (en enkelcasestudie), hvor analyseenheten er det operasjonelle nivået og datainnsamlingsenheten er informantene som intervjues. Det gjør dette til en holistisk studie med en analyseenhet (Johannessen et al., 2020). Oppgaven forsøker å belyse hvordan erfaring fra reelle hendelser kan påvirke organisatorisk læring. En fenomenologisk tilnærming utforsker og beskriver enkeltpersoners subjektive opplevelser av og erfaringer med hendelser og fenomener (Johannessen et al., 2020). Dette skjer ved å hente datamateriale fra enkeltpersoner som har direkte erfaringer med det som undersøkes, for å forstå og finne ut hvordan virkeligheten er slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.2 Datainnsamling og utvalg

4.2.1 Utvalgsstrategi

Utvelgelse av informanter til datainnsamlingen er en svært viktig del av studien, og det finnes mange ulike utvalgsstrategier (Patton, 2015). I kvalitative undersøkelser er det viktig å velge informanter som har relevant informasjon om det som skal undersøkes, slik at man ved et begrenset antall informanter får tilgang på mest mulig kunnskap (Johannessen et al., 2020).

I denne oppgaven er det brukt strategisk, kriteriebasert utvelgelse av informanter, hvor flere av informantene betegnes som nøkkelinformanter. Utvalgsstrategien er strategisk i form av at informantene er vurdert ut fra hvem som kan bidra med mest mulig kunnskap om emnet, for å få tilgang til og samlet mest mulig nødvendig data (Johannessen et al., 2020). Hovedvekten har ligget på kriteriebasert utvelgelse. Informantene *måtte* være relativt erfarne, tilstrebe informanter med minst *tre års erfaring* fra arbeid på operasjonssentral, og som i tillegg var forventet å sitte på mye kunnskap om emnet. Utvalget er også relativt homogent, noe som gjør at man kan avdekke både mulige felles og ulike erfaringer (Johannessen et al., 2020). Det viktigste har kanskje likevel vært å plukke ut nøkkelinformanter, altså personer som både har mye kunnskap på feltet, og som kan gi viktig og innsiktsfull informasjon, men som også har

et reflektert forhold til det (Johannessen et al., 2020). Kravet om minst tre års erfaring fra arbeid på operasjonssentral avvek likevel for en av informantene som har i overkant av to års erfaring fra operasjonssentral. Vedkommende ble valgt som informant fordi vedkommende fremstår som kunnskapsrik, reflektert og faglig sterk, og vurdert til å kunne bidra positivt i oppgaven. Utvelgelsen har foregått ved personlig rekruttering. Det ble tatt direkte kontakt med informantene, som ble plukket ut fra om de fylte valgte kriterier.

Den største fordelen med kriteriebasert utvelgelse med bruk av nøkkelpersoner, er nettopp at man kan bruke informanter man vet har mye erfaring og kunnskap på feltet, og som i stor grad kan bidra med å gi reflekterte svar på undersøkelsene (Johannessen et al., 2020). Det er derimot en risiko at man bevisst eller ubevisst velger informanter som er lik en selv, som har meninger som samsvarer med egne meninger eller at forsker-informant-relasjonen påvirkes av den relasjonen som allerede er etablert på arbeidsplassen. Likevel er slik utvelgelse en rask måte å skaffe informanter på, hvor man er relativt sikker på at de har noe å komme med. På den måten går ikke verdifull tid tapt til informanter som ikke bidrar med det studien etterspør. Derfor er det i utgangspunktet heller ikke hensiktsmessig å tilstrebe at utvalget er representativt, fordi informantene er valgt på bakgrunn av sin kompetanse (Johannessen et al., 2020). Det er også årsaken til at en informant, på tross av å ha noe kortere erfaring enn kriteriet på tre års operasjonssentralerfaring, med sitt faglige engasjement og bakgrunn for øvrig, ble vurdert til å kunne bidra med verdifulle erfaringer og refleksjoner.

Utvalgets størrelse er avhengig av flere parametere. I en kvalitativ studie med bruk av intervju som metode for datainnsamling, bør ikke antall informanter være flere enn at man får tilstrekkelig tid til å gjennomføre en god analyse (Thagaard, 2009). Det må likevel tas hensyn til at noen informanter kan være mer sentrale enn andre, og at man kanskje må gjøre endringer i det opprinnelige utvalget (Johannessen et al., 2020). En masteroppgave har ikke ubegrenset med tid eller ressurser avsatt til datainnsamling. Utvalgets størrelse er derfor avhengig av både problemstilling, informasjonsrikdom, tid og ressurser. «Nok» informanter avhenger også av om man i intervjuene evner å få ny informasjon eller ikke, eller om man har oppnådd et datametningspunkt (Glaser & Strauss, 1967; Johannessen et al., 2020).

I denne oppgaven ble det benyttet ti informanter. Det ble underveis i datainnsamlingen tatt en kontinuerlig vurdering på om antallet skulle reduseres eller ikke. I og med at flere av informantene hadde ulike roller og ulike ansvarsoppgaver i tjenesten, var det likevel hensiktsmessig å holde seg på dette antallet for å få tilstrekkelig med informasjon fra alle

rollene. Flere av svarene går derimot igjen på tvers av rollene, slik at det til en viss grad oppsto metning før alle ti informanter var ferdig intervjuet. Likevel er sammensetningen av informantene interessant, fordi hver informant på sin måte bidro med nye, verdifulle refleksjoner. Det ville ikke vært hensiktsmessig å intervjuende enda flere informanter, da det sannsynligvis ikke ville ha resultert i funn av ytterligere ny data. Det tyder på at antallet informanter som er intervjuet er tilstrekkelig for å belyse problemstillingen godt nok, uten at datamaterialet har blitt for omfattende, og hvor det er høy grad av troverdighet og pålitelighet.

4.2.2 Om informantene

En informant «deler førstehåndskunnskap med forskeren» (Johannessen et al., 2020, s. 57). Alle informantene i denne studien jobber ved samme operasjonssentral, og fyller kriteriene i utvalgsstrategien. Informantene har derimot ulike roller på operasjonssentralen, noe som har vært vesentlig for å få fram ulike perspektiver og tilstrekkelig representativitet i utvalget. Noen har også erfaring fra andre operasjonssentraler. Med ulike roller kommer også ulike ansvarsoppgaver ved utøvelse av tjenesten. Informantene består av både operatører, oppdragsledere, operasjonsledere og ansatte med opplærings erfaring. Til sammen har de over 152 års erfaring fra politiet, og 82 års erfaring fra operasjonssentral. Informantene jobber turnus, tilhører flere team på flere avsnitt, og består av både ledere og operatører.

Intervjuene ble gjennomført i perioden 7. november til 2. desember 2022. Informantene er anonymisert og gitt navn ut fra bokstavene i det fonetiske alfabetet i vilkårlig rekkefølge, uavhengig av informantens kjønn og om bokstavene i alfabetet er kjønnsladet. Hendelser og situasjoner som refereres til i intervjuene er også anonymisert. Dette er gjort for at materialet ikke skal være gjenkjennbart og identifiserbart for andre enn informanten selv, heller ikke av andre operatører som har jobbet med samme oppdrag. Slik er anonymiteten til alle involverte ivarettatt. Selv om operasjonsledere og oppdragsledere har ulike arbeidsoppgaver i henhold til PBS og arbeidsoppgaver «i rommet» når de er på jobb, refereres samtlige med lederfunksjon i denne oppgaven som operasjonsleder. Dette fordi oppdragsleder også fungerer som operasjonsleder hvis operasjonsleder som er på vakt av ulike årsaker ikke er tilgjengelig når en hendelse oppstår (Politidirektoratet, 2020b). På samme måte refereres både vanlige operatører og de som har erfaring fra opplæring alle som operatører. Anonymisering av informantene er dermed hensyntatt også på den måten.

Informant	Stilling
Alfa	Operatør
Bravo	Operatør
Charlie	Operasjonsleder
Golf	Operasjonsleder
Lima	Operatør
Mike	Operatør
Oscar	Operatør
Sierra	Operasjonsleder
Victor	Operatør
Yankee	Operatør

Tabell 1: Oversikt over informantene som ble intervjuet

4.3 Datainnsamling

På bakgrunn av tid og ressurser tilgjengelig for oppgaven, ble datainnsamlingen i prosjektet foretatt ved bruk av semistrukturerte dybdeintervjuer, som er en type kvalitativt intervju. Dette fordi kvalitative intervjuer muliggjør detaljerte beskrivelser av blant annet informanters erfaringer, meninger, refleksjoner og forståelse av det man ønsker å se nærmere på (Johannessen et al., 2020). Et slikt intervju ser verden fra informantenes ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å skape en forholdsvis fri og uformell samtale rundt forhåndsbestemte temaer. Både for å finne ut hva en informant mener ved å få fram ulike aspekter rundt et tema, men også for å forstå sammenhenger som går ut over informantene (Johannessen et al., 2020; Tjora, 2021).

I et semistrukturert intervju utarbeides en intervjuguide som ligger i bunn som et utgangspunkt, men hvor rekkefølgen på det som tas opp kan være flytende og variere (Johannessen et al., 2020). Med oppgavens problemstilling som utgangspunkt, ble intervjuguiden utformet rundt deltemaene evaluering, erfaringslæring og organisatorisk læring. Hovedspørsmålene dreide seg rundt disse temaene, men intervjuguiden hadde i tillegg underspørsmål eller oppfølgingsspørsmål i tilfelle informantene hadde behov for litt drahjelp.

Alle intervjuene ble gjennomført ved fysisk møte, hvor informantene selv fikk være med på å velge tid og sted for intervjuet ut fra hva som passet timeplanen for både informant og forsker. At informantene selv får velge sted, kan bidra til at de føler seg tryggere eller mer komfortable i selve intervjusituasjonen (Johannessen et al., 2020; Tjora, 2021). Noen

intervjuer ble gjennomført hjemme hos informantene, mens flere av intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen. Ifølge Johannessen et al. (2020) vil gjennomføring av intervju på arbeidsplassen innebære en viss fare for at man blir avbrutt av andre mennesker, av telefoner eller andre forstyrrelser, men også at noen kan overhøre det som blir sagt. Dette kan føre til at man ikke klarer å konsentrere seg, eller at informanten ubevisst gjør en form for selvregulering ved å dempe seg og sine meninger. Tjora (2021) sier derimot at gjennomføring av intervju på arbeidsplassen, hvor informanten har en tilknytning, kan ha en avslappende virkning og være med på å gjøre informanten trygg.

Aktuell arbeidsplass er stor og med mange ansatte, som innebærer mange parallelt pågående hendelser og situasjoner, hvor en samtale mellom forsker og informant ikke nødvendigvis skiller seg ut som spesiell. Intervjuene som ble gjennomført på arbeidsplassen foregikk på et kontor som ligger litt isolert fra resten av lokalitetene og rett ved atkomstvei, slik at både informant og forsker kunne gå inn og ut tilsynelatende uten at dette ble lagt merke til av andre. Informantene ble gjort kjent med risikoen for at noen potensielt kunne se hvor de var på vei, og med det avsløre deres rolle i prosjektet. Informantene som ble intervjuet på arbeidsplassen var klare på at det ikke var noe de bekymret seg for, og flere hadde selv allerede fortalt om sin deltagelse til andre kollegaer.

Fysiske gjennomføringer åpner opp for at man enklere kan fange opp nyanser og ikke-verbal kommunikasjon, som det ved en digital gjennomføring kanskje ikke legges merke til (Johannessen et al., 2020). Dette kan være kroppsspråk, mimikk eller toneleie. Fysiske intervjuer bidrar også til en mer naturlig følelse rundt situasjonen, hvor det kanskje er enklere å skape en avslappet stemning enn sammenlignet med en digital gjennomføring (Tjora, 2021).

Intervjuene ble tatt opp ved bruk av diktafon og appen nettskjema-diktafon (UiO, u.å.). Det ble også tatt notater underveis, hvor stikkord fortløpende ble notert, som en støtte og supplement for intervjuer (Johannessen et al., 2020). Noe av det som er utfordrende ved gjennomføring av slike intervju, hvor intervjuer til vanlig innehar en annen stilling og relasjon til informantene, er muligheten for en intervju effekt. I en intervjusituasjon kan måten intervjueren oppfattes av informanten på, herunder intervjuerens posisjon og hvem intervjueren representerer, påvirke intervjuet negativt. Som intervjuer er det svært viktig å være bevisst dette, og ha med seg denne sosiologiske forståelsen av slik interaksjon gjennom hele intervjuprosessen (Johannessen et al., 2020; Tjora, 2021).

Det ble i hovedsak foretatt transkribering av intervjuene etter hvert intervju, for å unngå at intervjuenes innhold og notater ikke skulle blandes sammen. Dette medførte at selve tidsrommet for datainnsamlingen tok noe lenger tid enn det kunne ha gjort. Transkriberingen ble gjort relativt detaljert fordi det på forhånd er vanskelig å vite om eventuelle usikkerheter, nøling eller nyanser i informantenes svar vil ha noen betydning for selve dataanalysen. For at ikke analyseprosessen skulle starte underveis i transkriberingen, ble det foretatt fullstendig transkribering i etterkant av intervjuene (Tjora, 2021). Transkribering ble gjort på bokmål.

4.4 Analyse av data

Dataanalyse går ut på å organisere og systematisere data etter tema for å finne et mønster, avdekke en mening og få noe fornuftig ut fra det man har samlet inn (Johannessen et al., 2020). Målet er å kunne trekke en konklusjon som svarer på problemstillingen, og forstå og forklare funnene fra analysen (Johannessen et al., 2020).

For å finne en meningsfull inndeling av og sammenheng i datamaterialet, ble det benyttet manuell tversnittbasert og kategoribasert inndeling av datamaterialet. Det er en måte å dele opp, fortolke og hente ut data fra intervjuene på. Det vil si at deler av materialet har blitt satt merkelapper på, altså kodet, for å finne igjen spesielle temaer, men også for å kunne redusere og kutte ned på mengden informasjon slik at det hele ble mer håndterbart (Johannessen et al., 2020). Intervjuguiden ble brukt som et utgangspunkt uten å låse seg helt til den, da det igjen kan gi en mangelfull eller forhåndsstyrt kategorisering. Det var derfor viktig at datareduksjonen ikke medførte tap av relevant innhold. Kategoriene ble likevel basert på hovedtemaene i intervjuguiden, og data ble sortert etter tema ved å finne fram til fellestrekk fra de transkriberte intervjuene. En slik kategorisering må også ses i sammenheng med det teoretiske grunnlaget. Noen av kategoriene måtte endres underveis for at de best skulle passe til de teoretiske perspektivene, og fordi noen av kodene viste seg og ikke være så egnet likevel. Deler av funnene i analysearbeidet passer også inn i flere av kategoriene, noe som gjør at funnene må ses i sammenheng med hverandre for å få det helhetlige bildet.

Casestudien er gjort med et fenomenologisk perspektiv med ønske om å forstå informantenes fortolkning av tema ved å gå i dybden på deres erfaringer med evaluering og erfaringslæring, ved å få fram nyanser og aspekter bak det de forklarer. En slik fortolkende lesning av datamaterialet er et forsøk på å forstå hvordan informantene tolker og forstår det som studeres (Johannessen et al., 2020). Etter analysen av intervjuene, ble det foretatt ny gjennomlesning

for å være sikker på at viktige elementer ikke ble utelatt. Dataanalysen endte opp med tre hovedkategorier og ti underkategorier. Disse funnene presenteres i kapittel 5.

4.5 Vurdering av kvalitet

Hva som er god kvalitativ forskning, kan vurderes og beskrives på ulike måter. For eksempel bruker Guba og Lincoln fire begreper ved vurdering av kvalitative undersøkelser: Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (1994, referert i Johannessen et al., 2020). Å forske på miljøet som man selv jobber i, stiller store krav til objektivitet i gjennomføringen. I dette tilfellet kan det relateres til i hvilken grad resultatene kan bekreftes av andre som måtte gjennomføre en tilsvarende studie (Johannessen et al., 2020). Jeg er selv ansatt i politiet, med flere års erfaring fra fagmiljøet i senter for oppgaven. Kompetanse og erfaring fra det samme miljøet gir også mest sannsynlig både bevisst og ubevisst flere tanker og forforståelse for temaet som kan by på utfordringer i prosessen opp mot nøytralitet og objektivitet. Det er derfor ekstra viktig å være selvkritisk til gjennomføringen, kommentere det som kan påvirke fortolkningene i prosjektet og om dette støttes av annen litteratur (Johannessen et al., 2020).

4.6 Pålitelighet (reliabilitet)

Forskningen kan sies å være pålitelig hvis forskeren er åpen, gir en detaljert framstilling av hele prosessen, og en inngående beskrivelse av casen (Johannessen et al., 2020). Det vil likevel være umulig for andre å gjenskape akkurat dette arbeidet med utgangspunkt i bakgrunn og erfaring, gjennomføring av intervju, og samtalestyrt datainnsamling som også gir egen fortolkning av materialet. Alt er kontekstavhengig, og transparens i rapporteringen blir derfor ekstra viktig (Johannessen et al., 2020). Pålitelighet i en slik studie kan være vanskelig, men det finnes tiltak som kan styrke den (Johannessen et al., 2020). Som å være åpen rundt metode, prosesser og fremgangsmåte, nøye med rapporteringen, samt å gjengi egne erfaringer.

Egen bakgrunn og egne erfaringer kan være utfordrende for oppgaven, da det er egne fortolkninger av datamaterialet som brukes. Kvale og Brinkmann (2015) trekker blant annet fram utfordringer med at det er asymmetriske maktforhold i kvalitative intervjuer. Intervjuene er ikke en fullstendig fri samtale mellom to likestilte personer, heller en spesifikk og profesjonell samtale. Blant annet har intervjueren monopol på å fortolke det som sies i intervjuet, hvor intervjuet i seg selv er et middel forskeren bruker for å få fram beskrivelser som senere fortolkes. Måten intervjuguiden er formulert på og måten intervjuene har blitt gjennomført på, kan derfor påvirkes av forskerens egne holdninger og meninger. Samtidig kan fortolkninger av datamaterialet være farget av de resultatene man ønsker skal komme

frem. Dette kan likevel være en styrke, da man både kan se og forstå konteksten i det som kommer fram i intervjuene mer nyansert enn andre uten samme bakgrunnskunnskap.

4.7 Troverdighet (validitet)

Forskningens troverdighet, eller validitet, handler i kvalitative undersøkelser om fremgangsmåte og metode fører til funn som viser studiens formål og samsvarer med virkeligheten (Johannessen et al., 2020). Utgangspunktet for studien var å finne hvordan evaluering av reelle hendelser kan påvirke organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet. Dette skulle belyses gjennom ansattes erfaringer og opplevelser. Det ble benyttet en guide med åpne spørsmål om informantenes opplevelse av evaluering og erfaringslæring.

Ifølge Johannessen et al. (2020) kan man vanskelig forstå et fenomen hvis man ikke kjenner til konteksten. Johannessen et al. (2020) fremhever også vedvarende observasjon som en måte å opparbeide seg tillit på og få en forståelse for hva som er relevant og ikke relevant informasjon, og sier videre at validiteten kan økes ved å bruke ulike metoder i forskningen. Selv om observasjon ikke har vært en metode for dette prosjektet, har man erfaring fra operasjonssentral og samme miljø. Å ha god kjennskap til arbeidsmåte, arbeidsmetodikk, eksisterende kultur og hvordan hverdagen til informantene er, fordi man selv er en del av dette miljøet til vanlig, kan derfor ha vært med på å kunne skille mellom informasjon som har betydning og informasjon som ikke har det. Dette kan også ha vært med på å bygge tillit til informantene. Det er en mulighet for at denne tilliten er kunstig, sett opp mot rollen man til vanlig innehar, og at informantene kan ha følt seg forpliktet til å delta.

På grunn av oppgavens begrensinger ble det kun benyttet intervju som metode for gjennomføring. Ifølge (Tjora, 2021) forteller dybdeintervjuer noe om hva informantene tenker og erfarer om egen praksis, mens observasjon brukes når man skal undersøke praksis. Selv om metodebruken i denne studien ikke faller direkte under definisjonen av metodetriangulering, ble det som tidligere beskrevet intervjuet informanter fra alle de ulike rollene inne på operasjonssentralen. På den måten har man tatt utgangspunkt i erfaring fra samtlige roller, for med det å kunne belyse problemstillingen fra flere vinkler. Det viktigste for høy gyldighet er likevel å sørge for at studien er forankret i annen relevant forskning samtidig som man holder seg innenfor rammene for faglighet (Tjora, 2021).

Overførbarhet handler om å komme med beskrivelser, forklaringer og fortolkninger som kan brukes på områder utover det som studeres, altså at resultatene kan overføres til andre prosjekter (Johannessen et al., 2020). Dette prosjektet har kun tatt for seg en av politiets

operasjonssentraler. Operasjonssentralarbeid har likevel de senere år blitt mer ensartet. Selv med lokale tilpasninger og forskjeller i organisering av tjenesten, er grunnopplæring av operatører og utdanning av operasjons- og oppdragsledere relativt lik (Politihøgskolen, 2012, 2014, 2017). Det betyr at man jobber relativt likt ved alle operasjonssentraler (Politidirektoratet, 2020b). For å kunne overføre prosjektets resultater til andre, vil det likevel være nødvendig å gjennomføre en liknende studie ved flere operasjonssentraler.

Hvis man ser på overførbarehet til andre organisasjoner enn politiet, er det mest nærliggende å se mot andre etater som jobber med beredskap og krisehåndtering, og som bruker operasjonsrom i sin utøvelse av tjenesten. Det kan derfor vise seg aktuelt for andre nødmeldesentraler; som brann og helse, men kanskje også for hovedredningscentralene.

4.8 Etiske hensyn

Før oppstart av prosjektet ble det søkt til Oslo politidistrikt om lov til å få bruke ressurser fra egen organisasjon i forskningsprosjektet. Dette ble godkjent med støtte fra enhetsleder for Felles enhet for operativ tjeneste, Martin Strand, og seksjonsleder Runar Skarnes. Prosjekt og metode ble deretter meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og godkjent der.

Etikk dreier seg om hva man kan gjøre og ikke kan gjøre mot andre (Johannessen et al., 2020). I forskningssammenheng dreier det seg om konkrete vurderinger og avveininger som må gjøres i prosessen, hvor etiske dilemmaer og spørsmål kan oppstå (Johannessen et al., 2020). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal være «rådgivende og bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet» (NESH, 2021, s. 7). Retningslinjene stimulerer etisk refleksjon og sier noe om hva som skal til for at forskningen skal være etisk forsvarlig (NESH, 2021). Det er særlig tre hensyn en forsker må ta stilling til. Det går på informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Nedrum, 1998, referert i Johannessen et al., 2020). I de neste avsnittene redegjøres det for hvordan studien forholder seg til disse hensynene.

4.9 Selvbestemmelse og autonomi

Studien er basert på frivillig deltakelse, hvor samtykket skal være informert, utvetydig og dokumenterbart. Med det forstås at informantene skjønner hva det innebærer å delta, hvilke opplysninger som samles inn og hvilket formål de skal brukes til. Det betyr også at

informantene skal ønske å delta, og at de når som helst kan trekke seg, uten at dette medfører uønskede konsekvenser for informanten (Johannessen et al., 2020; NESH, 2021).

Informantene rekruttert fra samme seksjon som man selv jobber på. Det kan være positivt i form av at det allerede er etablert tillit mellom forsker og informant, som igjen kan ha medført at det var enklere for informantene å åpne seg opp og prate fritt. På samme tid kan denne relasjonen ha vært med på å gjøre det vanskeligere for informantene å si nei til å delta da de ble spurt. De kan ha følt på et press eller en slags tvang til å delta, spesielt siden jeg har en lederstilling på seksjonen til vanlig. Desto viktigere var det å presisere, både skriftlig og muntlig, at deltakelsen var frivillig, og gi god og tilstrekkelig informasjon om prosjektet slik at de visste hva deltakelse innebærer og hvordan de eventuelt kunne trekke samtykket sitt. Måten informantene ble tilnærmet på måtte også være ydmyk, og gjort på en slik måte hvor det potensielle presset var tilnærmet ikke-eksisterende. Frivillighet og anonymitet i prosessen har blitt vektlagt, og at studien gjennomføres uavhengig av egen funksjon på arbeidsplassen.

4.10 Respekt for informantenes privatliv

Det er viktig å presisere at man som forsker har taushetsplikt, og at man ikke bruker opplysninger som er med på å identifisere informantene (Johannessen et al., 2020). Det stilles strenge krav til ivaretagelse og håndtering av personopplysninger. I dette prosjektet var det ikke behov for å registrere personopplysninger som navn og fødselsnummer, men det ble benyttet lydopptak under intervjuene. Det er ifølge NSD (u.å.) personopplysninger som kan identifisere en person, selv om vedkommende er anonymisert i selve oppgaven. Videre ble det brukt nettskjema-diktafon ved opptak av intervjuene. Det er en app som sikrer umiddelbar kryptering av intervjuet, og dermed er med på å ivareta personvernet (UiO, u.å.).

På tross av anonymitet i oppgaven, er det i en intervjusetting likevel risiko for at det blir trukket frem oppdrag som kan være identifiserende for hvem som har vært informant. Dette fordi det over en periode er noen oppdrag som på en eller annen måte skiller seg ut fra resten. Referering til spesifikke oppdrag kan være identifiserende for hvem det er som har uttalt seg om forholdet, og dermed avsløre hvem som har vært informant. I tillegg til å anonymisere informantene, har også hendelser de har trukket fram i intervjuene, og som på noen måte kan være identifiserende, blitt anonymisert. Det er uansett ikke de spesifikke oppdragene som er interessant for oppgaven, men prosessen rundt med evaluering og læring i etterkant.

4.11 Skaderisiko, styrker og svakheter ved prosjektet

Forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2020) relateres i denne oppgaven til

faren ved å røpe informasjon som er taushetsbelagt, hvor noe av det som informantene har kommet innpå er informasjon som ikke allmennheten skal vite noe om. Ved å forske på en slik spesiell avdeling som politiets operasjonssentral er, kan det dukke opp skjermet informasjon, og som potensielt kan påvirke samfunnsberedskapen negativt om det kommer ut. Dette kan være informasjon som er gradert, spesifikk informasjon som omhandler beredskapen i distriktet eller at enkeltoppdrag identifiseres og gir brudd på taushetsplikten og personvernlovgivningen. Det har vært viktig å være bevisst hvilken informasjon som er taushetsbelagt og ikke. Informantene ble nøye forklart at slik informasjon ville utelates fra oppgaven, eller at den ville omformuleres slik at taushetsplikt og overnevnte hensyn fortsatt var ivaretatt. Informantene kom i noen grad inn på taushetsbelagt informasjon, men det ble ikke snakket om informasjon med gradering etter sikkerhetsloven (Sikkerhetsloven, 2019).

Det ble tidligere nevnt hvilke utfordringer en eventuell rollekonflikt kan føre med seg når man forsker på egen organisasjon. Dette blir derfor ikke gjennomgått nærmere her, men det har vært viktig med bevissthet rundt dette i arbeidet med intervjuene. Ønsket om å få fram informantenes forståelse og erfaring, uavhengig av egen posisjon, kunnskap og mening har vært viktig. I intervjusammenheng har dette blant annet betydd tilstrebelse av å ikke påvirke informantene i noen retning. Opplevelsen er likevel at alle har en felles forståelse for hva som er målet med oppgaven. Det kan være at andre tilnærminger til problemstillingen ville gitt andre eller mer relevante svar. En svakhet ved oppgaven kan være at det kun er brukt kvalitative intervjuer til datainnsamling. Til gjengjeld er dette en effektiv og fleksibel metode som muliggjør detaljerte beskrivelser av det man undersøker (Johannessen et al., 2020).

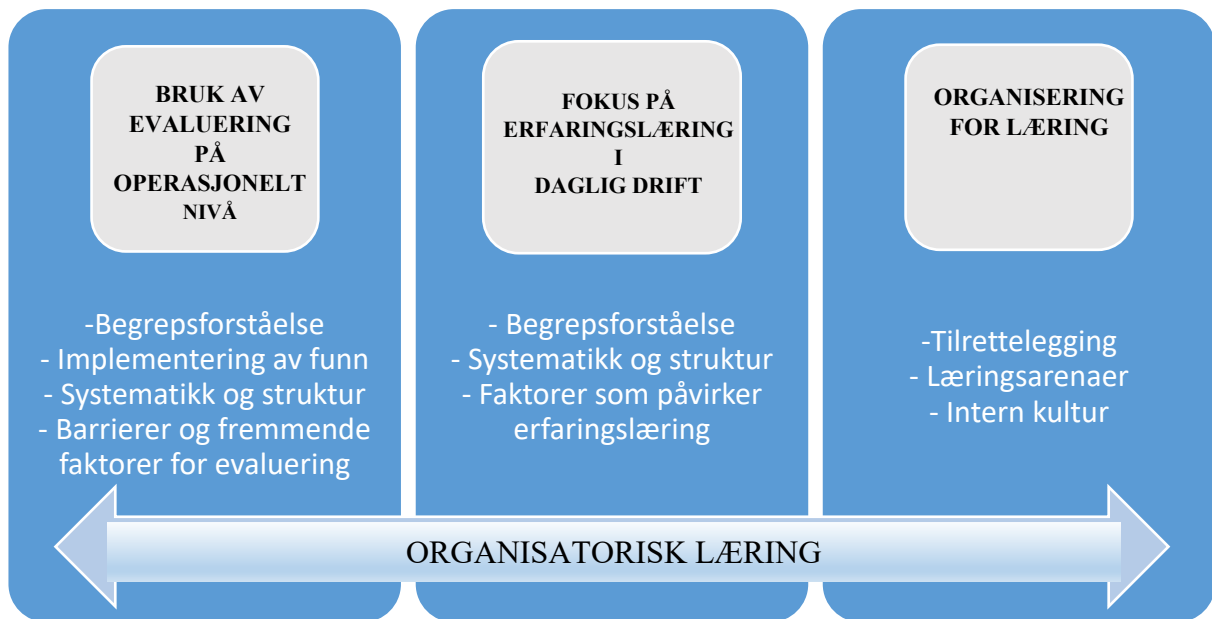
4.12 Oppsummering design og metode

Dette kapittelet har redegjort for valg av metode og forskningsdesign for best mulig å kunne svare på problemstillingen. Oppgaven tar for seg et kvalitativt eksplorativt casedesign med fenomenologisk tilnærming. Utvalgsstrategien er kriteriebasert med fokus på nøkkelinformanter. Forskningsdesignet har i all hovedsak vært teoridrevet. Det ble gjennomført totalt ti semistrukturerte dybdeintervjuer som ble transkribert og deretter manuelt systematisert og kodet. Dette resulterte i tre hovedkategorier og ti underkategorier i selve analysen. Funnene må likevel ses i sammenheng. Informantene skrev under på en samtykkeerklæring før deltakelse. Både informanter og refererte hendelser og situasjoner er anonymisert i rapporten.

I det neste kapittelet vil funnene fra analysen av dybdeintervjuene presenteres.

5 Empiriske funn

Dette kapittelet tar for seg funn som ble gjort i forbindelse med analysen av datamaterialet. Resultatet etter analysearbeidet endte opp med tre hovedkategorier og ti underkategorier. Disse er knyttet opp mot de funnene som har blitt gjort i arbeidet med analysen. Viser til kapittel 4 for informasjon om og bruk av metode. Figur 4 viser oversikt og fordeling over funnkategoriene. Deretter presenteres et delkapittel for hver hovedkategori.



Figur 4: Inndeling av hoved- og underkategoriene for oppgavens funn

Flere av funnene berører flere kategorier. Det kan derfor være at samme sitat gjengis flere ganger. I flere tilfeller har sitatene blitt redigert ved at noe er fjernet eller tekst har blitt lagt til. Fjerning av informasjon vil synliggjøres ved bruk av skarpe klammer og tre prikker [...] og tillagt informasjon vil bemerkes [... på denne måten]. Informasjon som legges til gjøres for å gjøre det som kommer fram forståelig for leseren. Informasjon som er tatt bort er fjernet av hensyn til sensitive eller taushetsbelagte opplysninger, for å anonymisere informanten, personer eller hendelser, og der hvor informasjonen over hodet ikke er relevant for oppgaven.

5.1 Bruk av evaluering på operasjonelt nivå

Her presenteres informantenes forståelse av evaluering, system for evaluering på operasjonelt nivå, implementering av funn fra evalueringsrapporter og faktorer som påvirker gjennomføring av evaluering på operasjonelt nivå.

5.1.1 Begrepsforståelse

Alle informantene har relativt lik forståelse av begrepet evaluering. De fleste vektlegger at

evaluering gjennomføres med mål om å lære, både som individ og som organisasjon, og at man evaluerer for å kunne være best mulig forberedt til neste hendelse ved å gå litt i dybden på noe som har skjedd. Informant Bravo beskriver evaluering som «å gjennomgå hendelser og oppdrag, og se hvordan ting ble løst [...] for å dra noe læring ut av det til en neste hendelse, neste gang». Yankee sier omtrent det samme ved å si «at man går gjennom hendelser, eller oppdrag da, i politiet. Oppdrag og hendelser som har skjedd, med tanke på både å kunne lære av det, finne ut av hva som kunne vært gjort annerledes, både positivt og negativt». Lima trekker inn endring som et moment i evaluering ved å beskrive det som at «det handler vel om at man analyserer en ting da, med tanke på at man skal gjøre noe ut av det. Så er det jo første skritt på å skape en endring hvis man er ute etter det». Viktigheten av endring beskriver også Golf:

For meg så er det viktig med evaluering for at man skal kunne gå videre og lære av det som har skjedd. Ellers så blir vi stående på samme sted hele tiden, uten å lære av de feilene vi gjør. (Golf)

Victor mener at man for å bli bedre må evne å være kritisk:

[...] da må man gjerne være litt selvkritisk, både som individ og som lag og som leder [...] Når man jo jobber i en stor organisasjon som vi gjør, så må man eller bør man ha et ønske om å bli bedre, eller være god. Og da må man og bør man tåle å ta en fair tilbakemelding. (Victor)

Samtlige informanter fremhever viktigheten av at en evaluering skal finne forbedringspunkter og hva som gjøres bra. Sierra sier at man må «finne læringspunkter både på godt og på vondt, som man kan ta dem med seg videre, i videre arbeid». Mike og Lima ser evaluering som en analytisk prosess hvor gode og dårlige sider ved en hendelse er resultatet etter denne analysen. Oscar forklarer dette med:

[...] man går gjennom en hendelse som har vært spesiell, utfordrende, krevende på en eller annen måte. Hvor man har sett både positive og utfordrende sider ved organisasjonen, og at man går gjennom den i større eller mindre grad, og trekker erfaring ut av det da. For å forsterke det som er positivt og for å forbedre det som ikke var fullt så bra. (Oscar)

De fleste informantene sier at evaluering kan gjennomføres på ulike måter avhengig av kontekst. De kan være enten skriftlig eller muntlig, kan både følge en mal og være organisert, eller være en løser, muntlig gjennomgang basert på refleksjon. Victor vektlegger skriftlighet som en faktor for hvorfor evaluering ikke fungerer etter intensjonen slik det er i dag. Charlie sier at evaluering *«foregår både muntlig og skriftlig, helst gjerne skriftlig slik at du får ned noen punkter som er plukket ut ifra det konkrete oppdraget [...] som viser noe, gjerne om prosessen og resultatet, og hvorfor det ble som det ble»*. Det ligger også implisitt i det Sierra sier: *«Også er det jo evaluering på veldig mange nivåer da. Det er evaluering etter større hendelser, og daglig evaluering på små hendelser»*. Alfa sier: *«Det med store hendelser, at man egentlig kan gå gjennom de på alle nivå. Både inne på operasjonssentralen, men også få tilbakemelding fra for eksempel innsatsleder og patruljene ute»*.

Samtidig trekker informantene inn refleksjon som et verktøy i evaluering, for å prosessere det man har vært gjennom. Her er det riktignok litt forskjell mellom informantene. Mike sier: *«Man har for eksempel en debrief, er det det samme som en evaluering? Nei, jeg synes ikke det. En evaluering tror jeg går dypere»*. Mens Yankee sier: *«[...] at man skal kunne få snakke ut om ting og forstå andres rolle i et oppdrag [...] sånn at man på en måte kan lukke det da, i den etter-fasen som man snakker om i teamutvikling»*. Alfa mener at *«man har ofte litt behov for en type debrief, men at det også kan tas sammen med en evaluering da»*.

5.1.2 Systematikk og struktur i evaluering

Informantene ble spurt om sin erfaring med gjennomføring av evaluering av små og store hendelser på operasjonelt nivå, og hvordan funn fra evalueringsrapporter implementeres på operasjonelt nivå. Uten unntak mener alle informantene at bruken av evaluering og måten dette gjøres på er for dårlig i dag. Ifølge informantene finnes det ikke noen enhetlig, felles måte å gjøre dette på. Det blir heller ikke stilt noen krav til hvordan det skal gjøres, noe som gjør at det er forskjell på om det faktisk gjøres, hvordan det gjennomføres, i hvilken grad det gjennomføres hvis man først gjør noe og tidspunkt for gjennomføring.

Yankee forteller at *«det er nok ikke noe struktur for å evaluere ting inne hos oss. Kort fortalt»*. Sierra er erfaren på operasjonelt nivå, men har nesten aldri vært med og hatt en evaluering. For eksempel forteller Sierra at *«min erfaring med evaluering på operasjonelt nivå er at det ikke er systematisk eller systematisert i det hele tatt»*. Og videre:

Vi har vært med på større hendelser hvor da de som har vært med på hendelsen har hatt en god evaluering i ettertid, men det har aldri blitt formidlet videre til resten av organisasjonen. Så i lærings øyemed så er det tilnærmet null verdi. Det har kun verdi for de som er med på selve hendelsen, så det er litt sånn tilfeldig hva man lærer og ikke. (Sierra)

Sierra og teamet går gjennom oppdrag og hendelser internt når de har teamtid, hvor mye av tiden går med til gjennomgang av oppdrag. Det de opplever som mangelfullt, er å ha et konkret og overordnet system for denne gjennomgangen, da det som gjennomgås heller går på hva man selv er interessert i for hva man skal og ønsker å bli flinkere i. Fire av informantene snakker i denne sammenhengen om et skjema de er kjent med, som en mulighet til evaluering for skriftlig formidling til andre. Ved et team på operasjonssentralen hadde dette skjemaet også blitt utviklet og videreformidlet til FOM, men informasjonen ut til resten av organisasjonen stoppet opp da det ble endring på sammensetningen av de ansatte på FOM-gruppen. Oscar mener at man må skille mellom hva som kan gjøres individuelt og hva som kan gjøres på avsnittsnivå, der individuelt initiativ er vel og bra, men fort kan bli litt ad-hoc. Oscar forklarte videre at *«på avsnittsnivå så mener jeg kanskje at Fag og Metode må ta større ansvar for å holde kontroll»* når det gjelder systematikk rundt evaluering, for tilrettelegging og gjennomføring av det. Ingen av informantene opplever at FOM har dette ansvaret i dag.

Informantene med lengst erfaring sier at det har skjedd en endring de siste årene, og at man er på vei i riktig retning selv om det fortsatt er et stort forbedringspotensial og en lang vei å gå. Både Alfa og Oscar fortalte at evaluering har blitt bedre med årene, men at det ikke har blitt godt nok. For eksempel sier Oscar at *«det har helt klart forbedringspunkter både på overordnet og individuelt nivå. Også tenker jeg at det må bli vesentlig mer systematikk rundt det [...] Det må settes mer i system. Det må bli mer rutine ved det»*. Det kan likevel framstå som vanskelig i en organisasjon som er hendelsesstyrt og hvor man på forhånd ikke kan forutsi hvordan arbeidsdagen blir. Om bruk av evaluering i daglig drift, sier Victor at det *«i en organisasjon som vår, så er ofte hverdagen krevende nok til at man skal begynne å takle de store tingene, ehh... Vie det tid da»*. Også Bravo mener at en krevende hverdag påvirker organisasjonens evne til evaluering: *«Vi går bare hele tiden videre til neste oppdrag, ved hele tiden å skape drift. Hvor skal vi dra ut de effektene og bli enda bedre da? Der synes jeg ikke at operasjonssentralen har et system»*. Videre sier Bravo at en stor hendelse, som PLIVO, iverksetter et helt annet type apparat i etterkant som gjør at det automatisk blir tid til

evaluering, mens det ved små hendelser i det daglige er mye mer utfordrende. Som Bravo sier: *«Så er det hvordan vi skal innføre det i mindre oppdrag da. Det synes jeg er vanskelig».*

I etterkant av hendelser tas evaluering på utsjekken som kommer helt på slutten av (nesten) hvert vaktsett, eller det tas en kort gjennomgang på parolen neste vaktsett. Alfa mener at det kommer an hvem som er på jobb: *«Hvilken operasjonsleder man har, og at det ikke er noe sånn, at sånn skal det være etter hendelser av en viss karakter da».* Golf sier: *«Det er runden rundt bordet liksom, man har på utsjekken. Noen sier noen ting, andre sier kanskje litt mer. Det er ikke noen god evaluering sånn sett, det er det ikke».* Om utsjekk sier Victor blant annet: *«Aldri opplevd at det har blitt notert noe der. Aldri opplevd at det blir sånn: Da gjør vi det fra nå av! [...] Så det blir veldig opp til hver enkelt».* Victor forteller videre:

Noen må notere det, noen må skrive det. Så bør man systematisere det på en eller annen måte [...] Om man skal lage noe skjema eller fritekster kan sikkert noen glupe finne ut, men ja, man må i hvert fall skrive det ned. (Victor)

Mike sier i den forbindelse at den daglige og litt mer uformelle måten å evaluere på foregår i stort og smått mellom kollegaer inne i rommet. Mike savner at man ved gjennomgangen av et oppdrag lager en oversikt over hva som gikk bra og hva som gikk dårlig. Og at man ved en systematisert gjennomgang av et oppdrag heller går mer i dybden enn de uformelle samtalene. Mike etterlyser at *«kanskje noen får et oppdrag med å lage en tre siders powerpoint da, hvor man snakker sammen og trekker fram gode og mindre gode handlinger da».* Slik det er i dag er det ifølge Lima *«altfor tilfeldig, og individuelt initiativ og tilfeldigheter».* Men selv det som Mike trekker frem som en relativt enkel prosess kan være krevende. Lima mener evaluering, selv av små hendelser, er ressurskrevende, men at det må prioriteres: *«Da må man kanskje slippe noe annet da».* Bravo vektlegger behovet for et lavterskel system for gjennomgang av hendelser, men nevner det spesifikt i forbindelse med store, spesielle oppdrag og at organisasjonen må ha et bedre system for hvordan man skal følge det opp. Bravo nevner også et skjema som de som er på jobb burde fylle ut, hvor det viktigste er at det finnes et slikt skjema, at det er lavterskel å fylle ut og at det legges et sted hvor alle har tilgang, som for eksempel på PBS Web. Charlie synes lista for evaluering er for høy fordi måten det gjøres på i dag er for ressurskrevende. Spørsmålet om evaluering eller ikke blir veldig tilfeldig.

Det er ingen som har sagt, ja vi må evaluere branner, eller vi må evaluere trafikkulykker, eller vi må evaluere skyting eller vi må evaluere trippelvarslings. Det er

*jo mye mer sånn: Dette var en stor sak.. Dette må vi evaluere fordi saken var stor.
Dermed så blir det litt sånn random. (Charlie)*

5.1.3 Implementering av funn fra evalueringsrapporter

Det er store forskjeller på hvor mye informantene har satt seg inn i og gjort seg kjent med evalueringsrapportene etter Kongsberg-hendelsen, angrepet på Al-Noor-moskeen og 22. juli-kommisjonens rapport. Noen informanter har lest hele rapportene, noen har lest det som er relevant for operasjonelt nivå, mens flere oppgir at de kun har lest bruddstykker. Det var ingen informanter som ikke hadde lest noe fra rapportene, men ikke alle hadde lest samtlige.

Det har vært ulikt nivå av tilrettelegging på arbeidsplassen for gjennomgang av rapportene. Mye har derfor ligget på individuelle initiativ og interesser. Det virker ikke å være en fast gjennomgang av slike rapporter. Flere informanter opplyser å ha fått avsatt tid til å lese rapportene, men etterlyser en felles gjennomgang med hva som er positivt og hva som er utfordrende. Oscar mener at det å lese kapitler i en rapport ikke gir noen ytterligere refleksjon. Yankee mener evalueringsrapporter etter store hendelser «*er så store og tunge*», og sier videre at rapportene ofte sier litt om operasjonssentralen, men at man ikke helt får bildet av «*hvordan selve rommet funket*». Mike mener rapportene ofte kommer veldig sent, og at det kanskje til slutt kommer en reform eller omorganisering ut av det. Mike sier også: «*Jeg synes implementeringen av [...] evalueringen, jeg kjenner det ikke, jeg føler det ikke på kroppen. Det blir veldig store linjer og lite konkret og matnyttig*». Mike har lenge irritert seg over, og etterspurt, en intern gjennomgang av [...] hendelsen på operasjonelt nivå, fordi det ikke ble snakket om før evalueringsrapporten kom. Det kan tyde på at organisasjonen i påvente av eksterne evalueringer legger et hinder for en intern evaluering. «*Hvis det ligger litt kritikk i luften, så føler jeg kanskje at man blir litt avventende her inne på å diskutere det da*». (Mike).

Charlie mener det krever en viss kompetanse å tolke seg fram til hva man rent praktisk skal gjøre noe med. Charlie mener at man i påvente av rapportene blir gående å vente på evalueringen, og stiller spørsmål ved hvorfor man gjør det i stedet for: «*Vi må jo tenke selv!*»

Det er ikke gitt at [...] eller noen fra PHS [Politihøgskolen] skal fortelle meg eller operasjonssentralen i Oslo hva vi skal gjøre annerledes. Men det er jo det vi sitter og venter på. Det er jo bare tull. Det var ingen med operasjonssentralerfaring i det utvalget på Kongsberg. (Charlie)

Det har likevel skjedd en utvikling på operasjonelt nivå over år. Blant annet sier Sierra:

Hvis man skal gå helt tilbake til 22.juli og litt sånn, så er det jo et hav av andre systemer som har kommet som direkte etterfølger av de funnene som er gjort da. Så sånn sett så blir det jo implementert både ved fysiske systemer og ja, at man rett og slett snakker om det. Det er ikke alt man kan implementere på en annen måte enn at man har en erfaring på det da. (Sierra)

Oscar mener at 22. juli-hendelsen symboliserer før og etter et paradigmeskifte.

Det er vesentlig større fokus på, ja, sambandsbruk, den generelle beredskapstankegangen, loggføring, meldingsmottak, tidlig varsling, altså i forhold til foreløpig utlesning, bruk av TGO [sambandstalegruppe som sender til alle påskrudde samband innen en viss radius], PAV [Politiets varslings- og alarmsystem]. Så det har skjedd veldig, veldig mye siden jeg begynte her i hvert fall. (Oscar)

Victor peker mot at PAV er «en direkte kobling til Gjerv-kommisjonen og den såkalte store, røde knappen. Ehhm.. Og det er jo et system som vi, holdt jeg på å si, bruker daglig. [...] Man får nasjonalt dekket kritisk informasjon så fort det kommer». Bravo mener det er mange ting som blir tatt tak i, i etterkant av slike evalueringsrapporter. Han mener at det bare etter Al-Noor-hendelsen har skjedd en utvikling: «Nå har jeg ikke gått tilbake og sett, men hvis du gjør det så vil du nok se at mange av de funnene blir fulgt opp». Charlie trekker også frem at det kontinuerlig skjer en utvikling, selv om man ikke nødvendigvis tenker over det. «Al-Noor beskriver jo mye av de samme utfordringene som 22. juli, så det kan jo sikkert argumenteres for at vi ikke har kommet lenger. Men i praksis så har vi jo det». (Charlie).

Her trekker Yankee frem at man har endt opp med en organisering hvor man jobber mer i team som kjenner hverandre og som har fokus på samarbeid og støttefunksjoner. Yankee mener at dette er punkter som spesifikt har blitt fulgt opp i etterkant av en evalueringsrapport, og «sånn sett er det jo en veldig god bruk av en sånn evalueringsrapport da, vil jeg si».

5.1.4 Faktorer som påvirker evaluering

Informantene trekker frem ulike utfordringer og barrierer for evalueringer eller for gode evalueringer når de først gjennomføres. Noe som utmerker seg, er tidsperspektivet og at det er ressurskrevende. Yankee sier det ikke er vond vilje fra noen, og at det ikke er noen som ikke vil at man skal evaluere eller bli bedre. Yankee sier blant annet at «alle vil, men det går på

logistikken, ressurser, tid. Kort fortalt». Men også at «man skal ikke evaluere i hjel alle oppdrag. Men vi gjør det ganske lite med tanke på hva vi gjør. Hvor mye vi er med på».

Charlie nevnte jo også at lista for å evaluere er for høy.

Min erfaring er at lista er for høy for å evaluere noe, fordi man gjør det veldig mer ressurskrevende. Når man først bruker masse ressurser på det, så avstedkommer det jo voldsomme mengder informasjon og sånt. Som igjen, neste skritt å få integrert det både personlig og i organisasjonen er jo også da ressurskrevende. (Charlie)

På samme tid mener Charlie at vi ikke lever i en verden hvor vi har kapasitet til å sette av så mye tid. Charlie mener at det på operasjonelt nivå i et så stort politidistrikt som Oslo skjer nye hendelser hele tiden, og det i løpet av ett enkelt vaktsett kanskje kan være tre separate hendelser som bør evalueres. Flere av oppdragene kan man ikke vente med å evaluere, og må derfor gjøre det der og da. «I rommet». Videre forklarer Charlie at man ikke kan se på evaluering som «et endgame» fordi man vil aldri komme i mål. Det vil alltid være et behov.

Bravo mener det er et skrikende behov for mer evaluering, men at det er kapasitetskrevende. Det samme sier Lima som vektlegger viktigheten av evaluering av både store og små hendelser, men at gode evalueringer er en kunst å få til. En kunst som man i politidistriktet ikke har fått til på grunn av manglende kompetanse. Lima sier: «Vi har prøvd så godt vi har kunnet, også har vi på en måte lykkes bare sånn halvveis. Men ikke nok til at det har blitt funnet en bærekraftig, langvarig løsning som kan skure og gå da». Lima er veldig usikker på om det finnes noen nasjonal standard for evaluering i politiet og at «hvis du spør noen i POD [Politidirektoratet] om dette her, så er det mulig at noen av de vil bli stilt litt til veggs altså».

På spørsmål om når evaluering gjennomføres, svarte alle informantene at det i utgangspunktet kan gjøres både på fagdager, utsjekker, paroler, teamdager og mellom kollegaer inne i rommet. De trekker derimot frem ulike grader av gjennomføring, og at det også er flere utfordringer med disse arenaene. Oscar mener utsjekk ikke er en god arena for evaluering.

Begrensningene og bakdelen med å ha det stort sett på utsjekken eller eventuelt hvis man har tid på parolen før vaktsett, er det at man har begrenset med tid. Ehhm.. Ja. Ting skjer så fort på både innsjekk og utsjekk at det, ja.. Det er ikke et godt miljø for å bedrive evaluering i mitt hode da. (Oscar)

Alfa er ikke helt enig og sier: «Sånn som det er nå, så har vi jo utsjekken. Den synes jeg egentlig er fin. Da er det tid og rom for å snakke om sånne ting». Det avviker fra de andre informantene som ikke er uenig i at utsjekk er et bra tiltak, men at tid er en utfordrende faktor for at evalueringen skal bli god. Både når det gjelder tidspunkt på dagen og tid avsatt til utsjekk, hvor utsjekk er et felles samlingspunkt etter hver vakt. Yankee sier at: «Utsjekk [...] blir brukt veldig forskjellig. Vi prøver å gå gjennom ting, men det blir jo litt sånn kort-kort på en måte». I tillegg er det ulik praksis fra team til team og avsnitt til avsnitt for hvordan utsjekk brukes. Yankee forteller blant annet om flere vakter på rad sammen med et annet team enn sitt faste hvor det ikke var utsjekk en eneste gang i løpet av vaktsettene, selv om det egentlig, med unntak av noen få vaktsett i uka, skal være det.

For all del, vi kan droppe utsjekk etter dagvakt tirsdag innimellom, hvis folk er slitne, men jeg mener vi skal ha utsjekk da. Vi har betalt for å være der, og det er en arena vi har fått for å kunne gjøre det her. Og da bør vi bruke den. Synes jeg. (Yankee)

Victor nevner også at utsjekk ikke rent sjeldent blir sløyfet fordi det tilsynelatende ikke har skjedd noe. Victor opplever det som uheldig. Bravo rapporterer om ulik praksis ved bruk av utsjekk, og at det gjerne er OL eller ODL som leder an ved å spørre om det er noen som har lyst til å ta opp noe, en måte Bravo ikke synes fungerer. Andre velger å gå hele runden blant alle operatørene så alle skal få muligheten til å si noe. Det er ingen fast struktur eller mal for hvordan utsjekken best kan gjennomføres, men også Bravo mener at utsjekken er viktig. «Det er en kjempeviktig arena for å få avklart ting, eller for å få gått gjennom oppdrag i et begrenset tidsrom». Mike mener utsjekk kan brukes for å diskutere ting, men med begrenset utbytte. Mike sier: «Så klart, mye blir jo snakket om, men ikke på et nivå hvor jeg føler at vi kommer noe videre. Jeg føler det er lite, ja, systematisk læring». Sierra mener at man på utsjekk kan følge opp fokuspunkter som tas opp på parole i forkant av vakta, slik at det blir en rød tråd gjennom dagen for hvordan man organiserer seg. Likevel forteller Sierra om utsjekker «hvor man har hatt evaluering av mindre, og både større og mindre hendelser, med et ekstremt begrenset tidsperspektiv. Som gjør at evalueringen i utgangspunktet er relativt dårlig, men man får i hvert fall gått gjennom noen av hovedpunktene». Det oppleves også som ekstra utfordrende fordi det er på slutten av et vaktsett. Som Golf sier:

Den lille evalueringen vi har, det lille, er på utsjekken vi har etter vakta. Men den er jo begrenset, for folk har lyst å dra hjem, de er slitne allerede. Da spør det hvor mye du

lærer av å sitte der og ville hele tiden dra hjem og at du føler at du er på lånt tid nesten. Så jeg synes den evalueringen der, den er ikke god. (Golf)

Golf mener taktisk nivå evaluerer mer enn operasjonelt nivå. Sierra tror det kommer av at de som jobber på patrulje ute i gata har mulighet til å samles for gjennomgang etter et oppdrag «fordi det vil alltid være andre ledige patruljer som kan ta andre oppdrag. Men det er jo sjelden mulighet hos oss». Det tyder på at betingelsene for å gjøre gode evalueringer er ulike for taktisk og operasjonelt nivå, fordi man ifølge Sierra ikke har kapasitet «til å bli dobbelt så mange på jobb bare fordi det kan hende at man skal evaluere». Videre sier Sierra at operasjonssentralen jobber med akutte hendelser, ikke kan styre hverdagen og stort sett ikke er flere enn det man er på jobb. Det påvirker kapasiteten til å gjennomføre evalueringer.

Det har kanskje vært litt mer i vinden i det siste, ved at enkelte får være med på det. Men ellers har man stort sett evaluert på taktisk nivå. Så er operasjonelt nivå på en måte blitt litt sånn smågletmt. (Sierra)

Oscar mener at fokus på teamutvikling har ført til økt bevissthet rundt det med å evaluere seg selv. Oscar sier: «Jeg merker i hvert fall på meg selv at etter vi begynte med det, så har man en økt bevissthet rundt det å evaluere seg selv. Både opp mot teamarbeid, men også opp mot hendelser da». For at man skal få til noe som fungerer, mener Yankee at det er et behov for system og struktur for å få utnyttet viljen til læring: «Jeg tror det er et engasjement og en lyst, generelt [...] å lære av andre» og at folk stort sett deler «hvis man føler man har tid og anledning til å spørre og kunne snakke om ting». Alfa sier at det ikke er så mye begrensninger for evalueringer ut over at det må være avsatt tid til det, noe man har fått i form av teamdager.

Charlie foreslår at man burde hatt en evalueringsansvarlig på hvert storlag med ansvaret for å følge opp evaluering. Gruppen av evalueringsansvarlige burde så møtes i faste møter for å følge opp evaluering og ha fokus på dette. Dette sammenfaller med det som både Lima og Bravo er kjent med som en allerede planlagt referansegruppe, som skal være en link mellom FOM og operasjonssentralen, og fokuset skal være på felles arbeidsmetodikk og implementering av ulike tiltak på tvers av avsnittene.

5.1.5 Oppsummering av evaluering

Informantene har relativt ensartet forståelse av begrepet evaluering, men ulik oppfatning av hvordan det skal gjennomføres. Refleksjon og bearbeidelse vektlegges, selv om en av

informantene mener at det vil være en helt annen prosess. Alle informantene fremhever manglende systematikk og struktur for hvordan evaluering skal gjennomføres, og etterlyser en måte for skriftliggjøring av evaluering. Tid og ressurser trekkes frem som de største barrierene, mens tilrettelegging og teamarbeid trekkes frem som fremmende faktorer.

5.2 Fokus på erfaringslæring i daglig drift

I dette delkapitlet presenteres informantenes forståelse av erfaringslæring og faktorer som er med på å påvirke erfaringslæring på operasjonelt nivå.

5.2.1 Begrepsforståelse

Informantene har relativt lik forståelse også av begrepet erfaringslæring. De synes likevel det er mer utfordrende å svare konkret på hva som ligger i erfaringslæring sammenlignet med evaluering. Det gjenspeiles i Charlies beskrivelse av erfaringslæring som «*litt mer løst enn evaluering*». Charlie fortsetter videre med å si at erfaringslæring er det man tar med seg «*i sekken*», og er mer individuelt og mindre konkret enn evaluering. Yankee mener at erfaringslæring er det man «*personlig lærer av en erfaring*» og at «*erfaringslæring er det som kommer ut av evalueringen*». Også Bravo knytter det opp mot evaluering, og mener erfaringslæring er det man tar til seg av funn i en evaluering, læringspunkter fra en hendelse som man tar med videre, eller knagger for hvordan man skal jobbe videre.

Hvis vi skal ta eksempler, så er det jo typisk PLIVO, [...] hvor jeg selv gjør meg en del erfaringer fra det oppdraget. Til neste PLIVO som jeg er med på [...] hvor jeg har med erfaringer fra det oppdraget til neste. Også er det det å få formidlet dette ut i organisasjonen, slik at det ikke er bare jeg som sitter med den erfaringen. (Bravo)

Lima trekker frem erfaringslæring som et utbytte man får av å gjøre seg erfaringer, enten fra reelle hendelser eller funn fra evalueringer, hvor dette utbyttet tas med videre til neste hendelse hvor man prøver å gjøre ting på en annen måte. Om det er en endring eller en justering. Lima mener at erfaringslæring må være målbart, at man må kunne gå tilbake og si:

Siden vi erfarte det, så gjør vi dette tiltaket. Eller vi bare understreket at sånn fortsetter vi å gjøre det, og i dag så ser vi at vi fortsetter å gjøre det på den måten der, som vi mener fortsatt er den riktige måten å gjøre det på. (Lima)

Golf mener erfaringslæring er det man har erfart og deretter lært av den erfaringen man har gjort seg. Sierra trekker inn det å dele erfaringen med andre som har opplevd liknende

hendelser, og igjen da *«trekker ut hva man kan lære og bli bedre på, hva man kan fortsette med som var suksess»*. Alfa vektlegger at man får mer erfaring jo mer man har vært gjennom, hvor tilbakemeldinger spiller en vesentlig rolle, og viktigheten av å dele erfaringer med andre.

Mike fokuserer på hvordan man lærer av det man opplever. Mike betegner erfaringslæring som et positivt ladet begrep, og at *«da handler det om å endre atferd til det bedre basert på noe du har erfart da»*. Også Victor mener at man må lære av det man har erfart, men at man samtidig ikke må glemme improvisasjon. Victor forklarer det med at *«det som funker på en situasjon funker ikke nødvendigvis på en annen situasjon»*, men at man aldri glemmer verken dårlige eller positive erfaringer. Oscar trekker frem de positive og utfordrende sidene ved hendelser man håndterer, og at erfaringslæring er *«den enkeltes erkjennelse av den jobben du har gjort»*. Oscar mener at man også må evaluere seg selv, ved å være kritisk til egen innsats.

5.2.2 Systematikk og struktur for erfaringslæring

Systematikk og struktur for erfaringslæring henger i denne oppgaven tett sammen med systematikk og struktur for evaluering. Alfa sier at det heller ikke har vært struktur og systematikk for erfaringslæring, spesielt ikke opp mot større hendelser, før den siste tiden hvor det har vært felles gjennomganger av blant annet Kongsberg-hendelsen, raset på Gjerdrum og hendelsen utenfor London pub 25. juni 2022. Alfa beskriver gjennomgangene som utrolig lærerike, hvor man blant annet *«får noen knagger å henge ting på da»*. Alfa sier videre at *«det meste av erfaringsutveksling foregår muntlig»*, og at det i dag *«ikke er noe sted jeg er kjent med i hvert fall, hvor man kan skrive ned erfaringer eller utveksle erfaringer»*. Alfa er ikke kjent med et system for erfaringsdeling ut over det man snakker om på fagdag og teamtid, og det fremstår som at erfaringsdeling mer eller mindre er tilfeldig. Yankee er enig, og sier at erfaringen stopper med de som har hatt oppdraget. Informasjon og læringspunkter deles ikke på tvers av team og avsnitt, og er egentlig basert på flaks hva man får vite og ikke.

Hvis du ikke er på jobb når ting skjer, kanskje hvis du kommer på på vakta etter, så får du høre litt fra de som går av, men hvis du ikke er på jobb når ting skjer, så begynner du på scratch. (Yankee)

Det samme fremhever også Sierra:

Hvis det er litt større oppdrag med skyting og litt sånne ting, er det jo det teamet eller det laget som er på som får erfaringen. Det blir aldri delt til noen andre. Man må jo på en måte gå inn i loggen selv da, det er jo eget initiativ det går på hele veien. Det er

jo ingen system for å dele noe som helst egentlig. På tvers av storlag og avsnitt.
(Sierra)

Ifølge Lima forventer POD at distriktene har fokus på erfaringslæring.

POD kan si at de forventer at distriktene gjør det, så vet jeg også at distriktene sier at de gjør det. Og det var jo en rapport fra Oslo pd for ikke så altfor lenge siden hvor det ble påstått at vi drev med erfaringslæring. Og jeg vet at noen i POD satte kaffen litt i halsen da de leste det, fordi det veit vi at, vi gjør jo ikke det. Også kan vi spørre om: Hva er erfaringslæring? Hva er evaluering? Kan man si: Jo vi så på det oppdraget. Og vi fant ut at det gikk dritbra. Dermed: Vi har evaluert det, he he he. Så det er liksom måter å sno seg unna det på hvis man vil da. Men, da gjør vi oss selv en kjempebjørnetjeneste. Så jeg mener at til å begynne med, så må vi lære oss å evaluere, og vi må lære oss å drive erfaringslæring. (Lima)

Yankee er en av mange informanter som foreslår at man kunne ha lagret punkter fra evalueringer på et felles sted, slik at alle har tilgang til å se det. «*Man kunne lagt på en mappestruktur, eller PBS Web eller... bare for å gjøre det enkelt*». Sierra sier det samme, og vektlegger behovet for å ha et skjema som fylles ut og legges i en mappe, hvor læringspunkter skriftlig formidles videre. Et arbeid som var igangsatt, men som har stoppet opp.

Da kan [... fag- og opplæringsansvarlig] for eksempel gå inn den erfaringsmappa og se på oppdrag [...] og gå direkte til de som har hatt det, så kan de få tid og mulighet til å ta det på fagdager da. (Sierra)

Bravo er enig i dette: «*Det burde vært et eget evaluerings- erfaringsdelingssystem. I PBS web er det vanskelig å finne fram. Men operasjonssentralen i Oslo burde absolutt hatt en sånn side hvor vi kan skrive inn erfaringer fra oppdrag for eksempel*». Faktisk er Charlie den eneste informanten som nevner systemet KO:DE som system for erfaringslæring: «*Altså så klart det finnes jo i politiet så finnes det jo. Altså, alt fra PBS web til KO:DE og tiltakskort*».

Mike mener at det eksisterer systemer for å dele kunnskap, men at det ikke gjøres noe med.

Vi har jo en fag- og metodegruppe som jobber med å utvikle faget [...] og som de tar på fagdager. Vi har seksjonsleder som sender ut sine skriv hvor han informerer om ting, også har vi jo da en hel haug av forskjellige tiltakskort og planverk og kall det

prosedyrer som vi skal følge, så [...] vi har på en måte systemer for å dele kunnskap. Det jeg er kritisk til, er hvordan det følges opp. (Mike)

Mike er kritisk til hvordan kunnskap deles i dag, og mener at sine egne forventninger til hvordan det skal gjøres kanskje er for høye. Alfa beskriver felles gjennomganger av store oppdrag som noe svært positivt, og foreslår: «Kanskje vi igjen da kunne dratt til kanskje noen andre politidistrikt eller ovenfor noen andre utvekslet vår erfaring». Alfa mener at dette i utgangspunktet ikke trenger å være så ressurskrevende. Et forslag som Alfa kom med, var:

Det kunne jo for eksempel vært tatt opp, vært filmet [...] og lagt ut på et eller annet sted da, sånn at alle hadde hatt tilgang til å se den hvis man er interessert. Så kunne andre politidistrikt også tatt det på en fagdag. (Alfa)

På den måten kunne man også delt erfaringer nasjonalt, og ikke bare internt på egen sentral. Alfa begrunner viktigheten av dette med at «hvis vi får sånn påfyll innimellom, så tror jeg det er, da er man mer mentalt forberedt». Bravo etterspør om man burde hatt et samlingspunkt med nabolagene, for erfaringsdeling, utveksling av caser eller oppdrag. Kanskje spesielt for instruktørene som er ansvarlig for opplæring, og mener slike nasjonale samlinger ville vært «en kjempeviktig arena for erfaringsdeling og å få dele av sin kunnskap da». Bravo mener at det i hvert fall burde vært «et nasjonalt erfarings- og evalueringssystem, hvor du kunne lagt inn informasjon som man kunne delt [...] på tvers av distriktene».

5.2.3 Faktorer som påvirker erfaringslæring

5.2.3.1 Læring av taus kunnskap

Alfa sier at veiledning av nyansatte gjerne ivaretas av erfarne operatører. Alfa mener det er vanskelig å fortelle om og lære bort all erfaringen, og at mye kommer fram og vises fortløpende i det man gjør. «Ellers så synes jeg at mye erfaring rett og slett bare er i rommet», og utbroderer dette med at alle som er på jobb har svært mange og forskjellige erfaringer, hvor man lærer ekstremt mye av hverandre, mellom individer og innad i teamet. Sierra refererer til at man ved å jobbe i team kjenner hverandre godt, kjenner hverandres kroppsspråk og vet hva det betyr når noen for eksempel nikker. Sierra sier videre: «Felles mentale modeller som det heter så flott, ikke sant. At man på en måte, mye sånn unødvendig støy da, som man på en måte blir kvitt ved at man kjenner hverandre godt».

Taus kunnskap er erfaringsbasert kunnskap, automatiserte og innarbeidede handlinger og som ikke nødvendigvis kan formidles med ord (Filstad, 2022; Lindøe, 2003; Polanyi, 1966/2022). Flere av informantene eksemplifiserer dette. Mike snakker om at det er mye kompetanse som finnes på arbeidsplassen, og at det er mye læring i å bare være til stede. Oscar knytter taus kunnskap som en vesentlig del av erfaringsutveksling, spesielt ved nye ansatte på avsnittet: «Bare det å sitte i rommet og ha muligheten til å observere kan jo være god erfaringslæring». Golf beskriver erfaringsdeling mellom operatører, og mellom nyansatte og veiledere, og sier:

Det er jo sånn kunnskap som ikke står noe sted. Taus kunnskap, som må overføres muntlig som regel da. [...] Det merker man når man får inn nye, så er det mye som må læres som ikke står i boka. (Golf)

5.2.3.2 Erfaringsbank

Samtlige informanter etterlyser et sted hvor læringspunkter fra reelle hendelser og oppdrag kan samles og lagres. Et program hvor tidligere erfaringer lagres, dokumenter som sier noe om tidligere hendelser, som diskuterer, gir innspill og rom for refleksjon som man kan ta fram og lære av til senere hendelser. En slik systematisert erfaringsbank er etterlengtet. Oscar mener man må «utpeke noen ansvarlig for det, som holder i det», da det ellers fort kan bli som mye annet som bare renner ut i sanden. Erfaringsbanken må derfor administreres av noen som får ansvaret for oppfølging. Bravo mener at noen konkret burde jobbe spesifikt opp mot erfaringslæring, og at det vil være «et lavterskeltilbud» som ikke vil være ressurskrevende å få til hvis man dedikerer ansvaret til en spesifikk person som følger det opp.

Selv om de bruker ulike ord, melder alle informantene om et stort behov for en erfaringsbank. Ingen ser løsningen for hvordan det eksakt skal gjennomføres, men flere informanter skisserer forslag til metode. Alfa reflekterer over muligheten til å filme foredrag og gjennomganger av hendelser, slik at andre kan se dette og få erfaringsutveksling på tvers av distrikter. Lima foreslår at oppdrag på en måte må meldes inn, og at det må samles et sted hvor noen plukker ut hva man skal se på og ikke. Utdfordringen blir som Bravo nevner: «Det er en ting å ta lærdom, og en annen ting å få det implementert».

5.2.3.3 Kultur – team og avsnitt

For at læring skal finne sted, er man avhengig av at det eksisterer en kultur for læring (Filstad, 2022). Alfa løfter frem en metode for gjennomgang av hendelser som ble brukt for noen år siden. Der ble det hentet ut lydlogger fra oppdragene, som ble gjennomgått i fellesskap. Det

ble også laget caser ut fra reelle hendelser, og som skulle skrives i PO. Alfa tror at årsaken til at den gjennomgangen stoppet opp, var fordi flere følte seg uthengt ved å høre seg selv på lydlogg spilt av i plenum. «Jeg synes at vi lærte ekstremt mye av det, så det var litt synd». Alfa mener den interne kulturen ikke tillot en slik gjennomgang.

[...] det har jo egentlig kanskje noe med miljøet å gjøre, eller om man kan anonymisere det på et annet vis da. Ehh, så er det jo selvfølgelig veldig subjektivt da. Hva man tåler at andre kolleger hører på og sånne ting. Så det må man jo selvfølgelig respektere [...] men at fagdagene blir brukt til sånne ting synes jeg er helt supert da.
(Alfa)

Mike mener erfaringsutveksling er veldig avhengig av at man vil og ønsker det selv, at det er takhøyde for det og at det tilrettelegges for det. Mike sier: «Men så tror jeg også at det er mange som ikke tør å stille spørsmål fordi de er redd for å kanskje bli oppfattet som dumme, eller dette burde du vite, eller...». Mike påpeker viktigheten av å ha et arbeidsmiljø med aksept, åpenhet og takhøyde, som legger til rette for at folk kan være litt sårbare. Ut fra det Mike forteller, kan det tyde på at man enda ikke har kommet dit hvor man ønsker med teamarbeid. Oscar presiserer blant annet at teamene også selv må ta ansvar, og bli flinkere til å huske på og ta seg tid til å evaluere. De har et selvstendig ansvar til å bruke teamtid på teamutvikling i form av kunnskaps- og erfaringsutveksling, og det er her Charlie mener at kultur er sensitivt. Charlie utdyper ved å si at de må jobbe for å skape en kultur hvor man selvevaluerer, og hvor resultatet deles med andre. Ut fra det Charlie beskriver er ikke dette helt på plass i dag. Lima mener at lederne må være gode ambassadører for å fremme gevinsten med erfaringslæring, fordi utfordringen blir veldig synlig når man ikke lykkes:

Si det er tre hendelser, og på alle de tre hendelsene så gjør vi det ikke så veldig bra. Da skal du være en ganske god pedagog for å trekke ut ting uten at det blir bare: Åhh, vi er dårlige! (Lima)

5.2.4. Oppsummering erfaringslæring

Informantene har relativt lik oppfatning av hva erfaringslæring er, men har større utfordringer med å forklare det sammenlignet med evaluering. Det finnes heller ikke her en systematikk eller struktur som ivaretar god erfaringsutveksling- og læring. Det etterspørres blant annet en lokal og nasjonal erfaringsbank. Flere faktorer kan ha påvirkning på muligheten for erfaringslæring. Taus kunnskap og kultur er to av disse.

5.3 Organisering for læring

I dette delkapitlet presenteres faktorer som gjennom analysearbeidet har vist seg å kunne ha påvirkning på læring på operasjonelt nivå.

5.3.1 Tilrettelegging for læring – Ledelse og ressurser

Bravo mener at funn som er gjort i større rapporter blir forsøkt fulgt opp av ledelsen, blant annet ved at man den senere tid har omorganisert et par ganger allerede, og at det er en positiv utvikling i tiden. Likevel savner Bravo klare føringer fra seksjonsleder for hva som skal prioriteres, og konsekvenser av at det ikke følges opp. Utfordringen ligger ifølge Bravo i det som erfares i mindre oppdrag og hendelser, og som ikke følges opp fordi det ikke har blitt nasjonalt evaluert. Yankee sier at arbeidsgiver egentlig har gjort mye for å tilrettelegge for evaluering og erfaringslæring, men at det mangler retning og kurs og at systemet for øvrig ikke er på plass. Samtidig er operasjonssentralen det stedet i politiet hvor Yankee opplever å få flest tilbakemeldinger og evalueringer av oppdrag. Yankee sier: *«Jeg vil presisere det»*.

Lima trekker frem at avsnittslederne ved operasjonssentralen har altfor mye å gjøre og er *«altfor nedsyltet i arbeid som rett og slett har med drift og personell å gjøre»*, slik at de ikke har overskuddskapasitet til å tenke utenfor boksen og fokusere på læring. På samme tid virker det ifølge Lima heller ikke som at ledelsen evner å nyttiggjøre kompetansen som de ulike ansatte besitter, fordi man verken vet om den enkeltes kompetanse, eller har et system for å bekjentgjøre dette i organisasjonen. Oscar er enig, og mener at operasjonelt nivå er for lite flinke til å utnytte denne kunnskapen. Om utdanning og muligheten for kursing innenfor fagfeltet operasjonelt nivå mener Oscar også: *«Det er for lite. Det er for lite tilbud rundt det»*.

Ifølge Sierra er man organisert på en måte som skal få hverdagen til å gå opp, og ser egentlig ikke noen annen måte å organisere seg bedre på. Men ifølge Sierra stilles det ikke noen krav til lederrollen: *«Det er, man kan sitte som OL og egentlig nesten ikke gjøre noen ting. Sitte og bare gjøre akkurat det man må, så er det jo ingen som ser deg i kortene»*. Samtidig mener Sierra at man skal være forsiktig med å ha for mange krav, men at OL bør legge til rette for å tenke mer fag, spesielt på teamdagene. Lima mener at det handler om å se muligheter, og at lederne må se framover i tid. På dager med god bemanning kan de for eksempel plukke ut operatører som får tid avsatt til å gjennomgå spesifikke oppdrag som senere kan formidles til hele seksjonen. Det henger tett sammen både med kultur og fokus på kompetanseheving.

Bare det gir litt sånn mening for de to personene. Da blir de sett, inkludert og hvis de attpåtil finner noe bra og som blir til noe, så kan de gå til FOM og si: At sjekk her, vi fant ut at dette her... Da snakker vi. Da blomstrer man. (Lima)

Charlie er som tidligere nevnt opptatt av at lederne er kulturbærere, og at de må fremme åpenhet og en kultur hvor man snakker om ting. Her trekker Oscar frem at avsnittene er uvitende om hva som skjer og hva som gjennomgås på ledernivå, som for eksempel når OL og ODL har samlinger. Alle er klar over at de har en møtearena, men Oscar mener at andre aldri får vite noe om erfaringsutvekslingen som skjer på det nivået. Yankee påpeker: «*Vi har egentlig alt lagt til rette for at vi skal klare dette her, men systemet er ikke helt på plass [...] Arbeidsgiver har egentlig gjort mye for å tilrettelegge for det [...]*».

Spørsmålet om ressurser, ressurstilgang og kapasitet går igjen hos mange av informantene. Yankee mener at operasjonssentralen ikke er rustet til de store tingene eller rustet for framtida, og at det er behov for forbedring både faglig og organisatorisk siden det verken blir mindre å gjøre eller færre alvorlige hendelser. Yankee understreker at det ikke er noen som ikke vil bli bedre. «*Alle vil, men det går på logistikken, ressurser, tid. Kort fortalt*». Charlie nevnte også tidligere at teamene må bli bedre på selvevaluering og sørge for at det er en kultur for det. Ressurser burde ifølge Charlie egentlig ikke være noen utfordring, fordi det ikke trengs å gjøres så ressurskrevende at man er nødt til å kalle inn folk på overtid for å kunne gjøre det. Charlie er likevel en av de som også problematiserer dette, og mener at operasjonssentralen ikke har kapasitet eller ressurser til å følge opp og gjøre det som de skal. «*Pluss alt som kommer fra PHS, hvis det kommer en sentral metode, så er de altfor omfattende. Fordi det finnes ikke... Vi er ikke beredskapstroppen og vi er knapt IP3 [... Utrykningsenheten] med tanke på treningstimer*». Charlie mener altså at operasjonssentralen ikke er ressursmessig dimensjonert til å skulle følge opp krav på en tilfredsstillende måte, nettopp på grunn av begrenset kapasitet til trening og oppfølging etter reelle hendelser. Charlie ser i den forbindelse mot både beredskapstroppen og utrykningsenheten. Begge er spesialiserte avdelinger med vesentlig flere treningstimer per år enn det operasjonssentralen har, selv om operasjonssentralen også er en spesialisert funksjon (Politidirektoratet, 2020b).

5.3.2 Læringsarenaer

Læring kan være formell og uformell. Formell læring er mer organisert, har fast rammeverk og definerte læringsmål. Uformell læring handler om å tilegne seg og utvikle kunnskap

gjennom oppgaveløsning, og kan skje individuelt eller i fellesskap med andre (Filstad, 2022). Informantene forteller om flere fastlagte arenaer for gjennomgang av ulike ting. Hvert vaktsett starter med en *parole*. I etterkant av hvert vaktsett, med noen unntak, er det *utsjekk*. Det er fastlagte *fagdager og teamdager* hver tredje uke, hvor team og avsnitt møtes og ikke er en del av selve oppdragsavviklingen. Dette er arenaer som spesifikt er satt av til gjennomgang. I hovedsak opplever informantene slik tilrettelegging som positiv, men at elementer rundt tiltakene byr på utfordringer. I tillegg finnes også den samhandlingen som foregår *i rommet*.

Både parole i forkant av vaktsettet og utsjekk i etterkant trekkes frem av flere informanter som tilrettelagte arenaer for evaluering og erfaringsutveksling. Charlie sier for eksempel at *«bare det å sette seg ned og snakke sammen på parole eller utsjekk vil jo gi en form for erfaringslæring der du får reflektert rundt noe»*. Disse arenaene ses likevel ikke på som gode arenaer for læring, fordi tid og tidspunkt for gjennomføring er begrensende for kvaliteten. Både Oscar, Victor, Lima og Sierra fremhever parolens potensial, men problematiserer at arenaene fremstår som tilfeldige og litt opp til hver enkelt leder. I tillegg til at det ikke nedskrives noe som kan formidles til andre. Sierra mener det er en lang vei å gå, men at det ikke er så helsvart som det var tidligere hvor det ikke var muligheter for evaluering og utveksling av erfaringer. *«Så sånn sett så har jo organisasjonen på en måte etter mye om og men endelig lyttet da, og lagt litt til rette for det i hvert fall»*. (Sierra).

Flere av informantene nevner at ODL tar opp fokuspunkter for kommende vakt på parolen, og at disse ofte tas opp igjen for diskusjon på utsjekk. Det virker likevel å være tilfeldig og opp til OL og ODL hvordan dette gjøres. Det resulterer ifølge Yankee i at det blir for fritt, og at man ikke har fokus på de samme tingene på tvers av avsnittene.

Vi lærer jo noe hele tiden, både på fagdager som altså, bare det å sette seg ned og snakke sammen på parole eller utsjekk vil jo gi en form for erfaringslæring der du får reflektert rundt noe, og ikke minst som det foregår i rommet. (Charlie)

Golf trekker frem utsjekk som et positivt tiltak, men savner at det stilles mer krav til den. I tillegg er det begrensende faktorer, som tidspunkt for gjennomføring og den enkeltes engasjement i form av at *«den er jo begrenset for folk har lyst å dra hjem, de er slitne allerede. Da spør det hvor mye du lærer av å sitte der og ville hele tiden dra hjem»*. Noe Victor understøtter i sin beskrivelse: *«[...] det henger litt sammen med disse utsjekkene som ofte blir sløffet til fordel for en tidlig t-bane»*.

Det er satt av rom og tid i turnusen til fagdager og teamdager, noe Alfa mener fungerer veldig bra fordi det alltid er et opplegg rundt fagdagene som viser at organisasjonen har fokus på faglig utvikling og teamutvikling. Utbyttet informantene får av fagdagene virker likevel å være splittet. Oscar nevner rigide program, som *«blir ofte spist opp av ting som man må gjennomføre, som gjerne kommer ovenfra»*. Mens Alfa mener at det som gjennomføres på fagdagene fungerer bra. De andre informantene er for såvidt ikke uenig i det, men hovedvekten av informantene mener at utbyttet man sitter igjen med etterpå er marginalt. Alle informantene er positive til innføring av teamdager. Utfordringen virker å ligge i tidligere nevnte forskjeller i gjennomføring og opplegg. Noen team har en plan for dagen, andre ikke. Det gjenspeiles i at samtlige informanter etterlyser en struktur. Blant annet kommenterer Lima: *«Teamdagene, hvis de benyttes på en god måte, så er jo det et kjempetiltak tenker jeg»*.

5.3.3 Intern kultur – på team og avsnitt

Som beskrevet i delkapittelet om evaluering trekker Yankee frem at man har en organisering hvor man jobber i team, kjenner hverandre godt, har fokus på samarbeid og støttefunksjoner. Yankee forklarer dette som en direkte følge av en evalueringsrapport. At teamfokuset er sterkt og satset på, mener Alfa bidrar til bedre samhandling og oppgaveløsning. *«Vi kjenner hverandre godt på teamet da, vi vet jo hverandres svakheter og styrker, og det å ville gjøre ting bra»*. Sierra trekker frem det samme, ved at man ved å jobbe i team kjenner hverandre godt og kan kommunisere med kroppsspråk, hvor man uten å si noe vet hva et nikk eller blikk betyr. Videre sier Alfa at teamfokus bidrar til at *«vi er trygge på å kunne gi tilbakemeldinger og kanskje stille spørsmål med ting uten at det skal være sett på som noe negativt da»*. Alfa mener dette gir noen utfordringer: *«Jeg ser jo det at noen av de ferskeste her synes det er ubekvemt å jobbe med andre team. At de reagerer bare på tonefallet man snakker til hverandre. Da åpner du ikke akkurat opp for noen dialog»*. Også Yankee er fornøyd med, og ser effektene av å jobbe i team, men trekker frem behovet for å ha fokus på evaluering og erfaringsdeling på tvers av team og avsnitt. Ved å jobbe i faste team, blir man ifølge Yankee *«[...] mer og mer forskjellig, og det går på generell drift og vanlig fag, men også det med å kunne dele erfaringer da. At vi blir veldig sånne lukkede skott»*. En kultur hvor man innen rimelig tid snakker om oppdrag av en viss karakter, er noe Mike opplever man ikke har i dag.

[...] På en fagdag – du kan jo bare sitte der og ikke absorbere det som blir sagt. Bare høre på det. Så til syvende og sist handler det om enkeltindividens evne til å ville og evne til å ta imot erfaring da, og tilbakemeldinger. (Charlie)

Charlie mener at man ikke kommer utenom at mye av ansvaret for læring ligger på enkeltindividene selv. Alt kan ikke tillegges organisering og tilrettelegging på arbeidsplassen. Det samme peker Lima på ved å vektlegge indre motivasjon, og sier at mange rett og slett ikke er interessert fordi de ikke har gnisten i seg. Charlie ser for seg mindre og hyppigere evalueringer. Da vil man få bedre rutine og erfaring på å gjøre det, og dermed kommer til å gjøre det sammenlignet med i dag når evalueringer er for sjeldne og for omfattende.

Flere informanter peker på at FOM mangler retning og kurs. Likevel sier Yankee at det er mye sterke personligheter på operasjonssentralen som gjør at FOM over tid har jobbet «i ganske bratt motbakke [...] Så vi er jo ikke en lett organisasjon eller seksjon å komme med faglig påfyll på for å bli bedre heller. Det skal vi nok være ganske selvkritiske på». Yankee sier videre at de fleste er ganske negative til endringer og ikke helt klarer å se at ting ikke er kritikk. Blant annet brukes nyansatte med erfaring fra andre politidistrikt som eksempel. Ledelsen oppfordrer til å bruke kompetansen de besitter med ønske om å lære, uten at det følges opp. Når nyansatte kommer med forslag til forbedringer eller å prøve ut andre løsninger, blir de ifølge Yankee ofte møtt med en holdning som sier: «Nei, det gjør vi ikke her i Oslo ...». Implementering av nye arbeidsmåter eller nye ting fremstår derfor som utfordrende på grunn av motstand mot endring. «Det er jo ikke bare de som har jobbet der lenge, det er de nye også. Har man først kommet inn i noe, så er det sånn det skal være», forklarer Yankee.

5.4 Oppsummering av funn

Dette kapittelet har tatt for seg funn i oppgaven. Analyse og koding førte til tre hovedkategorier og ti underkategorier som det deretter ble redegjort for. Funnene viser at bruk av evaluering forekommer, men at det er liten grad av systematikk og struktur. Videre er det begrenset overføring av erfaringslæring mellom team, avsnitt og på tvers i organisasjonen (regionalt og nasjonalt). Det oppleves som positivt og fremmede for oppgaveløsningen å jobbe i team, men den største utfordringen er lukkede skott mellom team når det gjelder erfaringsutveksling på tvers i organisasjonen. Det er dog godt tilrettelagt for evaluering og erfaringslæring. Begrensningene ser ut til å ligge i utnyttelsen av dette rommet, hvor tid og hendelsesstyrte aktiviteter er svært begrensende faktorer. Det er også mangel på spesifikke krav og retningslinjer fra ledelsen, som i stor grad betyr mangel på fleksibilitet i organisasjonen. Det er i dag ingen erfaringsbank eller felles system for erfaringslæring. Et slikt system krever derimot at ansvaret dedikeres til noen, og følges opp over tid.

6 Drøfting

I dette kapittelet drøftes oppgavens empiriske funn opp mot teorien det ble redegjort for i kapittel 3. Fokuset til drøftingen er at den skal forsøke å svare på oppgavens problemstilling:

Hvordan kan evaluering av reelle hendelser påvirke organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet?

Drøftingsdelen er strukturert etter hovedfunnene fra analysen. I delkapittel 6.1 drøftes bruk av evaluering på operasjonelt nivå opp mot implementering av funn fra evalueringsrapporter, barrierer og fremmede faktorer for evaluering. Hovedfokuset ligger på de to læringsteoriene enkeltkrets- og dobbeltkretslæring og 4I- rammeverket for organisatorisk læring.

Informantenes begrepsforståelse for evaluering trekkes frem underveis i hver del. I delkapittel 6.2 drøftes fokus på erfaringslæring i daglig drift opp mot systematikk og struktur for erfaringslæring og faktorer som påvirker erfaringslæring. Hovedfokuset ligger på de nevnte læringsteoriene. Også her trekkes informantenes begrepsforståelse frem underveis. Til slutt i delkapittel 6.3 drøftes organisering for læring opp mot tilrettelegging for læring, læringsarenaer og betydningen den interne kulturen har for organisatorisk læring.

6.1 Bruk av evaluering på operasjonelt nivå

Behovet for aktiv bruk av evalueringer for å stimulere til systematisk læring trekkes frem i «Risiko i et trygt samfunn», og det blir generelt lagt mer vekt på læring fra evalueringer nå enn tidligere (Bastøe, 2020; Meld. St. 10 (2016-2017)). Både Filstad (2022) og Jacobsen og Thorsvik (2019) fokuserer på læring som tilegnelse av ny kunnskap som gir varig endring av atferd eller praksis der erfaringer spiller en stor rolle. Dewey (2005) peker mot de fruktbare erfaringene som man kan dra nytte av i senere erfaring. For å finne fram til fruktbare erfaringer spiller evaluering en stor rolle, fordi man ifølge Henriksen et al. (2022) da evner å sette erfaringslæring i system og ser hvor utfordringene ligger. I beredskapssektoren tas det utgangspunkt i at erfaringslæring er med på å føre til en forbedring av praksis og reduksjon av risiko for alvorlige konsekvenser (Savoia et al., 2012). Selv om den enkeltes utbytte fra en bestemt hendelse ikke nødvendigvis er målbart, kan et læringsutbytte over tid likevel være til stede. For operasjonelt nivå virker likevel følgende å være et aktuelt spørsmål: Hvor går grensen for hva som er evaluering, og hva som bare er «avstemming» etter en vakt?

Informantenes forståelse av evaluering er relativt lik, noe som tyder på at de går inn i evalueringer med tilnærmet lik oppfatning av hva det er som skal komme ut av evalueringen, selv om det man gjør i utgangspunktet ikke er spesifisert som en evaluering. Informantene

beskriver på hver sin måte ulik grad av læring som resultat og ønske fra det som kan karakteriseres som evalueringer, som innebærer en gjennomgang av hendelser med refleksjon i fokus og med henblikk på å finne læringspunkter for å skape endring og kunne gå videre. Det er et mål å finne ting som kan forbedres og ting som bør bevares. Det finnes ulike måter å gjennomføre dette på, men i realiteten begrenser det seg til å være muntlig.

6.1.1 Systematikk og struktur i evaluering

I en studie av betydningen som bruken av evalueringer har for organisatorisk læring i beredskapssammenheng, konkluderer Savoia et al. (2012) blant annet med at after-action-reports, altså evalueringer, er et viktig verktøy for å kunne lære fra reelle hendelser. De understreker imidlertid behovet for å systematisere læringspunktene som kommer fram i slike evalueringer. Det er et ønske blant informantene at operasjonelt nivå skal bli bedre på å evaluere, men tid og kapasitet ligger som begrensninger for å kunne gjennomføre dette på en hensiktsmessig og tilstrekkelig måte. Det er for eksempel ikke spesifikt satt av tid til å trene på å evaluere, og det stilles sjelden spørsmål om hva målet med evalueringer etter hendelser er. Informantene problematiserer at det ikke eksisterer en enhetlig måte å gjennomføre evalueringer på, slik at det er store forskjeller i om evalueringer gjennomføres, hvordan de gjennomføres, i hvilken grad de gjennomføres og hvilket tidspunkt de eventuelt gjennomføres på. Ifølge Bastøe (2020) har det generelt sett blitt lagt mer og mer vekt på læring fra evalueringer, i hovedsak for at man skal bli bedre med det man holder på med, men at det er vanskelig å få dette til i praksis. Det pekes blant annet på at evalueringer med et langsiktig perspektiv foretrekkes, fordi man kan se effekter over tid, årsakssammenhenger og identifisere faktorer som har betydning for det som evalueres.

At evalueringer på operasjonssentralen ikke skriftliggjøres, vanskeliggjør dette med å se effekter over tid. Bastøe (2020) trekker i sine forutsetninger for gode evalueringer i den forbindelse frem behovet for å ha et evalueringssystem. I det legger han at det må være en klar forståelse med hva man ønsker med evalueringen, retningslinjer for dette og å ha noe som sier noe om hvorfor og hvordan man evaluerer. Ut fra funnene er det ingen kjent nasjonal standard for evaluering, ei heller lokale krav til hvordan evaluering skal gjennomføres. I PBS 1 har POD lagt ansvaret for organisatorisk læring over på hvert politidistrikt, men at POD og PHS skal informeres om evalueringer og erfaringslæring som kan være nasjonalt relevante (Politidirektoratet, 2020b). Gjennom prosjektet «systematisk, kunnskapsbasert erfaringslæring» var et av effektmålene at politiet skulle bruke «en standardisert praksis for evaluering og erfaringslæring» (Hove, 2014, s. 6). Det var også et håp om at foreslåtte tiltak

skulle resultere i «en felles, anerkjent og dokumentert fremgangsmåte for evaluering og erfaringslæring» (Hove, 2014, s. 6). Ingen av informantene er derimot kjent med en slik standard, på tross av at det er åtte år etter rapporten. Selv om evaluering brukes, fremstår bruken som tilfeldig fordi det ikke er noen krav eller oppskrift på system for gjennomføring. Kvalitet, metode og innhold beskrives videre som individuelt og individavhengig, basert på enkeltpersoners innsats og engasjement (Bastøe, 2020). Med et evalueringssystem kan man unngå at det man sitter igjen med etter evalueringen kun begrenses til en bestemt hendelse. Bastøe (2020) snakker om behovet for at evalueringsprosesser må være gode, systematiske og grundige. Dette betyr likevel ikke at det må utarbeides en lang rapport etter hver gang, fordi evalueringsprosessen er også avhengig av den sammenhengen som evalueringen foregår i (Bastøe, 2020). For et sted som Oslo politidistrikt, med det store omfanget av oppdrag i året, begrenser det seg hvor grundig evalueringsprosessene av de mer vanlige hendelsene kan være. En utfordring er likevel at den måten som Sverdrup (2002, 2014) og Bastøe (2020) snakker om evalueringer på, i hovedsak tar utgangspunkt i evalueringer av litt størrelse, hvor det er tid, mulighet og ønskelig med en grundig gjennomgang. I en krevende arbeidshverdag, hvor man hele tiden fortsetter til neste hendelse, er dette verken teknisk mulig eller ønskelig. Vesentlig er også et annet faktum som Bastøe (2020) trekker frem; nemlig at det kan bli for mange og dårlige evalueringer, og at evaluering ikke nødvendigvis er svaret på et problem. Det må derfor kanskje heller trekkes ut kriterier som kan gjøre muligheten for evalueringer i dag bedre, ha fokus på det som er viktig og ikke tenke at «alt» må evalueres.

Sverdrup (2014) beskriver behovet for en sjekkliste ved evalueringer, uavhengig av evalueringsform, som et verktøy som både hjelper til med å ta stilling til forhold, og som fungerer som en påminnelse for hva som må tas med i evalueringen. Spesielt viktig er dette ved større evalueringer, men det kan gjøres relativt enkelt med enkle spørsmål som bør besvares i prosessen. Dette er helt i overensstemmelse med det skjemaet for evaluering som noen av informantene var kjent med, som var tenkt tatt i bruk på operasjonssentralen, men som det likevel ikke har blitt noe av. Dette er derimot et tiltak som operasjonssentralen burde jobbe videre med å få i stand. Både fordi det er etterspurt av informantene, men også fordi det vil tilfredsstillende flere punkter som sier noe om kvaliteten og utbyttet fra en evaluering.

Gjennom intervjuene kom det blant annet frem flere ulike forslag til måter man kan gjennomføre evalueringer på, basert på dagens organisering. Mange av forslagene omhandlet en skriftliggjøring av enkle læringspunkter som på en eller annen måte kan formidles videre i

organisasjonen. Et forslag gikk også på at man ved større hendelser kan filme gjennomgangen, slik at dette i etterkant kan deles med flere uten at man er avhengig av at enkeltpersoner dedikeres til oppgaven over tid. Fordelen er at man da også kan dele det nasjonalt, eller i hvert fall med andre operasjonssentraler som ønsker det. Dette ville svart ut litt av det Hove (2014) etterlyser om en felles fremgangsmåte for evaluering og bedre evne til å oppnå læring i organisasjonen. Hoel og Bjørkelo (2017) trekker fram at det å fremme kritiske spørsmål og refleksjon over praksis er en forutsetning hvis man ønsker en endring av praksis. Evaluering av egen innsats kan være en måte hvor ansatte blir gjort delaktige og ansvarliggjort i refleksjon knyttet til utøvelse av praksis. Endring av praksis vil også være et tegn på at det har skjedd dobbeltekretslæring. Slik det jobbes på operasjonelt nivå i dag, er evalueringer nødvendig for at det for eksempel skal resultere i endring av planverk, og med det kunne føre til dobbeltekretslæring. Det er likevel vanskelig å få til dette om det man kommer fram til ikke dokumenteres eller deles. Da blir det bare enkeltkretslæring i form av læringspunkter som forblir på teamet eller hos den enkelte ansatte. Denne oppgaven viser at det uten en bedre organisering enn dagens, vil være vanskelig å oppnå dobbeltekretslæring. Langt mindre kunne føre til organisatorisk læring.

I de evalueringene som per i dag gjøres på operasjonelt nivå, er det i hovedsak de som har vært med på hendelsen som selv gjennomfører dem. Halvorsen (2013) beskriver slike evalueringer, hvor yrkesutøvere selv evaluerer eget arbeid og ser på opplevelser og erfaringer basert på faglig skjønn og ekspertise, som vurderinger. Disse vurderingene har i utgangspunktet ikke noen krav til teori eller metode for gjennomføring, noe som gjør at de står relativt fritt i gjennomføringen. Det er likevel ikke uvanlig å benytte bestemte metoder. Sammen med det som samtlige informanter påpekte, understøtter dette at det bør stilles mer krav til de evalueringene som gjennomføres. Det kan virke som at det er taktisk debrief som i hovedsak benyttes som evalueringsmåte på operasjonelt nivå i dag. Det vil si en faglig gjennomgang av en hendelse for å komme frem til forbedringspunkter, hvor refleksjoner fra hendelsen er i fokus, men hvor oppfølging av ansatte også spiller en rolle (Politidirektoratet, 2020b). Likevel innebærer det at det skal skrives et referat som sier noe om læringspunktene fra hendelsen (Politidirektoratet, 2020b), noe som ifølge informantene ikke forekommer. I hvilken grad disse gjennomgangene kan defineres som debrief eller ikke, er da usikkert.

6.1.2 Implementering av funn fra evalueringsrapporter

Rapportene som kom i etterkant av 22. juli- terroren, Kongsberg-hendelsen og terroren mot Al-Noor moskeen, er tre komplekse, men viktige, rapporter om politiets innsats og håndtering

av respektive hendelser (Dalgaard-Nielsen et al., 2020; Henriksen et al., 2022; NOU 2012:14). Som følge av disse har det skjedd store endringer i organisasjonen. Funnene etter 22. juli- terroren peker for eksempel på behovet for større, banebrytende endringer enn det som for eksempel kom fram etter Kongsberg- hendelsen, selv om begge rapportene peker på mangler ved operasjonell håndtering (Henriksen et al., 2022; NOU 2012:14). Nasjonalt har det kommet endringer i form av nye systemer som for eksempel Politiets Alarm- og varslingssystem (PAV), nye tiltakskort og mer føringer fra Politidirektoratet. I Oslo politidistrikt har det i kjølvannet av dette også ført til større satsning på team og teamutvikling på operasjonelt nivå og fokus på arbeidsmetodikk i tillegg til de andre, nevnte store endringene. Disse endringene er et tegn på dobbelkretslæring, fordi det skjer direkte oppfølging av ting som ikke har fungert, eller som ikke har virket, som endring av planverk, rutiner, prosedyrer (Jacobsen & Thorsvik, 2019; Sommer et al., 2020).

I en artikkel om bruk av evalueringsrapporter for å fremme organisatorisk- og systemlæring i beredskapssammenheng, konkluderer Savoia et al. (2012) med at de har stor verdi som verktøy for å lære fra reelle hendelser, men understreker viktigheten av å systematisere funn ved å sette læringspunkter fra de ulike rapportene sammen. I samme rapport trekker de fram at evalueringsrapporter ofte viser seg å resultere i mer generelle anbefalinger og forslag til tiltak, som det er vanskelig å konkretisere til noe spesifikt. Endringene som har skjedd på operasjonelt nivå er derimot et tegn på at læring *har* skjedd på organisatorisk nivå. Ved etablering og implementering av nye systemer, strukturer, prosedyrer og strategier, som er med på å guide ansattes læring og handlinger (Crossan et al., 1999).

Brinkerhoff (2006) fremhever nødvendigheten av å bytte fokuset fra evaluering av noe, til evaluering av hvor *effektivt* organisasjonen utnytter systemer og ressurser for å få bedre resultater. Selv om endringer på operasjonelt nivå skjer, tyder funnene på at medarbeiderne ikke helt henger med på det. Endringene kommer fordi nivåene over innfører dem, ikke fordi de blir utarbeidet eller nødvendigvis forstått og etterlyst av operatørene selv. Informant Charlie sin etterlysning av evalueringspersonell med operasjonell bakgrunn i disse utvalgene understøtter dette. Sverdrup (2014) peker for eksempel på at det stilles høye krav til evaluatorene i slike settinger, hvor det i tillegg til kompetanse innen forskningsmetoder og relasjoner mellom samfunn og individer også er nødvendig med bred kompetanse innen den kompleksiteten som oppdraget inneholder. Ifølge Furre og Horrigmo (2013) er det helt sentralt at evaluatorene har den nødvendige faglige kunnskapen som trengs om det som skal studeres. Hvis man ikke har helt tiltro til det personellet som er satt til å gjennomføre den

typen evalueringer, som Charlie til dels ikke har, kan det kanskje være med på å påvirke graden av eierskap man får til utfallet. Kanskje er det betimelig kritikk Charlie kommer med, for også Sierra påpeker at operasjonelt nivå virker å være glemt når det gjelder evalueringer.

Endringer skjer, behovet for endringer påpekes og endringer iverksettes. Måten ansatte på operasjonelt nivå gjøres kjent med dette behovet virker derimot til å være mer tilfeldig. Kan man dra det så langt som å si at det ved implementering av funn fra evalueringsrapporter virker å ha skjedd organisatorisk læring fordi organisasjonen har endret seg, men at man i prosessen har hoppet over enkeltindividets læring fordi enkeltindividet ikke tar del i læringen før systemene er endret? Gjennomgang av rapporter virker jo overlatt til den enkeltes interesse og initiativ, noe som verken gir systematikk, struktur eller en garanti for at hver enkelt får med seg læringspunkter. Dette oppleves dog ulikt mellom informantene, fordi noen synes det ikke har vært fokus på det, mens andre trekker frem at funnene har vært et tema og også har ført til relativt store endringer over tid. Opplevelsen av ulikhet tyder på mangel på struktur og krav. Det er altså uklarerheter rundt hva som er resultat og hva som er implementert etter funn i evalueringsrapportene. Noen informanter peker klart på hvilke endringer det har medført, mens andre nesten ikke er kjent med noen. At fokuset i hovedsak har ligget på taktisk nivå og mindre på operasjonelt nivå, har kanskje vært med på å skyve unna opplevelsen av hvor viktig dette er. Kanskje kan det relateres til at informantene har ulik fartstid ved operasjonssentralen, og derfor ikke like forutsetninger for å svare på spørsmålet.

I tilknytning til større hendelser som har nasjonal, eller i hvert fall distriktsovergrepene interesse, oppleves det av informantene som svært lærerikt at personell med erfaringer fra større hendelser kommer og holder foredrag hvor de tar en gjennomgang av hendelsen basert på sine egne erfaringer. Sammenlignet med å hente ut punkter fra en evalueringsrapport som oppleves som tørr og delvis uinteressant, hvor det virker som at læringen i hovedsak er overlatt til de ansatte selv, kan det brukes som et argument for å få i stand en bedre ordening for den typen foredragsvirksomhet og læring. Også på tvers av distrikter. Utfordringen er at det trolig blir økonomisk og mannskapsmessig ressurskrevende. Spørsmålet som da kanskje må stilles er: Hvor mye er man villig til å betale for å oppnå organisatorisk læring og bedre beredskap? Og hvem skal stå for kostnadene? Det blir i så fall et tema for en annen oppgave.

6.1.3 Faktorer som påvirker evaluering - barrierer og fremmede faktorer

Informantene mener at alle ønsker å gjennomføre evalueringer, men at ressursene ikke

strekker til. Fokus på evaluering er kapasitetskreven, men med en stor oppdragsmengde som begrenser muligheten for evalueringer, innebærer det at man ofte må evaluere der og da.

Brinkerhoff (2006) mener at det er utfordrende for organisasjoner å bruke læring slik at det blir effektivt, konsekvent og bidrar til bedre ytelse i organisasjonen. Han viser til en studie på trening av spesifikke ferdigheter, og hvordan deltakerne evnet å bruke disse på jobb i tiden etter studien. Studien fant at det tok uker fra de kom tilbake på jobb til de brukte læringen fordi de ble fanget i jobbhverdagen, og at det ikke spiller noen rolle hva man lærer og trener på så lenge det ikke praktiseres i etterkant. Torres og Preskill (2001) peker på at det er en betydelig utfordring at en organisasjon har overarbeidede ansatte som ikke ser betydningen av evalueringer. Videre sier Brinkerhoff (2006) at man ikke trenger stadige evalueringer som finner ut det samme, men at endring må til for å få utbytte av innsatsen som legges i dem.

Trekker man paralleller til operasjonssentralen, går dette på å oppnå noe fra evalueringer som står i forhold til verdien av det som investeres. I denne oppgaven er for eksempel tid, ressurser og innsats vesentlig. Det kan tolkes som at selv om hendelser daglig evalueres, spiller det ikke noen rolle hvis evalueringen stopper der. Tilrettelegging for refleksjon og evaluering oppleves likevel som et stort framskritt av informantene, og ifølge Sommer et al. (2020) er kontinuerlig evaluering og oppfølging nøkkelen til god læring. Torres og Preskill (2001) peker også på at organisatorisk læring er en kontinuerlig pågående forbedringsprosess med bruk av utfallet fra blant annet evalueringer. Ut fra funnene, er tid og ressurser i tillegg til oppdragsmengden noe som legger store begrensninger for evaluering. En informant trekker blant annet frem at det alltid er et behov for å evaluere, men at det ikke er mulig å pøse på med arbeidskraft som er tilgjengelig på jobb til enhver tid i tilfelle det skjer noe. Om evalueringer gjennomføres, vil det uansett ikke utgjøre noen forskjell om det ikke er rom for oppfølging av læringspunkter i etterkant. Sett opp mot 4I-rammeverket mener Crossan et al. (1999) at pågående satsning på individ- og gruppelæring vil være kontraproduktivt og bortkastet om organisasjonen ikke har kapasitet til å unytte læringen i etterkant. Det går både på at organisasjonen ikke vil ha mulighet til å innarbeide ny kunnskap sammen med allerede eksisterende kunnskap, og at læring da heller ikke vil foregå på de tre nivåene; individ- gruppe- og organisatorisk nivå. Som jo er to av de fire nødvendige prinsippene for å kunne si at organisatorisk læring skjer.

Ifølge Dewey (2005) er utfordringen å finne fruktbare erfaringer som man kan dra nytte av ved senere anledninger. Fortløpende involvering i en pågående evalueringsprosess kan ha god effekt for de ansatte når det gjelder interesse for, og ønske om, å bruke funn fra evalueringer

(Bastøe, 2020). Bastøe trekker i den forbindelse fram bruken av referansegrupper og god kommunikasjon som en måte å sikre involvering på. Ser man mot referansegruppen som operasjonssentralen har tenkt iverksatt, en gruppe tenkt til å arbeide mot felles og mer lik arbeidsmetodikk på tvers av team og avsnitt, er operasjonssentralen godt på vei mot en slik involvering. Referansegruppen kan trolig bidra positivt inn i det som informantene i dag opplever som ulik praksis for evaluering på tvers av team, hvor det verken er fast struktur eller skriftliggjøring av det som kommer fram. En referansegruppe kan også være fruktbart opp mot det å tørre å tenke kritisk for å komme et skritt videre, et fremtidsrettet fokus som er vesentlig blant annet i 4I-rammeverket. Å overføre kunnskap slik at det medfører endret atferd, som igjen fører til endring i organisasjonens læringskultur, kan føre til at man oppnår annen ordens læring, eller dobbeltkretslæring (Smith & Elliott, 2007).

Sverdrup (2014, s. 170) snakker også om «evalueringsspesifikk kompetanse». Med det mener hun at den som står ansvarlig for gjennomføring av en evaluering må ha tilstrekkelig kompetanse til å kunne gjennomføre den. Ferdigheter og kompetanse både på området som skal evalueres, men også med kompetanse innen evaluering og sosiale ferdigheter, er viktig i en slik prosess. Sverdrup (2002) trekker frem fordelene ved selvevaluering. Interne evaluatorene kjenner tiltakene og systemene godt, kjenner viktig informasjon, kjenner kulturen, og har kanskje større motstand mot feiltolkning enn det en ekstern evaluator har. Optimalt sett burde det kanskje alltid ha vært en evaluator på jobb, som jobbet spesifikt med gjennomføring av evalueringer. Spesielt siden flere informanter pekte på at den evalueringen som gjøres i dag ikke er god. Dette fremstår ikke som hensiktsmessig, men noen med evalueringsspesifikk kompetanse burde kanskje mer eller mindre jobbet fast med denne typen utfordringer. På den måten vil man ved behov evne å koble på erfarne evaluatorene ved gjennomgang av spesifikke hendelser. Sammen med en sjekkliste virker dette til å kunne være et fruktbart virkemiddel for å bli bedre. Ut fra informantenes beskrivelser, kan FOM være riktig nivå å legge det på. Kanskje ville det også vært lurt å gjøre dette i samarbeid med referansegruppen. Det kan være vanskelig å finne evaluatorene som både har interesse for og evne til å gjennomføre evalueringer med mål om å oppnå læring og endring (Torres & Preskill, 2001). FOM, som jobber med utvikling av faget, bør ha det nødvendige engasjementet som er vesentlig i et sånt arbeid. Det vil derimot trolig være nok et spørsmål om kostnader og prioriteringer.

Det er ifølge Torres og Preskill (2001) en utfordring at det finnes enkeltpersoner som er ukomfortable med evalueringer og gjennomføring av dialog i grupper hvor målet er læring. Det er nok vanskelig å komme utenom enkeltpersoner som ikke er komfortable med denne

arbeidsformen. Så lenge dette på generell basis virker å fungere på individ- og gruppenivå, er det nok noe som bare må aksepteres. Men bruk av evalueringer har betydelig effekt på læring, utvikling og iverksettelse av riktige tiltak, og betydningen av dialog og refleksjon rundt hvordan man skal kunne komme et skritt videre basert på det man vet og det man tror vil komme i framtida er viktig (Torres & Preskill, 2001). Fokus på team og teamutvikling oppleves av informantene som et positivt tiltak, noe forskning støtter i form av funn som viser økte organisatoriske effekter som følge av teamjobbing (Karp, 2014). Siden refleksjon over kunnskap og kompetanse i fellesskap er vesentlig for å kunne stille spørsmål ved hvorfor ting ikke fungerer, og har stor betydning for dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996; Filstad, 2022), vil det å jobbe i team derfor være et godt tiltak for oppnåelse av dobbeltkretslæring.

Tilrettelegging for refleksjon vil sånn sett ha positiv effekt for operasjonssentralens evne til dobbeltkretslæring. Sett i lys av 4I-rammeverket, vil teamarbeid også ha påvirkning på det å interpretere/å tolke og på integrering. I refleksjonsprosessen gjennom diskusjon og deling av kunnskap vil teamet gjennom samhandling kunne utarbeide felles handlingsmønstre. De vil kunne dele sin forståelse og utvikle en felles forståelse som kan, hvis den er vesentlig, føre til institusjonalisering (Crossan et al., 1999). Utfordringen vil derimot være at det er en tidkrevende prosess, og tid og ressurser er store, begrensende faktorer for organisasjonen. Igjen viser begrensende faktorer seg som en svakhet for oppnåelsen av organisatorisk læring, som gjør at operasjonssentralen automatisk blir mer avhengig av enkeltindividers initiativ og læring. Nettopp fordi lærende individer er nødvendig for organisasjonslæring.

6.2 Fokus på erfaringslæring i daglig drift

Informantenes forståelse av erfaringslæring samsvarer egentlig med det som kom fram i en høring om politiets kunnskaps- og kompetansestrategi mot 2025 om organisatorisk læring, hvor tilegnelse av ny kunnskap som fører til endring av atferd fremheves (Politidirektoratet, 2020a). Informantene beskrev erfaringslæring som personlig lære, det som kommer ut av en evaluering og noe man tar med seg videre inn i neste hendelse. Tilbakemeldinger og improvisasjon ble beskrevet som viktig, og det faktum at man endrer atferd til det bedre. Enkeltpersoners ervervelse av egne erfaringer gjennom praksis, og å dele disse erfaringene med andre, er derfor viktig for at alle skal kunne dra nytte av det som erfares (Politidirektoratet, 2020a). For å finne ut om organisasjonen har et bevisst forhold til hvordan læring foregår, vil oppgaven videre se nærmere på faktorer som er med på å påvirke veien fra individuell læring til oppnåelse av organisatorisk læring. Ifølge Filstad (2022) innebærer det å se på hvordan kompetanse tilegnes, og å forstå den sosiale sammenhengen dette foregår i.

6.2.1 Systematikk og struktur for erfaringslæring

Funn i oppgaven viser at det utbyttet man sitter igjen med etter evalueringer ikke formidles videre i organisasjonen, i tillegg til at det som gjennomgås kanskje ikke en gang forblir et læringspunkt på det aktuelle teamet. Mye fordi deling av erfaringer og læringspunkter kun foregår muntlig og det ikke er noe sted å skrive det ned, men også fordi erfaringsdeling virker å være tilfeldig og litt basert på flaks om andre enn de som har deltatt i selve hendelsen får vite om eller ikke. Dette går veldig på ansattes personlige initiativ og interesse. Det er blant annet spesifikt omtalt i Meld. St. 10 (2016-2017) at rutiner og systematikk er avgjørende for at man skal kunne trekke felles konklusjoner om det som er lært, og for at læringspunktene man sitter igjen med skal kunne føre til oppdaterte rutiner og planverk. For at organisasjonen, og ikke bare enkeltindivider, skal kunne dra nytte av det som kommer ut av evalueringer, må læringspunkter derfor skriftliggjøres. Dette gjøres derimot ikke i noen vesentlig grad i dag, og fremstår som en klar utfordring for læringsaspektet. Å trekke erfaringslæring ut av evaluering, for at organisasjonen over tid skal kunne lære, er tilsynelatende heller ikke noe som gjøres i andre distrikter. Selv om dette er et av punktene i Meld. St. 10 (2016-2017), og fremhevet i endringsprogrammet (Hove, 2014). Det blir også understreket av informant Lima, som sier at selv om distriktet sier at de bedriver systematisk erfaringslæring, så gjøres ikke det.

Selv om det har skjedd store endringer både når det gjelder datasystemer, instruksjer og tiltakskort, så evner operasjonssentralen likevel ikke å følge opp læringspunkter på en systematisk måte i etterkant. Årsaken til dette peker i denne oppgaven ganske tydelig mot at det er på grunn av mangel på systematikk og struktur for utveksling av erfaringer *mellom* ansatte, og videre ivaretagelse og *oppfølging* av læringspunkter *i etterkant*. Erfaringslæring kan ikke bare være tilfeldig, slik Finstadrapporten påpekte (NOU 2009:12), og som gjentas i rapport etter rapport ved større hendelser. Nemlig at man ikke har klart å ta lærdom av hendelser i tilstrekkelig grad. Blant annet viser Savoia et al. (2012) til at forskning på erfaringslæring på beredskapsfeltet, enten det er egen erfaring eller andres, forbedrer praksis og senker risikoen for ulike negative konsekvenser ved en katastrofe. Men at det viser seg å være de samme utfordringene som gjentas gang på gang fra en hendelse til en neste, og at organisatorisk læring viser seg å være vanskelig å oppnå. Spesifikt for operasjonelt nivå virker dette som en vedvarende ond sirkel, hvor det hele tiden påpekes at erfaringslæring er utfordrende, men som man etter mange år likevel fortsatt ikke har evnet å gjøre noe med.

Riksrevisjonen har etterlyst en mer systematisk oppfølging av læringspunkter i etterkant av hendelser (Riksrevisjonen, 2016-2017). Spørsmålet er om det kun gjelder større hendelser,

eller om det også omfatter daglig drift. Ut fra viktigheten av arbeidet som gjøres på en operasjonssentral vil dette trolig ikke bare gjelde etter store evalueringer, men noe som må implementeres og følges opp også i daglig drift. Det er på den måten dobbeltkretslæring vil gjøre seg gjeldende, og man på sikt kan kunne si at organisatorisk læring er oppnådd. Sett mot 4I-rammeverket, vil en systematisering av læringspunkter kunne føre til at oppnåelse av integrering og institusjonalisering. Dette fordi utvikling av en felles forståelse i form av prosedyrer, strategier og uformelle systemer, som læringspunkter vil kunne være en del av, er nødvendig for at læringen skal bli en del av organisasjonen.

Systematikk og struktur kreves altså for å kunne dra felles konklusjoner av det man lærer (Meld. St. 10 (2016-2017)). Et slikt system er med på å sikre at erfaringer fanges opp, vurderes og implementeres (Sommer et al., 2020). Fungerer ikke det, vil organisasjonen stoppe opp på individuell læring. Ut fra Kolbs lærings sirkel har organisatorisk læring skjedd når sirkelen er fullført (Levin & Klev, 2002; Sommer et al., 2020). Det vil si når læringspunkter implementeres etter å ha gjort en erfaring, reflektert rundt den og utviklet abstrakte begreper som følge av den. Målet er å håndtere neste hendelse bedre. For å komme dit må erfaringer og kunnskap deles, og erfaringslæringen må nå de som faktisk har behov for den (Hove, 2014). I 4I-rammeverket er det jo først ved integrering og institusjonalisering man ser om organisasjonen har tatt til seg og tilpasset seg det som er lært (Crossan et al., 1999).

Oppgavens funn viser at dette ikke er tilfellet på operasjonssentralen. Å kjenne igjen et læringspunkt fra en hendelse til en annen kan være med på å gjøre systematisk erfaringslæring til en viktig del av beslutningsstøtte i en hendelse. Systematisering vil også kunne gi bedre kvalitet og øke profesjonaliteten i utøvelsen av tjenesten, og en økning i kvaliteten på evalueringer vil kunne gi et større læringspotensial utover individnivå (Paulsen, 2020; Savoia et al., 2012). Det vil likevel ikke hjelpe hvis arbeidet ikke følges kontinuerlig opp, noe som vil kreve mye av et allerede presset operasjonelt nivå. Fordi ting hele tiden er i endring, vil en organisasjon konstant stå overfor utfordringen med å finne balansegangen mellom å utnytte det som allerede er lært og prosessen som pågår i 4I-rammeverket opp mot ny kunnskap og nye erfaringer (Crossan et al., 1999). Dette er likevel noe som må og bør prioriteres. I noen tilfeller er det nemlig helt avgjørende at man har lært av andres erfaringer, fordi man faktisk ikke har råd til å feile (Lindøe, 2003). Dette er spesielt viktig for operasjonelt nivå og det samfunnsoppdraget de har, hvor konsekvensene kan bli enormt store hvis feil begås.

Maktmiddelutvalget (2022) spurte i sitt arbeid POD om hvordan de som overordnet fagmyndighet jobber for å sikre blant annet erfaringslæring fra hendelser. POD innrømmer at de ikke har greid å følge opp evalueringer og funn etter hendelser og omgjort dette til læring, selv om de har ansvaret for å følge opp nasjonale læringspunkter. Det er ikke spesifikt rettet mot operasjonelt nivå, men POD svarer at nasjonal læring og delingsarenaer er utfordrende, noe også denne oppgaven viser. POD forteller videre at målet likevel er varig endring og forbedring (Maktmiddelutvalget, 2022). Selv om ingen informanter er kjent med det, kan det likevel tyde på at noe er i ferd med å skje da PHS har utlyst en stilling som nasjonal fagkoordinator som skal jobbe med koordinering, kvalitetssikring, struktur for fagutvikling og funn fra systematisk erfaringslæring (Politihøgskolen, 2023, 28. april). Det er ikke for tidlig. Oppgaven argumenterer for at operasjonelt nivå der bør vies vesentlig oppmerksomhet.

6.2.2 Faktorer som påvirker erfaringslæring

6.2.2.1 Læring av taus kunnskap

I tillegg til å være forankret i praksis og vanskelig å beskrive for andre, er taus kunnskap mentale modeller, perspektiver og automatisert kunnskap, tekniske og kognitive ferdigheter som er vanskelig å si noe eksplisitt om (Filstad, 2022; Nonaka, 1991; Von Krogh et al., 2001). Polanyi (2022) mener at all utvikling og læring avhenger av erfaringsbasert kunnskap.

En del av erfaringslæringen for operasjonssentralen virker å komme fra observasjon og absorbering av mekanismer som foregår «inne i rommet», eller mellom kollegaer i kollegafellesskapet. Verdien av taus, erfaringsbasert kunnskap er unik, men den har bare verdi dersom det er mulig å videreføre den til andre (Tsoukas, 2011). Spesielt verdifullt vil slik læring være for nyansatte, noe som også trekkes frem av flere informanter. «Inne i rommet» skjer det nemlig kontinuerlig deling av informasjon som ikke nødvendigvis deles verbalt. Dette kan være ting som ikke står i boka, automatisert og innarbeidet kunnskap, og som må læres gjennom observasjon fremfor verbal formidling (Filstad, 2022).

Taus kunnskap er en individuell prosess som også er tett knyttet til intuisjon i 4I-rammeverket. Siden hver enkelt persons ekspertise er vanskelig å overføre til andre, er dette med på å gjøre læring spesielt komplisert. Operatører og ledere med mye erfaring vil trolig evne å kjenne igjen situasjoner raskere, og kan i mange tilfeller ta beslutninger på et mindre grunnlag og kjappere, enn det en uerfaren kan. For å lære andres tause kunnskap kreves derfor tilstedeværelse i rommet, men også stor grad av samhandling. Team som kjenner hverandre godt vil nok ha en stor fordel sammenlignet med noen som ikke gjør det, ved at de vet

hvordan hvert teammedlem jobber, og har større rom for å dele kunnskap fordi det er tillit innad i teamet. Utfordringen ligger derimot i å nyttiggjøre den tause kunnskapen, slik at den også spres til resten av teamene. Her fremstår det å jobbe i team også som en begrensning for spredning av taus kunnskap, nettopp fordi det rapporteres om «lukkede skott» mellom team og avsnitt. Her vil ikke noen av Nonakas (1991) prosesser for kunnskapsutvikling gjøre seg gjeldende annet enn mellom de som alltid jobber med hverandre. Siden en av forutsetningene for at taus kunnskap skal kunne føre til utvikling er at det foregår sosialisering mellom enkeltindivider (Von Krogh et al., 2001), virker jobbing i team derfor ikke bare å være fruktbart for læring av taus kunnskap, men også begrensende hvis teamet forblir lukket.

Å jobbe på tvers av team vil trolig føre til at man får erfart noe av andres tause kunnskap, som vil forbli ukjent for andre hvis ingen erfarer det. Nettopp slik kunnskap er vanskelig å dele hvis den ikke gjøres eksplisitt (Nonaka, 1991). Her kan det potensielt være vanskelig å plukke opp om noen av teamenes praksis avviker fra andres og er feil. En viss jobbing på tvers av team, eller en mulighet for å erfare andre teams måter å jobbe på, vil kanskje være sunt for organisasjonen. For å oppnå dobbeltkretslæring vil det trolig også være en forutsetning, og for å oppnå organisatorisk læring helt nødvendig. Kanskje vil de negative effektene ved å ikke kjenne de man jobber med så godt, i slike tilfeller igjen ha negativ innvirkning på læringsprosessen. Det fremhever hvor viktig den uformelle praten «på gangen» faktisk er, som virker å være omtrent den eneste arenaen hvor operatører møter andre fra andre team og avsnitt. Dette støttes av Crossan et al. (1999) som vektlegger rollen historiefortellinger har når det kommer til læring, fordi det da er lettere å få fram kompleksiteten i en hendelse og oppnå bredere forståelse. Dette viser hvor viktig nyansatte er for overføring av kunnskap og holdninger, hvor blant annet veiledning er en viktig del av erfaringslæringen (Lai, 2021).

6.2.2.2 Erfaringsbank

Selve målet med erfaringslæring er å dra lærdom ut av noe til neste, liknende utfordring som kommer (Lindøe, 2003). Dette er også forståelsen til samtlige informanter. Politianalysen i 2013 slo fast at politiet ikke hadde gode nok systemer for å lære, utvikle og forbedre virksomheten systematisk, og at det var begrenset med systematisk erfaringslæring (NOU 2013:9). Ut fra funnene i denne oppgaven viser dette seg fortsatt å være gjeldende, i form av at samtlige informanter beskriver et behov for et system og struktur for å samle og lagre læringspunkter fra evalueringer og refleksjoner etter gjennomgang av hendelser.

Funnene viser også at noen må ha ansvaret for å administrere og følge opp punktene. Dette vil være en stor jobb å få til siden læringspunktene også skal *implementeres*. I endringsprogrammet etterlyses et system for erfaringslæring, som for eksempel en erfaringsdatabase, og samtidig presisert at det vil være et krevende arbeid over tid å få dette på plass (Hove, 2014). Ut fra denne oppgaven vil en lokal erfaringsbank i utgangspunktet være et lavterskeltilbud, men funnene støtter punktet om at det også vil være ressurskrevende. På nasjonalt nivå vil dette høyst sannsynlig kreve enda mer, i form av egne, nasjonale koordinatorene som kanskje burde jobbet fulltid med det. Selv om det trolig vil være krevende å vedlikeholde, kvalitetssikre og følge opp, vil likevel verdien være et system som kan øke forståelse og muligheten for læring på tvers av nivåer og over tid. I dag eksisterer dette verken nasjonalt eller lokalt, på tross av at det er mange år siden det ble pekt på som både nødvendig, ønskelig og noe som politiet må satse mer på. Informant Charlie nevnte KO:DE som en mulig plattform for å samle erfaringer. KO:DE er en digital fagportal hvor man kan dele kompetanse og erfaringer (Politidirektoratet, 2020b), men som ingen andre informanter sa noen ting om. Dette viser at ikke alle er kjent med eksisterende arenaer for kompetansedeling, eller i hvert fall ikke hvordan de kan brukes. Det kan derfor ikke sies å være en så aktuell plattform for samling av erfaringer, i hvert fall ikke på operasjonelt nivå. Etter endringsprogrammet i 2014 har man altså fortsatt ikke kommet noen vei. For Oslo politidistrikt vil en lokal erfaringsbank trolig være mer innen rekkevidde enn en nasjonal løsning.

En systematisk samling av erfaringer fører ifølge informantene til merverdi for operasjonelt nivå. Økt tilgjengelighet fører også til større sjans for økt bruk og gjenbruk av kunnskap (Bastøe, 2020). En erfaringsbank vil kunne være med på å sørge for implementering av strukturer, prosedyrer og strategier i forbindelse med fremtidig oppdragsløsning, som igjen er med på å formalisere den læringen man gjør ved ulike hendelser slik at læringen guider fremtidige handlinger. Dette inngår i 4I-rammeverket for læring (Crossan et al., 1999), hvor spesielt den siste I-en, institusjonalisering, berører dette med erfaringsbank ved at tidligere læring blir en del av organisasjonen. Igjen er dette med samhandling mellom enkeltindivider på gruppenivå avgjørende for at dette skal være mulig (Crossan et al., 1999), og fordrer at man er god på å dele erfaringer og kunnskap når man kan. En erfaringsbank vil kunne føre til en radikal endring i organisasjonen, og dermed også være et punkt som bidrar til oppnåelsen av organisatorisk læring. Slik som operasjonssentralen håndterer dette i dag, foregår det kanskje læring på individnivå, noe som ikke spiller noen rolle for organisasjonen som så hvis ny innsikt ikke deles med andre (Levin & Klev, 2002). For å sikre erfaringsoverføring, vil en

erfaringsbank sannsynligvis kunne være en av rammene for oppnåelse av dette. En *nasjonal* erfaringsbank virker derimot til å være langt unna og vanskelig å gjennomføre. Både fordi det ikke virker å være eksisterende tekniske systemer på nasjonal basis mottakelige for denne typen bruk, men mest fordi det ikke er lagt til rette for en slik praksis i dag.

Institusjonalisering fordrer at kunnskapen forblir i organisasjonen (Crossan et al., 1999). Det ligger blant annet mye kunnskap og kompetanse i den enkelte ansatte på operasjonssentralen, noe informantene et bevis på. Selv med en erfaringsbank vil den enkeltes erfaringer og kompetanse forsvinne når en ansatt slutter, noe som gjør at man kontinuerlig må bygge opp og satse på videreutvikling av ansatte. Med en erfaringsbank vil dette tapet likevel være mindre. Operasjonelt nivå i dag har organisert seg slik at det i utgangspunktet er avsatt tid til evalueringer, tiden disponeres bare ikke godt nok. Crossan et al. (1999) sier derimot at det blir kontraproduktivt når en organisasjon investerer tid og ressurser i dette, men ikke har kapasitet til å følge opp. Noe som bare understøtter behovet for en erfaringsbank for å kunne ivareta oppfølging av læringspunkter. Ifølge Bastøe (2020) er det et tegn på kvalitet hvis evalueringer brukes og følges opp. I verste fall kan mangel på oppfølging av læringspunkter, og det at man ikke evner å gjøre noe med det som erfares, over tid føre til frustrasjon blant enkeltindivider slik at de velger å slutte (Crossan et al., 1999). Det gagnar i hvert fall ikke organisatorisk læring. Spørsmålet er om det er mulig å oppnå institusjonalisering selv om man feiler på en av de andre I-ene? Sannsynligvis ikke, siden de fire I-ene sammen påvirker organisasjonslæring.

Olsen (2003) fremhever at man ikke alltid kan ta seg råd til å lære av egne erfaringer fordi det kan vise seg å bli en kostbar måte å lære på. Man *må* derfor søke til andres erfaringer og heller lære av dem. Nettopp denne begrensningen med erfaringslæring viser viktigheten av å ha en erfaringsbank hvor man kan lære av andres læringspunkter. Spesielt for en organisasjon som politiet, og særlig for operasjonelt nivå som er en viktig aktør i samfunnsberedskapen som både skal bekjempe alvorlig kriminalitet, håndtere ulykker og katastrofer (Politidirektoratet, 2020b). Så lenge det ikke eksisterer en erfaringsbank, er det vanskelig å si at operasjonelt nivå oppnår organisatorisk læring. I beste fall blir det dobbeltkretslearning i form av at det lokalt for eksempel endres på arbeidsmetodikk og tiltakskort.

Informantene skisserer flere mulige løsninger for hvordan læringspunkter fra hendelser kan registreres. Et enkelt evalueringsskjema, som ikke er tidkrevende, trekkes frem. Hvor læringspunkter kort beskrives og gjøres rede for. Hove (2014) ser en kort og strukturert metode for vurdering av hendelser som mest hensiktsmessig og effektivt, noe som også kan

være med på å positivt påvirke kulturen for å ville dele erfaringer. Mange organisasjoner på beredskapsområdet har hatt svært god erfaring med å utarbeide metoder for å identifisere, dokumentere og dele læringspunkter fra tidligere hendelser som tiltak for å unngå at samme feil begås på nytt (Savoia et al., 2012). Akkurat det er nok et argument for at operasjonelt nivå burde etablere slik praksis. Det vil i tillegg kunne være en mulighet til å se gjentakende utfordringer eller suksesskriterier for flere typer hendelser. På den måten vil læringspotensialet bli større, ikke bare for enkeltindividet, men for hele organisasjonen.

6.2.2.3 Kultur – team og avsnitt

Informantene fremhever viktigheten av godt arbeidsmiljø, og tilbakemeldingen deres tyder på at fokus på teamutvikling er et godt tiltak. Team spiller en viktig rolle for å skape kunnskap, og for at endring og utvikling skal være mulig (Levin & Klev, 2002). Og det er gjennom dialog og refleksjon i samhandling med andre at nye idéer og synspunkter skapes og angripes fra ulike synsvinkler (Nonaka, 1991). Organisatorisk læring kan heller ikke oppnås med mindre organisasjonen evner å overføre enkeltindividers kunnskap til å bli en del av organisasjonens felles kunnskapsgrunnlag (Meld. St. 10 (2016-2017)). Derimot rapporterer informantene om lukkede skott mellom avsnittene, og også mellom storlag. Det innebærer i så fall at organisasjonen i seg selv ikke lærer noe, selv om det enkelte teamet gjør det. Det betyr at sirkelen sluttes teamvis, fordi endringer hos enkeltpersoner og enkeltstående team ikke vil påvirke eller medføre endringer i organisasjonen så lenge det stopper der. Det er også det som ifølge informantene er utfordrende med den erfaringsutvekslingen som eksisterer i dag.

Dette kan reddes inn noe ved å ha felles planverk, rutiner og tiltakskort, fordi alle som et utgangspunktet ved en hendelse da har det samme teoretiske materialet å støtte seg på. Gjennomføringsmåten vil likevel være ulik så lenge dette ikke deles på tvers, fordi læring på individnivå ikke automatisk fører til læring på organisasjonsnivå (Levin & Klev, 2002). Teamarbeid kan derimot fungere som katalysator, hvis man reflekterer i fellesskap og deler informasjon. For ifølge Levin og Klev (2002) kan ikke teamarbeid bare ses på som en måte å organisere seg på, men også som et virkemiddel for uformelle læringsprosesser og utvikling.

Olsen (2003) peker på viktigheten av relasjoner mellom kollegaer, og mener at erfaringsdeling bare skjer hvis det finnes tillit. Tilrettelegging for jobbing gjennom teamarbeid er i utgangspunktet derfor et svært godt tiltak, siden noen positive effekter av å jobbe i team kan være at man er mer opptatt av å veilede og hjelpe hverandre, tør å spørre om hjelp, bruker informasjon man har til å handle og tør å utfordre hverandre (Preskill & Torres,

1999). Dette står likevel i kontrast til det som informant Alfa fortalte om en tidligere brukt evalueringsmetode, hvor lydlogger ble gjennomgått i plenum, men at enkeltpersoner da følte seg uthengt. Akkurat dette beskrives også i boken til Lundgaard (2021). Følelsen av å bli uthengt trenger derimot ikke å være relevant nå, om det samme ble forsøkt i dag. Innføring av teamarbeid og fokus på teamutvikling på arbeidsplassen kan kanskje ha ført til en endring. Ved å se mot fortolking og integrering i 4I- rammeverket, går nettopp det på delt og felles forståelse i teamet, noe som kan være utfordrende hvis teamet ikke evner å jobbe godt sammen (Crossan et al., 1999). Det som en person ser som åpenbart, trenger ikke å være det for andre. Avhengig av kvaliteten på det som kommuniseres, kan et budskap oppfattes som tvetydig av noen, men ikke for andre (Crossan et al., 1999). Hver operatør jobber med sin intuisjon, som er subjektiv og erfaringsbasert. Og det er veldig forskjellig hvor mye erfaring operatørene og operasjonslederne har fra før. Kulturen på arbeidsplassen blir trolig derfor enda viktigere, fordi en kultur som fremmer åpenhet, dialog, kommunikasjon, tillit og gjennomsiktighet er fruktbar for læring på individ- og gruppenivå (Finger & Brand, 1999) og kan føre til dobbeltkretslæring (Bjørkelo & Gundhus, 2015).

Hove (2014) beskriver et mål om å bygge en kultur basert på erfaringsdeling og tillit. For at kunnskap skal kunne føre til endret atferd og dermed oppnå læring, så må det kanskje skje en endring av kulturen hvis læringen skal være bærekraftig (Smith & Elliott, 2007). Å jobbe i team innebærer samhandling mellom enkeltindivider på gruppenivå. For å oppnå læring på gruppenivå, fordrer det individuelt initiativ og individuell læring samtidig som at de samme individene evner å formidle dette på gruppenivå. Uten denne samhandlingen er organisatorisk læring ikke mulig å oppnå, jamfør 4I- rammeverket (Crossan et al., 1999). Spørsmålet er likevel om fokuset på samhandling i team har vært for stort sammenlignet med samhandling *på tvers av team*, fordi man ikke klarer å nyttiggjøre de effektene som teamarbeid i utgangspunktet legger opp til. Informantene opplever det å jobbe i faste team som en styrke, mens funnene i oppgaven derimot heller litt mot et paradoks – nemlig at fokuset på team internt på teamene har positive effekter, men ser ut til å virke kontraproduktivt for organisasjonen i stort. Så lenge erfaringslæring ikke deles på tvers av organisasjonen og stopper opp for hvert team eller avsnitt, vil opplevelsen av å ha «lukkede skott» bare fortsette.

6.3 Organisering for læring

Informant Charlie påpeker at det ikke er ressurser nok til å følge opp alle føringer som kommer, og at operasjonssentralen knapt nok kan sammenlignes med IP3 når det gjelder timeantallet som brukes på trening. IP3 trener i overkant av hundre timer i året (Meld. St. 29

(2019-2020)). Spørsmålet er da hvordan tiden de har til disposisjon skal benyttes og hva som skal prioriteres. Hvilken del av ledelsen skal komme med prioriteringene? Strategisk nivå? Ledelsen internt på seksjonen? Eller fra sentralt hold som POD eller PHS, for en nasjonalt mer enhetlig organisering? Ut fra endringsprogrammet spiller POD en vesentlig rolle som prosesseier i form av synlig plassering av ansvaret i direktoratet og tilførsel av ressursene som trengs. Videre trekkes rapporteringslinjer opp mot nasjonal erfaringslæring fram, men at er politidistriktene selv bør stå for arbeidet med å «etablere en god læringssirkel» (Hove, 2014, s. 61). Der spiller lokale ledergrupper en vesentlig rolle, ved å ha fokus på erfaringslæring i den interne styringsdialogen og bruke det som finnes tilgjengelig i organisasjonen (Hove, 2014). Sentralt for oppgaven er lokal ledelse. Videre drøfting omhandler i hovedsak derfor lokal ledelse internt på seksjonen, selv om POD og nasjonalt nivå veier tungt på vektskålen.

6.3.1 Tilrettelegging for læring – ledelse og ressurser

Opplevelsen av ressursmangel er åpenbart et problem for operasjonelt nivå, men det er kanskje større rom for å gjøre noe med det man faktisk har selv om det ikke skulle skje en endring på ressurssiden. Ifølge Bastøe (2020) er ledelse og forankring hos ledelsen avgjørende når det kommer til å få til endringer som fører til forbedring som følge av evalueringer, og videre at ledelsen må ha evne og vilje til å gjøre de endringene som trengs for at organisasjonen skal kunne oppnå sine mål. Dette kan relateres til informantenes savn etter klare føringer fra ledelsen og seksjonsleder for hva som skal prioriteres og ikke. Hvis læring med utgangspunkt i evaluering og erfaringslæring er et mål for operasjonelt nivå, virker ikke dette å være nedtegnet i klare føringer for at det skal prioriteres. Likevel er det gitt rom i form av avsatt tid, som i hvert fall indirekte tyder på at det er et mål.

Å legge til rette for læringsprosesser i en organisasjon er å styre en viktig del av organisasjonsutviklingen (Levin & Klev, 2002). Det fremstår likevel som at det ikke er samsvar mellom det som det er tilrettelagt for, planen for hvordan det skal gjennomføres eller hvilke resultater man ønsker. Dette ble belyst av informantene ved at de mener at arbeidsgiver *har* tilrettelagt for evaluering og erfaringslæring, men at det mangler retning og kurs. De ansatte mener altså at det er mangel på klare føringer for hvordan dette skal gjennomføres og hvilket produkt man skal sitte igjen med i den andre enden. Dette kan ha sammenheng med at de ansatte trenger en tydelig visjon for å kunne vite og forstå hva de skal gjøre, hvilke forventninger som stilles til dem og hvordan de skal kunne innfri disse forventningene (Bastøe, 2020). Hoel og Bjørkelo (2017) beskriver behovet for en ledelse som tør å satse på erfaringslæring og ivaretagelse av refleksjon. Måten operasjonelt nivå kan klare dette på, kan

være ved å komme enda mer på banen i form av å kommunisere hvilken retning de ønsker at læring og evaluering skal ha, og hvilke resultater de er ute etter (Bastøe, 2020).

Tid og ressurser er gjentakende utfordringer i oppgaven. Med det samfunnsoppdraget som politietaten har, bør ledelsen derfor gjøre et valg hvor mye tid, kunnskap og læring gjennom evaluering og erfaringslæring skal vies. Viktigheten av læring presiseres i «Risiko i et trygt samfunn», hvor læring fremheves som en viktig oppgave for ledelsen, og at arbeid relatert til dette må prioriteres i organisasjonen (Meld. St. 10 (2016-2017)). Dette fremheves også i PBS 1 (Politidirektoratet, 2020b). Det betyr kanskje at andre ting må prioriteres bort. Tiden som er viet til dette tilsier at distriktet til en viss grad følger det opp, men det må være noe mer enn bare avsatt tid. De klare føringene som informantene etterlyser kan være så «enkelt» som et styringsdokument eller retningslinjer som beskriver rutiner, oppgaver, arbeidsfordeling i form av hvem som skal ha ansvaret for hva og metode for oppfølging, slik at det er strategisk forankret (Bastøe, 2020; Meld. St. 10 (2016-2017)). På den måten sikrer ledelsen forankring i organisasjonen. Samtidig er det like viktig med ansattes engasjement og innsats for at det skal fungere (Bastøe, 2020). Det hjelper ikke med aldri så mye tilrettelegging og føring om ikke noen fra den utøvende part følger det opp. Ledelsen kan lage planer og instruksjoner, men mye av ansvaret for videre utvikling og endring avhenger også av at de ansatte selv følger opp (Levin & Klev, 2002). Det har sammenheng med uformell læring som krever motiverte medarbeidere, hvor relasjoner og læringsarenaer er avgjørende (Filstad, 2022). Systematisk læring krever nemlig at både ledere og ansatte jobber målrettet over tid (Hove, 2014).

I teorien kunne kanskje ansvaret for planlegging og gjennomføring ligget på FOM, som på papiret trolig har størst sjanse og forutsetning for å sørge for nettopp dette. Men ut fra det informantene beskrev er også FOM et sted med begrenset kapasitet og ressurser, som tilsier at dette ikke vil være mulig slik det fremstår i dag. Videre ville det kanskje vært naturlig å legge et oppfølgingsansvar for dette på avsnittslederne, da det ifølge Filstad (2022) bør være ledernivåer under ledelsen på toppen som tilrettelegger for kunnskapsutveksling og læring. Det virker likevel å være problematisk. Informantene beskrev nemlig en arbeidshverdag hvor avsnittslederne er travle og hele tiden på etterskudd med for mange arbeidsoppgaver, slik at de med dagens ordning trolig ikke vil kunne ha reell kapasitet til å ha det nødvendige fokuset på læring som læring krever. Ut fra forutsetningene for å oppnå læring, må man kanskje heller se på målet med evalueringen opp mot oppgavene en operasjonssentral har. I en krevende hverdag må man kanskje bare godta at ikke alt kan prioriteres eller legges til rette for. I så måte må det defineres hva som skal prioriteres og hva som er «godt nok».

Ifølge Filstad (2022) spiller førstelinjeledere i daglig tjeneste en kritisk rolle for at læring skal skje. Operasjonsleder vil være en slik førstelinjeleder. Ut fra beskrivelsen til for eksempel informant Sierra, stilles det ikke noen krav til denne lederrollen. Sierra mente at OL i daglig drift må legge mer til rette for å tenke på fag. Her har for eksempel OL mulighet til å se framover på vakter med god bemanning, og plukke ut folk som kan settes av til gjennomgang av hendelser. Vil da OL være det riktige nivået å legge ansvaret på? Det vil i så fall være utnyttelse av det rommet som eksisterer i dag, uten at det i teorien er mer ressurskrevende. Sammen med informantenes tilbakemeldinger på parole og utsjekk i for- og etterkant av tjenestesettene, fremstår derimot ikke dette som et fokus for operasjonslederne som gruppe i dag, men er overlatt til personlig initiativ, innsats og vilje. Sierra etterlyste at det må være noen konsekvenser hvis dette ikke følges opp, noe det ikke i dag. Dette kan kanskje igjen linkes opp til det tidligere nevnte styringsdokumentet.

6.3.2 Læringsarenaer

It is a critical matter for the organization to decide when and how to establish such a "field" of interaction in which individuals can meet and interact.

(Nonaka, 1994, s. 23)

For at det skal foregå læring mellom ansatte i en organisasjon, må det legges til rette for muligheter til erfarings- og kompetanseutveksling (Levin & Klev, 2002). Kolbs lærings sirkel (Levin & Klev, 2002, s. 101) tar utgangspunkt i konkrete erfaringer som det reflekteres over for deretter å kunne bruke forståelsen man opparbeider seg i en neste handling og erfaring. Ut fra den modellen fremstår erfaringslæring som rimelig enkelt, siden hver erfaring fører til ny lærdom og dermed trolig et bedre utgangspunkt ved neste hendelse. Likevel fordrer dette at det reflekteres, og at andre faktisk lærer av erfaringer som kun formidles verbalt uten selv å være med på selve erfaringen (Levin & Klev, 2002). For enkeltindivider er denne framstillingen av læringsprosessen kanskje tilstrekkelig, men for læring for operasjonssentralen som organisasjon, vil prosessen derimot ikke være så skjematisk og enkel. Sirkelen sier for eksempel ingenting om hvordan man systematisk kan overføre eller spre kunnskap i en organisasjon. Ved å bruke Argyris og Schön sin læringsteori, har politiet ifølge Filstad (2022) vært kjennetegnet av enkeltkretslæring, fordi fokuset på bruk av evaluering i hovedsak har ligget på å løse et problem. For å oppnå dobbeltkretslæring er man derimot avhengig av kunnskapsdeling forankret i praksis, refleksjon og endring i fellesskap. Dette innebærer blant annet erfaringsbasert læring, uformell læring og tilrettelegging for kunnskapsdeling gjennom erfaringer. Kanskje kan det stilles spørsmål ved om det å lese om

eller høre om andres erfaringer fører til læring, siden det kan være vanskelig å sette seg inn i en situasjon man selv ikke har vært aktiv part i. Likevel skaper det trolig noen knagger til å henge ting på den dagen man selv mottar en telefon med et liknende forhold eller hendelse.

Refleksjon er også avgjørende for læring (Filstad, 2022). Refleksjoner er med på muligheten for enkeltpersoner til å få mening og kjenne igjen handlinger, som er vesentlig når det kommer til å utvikle læringsmønstre (Mezirow, 1997). I en hverdag som er relativt hektisk, hvor blant annet tid og ressurser er betydelige faktorer, vil det å skape gode forhold for refleksjoner og måter for systematisk erfaringsoverføring mellom mennesker kunne være avgjørende for at organisasjonen skal evne å ta lærdom. Uformell læring kan jo skje på egen hånd eller i fellesskap med andre, og diskusjon, refleksjon, meningsutveksling, observasjon og praktisk utførelse er viktig (Filstad, 2022). Både Filstad (2022) og NOU 2009:12 snakker om kollegafellesskapet, og at uformelle læringsarenaer kan være avgjørende for utvikling av nødvendig kompetanse og kunnskap. Sosial interaksjon og samarbeid i praktisk arbeid trekkes frem som viktig, og det å tilrettelegge for, og skape muligheter for dialog og refleksjon i fellesskap (Levin & Klev, 2002). Fagdager, parole, utsjekk og teamtid er alle tilrettelagte arenaer både for planlegging, evaluering, erfaringsutveksling og refleksjon, og beskrives av informantene som arenaer for evaluering og erfaringsutveksling. Om disse arenaene skal defineres som formelle eller uformelle læringsarenaer er noe uklart. De er formelle i den forstand at de er organiserte, selv om det ikke nødvendigvis er et like klart mål for hva som skal gjennomgås slik Filstad (2022) beskriver. Likevel er de også uformelle, fordi graden av fastlagt rammeverk og klart definerte læringsmål er utydelig, hvor refleksjon, diskusjon, meningsutveksling og utvikling av kunnskap i fellesskap heller er avgjørende (Filstad, 2022).

Både Hove (2014) og Dahl og Lomell (2013) trekker fram parolen som en velegnet læringsarena. Funn i denne oppgaven støtter dette hvis det kun fokuseres på konseptet eller «idéen om» (Gilje & Skirbekk, 1972/2007) parole. Resultatene i oppgaven støtter derimot ikke at parolen faktisk *er* det. Det er nemlig stor forskjell hvordan parole gjennomføres, avhengig av hvem som er på jobb og hvem som er OL og ODL det vaktsettet. Utbyttet man har akkurat av erfaringslæring på denne arenaen fremstår derfor som uklar. Tid fremsettes som en utfordring for at dette skal være et produkt med kvalitet. Spørsmålet virker da til å stå mellom om man skal begrense seg til å gå gjennom det som er viktigst for kommende vakt på bekostning av gjennomgang av det som har vært, eller følge opp ting som åpenbart må følges opp. Sistnevnte punkt understøtter behovet for utsjekk i etterkant av vaktene, slik at man får tatt opp, diskutert, reflektert over og forhåpentligvis landet utfordringer og uavklarte ting før

man drar hjem fra jobb. På den måten kan man starte med blanke ark, klare for kommende vakt på neste parole, og slipper å vie fokuset på oppdrag og hendelser som har vært.

Det er ikke sikkert at alle skal på neste vakt. Utsjekk er i så måte en positiv tilrettelegging for gjennomgang av hendelser. Utfordringene ligger derimot i graden av suksess de ansatte opplever å få av det. Informantene var todelt i sitt syn. Både at utsjekk beskrives som en god og nødvendig arena for evaluering, men også at den er lite egnet og medfører at evalueringer kommer på feil tidspunkt. Det beskrives at operatører er mer opptatt av å rekke t- banen hjem, slitne etter en lang og travel vakt. Tilrettelegging og mulighet for korte og tilnærmet umiddelbare evalueringer etter hendelser er likevel til stede, selv om utsjekk som evalueringsarena ikke er optimal på grunn av tid som begrensende faktor. Sistnevnte punkt kan også muligens relateres til at utsjekk gjennomføres ulikt mellom team og avsnitt.

En arena hvor dette kan gjenopptas, er teamtid og teamdager. Informantene var utelukkende enige i at teamdager er et godt tiltak, og viser til tilrettelegging og satsning fra ledelsen. Men der stopper det også litt opp. Hoel og Barland (2020) konkluderte i en studie om politiledere og erfaringslæring at det virker som at erfaringslæring tas for gitt for å være en produktiv strategi for læring. I denne oppgaven etterlyser informantene klarere rammer og større krav til dette. Så å overlate hele ansvaret for form, struktur og gjennomføring til det enkelte team og operasjonsleder, fremstår ikke som tilstrekkelig for effektiv utnyttelse av tiden som investeres. Slik det fremstår, kan det tyde på at utbyttet av ressursene som legges i teamtid ikke står i forhold til kostanden med å ha det. Behovet for struktur og system gjør seg altså sterkt gjeldende, slik som tidligere drøftet. Utfordringen ligger i at enkelte team kan gjøre utøvelse av tjenesten og oppfølging i etterkant kjempebra, mens andre team bommer på oppgaven. Ifølge Lai (2021) kan dette relateres til læringsklimaet i teamet, hvor blant annet teammedlemmenes motivasjon, effektivitet og tilpasningsevne spiller inn. Det kan være med på opplevelsen av at teamene blir veldig ulike. Det ligger de i utgangspunktet også an til å bli, basert på at de jobber mer i lukkede skott ved å jobbe med de samme hele tiden.

«I rommet» foregår det læring mellom individer, og fremstår som kanskje den viktigste læringsarenaen utenom det som er mer organisert. Prat på piketten, prat i pauser eller over pulten inne i rommet er, nettopp fordi det er så lite struktur og system på det som allerede er satt, derfor en viktig uformell arena for evaluering. Arenaen har også stor betydning for å oppnå institusjonalisering, da samhandling mellom enkeltindivider på gruppenivå er svært viktig for organisatorisk læring (Crossan et al., 1999). Engasjement, initiativ og utnyttelse av

det rommet de har kan gi muligheter som omstendighetene for øvrig setter begrensninger for. I rommet er observasjon som kunnskapsoverføring som tidligere nevnt vesentlig, men det ligger noen begrensninger i effektiviteten av det og er vanskelig å måle. Formidling av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap er vanskelig, og det er like vanskelig å gjøre eksplisitt kunnskap om til taus kunnskap. Ifølge Nonaka (1991) og Von Krogh et al. (2001) er formidling av taus kunnskap en vesentlig del av det å utvikle ny kunnskap og komme seg et skritt videre. Inne i rommet vil derfor verken utvikling eller oppdragsløsning bli bedre med mindre man evner å gjøre dette. For å kunne lykkes i en travle hverdag, vil man da være avhengig av at operatører og ledere deler kunnskap seg imellom. Dette innebærer å benytte de mulighetene man har for å gi tilbakemeldinger, både i positiv og negativ form, for å støtte handlingsmønstrene som prøves ut (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Tilbakemeldinger gjennom sosialisering mellom operatører har derfor betydning for å komme videre og for å oppnå dobbeltkretslæring. Travle vakter, tid og kapasitet legger begrensninger, men å sette av tid til evaluering underveis i hvert vaktsett kan øke muligheten for dobbeltkretslæring.

Oppsummert kan teamtid fremstå som en bedre egnet arena for en grundigere evaluering av enkelthendelser enn det både parole og utsjekk er. Fokuset bør derfor kanskje dreies mot at utsjekkens intensjon må være å sørge for at ansatte slipper å gå hjem med hodet fullt av ting man grubler på i etterkant av vaktsettet. Så lenge kapasiteten tillater det, kan man kanskje heller kvittere ut enkle oppdrag og læringspunkter «i rommet» før utsjekk, mens oppdraget fortsatt er ferskt i minnet. På den måten kan kvalitet og utbytte på begge arenaer økes.

6.3.3 Intern kultur – på team og avsnitt

«Kultur kan forklares som et system av delte meninger, forståelse og verdier» (Alvesson et al., 2017, s. 65). En god læringskultur innebærer deling av kunnskap og erfaringer uten forbehold, hvor den enkelte kollega sosialiseres inn i denne kulturen (Hove, 2014). Bastøe (2020, s. 125) omtaler organisasjonskultur som «den måten vi gjør tingene på». Holdninger og arbeidsprosesser inngår derfor som en del av kulturen både for et team og operasjonssentralen som helhet. Det innebærer også utnyttelse av de arenaene man har for evaluering og erfaringsdeling, og viljen til å bidra. Betydningen arbeidsmiljøet har for å lykkes med erfaringslæring- og deling vektlegges allerede i utredningen om et ansvarlig politi i 2009, hvor åpenhet og tillit internt i tillegg til kommunikasjon trekkes frem som avgjørende for at folk skal tørre å si noe (NOU 2009:12). Fokus på team med dedikert tid til å jobbe med dette fremstår derfor som et godt tiltak for å danne en trygg arena for erfaringsutveksling.

Flere informanter problematiserte likevel at nyansatte ufrivillig blir med i den eksisterende kulturen, og dermed ikke blir hørt når de kommer med forslag til nye måter å gjøre ting på.

Ny kunnskap og nye idéer kan være vanskelig å akseptere dersom det kommer fra noen nye med annen bakgrunn (Von Krogh et al., 2001). Ifølge Bastøe (2020) er åpenhet, interesse for ting som fungerer og en kultur som er støttende til holdninger til refleksjon vesentlig for læring. At håndtering av nye idéer og måter å se ting på trekkes frem som en utfordring også for operasjonssentralen, kan tyde på at kritisk tenkning ikke verdsettes. Dermed klarer man ikke å nyttiggjøre seg ny informasjon eller kompetanse i den grad man burde. Her gjør Edgar Schein sitt paradoks seg gjeldende, om hvordan man blir mindre villig til å tilpasse, forandre og utvikle seg etter hvert som man lærer mer om hvordan noe skal gjøres (1987, referert i Lindøe, 2003, s. 49). Uansett fremstår det som et hinder for læring og en barriere mot ny kunnskap. Nye ansatte blir altså sosialisert inn i den eksisterende kulturen, som kan tyde på at kulturen er med på å legge begrensninger for graden av læring. Et teams evne til effektiv krisehåndtering er avhengig av at det eksisterer en god læringskultur (Hoel & Barland, 2020). Kanskje ville oppgaven vist andre resultater hvis det var større grad av opplevd struktur og system. Ved å innarbeide bedre utnyttelse av tid og rom og ved å øke forståelsen for viktigheten av å ha fokus på å lære fra hendelser, kan man kunne komme et stykke på vei.

Informant Alfa beskriver en tidligere måte å evaluere hendelser på, hvor det ved gjennomgang av oppdrag ble spilt av lydlogger. Evalueringsmetoden ble raskt avviklet. Trolig fordi enkelte følte seg uthengt som dårlige, selv om flere så metoden som en fruktbar måte å gjennomgå hendelser på. Argyris beskriver den typen atferd som forsvarsmekanismer og et hinder for læring som blir synlig fordi ingen ønsker å bli såret eller begå feil (Argyris & Schön, 1978). Faktorer som åpenhet, tillit og god kommunikasjon ble allerede i NOU 2009:12 fremhevet som avgjørende for at man skal tørre å vise faglige og menneskelige utfordringer. Basert på utbyttet Alfa mener det ga, ville det vært interessant å se om praksisen også i dag ga samme reaksjoner og motstand. Spesielt etter fokuset på kommunikasjon, jobbing i team og tillit.

Med en systematikk og struktur som fungerer, vil de tiltakene som er iverksatt i form av tilrettelegging for evaluering og læring og satsning på team og teamutvikling trolig falle inn under det Sverdrup (2014) beskriver som effektiv tildeling av samfunnets ressurser. Ved at det ikke skjer læring på tvers av avsnitt, eller mellom operasjonssentraler, vil innsatsen i motsatt fall ikke dreie seg om effektiv bruk av samfunnets ressurser. Over tid må man kanskje diskutere om det kan karakteriseres som direkte sløsing med verdifulle ressurser.

6.4 Oppsummering av drøfting

Tabellen viser en skjematisk oppsummering av hovedpunktene i drøftingen.

Kategori	Hovedfunn/punkter	Understøttende sitater	Teoretisk forankring
Bruk av evaluering <i>Systematikk og struktur i evaluering</i>	Store forskjeller - ingen enhetlig måte. Mangel på skriftliggjøring. Evalueringsskjema nyttig. Tilfeldig kompetanseoverføring.	«Det er ikke noe struktur for å evaluere ting inne hos oss. Kort fortalt».	Sverdrup (2002; 2014) Bastøe (2020)
<i>Implementering av funn fra evalueringsrapporter</i>	Skjedd store endringer i etterkant av store hendelser: Nye systemer, tiltakskort, føringer. Enkeltindividet tar ikke del i dette, og tilfeldig hvordan det formidles i organisasjonen.	«Al-Noor beskriver jo mye av de samme utfordringene som 22.juli, så det kan jo sikkert argumenteres for at vi ikke har kommet lenger. Men i praksis så har vi jo det».	Henriksen et al. (2022) Crossan et al. (2001)
<i>Faktorer som påvirker evaluering</i>	<i>Fremmede:</i> Tid, ressurser, innsats, refleksjon, referansegruppe, team. <i>Utfordrende:</i> Oppdragsmengde. Mangel på evalueringsspesifikk kompetanse.	«Vi har ikke kapasitet til å bli dobbelt så mange på jobb bare fordi det kan hende at man skal evaluere».	Brinkerhoff (2006) Crossan et al. (1999) Sommer et al. (2020) Torres & Preskill (2001)
Fokus på erfaringslæring <i>Systematikk og struktur for erfaringslæring</i>	Mangel på systematikk og struktur for erfaringsutveksling. Mangel på oppfølging av læringspunkter. Mangel på skriftlighet.	«Hvis det er litt større oppdrag med skyting og litt sånne ting, er det jo det teamet eller det laget som er på som får erfaringen. Det blir aldri delt til noen andre».	Levin & Klev (2002) Savoia et al. (2012) Crossan et al. (2001)
<i>Faktorer som påvirker erfaringslæring</i>	<i>Læring av taus kunnskap:</i> Uformell læring viktig, men utfordrende å dele. <i>Erfaringsbank:</i> Eksisterer ikke. Behov for systematisk samling av erfaringer. <i>Kultur:</i> Fokus på teamutvikling et godt tiltak, men utfordrende med lukkede skott mellom team og avsnitt. Team er kontraproduktivt for erfaringslæring på tvers.	«Bare det å sitte i rommet og ha muligheten til å observere kan jo være god erfaringslæring». «Men så tror jeg også at det er mange som ikke tør å stille spørsmål fordi de er redd for å kanskje bli oppfattet som dumme, eller dette burde du vite, eller...».	Nonaka (1991) Von Krogh et al. (2001) Levin & Klev (2002) Olsen (2003) Preskill & Torres (1999)
Organisering for læring	Tid, ressurser og struktur vesentlige utfordringer.	«Det er, man kan sitte som OL og egentlig nesten ikke gjøre noen ting. Sitte og bare gjøre akkurat det man må, så er det jo ingen som ser deg i kortene».	Bastøe (2020) Filstad (2022) Levin & Klev (2002)
<i>Tilrettelegging for læring</i>	Avsatt tid, men fravær av tydelige retningslinjer, plan for gjennomføring og hvem som skal ha ansvaret.		
<i>Læringsarenaer</i>	Refleksjon i fellesskap. Taus kunnskap, fagdager, teamtid, paroler, utsjekk og «inne i rommet». Stor ulikhet i bruken. Teamtid best egnet.	«Teamdagene, hvis de benyttes på en god måte, så er jo det et kjempetiltak tenker jeg».	Crossan et al. (1999) Von Krogh et al. (2021) Nonaka (1991)
<i>Intern kultur</i>	Holdninger, arbeidsmiljø, tillit og kommunikasjon er avgjørende. Utfordrende i en allerede eksisterende kultur.	«Jeg ser jo det at noen av de ferskeste her synes det er ubekvemt å jobbe med andre team. At de reagerer bare på tonefallet man snakker til hverandre. Da åpner du ikke akkurat opp for noen dialog».	Argyris & Schön (1978) Bastøe (2020) Schein (1987) Von Krogh et al. (2021)

7 Konklusjon

Målet for oppgaven var å svare på problemstillingen: *Hvordan kan evaluering av reelle hendelser påvirke organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet?* Her presenteres oppgavens konklusjon, teoretiske og praktiske implikasjoner. Til slutt presenteres forslag til videre forskning på feltet.

7.1 Hovedkonklusjoner

Det har over år skjedd store endringer med arbeidsmetodikk og innføring av nye systemer på operasjonelt nivå i politiet. Mange endringer kan knyttes direkte til oppfølging av funn fra evalueringer etter større hendelser. For noen kan utviklingen være vanskelig å se, men for ansatte med lang operasjonell erfaring er utviklingen betydelig. Det gjenstår likevel et kontinuerlig arbeid for å opprettholde dagens standard og for å kunne bli enda bedre. Etter funn i denne oppgaven, trekkes følgende frem som hovedkonklusjoner:

Tilrettelegging og tydelig ledelse er vesentlig for å lykkes. Visse former for evaluering har til dels blitt implementert i daglig drift, og har ført til økt fokus og vilje til mer målrettet læring av erfaringer. Det er etablert flere læringsarenaer og tilrettelagt for evaluering av mer «vanlige» oppdrag sammenlignet med tidligere. Det har til en viss grad utviklet seg en praksis for evaluering og kunnskapsoverføring fra individ- til gruppenivå, mens enhetlig metode for evaluering og oppfølging i etterkant ikke eksisterer. Læring skjer i hovedsak på individ- og gruppenivå, men fremstår som avhengig av personlig initiativ, interesse og engasjement. Prioritert tid og konkrete, tydelige rammer er vesentlige forutsetninger for å lykkes med læringsprosessen, men er i dag fraværende. Oppgaven viser at operasjonssentralen har forutsetninger for å klare dette, da det er tilrettelagt for og viet vesentlig tid til det.

Utfordringen ligger i en travel hverdag, mangel på tydelige rammer, fravær av systematikk, struktur, oppfølging og krav til metode og gjennomføring for evaluering og erfaringslæring. Behovet ble påpekt allerede i NOU 2013:9. Funnene viser at dette fortsatt ikke på plass.

Ressurser, tid og kapasitet er store, begrensende faktorer for god utnyttelse av rommet som i dag eksisterer for evaluering av reelle hendelser. Evaluering foregår daglig og på flere arenaer. Den enkelte arena er likevel ikke avgjørende, men summen av innsats og fokus. Refleksjon i fellesskap og uformelle læringsarenaer fremstår vel så viktig som de formelle. Uten fagdager og teamtid, vil mulighetene for evaluering og systematisk erfaringslæring være tilnærmet ikke-eksisterende. Tid og kapasitet ville aldri strukket til, hvor den enkeltes innsats og vilje er avgjørende for gjennomførbarheten. Oppgaven viser at det er for lite kapasitet og

ressurser til å oppnå et ønsket nivå av organisatorisk læring. Organisatorisk læring er altså vanskelig å oppnå uten tilstrekkelig menneskelig kapasitet; det vil si antall ansatte på jobb.

Teaminndeling er både positivt og utfordrende for organisatorisk læring. Det eksisterer ikke et system eller en erfaringsbank for oppfølging av læringspunkter, og det er ulik praksis mellom avsnitt og team for hvordan avsatt tid benyttes. Utbytte og kvalitet på gjennomføring virker også å sprike i mange retninger. Noe av årsaken fremstår som manglende krav, men selv all mulig tilrettelegging gjør systematisk erfaringslæring umulig om ikke den enkelte ansatte selv følger opp. Åpenhet, tilrettelegging, kunnskapsdeling, fokus på teamutvikling og kultur fremstår som gode, vellykkede tiltak. Det er derimot en utfordring at team utvikler seg i ulike retninger, noe som fremstår som *kontraproduktivt* for kompetansedeling. For å unngå lukkede skott vil samhandling på tvers av team og avsnitt trolig ha positiv effekt på graden av erfaringslæring. En referansegruppe fremstår som et skritt i riktig retning.

Behov for system, struktur og etablert erfaringsbank. Eksisterende systemer er ikke gode nok for systematisk erfaringslæring. Det finnes systemer som *kan* brukes, men som likevel anses for dårlig utformet til å kunne brukes effektivt. Det burde være mulig å lage en enkel løsning for en erfaringsbank, i hvert fall lokalt. Men for at det skal kunne føre til organisatorisk læring, må det legges ned vesentlig innsats og ressurser også nasjonalt. Det må settes en struktur for kompetansedeling som bør være tilnærmet lik for alle operasjonssentraler. Her vil det kunne være å forvente at POD følger opp krav fra flere NOUer. Optimalt sett vil det være best å designe et nytt, men enkelt system som tilfredsstillende behovet. Før det er på plass, virker erfaringsoverføring å være i en konstant ad-hoc-tilstand, hvor organisatorisk læring er vanskelig. Det er heller ingen som holder i ansvaret på fast basis, noe det er behov for.

Enkeltkretslæring skjer tilnærmet daglig, med enkle justeringer på allerede etablert praksis. Dobbeltkretslæring skjer også fordi ansatte i fellesskap reflekterer over, finner læringspunkter, justerer innsatsen og tar det med til neste hendelse. Dette begrenser seg derimot til innad i teamene, som gjør organisatorisk læring utfordrende. Mye er lagt til rette for at operasjonelt nivå skal lykkes med læring sett fra 4I-rammeverket. Det gjenstår likevel mye arbeid når det gjelder integrering og institusjonalisering for at man skal kunne si at organisatorisk læring ligger naturlig latent i organisasjonen. Ut fra disse kriteriene forekommer det i dag en viss grad av organisatorisk læring, men det er fortsatt en lang vei å gå før ønsket tilstand er nådd. Organisatorisk læring fremstår som vanskelig å oppnå uten tilstrekkelig ressurser og kapasitet.

7.2 Teoretiske implikasjoner

Oppgavens teoretiske bidrag knyttes til hvordan evaluering og erfaringslæring bidrar til organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet. Oppgavens funn understøtter tidligere funn og gjeldende teorier rundt samme tema. Spesielt betydningen som integrering og institusjonalisering i 4I-rammeverket til Crossan et al. (1999) har for organisatorisk læring. Oppgaven understøtter også teorien til Argyris og Schön (1996), hvor viktig dobbeltkretslæring er for at det skal skje en utvikling, og på samme måte begrensningene som ligger i enkeltkretslæring. Samtidig er organisatorisk læring et omfattende område som må ses i lys av flere teorier for å la seg beskrive og forstå.

Oppgavens viktigste teoretiske bidrag handler om betydningen av og behovet for ledelse, struktur og ressurser i organisatorisk læring, hvor uformelle læringsarenaer, tilrettelegging og systematisk erfaringslæring er vesentlige faktorer. Dette er helt i tråd med både det Sverdrup (2002, 2014) og Bastøe (2020) skriver mye om. Arbeid i team, altså praksisfellesskapet som blant annet Filstad (2022) er opptatt av, er en viktig læringsarena for både formell og uformell læring. Denne oppgaven har derimot vist at teamarbeid også kan virke kontraproduktivt når det kommer til kompetanseutveksling *på tvers* i organisasjonen.

Oppgaven kan brukes til videre studier og prosjekter innen fagområdet, og kanskje spesielt i arbeid relatert til teamarbeid, system og struktur for systematisk erfaringslæring.

7.3 Praktiske implikasjoner

Oppgaven har belyst flere utfordringer for organisatorisk læring på operasjonelt nivå. Her presenteres noen anbefalinger og forslag til videre arbeid for dette fagområdet.

Det er behov for etablering av en felles struktur og systematikk for evaluering og erfaringsdeling. I det ligger også behovet for en erfaringsbank; gjerne nasjonal, med en god og etablert måte for nyttiggjørelse av erfaringer på tvers av operasjonssentraler. Behovet for en ansvarlig koordinator som holder kontroll og oversikt over fagfeltet gjør seg også gjeldende, hvor gevinsten av å ha nasjonale koordinatører bør undersøkes. Dette kan det imidlertid se ut som PHS og POD nå i noen grad har begynt å ta tak i.

Det er videre behov for nedfelte, klare retningslinjer (enten internt i politidistriktet eller fra overordnet nivå) om hvordan dette skal gjøres, med en tydelig avgrensning av hva operasjonelt nivå skal bruke tid på og ikke. Det er spesielt nødvendig med bevisstgjøring rundt, og villighet til, å bevilge nødvendige ressurser som trengs for at organisatorisk læring skal være mulig å oppnå. Under presenteres forslag til videre forskning innen området.

7.4 Forslag til videre forskning

Først og fremst ville det vært interessant å se på evaluering av hendelser og erfaringslæring *mellom operasjonssentraler*, altså på nasjonalt nivå, for å se hvordan man nasjonalt kan dra lærdom av hverandres suksess og feil, og effekten det har på organisatorisk læring. Eventuelle fellestrekk med resultatene fra denne oppgaven ville gitt et klart signal til Politidirektoratet og Politihøgskolen på hvilke områder det er behov for å ned legge innsats i fremtiden.

To informanter fremhevet at taktisk nivå er mye bedre til evalueringer enn operasjonelt nivå. Det ville derfor vært interessant å se på forskjellene i bruken av evaluering på de to nivåene, for hvordan taktisk nivå nyttiggjør seg erfaringslæring sammenlignet med operasjonelt nivå. Ikke minst hvordan man kan dra nytte av hverandres erfaringer på tvers, for med det å sammen kunne løse samfunnsoppdraget på en bedre måte.

Senere oppgaver kunne også gjort en liknende studie for å se hvordan evaluering av reelle hendelser påvirker samhandling mellom operasjonelt og strategisk nivå. Det kan være nyttig å rette dette spesielt i relasjonen strategisk nivå og stabsarbeid, da stab og operasjonssentral samhandler tett spesielt ved ekstraordinære hendelser. Strategisk nivå kan nok i flere tilfeller oppleves som litt fjernt fra det som skjer «inn i rommet».

Det ville også vært høyst aktuelt og interessant å gå dypere inn på effekten som teamutvikling har for kvaliteten på, og nytten av, evaluering av reelle hendelser og evnen til å lære fra hendelser. Spesielt siden det i dag brukes mye kapasitet og ressurser på teamutvikling på operasjonelt nivå.

Til slutt kunne man sett mot andre etater som driver med beredskap og kriseledelse, som nødmeldesentralene til brann og helse, men også Hovedredningsentralen, for å se hvordan de bedriver erfaringslæring og kompetansedeling. Samvirkende etater har kanskje et vel så fungerende system som politiet kan adoptere og bruke elementer fra.

Litteraturliste

- Alvesson, M., Blom, M. & Sveningsson, S. (2017). *Reflexive leadership: organising in an imperfect world*. Sage.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning 2 - Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Askim, J., Døving, E. & Johsen, Å. (2013). Evalueringspraksis i den norske statsforvaltningen 2005-2011. I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (Red.), *Evaluering. Tradisjoner, praksis, mangfold*. (s. 72-87). Fagbokforlaget.
- Bastøe, P. Ø. (2020). *Fem forutsetninger for gode evalueringer*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Berglund, M. (2019). *Bruk av evaluering og læring på politiets operasjonssentral* [Masteroppgave, Politihøgskolen]. Politihøgskolens Institusjonelle Arkiv. https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/2597609/master_Berglund.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bjørkelo, B. & Gundhus, H. O. I. (2015). Å forbedre en etat. Om læring gjennom eksisterende systemer i politiorganisasjonen. *Magma*, (2), 34-46. <https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/handle/11250/279578>
- Boin, A., Hart, P. t., Stern, E. & Sundelius, B. (2017). *The politics of crisis management: Public Leadership under Pressure* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Brinkerhoff, R. O. (2006). Increasing impact of training investments: an evaluation strategy for building organizational learning capability. *Industrial and commercial training*, 38(6), 302-307. <https://doi.org/10.1108/00197850610685824>
- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/259140>
- Dahl, J. Y. & Lomell, H. M. (2013). *Fra spor til dom: En evaluering av DNA-reformen*. Politihøgskolen.
- Dalgaard-Nielsen, A., Eriksen, J. R., Hansen, M. L., Ilum, J., Ishaq, B., Ravndal, J. A. & Renå, H. (2020). *Evaluering av politiets og PSTs håndtering av terrorhendelsen i Bærum 10. august 2019*. Evalueringsutvalget. https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/al-noor---terrorhandlingen/evaluering_terrorhendelsen_i_baerum_01072020_original_digital.pdf
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning* [Democracy and Education] (N. Sjødén, Overs.). Daidalos AB. (Opprinnelig utgitt 1985)
- Dewey, J. (2005). *Art as an experience*. Peregrine books. Opprinnelig publisert i 1934.
- Dewey, J. (2015). *Experience and education*. Free Press. (Opprinnelig utgitt 1938)
- Engen, O. A. H., Gould, K. A. P., Kruke, B. I., Lindøe, P. H., Olsen, K. H. & Olsen, O. E. (2021). *Perspektiver på samfunnssikkerhet* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A. & Woll, K. (2014). *Organisasjonsteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Filstad, C. (2022). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Finansdepartementet. (2005). *Veileder til gjennomføring av evalueringer*. Finansdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fin/vedlegg/okstyring/veileder_til_gjennomforing_av_evalueringer.pdf

- Finger, M. & Brand, S. B. (1999). The Concept of the «Learning Organization» Applied to the Transformation of the Public Sector: Conceptual Contributions for Theory Development. I M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo (Red.), *Organizational Learning and the Learning Organization* (s. 130-156). Sage.
- Furre, H. & Horrigmo, A. M. J. (2013). Nærhet og distanse - Om forholdet mellom bestiller og utfører av evalueringer. I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (Red.), *Evaluering - tradisjoner, praksis, mangfold* (s. 180-194). Fagbokforlaget.
- Gilje, N. & Skirbekk, G. (2007). *Filosofihistorie: innføring i europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi*. Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1972)
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Halvorsen, A. (2013). Forskningsbaserte evalueringer og andre evalueringer. I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (Red.), *Evaluering. Tradisjoner, praksis, mangfold*. (s. 233-246). Fagbokforlaget.
- Halvorsen, A. & Madsen, E. L. (2013). Styring og læring gjennom evaluering. I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (Red.), *Evaluering - tradisjoner, praksis, mangfold* (s. 15-27). Fagbokforlaget.
- Hardy, A. H. (2022). *Læring som drivkraft til organisatorisk resiliens. En studie av læring i politiet under koronakrisen*. [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. Munin. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/24634/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. I P. C. Nyström & W. H. Starbuck (Red.), *Handbook of organizational design, vol. 1*. Oxford University Press.
- Henriksen, S. V., Brenden, T., Hoel, L., Kruke, B. I. & Myhrer, T.-G. (2022). *Evaluering av PSTs og politiets håndtering i tilknytning til Kongsberg-hendelsen 13. oktober 2021*. Politihøgskolen. <https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/3013237/evaluering-av-psts-og-politiets-handtering-i-tilknytning-til-kongsberg-hendelsen-13.-oktober-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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*, 31(4), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10439463.2020.1748626>
- Hoel, L. & Bjørkelo, B. (2017). Kan det være godt politiarbeid? En undersøkelse av erfaringslæring av gråsonesaker. *Nordisk Politiforskning*, 4(2), 187-210. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1894-8693-2017-02-06>
- Hove, K. (2014). *Kunnskapsbasert erfaringslæring*. Politiet. Endringsprogrammet. <https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/handle/11250/224354>
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Jonassen, K. (2010). *Evaluering av ekstraordinære hendelser i politiet, som grunnlag for utvikling av ny kunnskap*. [Masteroppgave, Politihøgskolen]. Politihøgskolens Institusjonelle Arkiv. <https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/174767/Evaluering%20av%20ekstraordinære%20hendelser%20i%20politiet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karp, T. (2014). *Endring i organisasjoner: Ideologi, teori og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Lai, L. (2021). *Strategisk kompetanseledelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Levin, M. & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis - Læring og utvikling i organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Lindøe, P. H. (2003). *Erfaringslæring og evaluering*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Lundgaard, J. M. (2021). *Nød og neppe. Fra anrop til beslutning ved politiets operasjonssentral*. Universitetsforlaget.
- Maktmiddelutvalget. (2022). *Politiets bruk av maktmidler. Rapport fra ekspertutvalget som ble oppnevnt av Justis- og beredskapsdepartementet 15. februar 2022 (Maktmiddelutvalget)*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/6d791b69b71a4fe9bfedd13af2900750/no/pdfs/politiets-bruk-av-maktmidler.pdf>
- Meld. St. 5 (2020-2021). (2020). *Samfunnssikkerhet i en usikker verden*. Det kongelige Justis- og beredskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ba8d1c1470dd491f83c556e709b1cf06/no/pdfs/stm202020210005000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 10 (2016-2017). (2016). *Risiko i et trygt samfunn. Samfunnssikkerhet*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/00765f92310a433b8a7fc0d49187476f/no/pdfs/stm201620170010000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 29 (2019-2020). (2019). *Politimeldingen - et politi for fremtiden*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-29-20192020/id2715224/?ch=8>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. I P. Cranton (Red.), *Transformative learning in Action: Insights from practice*. Jossey-Bass.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* [50]. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard business review*, 69(6), 96-104. <https://hbr.org/1991/11/the-knowledge-creating-company-2?autocomplete=true>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1).
- NOU 2009:12. (2009). *Et ansvarlig politi - åpenhet, kontroll og læring*. Justis- og politidepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-12/id560793/>
- NOU 2012:14. (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/bb3dc76229c64735b4f6eb4dbfcdbe8/no/pdfs/nou201220120014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2013:9. (2013). *Ett politi - rustet til å møte fremtidens utfordringer*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no>
- NSD. (u.å.). *Norsk senter for forskningsdata*. <https://www.nsd.no>
- Olsen, O. E. (2003). Erfaringslæringens begrensninger. I P. H. Lindøe (Red.), *Erfaringslæring og evaluering* (s. 135-145). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods: Integrating theory and practice*. (4. utg.). Sage.
- Paulsen, J. E. (2020). Verdibasert refleksjon i planlegging og erfaringslæring. *Nordic Journal of Studies in Policing*, 7(1-2020), 61-76. <https://doi.org/10.18261/issn.2703-7045-2020-05>

- Polanyi, M. (2022). *Den tause dimensjonen* [The Tacit Dimension] (E. Ra, Overs.). Scandinavian Academic Press. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Politidirektoratet. (2013). *Kompetanse på operasjonssentralen*. Politidirektoratet, Endringsprogrammet. <https://docplayer.me/1592545-Kompetanse-pa-operasjonssentralen.html>
- Politidirektoratet. (2016). *Rammer og retningslinjer for etablering av nye politidistrikter. Versjon 1.0 av 10. mai 2016*. Politidirektoratet. <https://docplayer.me/17777176-Rammer-og-retningslinjer-for-etablering-av-nye-politidistrikter-versjon-1-0.html>
- Politidirektoratet. (2020a). *Høring; kunnskaps- og kompetansestrategi for politi- og lensmannsetaten 2021-2025*. Politidirektoratet, 31.7.20. <https://www.nito.no/contentassets/6e7ba31ea5d9421dbf00b3e9c2f08374/horing---kunnskaps--og-kompetansestrategi-for-politi--og-lensmannsetaten-2021-20205-horingsnotat.pdf>
- Politidirektoratet. (2020b). *PBS 1 - Politiets beredskapssystem del 1, Retningslinjer for politiets beredskap*. Politidirektoratet.
- Politi høgskolen. (2012). *Studieplan. Utdanning i funksjonsrettet ledelse for operasjonsledere*. Politi høgskolen.
- Politi høgskolen. (2014). *Studieplan. Utdanning av operatører på politiets operasjonssentraler*. Politi høgskolen.
- Politi høgskolen. (2017). *Studieplan. Instruktørutdanning og operative styringssystemer*. Politi høgskolen.
- Politi høgskolen. (2023, 28. april). *Har du lyst å jobbe med videreutvikling av politiets arbeidsmetoder? Nasjonal Fagkoordinator, Politi høgskolen* [Stillingsutlysning]. Hentet 04.05.23 fra https://85340.webcruiter.no/Main2/Recruit/Public/4657278119?language=nb&link_source_id=2000&showExpired=False
- Politi loven. (1995). *Lov om politiet (LOV-1995-08-04-53)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1995-08-04-53>
- Pollestad, B. & Steinnes, T. (2012). *Øvelse gjør mester? Hvilke faktorer har betydning for organisatorisk læring i forbindelse med store samvirkeøvelser i Hordaland?* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/184752/Steinnes%26Pollestad2012A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Preskill, H. & Torres, R. T. (1999). The role of Evaluative Enquiry in Creating Learning Organizations. I M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo (Red.), *Organizational Learning and the Learning Organization* (s. 92-114). Sage.
- Prop. 61 LS. (2014-2015). *Endringer i politi loven mv. (trygghet i hverdagen - nærpoltireformen)*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no>
- Renå, H. (2022). *Krisehåndtering i et organisasjonsperspektiv*. Politiinnsatsen 22. juli. Cappelen Damm Akademisk.
- Riksrevisjonen. (2016-2017). *Riksrevisjonens oppfølgingsundersøkelse av Justis- og beredskapsdepartementets arbeid med samfunnssikkerhet og beredskap*. Riksrevisjonen. <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/no-2016-2017/samfunnssikkerhet.pdf>
- Samfunnssikkerhetsinstruks. (2017). *Instruks for departementenes arbeid med samfunnssikkerhet (samfunnssikkerhetsinstruks) FOR-2017-09-01-1349* Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2017-09-01-1349>
- Savoia, E., Agboola, F. & Biddinger, P. D. (2012). Use of After Action Reports (AAR) to Promote Organizational and Systems Learning in Emergency Preparedness.

- International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 2949-2963.
<https://doi.org/10.3390/ijerph9082949>
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. Random House business books.
- Sikkerhetsloven. (2019). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-01-24#KAPITTEL_9
- Smith, D. & Elliott, D. (2007). Exploring the Barriers to Learning from Crisis: Organizational Learning and Crisis. *Management Learning*, 38(5), 518-538.
<https://doi.org/10.1177/1350507607083205>
- Sommer, M., Pollestad, B. & Steinnes, T. (2020). *Beredskapsøving og -læring*. Fagbokforlaget.
- Sunde, H. K. K. & Ness, S. Y. (2013). *Erfaringsoverføring i politiet - barrierer og muligheter? En studie om erfaringsoverføring i politiet*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/184863/Sunde_og_Ness.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sverdrup, S. (2002). *Evaluering. Faser, design og gjennomføring*. Fagbokforlaget.
- Sverdrup, S. (2014). *Evaluering. Tilnærming, modeller og eksempler*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Torres, R. T. & Preskill, H. (2001). Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387-395.
- Tsang, E. (1997). Organizational learning and the learning organization; a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73-89.
- Tsoukas, H. (2011). How should we understand tacit knowledge? A phenomenological view. I M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Red.), *Handbook of organizational learning and knowledge management* (s. 453-476). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781119207245.ch21>
- UiO. (u.å.). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Universitetet i Oslo.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap - Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. (S. Lillejord, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Weick, K. E. (2001). *Making Sense of the Organization*. Blackwell Publishing.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Informantene vil i utgangspunktet bli stilt spørsmål som i guiden fremkommer som hovedspørsmål. Under hvert hovedspørsmål er det listet opp flere underpunkt, eller underspørsmål. Disse er tenkt som et hjelpemiddel dersom informanten ikke kan svare på, eller trenger hjelp til å svare på, hovedspørsmålet.

Innledning og rammer for intervjuet

- Presentasjon av meg selv (forskeren)
- Rammer for intervjuet og prosjektet
- Dokumentasjon og databehandling
- Tema, hensikt og informantenes anonymitet

Fakta og bakgrunnsinformasjon

- Formål: Kontaktetablering.

- Kan du fortelle om deg selv? Utdanning? Erfaring fra politiet generelt og erfaring fra operasjonelt nivå spesielt?
- Stilling og hovedarbeidsoppgaver?

Evaluering av reelle hendelser og organisatorisk læring

1) Hva legger du i begrepet evaluering?

2) Hva legger du i begrepet erfaringslæring?

3) Hva er din erfaring med gjennomføring av evalueringer av hendelser på operasjonelt nivå?

- Hvordan evaluerer man?
- Oppfølgingspunkter, notoritet, systematikk og struktur?
- Hva fungerer/fungerer ikke?
- Kunnskapsoverføring?
- Metoder for evaluering?

4) Hvordan mener du evaluering etter hendelser best kan og bør gjennomføres?

- Begrensninger?
- Hvem påvirker prosessen?
- Kvalitet?

5) Hvordan er fokuset på erfaringslæring i daglig drift?

- Tilrettelegging?
- Informasjonsdeling?
- Finnes det en plattform for kunnskapsdeling/kunnskapsoverføring?

6) Etter flere større hendelser, som bl.a. 22.juli- terroren, Kongsberg-angrepet og Al-Noor hendelsen har det blitt skrevet evalueringsrapporter.

- a) Er du kjent med disse rapportene? Og har du lest (noen av) rapportene selv?**
- b) Hvordan implementeres funnene fra disse rapportene på operasjonelt nivå?**

7) Hvordan mener du man kan tilrettelegge for implementering av erfaringer etter alvorlige hendelser?

8) Hvor hentes kunnskap og kompetanse for organisatorisk utvikling på din arbeidsplass?

- Funksjoner med riktig kompetanse involvert?

9) Påvirker måten operasjonelt nivå er organisert på muligheten for erfaringslæring?

- Organisering og ledelse
- Arbeidsmetodikk
- Teamorientering
- System hvor kunnskap og erfaringer blir tilgjengeliggjort for andre?

10) Opplever du at operasjonelt nivå er villig til å ta lærdom av erfaringer; altså at operasjonelt nivå er åpent for forandringer?

- Og hva vil være utfordringen med å implementere erfaringslære i organisasjonen?

Avslutning

- Er det noe ut over det vi har vært gjennom nå som du ønsker å legge til?
- Har du noen ytterligere spørsmål eller kommentarer?

Tusen takk for at du ville bidra inn i denne oppgaven.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan evaluering av reelle hendelser kan påvirke organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet.

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut mer om hvordan evaluering av hendelser kan påvirke organisatorisk læring, herunder også erfaringslæring, på operasjonelt nivå i politiet. Jeg ønsker med denne oppgaven å bidra til utvikling og kompetanseheving innenfor faget operasjonell ledelse, i tillegg til å forhåpentligvis kunne være en bidragsyter til å heve kvaliteten på det arbeidet som daglig leveres ut til kollegaer og publikum.

Problemstillingen til forskningsprosjektet er:

Hvordan kan evaluering av reelle hendelser påvirke organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet?

Prosjektet inngår i det erfaringsbaserte masterstudiet Beredskap og Kriseledelse ved Nord Universitet, og er avslutningen på dette studieløpet.

Opplysningene som jeg blir gjort kjent med, og som er hentet inn i dette forskningsprosjektet, skal kun brukes i denne masteroppgaven. Informantene vil bli anonymisert.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju deg på bakgrunn av din erfaring, ditt kunnskapsnivå og din kompetanse fra arbeid på en av politiets operasjonssentraler. Det er vesentlig for prosjektet at informantene er erfarne tjenestepersoner, og at de har jobbet på en operasjonssentral over en viss tid.

I dette prosjektet vil jeg intervju opp mot 10 informanter.

Oslo Politidistrikt, og enhetsleder ved Felles enhet for operative tjenester, har gitt tillatelse til at jeg kan rette denne henvendelsen til ansatte ved seksjonen.

Det er frivillig å delta

Deltakelse i prosjektet er frivillig. 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 medføre noen negative konsekvenser for deg, eller på noen måte påvirke ditt arbeidsforhold, hvis du ikke ønsker å delta på prosjektet, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil som informant i prosjektet delta i et dybdeintervju med varighet på ca. *1 time*. Temaet er som tidligere nevnt evaluering av hendelser og organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet.

Masteroppgaven har ikke noen sikkerhetsgradering, og vil derfor ved fullførelse bli gjort tilgjengelig for offentligheten. Taushetsbelagt informasjon vil utelates, slik at dette ikke blir med i oppgaven. Dersom du vet at det ved et uhell fremkommer taushetsbelagt informasjon, bes du si fra om dette så snart som mulig slik at dette utelates fra oppgaven.

Jeg vil gjennomføre intervjuene ved bruk av lydopptak og notater. Dette vil være med på å kvalitetssikre arbeidet jeg gjør i tillegg til at jeg kan være sikker på at viktig informasjon ikke blir glemt eller utelatt.

Det er kun jeg, Marita Aune, og min veileder, Ensieh Roud, som vil ha tilgang til opplysningene. Opplysningene som samles inn, vil lagres elektronisk. Lydopptaket vil bli tatt opp gjennom appen Nettskjema-Diktafon, som er en tjeneste som leveres av Universitetet i Oslo. Det er en sikker løsning for gjennomføring av spørreundersøkelser og datainnsamling. Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Regionale etiske komiteer for helseforskning (REK) anerkjenner dette som en sikker tjeneste.

Lydopptaket vil transkriberes til skrift, og vil ikke inneholde personopplysninger. Opplysningene vil slettes etter at prosjektet er avsluttet og masteroppgaven har blitt godkjent. Notatene vil makuleres ved prosjektets slutt og godkjenning.

Prosjektet er estimert avsluttet og levert i løpet av mai 2023.

Ditt personvern – oppbevaring og bruk av dine opplysninger

Opplysninger om deg vil bare brukes til formålene du har blitt fortalt om i dette skrevet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Kun jeg og min veileder som er ansatt ved Nord Universitet vil ha tilgang til opplysninger om deg mens prosjektet pågår.*
- *Navn og kontaktopplysninger vil i det skriftlige materialet erstattes med en kode, og oppbevares adskilt fra all annen data.. Opplysningene vil deretter lagres i en sikker skyløsning godkjent av Nord Universitet, hvor innlogging skjer ved bruk av tofaktorautorisering. Ingen uvedkommende vil få tilgang til personopplysningene.*
- *Du anonymiseres i oppgaven - gjenkjennelse eller identifisering ikke er mulig.*
- *I intervjuet kan det fremkomme opplysninger som kan knyttes til spesifikke hendelser, og som gjør at andre som var involvert i samme hendelse kan kunne komme til å forstå at du er en av de som var med på å håndtere denne. I slike tilfeller vil hendelser/eksempler ikke bli beskrevet så detaljert at det vil være gjenkjennbart for kollegaer at det spesifikt er du som har medvirket.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 23.mai 2023, hvor prosjektet leveres og deretter vil gjennomgå sensur.

Datamaterialet og personopplysningene vil slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent. Lydopptak, notater og skriftlige rådata fra prosjektperioden vil slettes etter at oppgaven er godkjent.

Transkribert materiale vil oppbevares utover prosjektets slutt for å kunne sikre etterprøvbarhet for forsker og veileder i forbindelse med sensur av oppgaven.

Masteroppgaven vil publiseres og gjøres offentlig hos Nord Universitet etter godkjenning.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Behandling av opplysninger om deg baseres på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord Universitet* har Norsk Senter for forskningsdata AS (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger om deg som behandles, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord Universitet v/ Ensieh Roud, ensieh.roud@nord.no
- Personvernombudet v/ Nord Universitet, 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
E-post: personverntjenester@nsd.no
Telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marita Aune
Student

Ensieh Roud.
Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet*, 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)

[Meldeskjema](#) / [Organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

455182

Type

Standard

Dato

06.10.2022

Prosjekttittel

Organisatorisk læring på operasjonelt nivå i politiet

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Ledelse og innovasjon

Prosjektansvarlig

Ensieh Roud

Student

Marita Aune

Prosjektperiode

03.10.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2023.

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 viderebehandles 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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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).

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

Personverntjenester 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, videosamtale o.l.) 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 eventuelt 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 oss 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!



POLITIET

Marita Aune

Oslo politidistrikt

Deres referanse:

Vår referanse:

Dato:

22/146981 - 3

13.09.2022

Forskningsinnsyn - Masteroppgave i Beredskap og kriseledelse Marita Aune

Det vises til tidligere korrespondanse i saken, senest avslag på medvirkning til din masteroppgave fra Oslo politidistrikt.

Oslo politidistrikt har mottatt ytterligere opplysninger i saken og har på bakgrunn av dette vurdert saken på nytt. Vi finner etter dette å kunne gi tillatelse til at medarbeidere ved Oslo politidistrikt medvirker i intervjuer som skissert i din søknad. Det forutsettes at det ikke er nødvendig med dispensasjon fra taushetsplikt i forbindelse med informasjonsinnhenting, at ingen taushetsbelagte opplysninger gjengis i oppgaven, og at gjennomføringen av informasjonsinnsamlingen skjer i samarbeid med enhetsleder Martin Strand.

Med hilsen

Grete Søreide

Seksjonssjef

Dokumentet er elektronisk godkjent uten signatur.

Oslo politidistrikt

Post: Postboks 2093 Vika, 0125 Oslo
E-post: post.oslo@politiet.no

Tlf: (+47) 22 66 90 50

Org. nr: 961398142
www.politiet.no