

MASTEROPPGAVE

Emnekode: LED5009

Navn: Karen Søiland og Marianne Njø Viste

Erfaringslæring i politiet

- **Politiet må «lære å lære»**

Dato: 24.05.2023

Totalt antall sider: 82

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som ser på erfaringslæring i politiet. Politiet har et stort samfunnsansvar og har spesielt siden 22. juli og frem til i dag vært nødt til å håndtere store og alvorlige hendelser. Evalueringer av større hendelser har resultert i læringspunkter og anbefalinger for å utvikle politiet. Til tross for dette viser flere studier at beredskapsorganisasjoner har vanskelig for å lære av erfaringer og feil (Sommer et al., 2020, s. 13).

Med dette som bakteppe har vi utformet følgende problemstilling: *Hva er utfordringer og muligheter med erfaringslæring på operasjonelt og taktisk nivå i politiet?*

Vi har fokusert på læring som en individuell prosess, samt individet som en del av et praksisfellesskap. Det teoretiske rammeverket bygger på John Dewey (1934/2015) sin teori om erfaringslæring. Videre har vi sett på ulike læringsteorier som går på individuelle og organisatoriske læreprosesser. For å forstå og forklare enkeltmennesker og grupper i politiet, belyses det gjennom organisasjonsteori. For å knytte studien opp mot politiet som en beredskapsstat, har vi benyttet Sommer et al. (2020) som har en systematisk tilnærming til læring innen beredskap.

Gjennom åtte intervjuer med ansatte i ett politidistrikt, samt en samtale med forsker Morten Sommer har vi samlet inn data for å svare på problemstillingen. For å analysere forskningsdata har vi gjennomført en tematisk analyse. Resultatene av studien viser at politiansatte beskriver erfaringslæring som en individuell prosess som har til hensikt å virke prestasjonsforbedrende både for individet og organisasjonen. Informantene forteller om praksisfellesskapet som utgjør det sosiale læringsrommet og hvordan blant annet Spesialenheten for politisaker kan påvirke muligheten for erfaringslæring i politiet.

Resultatene av denne studien peker i retning av at politiet må «lære seg å lære», det vil si å opparbeide seg kunnskap om kultur, ansvar, struktur og ressurser som utgjør rammebetingelser som holder læringsprosesser i gang. I tillegg må det være en grunnleggende pedagogisk kompetanse for å drive med erfaringslæring, der en forstår at individet må lære for at organisasjonen skal lære.

Abstract

This master thesis is a qualitative study about experiential learning in the Norwegian police force. This institution has an enormous social responsibility, and particularly from the terror attacks on 22. July 2011 and until the present date, it has been necessary for the police to manage large and serious incidents. Evaluations of these larger incidents have resulted in learning points and recommendations concerning the development of the police force. Despite this, several studies show that preparedness organisations are struggling to learn from experiences and mistakes (Sommer et al., 2020: 13). Therefore, we have reached the following problem formulation: *What are the challenges and the possibilities in relation to experiential learning at the operational and tactical level in the police force?*

Our focus has been on learning as an individual process and the individual as part of a practical community, and the theoretical framework is built on John Dewey's theory about experiential learning. We have also analysed different models of learning concerning individual and organisational learning processes. We have therefore decided to use organisational theory to understand and explain individuals and groups in the police force. It is important to attach our study to the police as an emergency unit, and we have therefore used Sommer et al. (2020) who suggests approach to learning within the emergency preparedness-sector.

We have gathered data that will help us to answer our problem formulation through eight interviews with employees in one police district, and we have also interviewed the researcher Moten Sommer. In addition, we performed a thematic analysis to analyse the researching data. The results from the study show that employees in the police force describe experiential learning as an individual process whose goal it is to improve the performance for both the individual and the organisation. The informants have told us about the practical community who constitutes the social learning space and how the Norwegian bureau for the investigation of police affairs (Spesialenheten for politisaker – SFP) is able to influence the possibility for experiential learning in the police force.

The results of this study indicate that the police force must “educate itself on how it should be educated”. A consequence of this is that it must gain knowledge about culture, responsibility, structure and the resources that form the framework condition that keeps learning processes going. In addition, there must be a basic pedagogical knowledge to conduct experiential

learning, where the participants understand that the individual must learn in order for the organisation to learn something as well.

Forord

Denne masteroppgaven er vår avslutting på masterstudiet i Beredskap og kriseledelse ved Nord Universitet. For oss har det vært tre innholdsrike og lærefulle år. Studieløpet har vært preget av koronarestriksjoner, som har medført at nesten all undervisning har foregått på Zoom. Det har gjort det mulig for oss å delta på spennende forelesninger og øvelser, uten å måtte reise opp til Bodø. Ulempen er at vi ikke har fått sett alle lærerne og medstudentene i den grad som vi ville gjort med oppmøte.

Vi ønsker å rette en stor takk til informantene som tok seg tid til å prioritere å stille og for at de gjorde det mulig for oss å skrive denne masteroppgaven. Vi må også takke politidistriktet som gav oss mulighet til å få tilgang på informanter, og for ha lagt til rette for at vi har fått anledning til å studere i en travel arbeidshverdag.

Vi ønsker også takke vår veileder Linda Antoniett Hoel ved Politihøgskolen for gode råd, betraktninger og refleksjoner gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Avslutningsvis vil vi takke våre nærmeste for motivasjon og støtte underveis. De har vist tålmodighet og lyttet til to studenter som endelig har kommet i mål med oppgaven.

24. mai 2023

Karen Søiland og Marianne Njå Viste

Oversikt over figurer

Figur 1: Sammenheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå

Figur 2: Kolbs lærings sirkel

Figur 3: Modell for individuell læring innen beredskapsarbeid

Figur 4: Modell for organisatorisk læring innen beredskapsarbeid

Figur 5: Videreutvikling av Sommer et al. (2020, s. 106) sin modell for organisatorisk læring innenfor beredskapsarbeid

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Eksempel hentet fra analysen

Oversikt over vedlegg

Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Intervjuguide

Meldeskjema NSD

Begrepsordliste

PBS: Politiets beredskapssystem

PBS I: Retningslinjer for politiets beredskap

PBS II: Politidirektoratets styringsdokumenter

PPS III: Politidistriktenes planverk

PBS Web: Elektronisk plattform publisering av PBS

PLIVO: Forkortelse for pågående livstruende vold

Politiets styringsverktøy: elektronisk rapporteringssystem mellom Politidirektoratet og politidistriktene

Spesialenheten for politisaker: uavhengig og riksdekkende etterforsknings- og påtalemyndighet, som behandler anmeldelser mot ansatte i politiet og påtalemyndigheten.

Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens tema og problemstilling.....	2
1.1.1	Avgrensning av problemstilling.....	2
1.2	Oppgavens oppbygning.....	3
2.0	Tidligere forskning og rapporter på erfaringslæring i politiet.....	4
3.0	Teoretiske betraktninger om læring og beredskap.....	7
3.1	Læringsteori.....	8
3.1.1	Erfaringslæring.....	10
3.1.2	Begrensinger med erfaringslæring.....	12
3.1.3	Enkelkrets- og dobbelkretslæring.....	14
3.1.4	«Tredje vei».....	15
3.1.5	Læring i beredskapsorganisasjoner.....	15
3.1.6	Politiet og læringskultur.....	19
3.1.7	Evaluering.....	21
3.2	Teoretiske perspektiver på organisasjoner.....	22
4.0	Metode.....	24
4.1	Valg av intervju som forskningsmetode.....	25
4.1.1	Rekruttering av informanter og informantene.....	25
4.1.2	Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer.....	27
4.2	Analyseprosess av intervjuene.....	28
4.3	Styrker og svakheter ved studien.....	30

4.4	Refleksjon rundt egen rolle som forsker og vår forforståelse	35
4.5	Etiske problemstillinger.....	36
4.6	Litteratur	37
5.0	Resultater.....	38
5.1	Beskrivelse av erfaringslæring	39
5.1.1	Instrumentell prestasjonsforbedring.....	40
5.1.2	Uformell og spontan.....	41
5.1.3	Erfaringslæring i praksisen som en individuell prosess.....	42
5.1.4	Beskrivelse av refleksjon rundt erfaringer	43
5.1.5	Oppsummering	44
5.2	Politiet som sosialt læringsrom.....	45
5.2.1	Læring betinges av tillit og trygghet (individet i kulturen).....	45
5.2.2	Oppleveres som sårbart å våge dele og by på seg selv.....	46
5.2.3	Tilbakemeldingskultur	47
5.2.4	Lettere å lære av mestring, enn feil	49
5.2.5	Spesialenheten for politisaker påvirker læring.....	50
5.2.6	Oppsummering	51
5.3	Hindringer for organisatorisk erfaringslæring.....	51
5.3.1	Hierarkiet.....	52
5.3.2	Erfaringslæring er ikke satt på agenda i den daglige driften.....	52
5.3.3	Manglende pedagogisk kompetanse.....	55
5.3.4	Lære å lede læringsprosesser (lære å lære)	56

5.3.5	Erfaringslæring er ikke satt i system	58
5.3.6	Oppsummering	61
6.0	Drøfting	62
6.1	Beskrivelse av erfaringslæring	62
6.2	Politiet som sosialt læringsrom.....	64
6.3	Hindringer for organisatorisk erfaringslæring.....	66
6.4	Problemstilling og forskningsspørsmålene i lys av drøfting	70
7.0	Konklusjon og anbefalinger	75
7.1	Anbefaling	76
8.0	Litteraturliste	78
	Vedlegg	83

1.0 Innledning

I Norge har vi en god tradisjon for å evaluere store hendelser med formål om å lære. Dette viser blant annet evalueringene etter terroraksjonene 22. juli, Al-Noor og Kongsberg, som også inneholder læringspunkter og anbefalinger. Rapporten et ansvarlig politi (NOU 2009: 12) slår også fast at politiet skal benytte seg av erfaringslæring og jobbe kunnskapsbasert. PBS I (Politidirektoratet, 2020) som er politiets retningslinjer for beredskap, har et eget kapittel om erfaringslæring. Erfaringslæring beskrives som en kontinuerlig læringsprosess der flere elementer knyttes sammen: «Gjennom politiarbeidet gjøres det erfaringer, og erfaringene i kombinasjon med annen kunnskap analyseres før det iverksettes korrigerende tiltak. De korrigerende tiltakene kan så bidra til å utvikle ny erfaringskunnskap» (Politidirektoratet, 2020, s. 214).

Kunnskap fra erfaringslæring formaliseres gjennom nye instruksjer, retningslinjer, læreplaner og studietilbud. Ifølge Politidirektoratet henger erfaringslæring og evaluering sammen i læringsprosessen. Politidirektoratet tar også opp at det er en utfordring for politidistriktene å utvikle og ta i bruk et godt system for organisatorisk læring, samt at det er utfordrende for Politidirektoratet og Politihøgskolen å fokusere på hvordan hele politiet kan lære av det som finner sted i politidistriktene (Politidirektoratet, 2020, s. 2014-2016). PBS III [Politidistriktets planverk] som er politidistriktets lokale beredskapssystem har en egen modul for erfaringslæring, og her kan man publisere erfaringsrapporter.

Det foreligger forskning på politiet og offentlige rapporter som sier hvordan politiet bør gå frem for å jobbe kunnskapsbasert med erfaringslæring. Det er få av disse som går i kjernen og ser på premissene for hva som legges i erfaringslæring på individnivå og hva som må til for at erfaringslæring kan utvikle politiet som en lærende organisasjon. Det er også flere studier som poengterer at beredskapsorganisasjoner har vanskelig for å lære av erfaringer og feil som inntreffer under håndtering av hendelser (Sommer et al., 2020, s. 13). Til tross for at det er gjort evalueringer kan det da se ut som politiet ikke lærer likevel.

Politiet er en beredskapsorganisasjon og har som samfunnsoppdrag å forebygge, bekjempe kriminalitet og skape trygghet for befolkningen (Meld. St. 29 (2011-2012)). Det er viktig at politiet lærer fra erfaringer, siden politiet er avhengig av tillit til befolkningen, og erfaringslæring kan bidra til å forbedre kvaliteten av politiets oppdragsutførelse. Politiet har høy grad av risiko og usikkerhet som både være en trussel for den ansatte og organisasjonen

(Olsen, 2003, s. 135). Fra 2023 skal politidistriktene rapportere på erfaringslæring i politiets styringsverktøy.

Oppgaven forankres i lærings- organisasjons- og beredskapsteori. Hovedfokuset er å se på hva som må til for at individet lærer, som del av et sosialt felleskap. Organisasjonsteori hjelper oss å se hvilke faktorer erfaringslæring påvirkes av. Teori med beredskapsorganisasjoner hjelper oss å spisse individets læring i politiet.

1.1 Oppgavens tema og problemstilling

Tema for denne oppgaven er erfaringslæring i politiet. Vi har valgt å fokusere på læring som en individuell prosess, samt der individet er en del av et praksisfelleskap.

Problemstilling: *Hva er utfordringer og muligheter med erfaringslæring på operasjonelt og taktisk nivå i politiet?*

Vi vil ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

-Hvilke faktorer betinger erfaringslæringsprosesser?

-Hvilke faktorer hemmer erfaringslæringsprosesser?

1.1.1 Avgrensning av problemstilling

Politiet består av 12 politidistrikt, Sysselmasteren på Svalbard og særorganer (Politidirektoratet, 2020, s. 38). I denne oppgaven har vi rekruttert informanter fra et politidistrikt som vi har anonymisert. Når vi skriver om politiet, henviser vi til det anonymiserte politidistriktet som vi har forsket. Vi har ikke forsket på om det foreligger liknende funn i andre distrikt eller særorganer.

Hvert av politidistriktene er delt inn i tre ledelsesnivåer: Strategisk, operasjonelt og taktisk. Det strategiske nivået ledes av politimesteren og setter rammer for oppdragsløsningen. I denne oppgaven har vi valgt å se på operasjonelt- og taktisk nivå. Operasjonelt nivå er operasjonslederen og stabssjefen. Den operasjonelle ledelsen har ansvaret for å planlegge og koordinere politiinnsatsen og mål. Det er bindeleddet mellom strategisk- og taktisk nivå. I det daglige består det operasjonelle nivået av operasjonssentralen, der operasjonsleder er øverste leder. Taktisk nivå består av innsatslederen og innsatspersonell og gjennomfører oppdrag fra

operasjonssentralen eller politimesterens stab. Innsatspersonell deles inn i fire kategorier, kategori 1: beredskapstroppen, kategori 2: livvaktstjeneste, kategori 3: politidistriktenes utrykningsenheter og kategori 4: tjenestepersoner med våpengodkjenning. Distriktet vi har forsket på, innehar kategori 3 og 4 og disse omtales som taktisk nivå (Politidirektoratet, 2020, s. 38-41). Vi har ikke forsket på kategori 1 og 2.

Videre har vi tatt utgangspunkt i daglige hendelser og oppdrag som politiet må løse som en del av samfunnsoppdraget for å se på hvilke utfordringer og muligheter som erfaringslæring vil være for individet. Vi har ikke undersøkt læring rundt øvelsesaktivitet og hvordan individet lærer i praksis, vi har kun informantenes beskrivelse.

Siden vi ser på erfaringslæring som en individuell prosess, har vi vært nødt til å undersøke det sosiale læringsrommet som individet er en del av. For å belyse dette tilstrekkelig, har vi sett på organisasjonsteori, uten at vi har gått i dybden på hvordan politiet som organisasjonen kan drive med erfaringslæring for å oppnå organisatorisk læring.

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er bygd opp i åtte kapitler inkludert litteraturliste og vedlegg.

Kapittel en er innledning, tema for oppgaven, problemstillingen og forskningsspørsmål, samt avgrensning for oppgaven. Innledningen består av aktualisering av temaet erfaringslæring i politiet og knytter det opp til utvikling av politiet.

I kapittel to presenteres tidligere forskning på erfaringslæring i politiet og aktuelle offentlige rapporter på politiet fra 2009 og frem til dags dato.

Kapittel tre er oppgavens teorigapittel, og her presenteres læringsteori, teoretisk perspektiver på organisasjoner og beredskapsteori.

I kapittel fire beskrives av valg av intervju som forskningsmetode der vi beskriver rekruttering av informanter og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Videre inneholder kapitlet beskrivelse av analyseprosessen, styrker og svakheter ved studien, refleksjon rundt rollen som forsker, etiske problemstillinger og prosess for litteratursøk.

Kapittel fem presenteres resultatene fra intervjuene etter analyseprosessen. Funnene presenteres ved hjelp av forklaringer og sitater fra informantene.

I kapittel sek drøftes resultater og funn opp mot teorien i kapittel tre og fire.

Kapittel sju er avsluttende kapittel som består av en oppsummering knyttet opp mot problemstillingen, samt forslag til videre forskning.

Kapittel åtte er litteraturliste over benyttet litteratur.

Vedlegg: Informasjonsskriv med samtykkeskjema, intervjuguide, meldeskjema NSD.

2.0 Tidligere forskning og rapporter på erfaringslæring i politiet

Et ansvarlig politi (NOU 2009: 12), også kjent som Finstadrapporten, la grunnlaget for å tenke erfaringslæring i politiet. Rapporten sier at hvis politiet benytter seg av erfaringslæring som læringsform, vil det medføre enkelkretslæring. Derimot hevder de at erfaringslæring må være kunnskapsbasert gjennom systematisk og metodisk innhenting av relevant informasjon og kunnskap som analyseres med formål å treffe strategiske og operative beslutninger. Derav begrepet kunnskapsbasert erfaringslæring.

Wathne (2012) har forsket på om politiet er en lærende organisasjon. Hun har tatt utgangspunkt i saker Spesialenheten [Spesialenheten for politisaker] som har blitt sendt politidistriktene for administrativ vurdering. Funnene var veldig varierende fra distrikt til distrikt når det handlet om vilje til å ta ansvar for organisasjonens systematiske evne og frihet til å stille grunnleggende spørsmål om verdier og normer, og dermed fremme erfaringsbasert læring. Oppfattelse om saken var på individ eller organisatorisk nivå, hadde betydning for behandling av saken. Dette fikk betydning for om det foregikk individuell eller kollektiv læringsprosess.

Politianalysen (2013) viste at politiet ikke hadde gode systemer for å lære, utvikle og forbedre virksomheten systematisk. Ifølge utvalget fantes det mye god kompetanse, mange meget dyktige og kompetente miljøer, men de så en begrenset grad av systematisk erfaringslæring, analyse og utvikling av beste praksis (NOU 2013:12, s. 21).

Ifølge DIFI (2017, s. 29) er ikke politiet gode nok på å lære av erfaringer fra andre etater. Hoel og Bjørkelo (2017) gjorde en undersøkelse av erfaringslæring av gråsonesaker. En gråsonesak er når politiet anmeldes for et angivelig straffbare handlinger til Spesialenheten, og resultatet er strafferettslig frikjennes (Hoel & Bjørkelo, 2017, s. 188). Funnene støtter

Finstads påstand om at erfaringslæring ikke blir ansett som en langvarig forpliktelse som er bygd inn i organisasjonen (Hoel & Bjørkelo, 2017; Finstad, 2012, s. 5). De hevder videre at instrumentelle grep, som for eksempel i form av opplæring og samtaler alene kan hemme erfaringslæring på individ- og organisasjonsnivå. Funn fra studien tyder på at det er påminnelser, opplæring og tekniske tiltak som først og fremst er virkemidlene som benyttes for å fremme erfaringslæring, mer enn det å se på hvordan praksis er. Videre tydet funne på at erfaringslæring ikke drives av nysgjerrighet, undring eller fenomenkunnskap, men av allerede etablerte erfaringsbaserte vaner hos politiledere. Det er nødvendig å skape et læringsklima som løfter frem politifolks erfaringer, og som stimulerer til og ivaretar refleksjon og dialog, for å få til erfaringslæring (Hoel & Bjørkelo, 2017, s.199, 206).

Lederne i politiet er inspirert av ideologien Public Management (Wathne, 2018). Lederne forstår erfaringslære i form av enkelkretslæring til Argyris og Schön (1978, s. 2-3). For å få til effektiv krisehåndtering, kreves det god læringskultur. Dobbelkretslæring krever at individet involveres, samt går tilbake og ser på de styrende faktorer for hendelsen (Hoel & Barland, 2020, s. 9; Sommer, 2020, s. 91).

Fra evalueringsrapporten av politiets og PST sin håndtering av terrorhendelsen Al-Noor 10. august 2019, kom evalueringsutvalget frem til at erfaring kan være en god kilde til læring for å styrke politiet operative beredskap (Evalueringsutvalg, 2020, s. 214). Utvalget kom frem til at erfaringsbasert og systematisk læring kan bidra til å fange opp og avklare usikkerheten i meldingene som meldes inn til operasjonssentralen. De anbefalte å bruke erfaringer i samtrening med øvrige nød sentraler for å vurdere om en hendelse er PLIVO [Pågående livstruende vold]. Det vites ikke hva rapporten legger i begrepet erfaringsbaser og systematisk læring. Hovedtrekkene i rapporten er å bruke tidligere ervervet erfaring til fremtidig beredskapsarbeid.

Hoel og Barland (2020) har forsket på hvordan norsk politi kan lære av kriser gjennom erfaringslæring. De har forsket på hvordan ledere i politiets krisestab forstår og praktiserer erfaringsbasert læring. Forskningen har tatt utgangspunkt i Deweys konsept for læring, samt andre læringsteorier. Funnene viser et stort sprik i forståelsen av begrepet erfaringslæring mellom de tre ledernivåer. Politilederne skylder på kultur som en forklaring for hvorfor de ikke lærer. Evaluering ses på som å «produsere et dokument», i stedet som et middel til lære av erfaringer. Politimestere og stabssjefer er mer opptatt av å komme frem til et resultat som er en instrumentell tilnærming til læring. Informantene hadde ikke kunnskap om refleksjon

som støttes av teori og forskning, som en del av læringsprosessen for erfaringslæring. Informantene hadde tillit til egne og kollegers erfaringer dannet tilstrekkelig grunnlag for læring. Ingen stilte spørsmål om egne erfaringer kunne begrense læring.

PBS I (2020) bruker evaluering som metode for erfaringslæring, som gjenspeiles av informantene som bruker begrepene evaluering og erfaringslære om hverandre – i tro om at begge ordene har lik betydning. Kulturen i politiet prioriterer ikke læring og manglende tilbakemelding- og evalueringskultur trekkes frem. Strukturelle utfordringer, tid/skiftarbeid og budsjett kunne være faktorer som spiller inn på å læringskultur. Dokumentet som blir utferdiget etter en evaluering førte ikke til økt læring. Bevarings- og forbedringspunkter var vanskelig å trekke ut, fordi evalueringen ble en lang fortelling av hendelsen. Evalueringen identifiserer problemet, men inneholdt ikke analyse og refleksjon. Det foreligger ikke systematikk for hvordan rapporten skal bli brukt i ettertid eller hvem som skal lære (Hoel & Barland, 2020).

Politihøgskolens evalueringsutvalg (2022) viser til læring som kontinuerlige prosesser. Ledere og medarbeidere søker å utvikle, og å endre praksis. Det inkluderer deling og utvikling av kunnskap og kompetanse, der læring blir også et spørsmål om meningsskapning. De ansatte må forstå hva endringen innebærer, hvilken kunnskap som skal utvikles og deles, og hvordan etablert praksis skal endres for nødvendig utvikling av ny kompetanse og praksis (Filstad, 2022). Ifølge Filstad (2022) er det mange i politiet som gir uttrykk for manglende læring av andres erfaringer, og manglende tilgang til andres kunnskap og kompetanse på tvers av distrikter, seksjoner osv. Det savnes mer system og forpliktelse rundt erfaringslæring siden dette er en av flere oppgaver som tilfaller en leder.

Det er også skrevet masteroppgaver om erfaringslæring i politiet, med ulike vinklinger. Funn fra masteroppgaven «Å sitte stille i båten» (Granås et al., 2015) beskriver en fryktskultur i politiet som knyttes opp mot et fryktskapende system, og en fryktskapende ledelse. De formelle faktorene fremstår som relevant, men også den uformelle kulturen har stor påvirkning. De beskriver en opplevelse av manglende yringsfrihet og det kan få konsekvenser hvis en det en mener eller ytre seg om tema som er upopulære eller politisk ukorrekt. Funnene viser også at frykten knyttes opp mot det å være kritisk til beslutninger, og stille spørsmål ved ting som er sagt eller gjort. De beskriver kulturen som et fenomen, og det foreligger subjektive oppfatninger av frykten bygger på. Likeledes vil en kultur der yringsklimaet er dårlig kan bidra til å påvirke læring og utvikling negativt. Brænd (2022) har

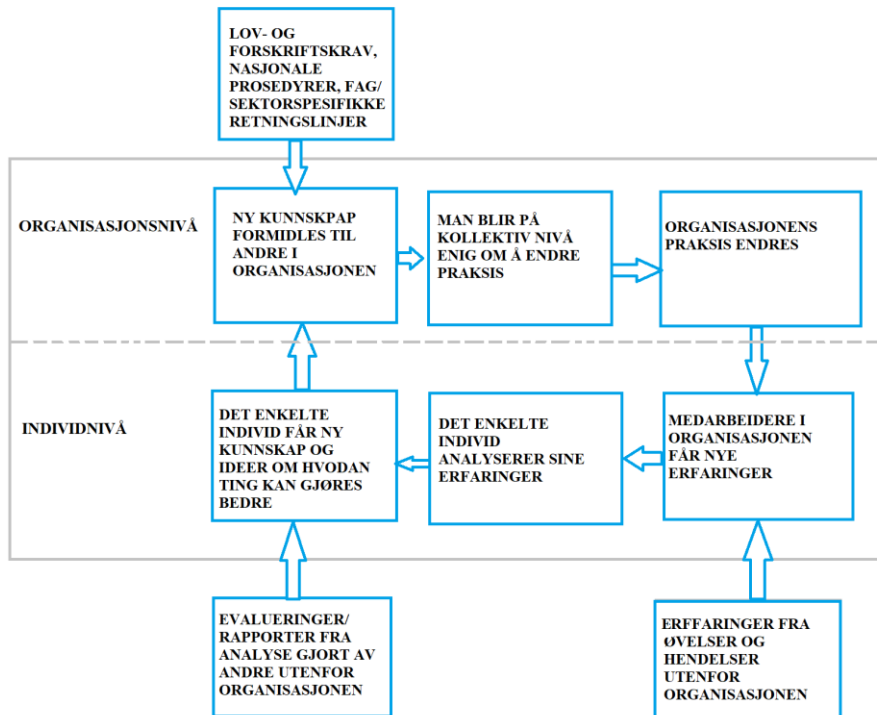
gjennomført en kvalitativ studie som ser på hvordan operativt personell i patruljen gjennomfører erfaringslæring sammen. Han viser til at erfaringslæring kan bli satt i system ved at nærmeste leder motivere de ansatte til å være bevisst det de kommer frem til gjennom refleksjon. Dette for å forbedre arbeidet sitt ved neste oppdrag.

3.0 Teoretiske betraktninger om læring og beredskap

I dette kapittelet presenteres teori som er relevant for å gi studien et teoretisk rammeverk rundt problemstillingen, og som vi skal diskutere funnene i lys av. Teorier som er relevante for studien er pedagogiske læringsteorier, organisasjons- og beredskapsteori.

Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 353) definerer læring som en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin adferd på grunnlag av denne kunnskapen. Det kan en ta utgangspunkt i tre typer læring; individuell læring, organisatorisk læring og systemisk læring. Skal man lære som gruppe eller som organisasjon og gjøre erfaringene til et felles gode, må erfaringene artikuleres og deles.

Sommer et al. (2020, s. 88-89) viser til Jacobsen og Thorsvik (2013) for avgjørende forutsetninger som må være til stede for læring skal finne sted. Individuell læring er en grunnleggende forutsetning for at organisasjoner skal lære. Organisatorisk læring begynner med at individet reflekterer over sine erfaringer, og for læring i organisasjoner er det nødvendig med intern kommunikasjon og overføring av kunnskap. Kollektiv læring skjer når det som individet lærer spres til andre i organisasjonen. Videre må det iverksettes prosesser for utveksling av erfaringer og kunnskapsoverføring, for at ny innsikt skal bli tilgjengelig for de andre i organisasjonen. Praksis må endres for at læring skal finne sted, som betyr at de ulike medlemmene i organisasjonen må omsette den nye kollektive kunnskapen til kollektiv adferd. Læring i organisasjoner er en prosess som inkluderer både individet og organisasjonens medlemmer som samlet enhet.



Figur 1: Sammenheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå (Sommer et al. 2020, s. 88).

3.1 Læringsteori

Læring er et stort ord som innebefatter flere momenter, deriblant *hvem, hva og hvordan*.

Læring oppnås når ny kunnskap gir varig endring i holdninger, ferdigheter, atferd, tenkemåter, arbeidsvaner og reaksjonsmåter (Politihøgskolens evalueringsutvalg, 2022, s. 51).

Kolb (2015, referert i; Njå et al., 2020, s. 432) beskriver læring som en prosess der erfaringer blir til kunnskap gjennom refleksjon og eksperimenterende handlinger. Læring er noe som foregår gjennom livets faser (Lindøe, 2003, s.11).

Sommer et al. (2020, s. 221) deler *hvem* inn i tre nivåer på hvem som skal lære; individet, gruppe eller en organisasjon. *Hva* som skal læres, kan deles inn i teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap sett fra et individuelt kognitivt perspektiv (Ryle, 1949, referert i; Sommer et al., 2020, s. 122). Teoretisk kunnskap er informasjon, faktaopplysninger, påstander, læresetninger og konsepter (Anderson, 1982, referert i; Sommer et al. 2020, s. 122-123). Sommer et al. (2020, s.123) forklarer at denne kunnskapsformen er eksplisitt kunnskap som kan uttrykkes eller kommuniseres på en eller annen måte. Praktisk kunnskap er ferdigheter og den kunnskapsformen mennesker bruker til å handle og utføre oppgaver (Anderson, 1982,

referert i; Sommer et al. 2020, s.123). Tilegnelsen skjer gjennom personlig erfaring eller indirekte gjennom utførelse av arbeidsoppgaver og betegnes som implisitt eller taus kunnskap (Sternberg et. al. 2000, Polanyi, 1966, referert i; Sommer et al. 2020, 123-124).

Taus kunnskap er den kunnskapen som er umulig å formalisere, og kunnskap kan være taus fordi ansatte vet mer enn de kan fortelle. Ekman (2004) mener det meste av den tause kunnskapen ikke kan formaliseres og formidles mellom ansatte på formelle møter, men at mye kan spres gjennom småprat. Den uformelle småpratet er viktigere enn formell utdanning når det kommer til læring (Ekman, 2004, s. 87).

Ekman (2003) viser til Nonaka et al. (2002) når han argumenterer for at organisasjonen må få synliggjort den «tause» kunnskapen som de ansatte litt etter litt har opparbeidet seg.

Kunnskapen må deretter spres og gjøres tilgjengelig for de andre i organisasjonen. Ekman (2004, s. 85-86) mener den tause kunnskapen artikuleres i småpratet, og at småpratet er den katalysatoren som gjør taus kunnskap synlig. Småpratet er sentralt også når synlig kunnskap tilpasses til ny taus kunnskap. Nøkkelen til organisatorisk læring er uformelle samtaler omkring det daglige arbeidet.

Det finnes ulike tilnæringer til læring, altså *hvordan* en skal lære. Innenfor organisasjonslæringslitteraturen finnes det to dominerende hovedtilnæringer (Filstad, 2022, s. 22). Filstad (2022, s. 22) forklarer det ene perspektivet har individet som den lærende i fokus (individuell kognitiv læring), mens det andre hovedperspektivet fokuserer på læring som deltakelse og praksis i sosiale og kulturelle relasjoner til andre (sosiokulturell læring).

Individet som den lærende refereres til som tilegnelsesmetaforen, og læring gjennom deltakelse og praksis som deltakermetaforen (Filstad, 2022, s. 22). Tilegnelsesperspektivet forklares med at læring handler først og fremst om individets tilegnelse av kunnskap, der det sosiale og kulturelle fremstår som rammene rundt individet. Deltakerperspektivet forstår læring som deltakelse i praktisk arbeid, som situasjonsavhengig, kontekstavhengig, og forankret som en del av de sosiale, kulturelle og materielle relasjonene gjennom felles praksis. Disse to tilnærmingene til læring vil ikke alene gi en fullgod forklaring av individuell læring i beredskapssammenheng (Sommer et al., 2020, s. 67).

3.1.1 Erfaringslæring

John Dewey er den mest betydningsfulle filosofen i det 20-århundre innenfor pedagogikk og utdanning. Dewey (1934/2005) har utformet en teori om erfaringslæring, og en sentral faktor for at læring skjer er at hele individet engasjeres (intellektuelt, sanselig og emosjonelt). Det tas utgangspunkt i en personlig erfaring, samt relasjonen mellom praktisk erfaring og refleksjon for å omdanne erfaringen (Politihøgskolens evalueringsutvalg, 2022, s. 51).

Dewey (1934/2005, s. 36) forklarer begrepet ved å skille mellom en erfaring (som opplevelse) og ha én erfaring. Han forklarer at erfaring har et aktivt og et passivt element som blir kombinert på en spesiell måte (Dewey, 1968/2005, s.157). Det aktive er at vi handler eller prøver – at vi gjør noe aktivt. Det passive er når vi gjennomgår en konsekvens av handlingen og underkaster oss denne. En erfaring er ikke det samme som at en utfører en handling, men at erfaringen utvikler seg til en forandring på bakgrunn av konsekvenser. Gjennom refleksjon forsøker individet å forstå hva som forbinder årsak og virkning (refleksivitet), aktivitet og konsekvens. For å oppnå refleksivitet kreves det at en lærer dypt og bredt om problemstillingen (Alvesson et al., 2017, s 14, sitert i: Hoel & Barland 2020, s. 6).

Bevegelse blir skapt ved at en gjennom refleksjon underkaster seg konsekvensen for handlingen. Bevegelse har skapt ny betydning, og en har lært noe (Dewey, 1968/2005, s.157). Hvilken grad av verdi erfaringen har, består av graden av erkjennelse av relasjoner og sammenheng som den fører til. Med det mener han at en erfaring må være fullendt. Begreper som handling, erfaring og refleksjon står sentralt innen erfaringslæring, og Dewey er kjent for uttrykket «*learning by doing*»). Han har påpekt at slagordet er ufullstendig, og har omformulerte det til; «*Learn to know by doing, and to do by knowing*». Årsaken er at kunnskap og handling er gjensidig avhengig av hverandre. Videre er han opptatt av hvordan individet kan styres og hjelpes i riktig retning ut ifra kulturen en er en del av (McLellan & Dewey, 1914, sitert i: Skagen, 2023. Erfaringslæring er resultat av en prosess, der målet er personlig læring og utvikling (Politihøgskolens evalueringsutvalg, 2022, s. 52).

Dewey (2008, s. 128-129) sier at tanke eller refleksjon er forklaringen på forholdet mellom hva vi prøver å gjøre og konsekvensen av dette. Det er ikke mulig å ha en erfaring med mening uten refleksjon. Samtidig sier han vi kan dele erfaringer i to typer basert på graden av refleksjon. Alle erfaringer har en prøve og feile fase. Vi prøver og feiler til vi finner noe som virker, og da adopteres den metoden som en tommelfingerregel i påfølgende prosedyrer. Ved

noen erfaringer har en ikke behov for å gjøre mer enn dette, da en ser en bestemt måte å gjøre det på er forbundet med bestemte konsekvenser. Utfordringen er at vi ikke ser detaljene i forbindelsen, og det blir et mellomledd som mangler. Dewey (2008, s. 129) sier: «The links are missing».

I andre tilfeller analyserer vi for å finne ut hva som ligger mellom for å binde sammen årsak og effekt, aktivitet og konsekvens. Utvidet innsikt gjør at en ser det mer nøyaktig og omfattende. Dette er spesielt viktig hvis omstendighetene endrer seg, da ingen erfaring vil være helt lik. Det vil utvide vår kontroll over en situasjon i praksis (Dewey, 2008, s. 129).

Kolbs læringssirkel (2015) bygger på Deweys (1934/2005) læringsfilosofi for erfaringslæring. Kolb definerer erfaringslæring som en sirkulær prosess der kunnskap skapes gjennom omforming av opplevelser. Kolbs læringssirkel fokuserer på at menneskelig læring oppstår som refleksjon over egne problemløsende og eksperimenterende handlinger (Filstad, 2010, s. 42). Lindøe (2003, s. 11) viser til Kolb (2015) og definerer også erfaringslæring som en kontinuerlig læringsprosess der mange elementer er knyttet sammen i en læringssirkel.

For å sette et visuelt bilde på erfaringslæring, har Njå et. al. (2020, s. 432-433) forklart Kolbs (2015) læringssirkel for læring av erfaring. Erfaringslæringsprosessen starter med en *konkret erfaring* som en har opplevd i en konkret situasjon eller hendelse. Gjennom *reflekterende observasjon* forsøker en å forstå det som en har opplevd, og forklarer eventuelle uoverensstemmelser mellom det som skjedde og den forståelse en hadde i utgangspunktet. Ved å sette ord på dette til seg selv eller andre vil være *abstrakt begrepsdannelse*.

Kombinasjonen av å beskrive det en har erfart og hvilke refleksjoner dette har ført til, kan gi ideer eller forslag til hvordan ting kan gjøres bedre. Ved *aktiv eksperimentering* vil en teste ut forbedringsforslagene i praksis for å undersøke om de faktisk gir en forbedring eller ikke. Dette igjen vil gi nye erfaringer og muligheter til ytterligere læring og læringssirkelen startes på ny.



Figur 2: Kolbs lærings sirkel for læring av erfaringer (Kolb, 2015, gjengitt i Sommer et al., 2020, s. 95).

Bergsteiner et al. (2010) har kritisert Kolbs modell da de mener den støtter seg for mye på individets egen læring. De mener samtidig at modellen er verdt å utvikle videre. Filstad (2022, s. 44, 52) mener at Kolb sier lite om den sosiale og kulturelle konteksten for læring, og hvordan det påvirker erfaringsbasert læring. Utfordringen er at læring begrenses til å være individuell.

3.1.2 Begrensinger med erfaringslæring

Olsen (2003, s. 135) presiserer at det er nødvendig å ha teorier om erfaringslæring for lære av erfaring, men det må være praksis som står i sentrum. For at erfaringslære skal bli et felles gode må erfaringer artikuleres og deles i en organisasjon.

For å få til å dele en erfaring, er en avhengig av tillit til personen som en deler erfaring med eller selve organisasjonen som man deler erfaringen med (Olsen, 2003, s. 135-137). Tilliten går også motsatt vei, ved at den som mottar erfaringene har tillit til det som blir delt. Ved manglende tillit vil erfaringen som blir delt være verdiløs for andre. Tillit bygges opp over tid og må være til stede mellom de som evaluerer og de som skal bruke resultatet etterpå. Tillit kan forsterkes gjennom åpenhet og toleranse. God kommunikasjon og utvikling av et felles språk kan være med på å bygge tillit. Derimot kan det ta kort tid å svekke eller redusere opparbeidet tillit som er. For å få til kollektiv refleksjon og evaluering må det være vilje og mulighet til åpenhet om hendelser, sette tema på dagsorden, og det må prioriteres ressurser og kompetanse til kartlegging og analyse. På denne måten kan en lære av erfaringer.

Interesse og makt vil også kunne påvirke den kollektive erfaringslæringen (Olsen, 2003, s. 135-140). Den beste kunnskapen kan bli overstyrt av aktører som har andre interesser, og har posisjon til å tvinge sine egne interesser eller synspunkter frem. Makt definerer virkeligheten. Det kan være ytre eller indre interessekonflikter, politisk spill, strategier og allianser som påvirker læringsprosessen og verdien av en evaluering. Ofte ses makt på som en stabil relasjon, men det hender at underordnede pålegger seg ulike former for selvsensur og godtar i det stille at andre definerer virkeligheten. Det kan være at visse ting ikke tas opp eller kritiseres.

Videre trekker Olsen (2003, s. 135) frem at erfaringer bygger på allerede eksisterende kunnskap, teknologi og praksis. Erfaringslæring vil sjeldent føre til at en tenker helt nytt, men gradvis utvikler det eksisterende. Dette kan føre til begrensninger for muligheten fremtidige løsninger. Erfaringslæring baserer seg på det kjente og allerede eksisterende ressurser.

Ifølge Sommer et. al. (2020) vil en innenfor beredskapsarbeid ha en tendens til å trene og øve på det man forventer skal komme til å skje. Ved bruk av improvisasjon kan en trene på mestre det uforutsette. Improvisasjon bygger på solid kunnskap og ferdigheter innenfor yrket som utøves. En må også trene på spontanitet og improvisasjon. Ved å utvikle improvisasjonsferdigheter kan det skape troen på at man vil klare å håndtere det uforutsette i ulykker og kriser, som vil bidra til handlingsevne i beredskapssituasjoner.

Den siste faktoren som Olsen (2003) trekker frem er ikke å ha råd til lære av erfaringer. Det å handle feil kan medføre store omkostninger, slik at en må lære før en får erfaringene. Gjennom forskning har det blitt satt lys på å skape robuste organisasjoner som utvikler systemer som er i stand til å unngå ulykker, med en ideologi der sikkerhet settes foran nesten alle andre hensyn. Systemet fordrer at de ansatte har tillit og nesten ubegrenset tilgang til ressurser som kan brukes til å bedre sikkerheten. Organisasjonen må ha rutiner for å reflektere og evaluere over feil og mangler som kunne ha ført til en ulykke.

De som blir evaluert, evaluerer og skal bruke resultatet av evalueringen er de samme folkene. For i detaljene kan djevelen skjule seg, og ingenting må bli bortforklart eller oversett. På den måten kan det som de lærer, settes umiddelbart ut i tiltak som igjen er gjenstand for evaluering. Arbeidsmiljø der folk tør å vise sine menneskelige og faglige svakheter, setter ekstra store krav til åpenhet og tillit. Det stilles store krav til tilgang på ressurser i form av

teknologiske løsninger og menneskelige ressurser. Ledelsen må bruke tid på å forebygge, og de ansatte må ha kapasitet til å overvåke hverandre.

3.1.3 Enkelkrets- og dobbelkretslæring

Ifølge Sommer et al. (2020) handler organisatorisk læring om læringsprosesser som fører til endring av kunnskap og adferd. Argyris og Schön (1978, s. 2-3) introduserer begrepene enkelkrets- og dobbelkretslæring. Organisatorisk læring innebærer å oppdage feil, og korrigerer av de oppdagede feilene.

Ved enkelkretslæring vil en utbedre atferden, og utførelse for å nå de målene som er gitt. En blir bedre på det en kan. Da vil en ikke løse problemet som forårsaket feilen (Sommer et al., 2020, s. 91). Hoel og Barland (2020, s. 6) forklarer at enkelkretslæring egner seg for enkle hendelser som krever små korreksjoner. Den tar ikke hensyn til konteksten eller personlige erfaringer til de som skal lære.

For å hindre at problemet eller utfordringen oppstår opp på ny, må en endre styrende faktorer og målsetning (Sommer et al., 2020, s. 91). Argyris og Schön (1978, s. 3) forklarer at dobbelkretslæring oppstår ved at organisasjonen endrer underliggende normer, politikk og mål.

Utfordringen i en organisasjon er at det kan drives enkeltkretslæring i situasjoner der det i realiteten hadde vært behov for å få gjort noe med de grunnleggende problemene. Sommer et al. (2020, s. 92) illustrerer hvordan beredskapsorganisasjoner kan benytte seg av de ulike læringsformene. Han forklarer at enkelkretslæring kan være med å justere handlinger som ikke har vært utført tilfredsstillende under hendelse/øvelse, eller som har gitt uønsket konsekvens. Det kan gi læring ved små endringer eller mer trening i å utføre aktuelle handlinger. Derimot vil en ved dobbelkretslæring være nødt til å gå tilbake å endre forutsetningene og de styrende faktorene for handlingen. Det kan være hvordan hendelser blir håndtert ved ulik metodikk og metode, utstyr, dimensjonering av beredskap og organisering. Hoel og Barland (2020, s. 6) forklarer at ledere som driver med dobbelkretslæring for å avdekke skjulte kulturelle uformelle verdier og struktur i organisasjonen, kan få forståelse av underliggende årsak til feilen eller mer komplekse organisatoriske problemer.

Enkelkrets- og dobbelkretslæring står ikke i motsetning til hverandre Det er to forskjellige former for læring. Hvilken strategi en skal velge, vil være avhengig av hva som skal

forbedres/endres. Begrepet kalles «deutero-learning» som Sommer et al. (2020, s. 92) har oversatt til «å lære å lære». I praksis vil det være å ha et system for læring og sørge for at forutsetninger for en god læringskultur er til stede (Sommer et al., 2020, s. 92).

3.1.4 «Tredje vei»

Elkjær (2004) foreslår en «tredje vei» for organisatorisk læring som går utover de to hovedretningene som Filstad (2022, s. 22) kaller for individuell kognitiv læring (første «vei») og sosiokulturell læring (andre «vei»). Her vil man i tillegg til individet ta hensyn til sosial deltakelse og sosial praksis. Deweys (2005) teori om erfaringslæringen tar ikke hensyn til den organisatoriske dynamikken.

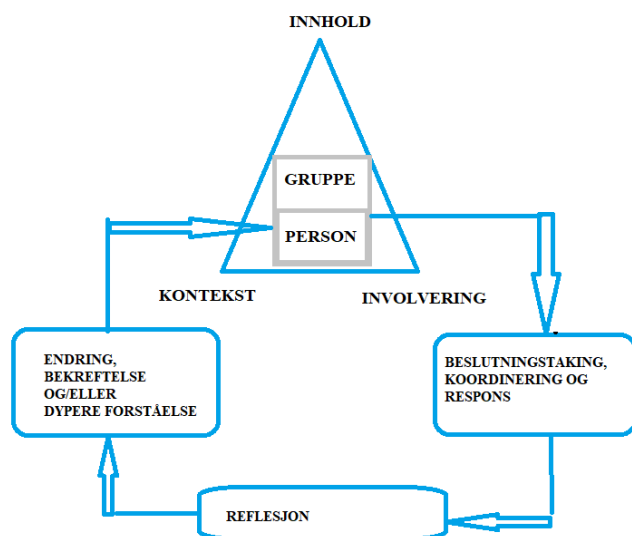
Innenfor organisasjonsteori kan organisasjonen bli sett på som et system eller som et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap kan defineres som en gruppe mennesker som deler en bekymring, ett sett av problemer eller entusiasme for et tema. Videre utvikler de kunnskap og ekspertise på dette temaet gjennom felles sosial praksis og samhandling. Individet er satt til siden eller oppløst i praksisfellesskapet ved begge formene. I den tredje måten for organisatorisk læring blir organisasjonen sett på som en del av den sosiale verden der individet og organisasjonen blir stedestilt. Læringsmetoden innbefatter en individuell og en felles undersøkelse/refleksjon som inkluderer kropp, intuisjon og følelser. Erfaringsutvikling blir en del av den kontinuerlige transaksjonen mellom individet og organisasjonen. Organisasjonen vil være der læringsmiljø finner sted, hvor en kombinerer ferdigheter og kunnskap (produkt) og deltakelse i praksisfellesskap(prosess) som den tredje måten for organisatorisk læring (Elkjær, 2004, s. 429-430; Filstad, 2022, s. 84).

3.1.5 Læring i beredkapsorganisasjoner

Sommer et al. (2020, s. 67-85) kombinerer ulike teorier om læring for å gi en bedre forklaring av hva og hvordan enkeltpersoner lærer, og de ser på kombinasjonen av læring som tilegnelse og læring som deltakelse. For å forstå hvordan politibetjenter utvikler kompetanse innen beredkapsarbeid må en ta i betraktning både sosiokulturelle elementer og individuelle aspekter. For å forstå læring må man forstå både de psykologiske prosessene som er involvert i læringsprosessen, og de eksterne omstendighetene og deres innvirkning. Læring innen beredkapsarbeid er en kontinuerlig og dynamisk prosess som bygger på tidligere kunnskap og erfaringer.

Ifølge Sommer et al. (2020, s. 98-99) må man ha et system som sikrer man får tak i de erfaringene som gjøres for at erfaringslæringen skal bli systematisert. Deretter må man sørge for at erfaringene nyttiggjøres ved at de blir vurdert og forbedringsforslag implementert. Det må være møteplasser for diskusjon og utveksling av erfaringer, informasjonssystemer for formidling, tid og mulighet, prosedyrer og rutiner, samt en god læringskultur. Det anbefales å trekke veksler på systemer for internkontroll og kvalitetsledelse ved etablering av et slikt system.

I beredskapsorganisasjoner er det elementer fra både sosiokulturelle elementer og individuelle aspekter må tas i betraktning for å forstå hvordan individet utvikler kompetanse (Sommer et al., 2020, s. 74-75). Filstad (2022, s. 84) kaller en alternativ måte for læring for «tredje vei», mens Sommer et al. (2020, s. 74-75) kaller det for «den gylne middelveien», som innebærer at en må forstå de psykologiske prosessene som er involvert i læringsprosessen, og de eksterne omstendighetene og deres innvirkning. Han har derfor kombinert de mest sentrale læringsteoriene for individuell læring: *modell for individuell beredskapslæring*, for å spisse den individuelle læringsprosessen opp mot beredskapsarbeid.



Figur 3: Modell for individuell læring innen beredskapsarbeid (Sommer et al., 2020, s. 76).

Læring er en kontinuerlig og dynamisk prosess der ny kunnskap og nye ferdigheter bygger på tidligere kunnskap og erfaringer. Modellen består av fire hoveddeler; *personen/gruppen*,

beslutningstaking, koordinering og respons, refleksjon og endring, bekreftelse og/eller dypere forståelse. Modellen tar utgangspunkt i hvordan en person kan lære å respondere på hendelser (ulykker/krise). Den tar hensyn til at arbeidssituasjonen nesten alltid inngår i en gruppe/felleskap med kolleger eller samvirkeaktører, som er faktorer som spiller inn på individuell læring (Sommer et al., 2020, s.74-76).

Første faktoren er *personen/gruppen* som er utgangspunkt for å forstå læring. En er nødt til å være åpen og motivert for læring. Konksten rundt læresituasjonen, innholdet i det som skal læres og i hvilken grad personer er involvert i læringsprosessen (Sommer et al., 2020, s.76-80).

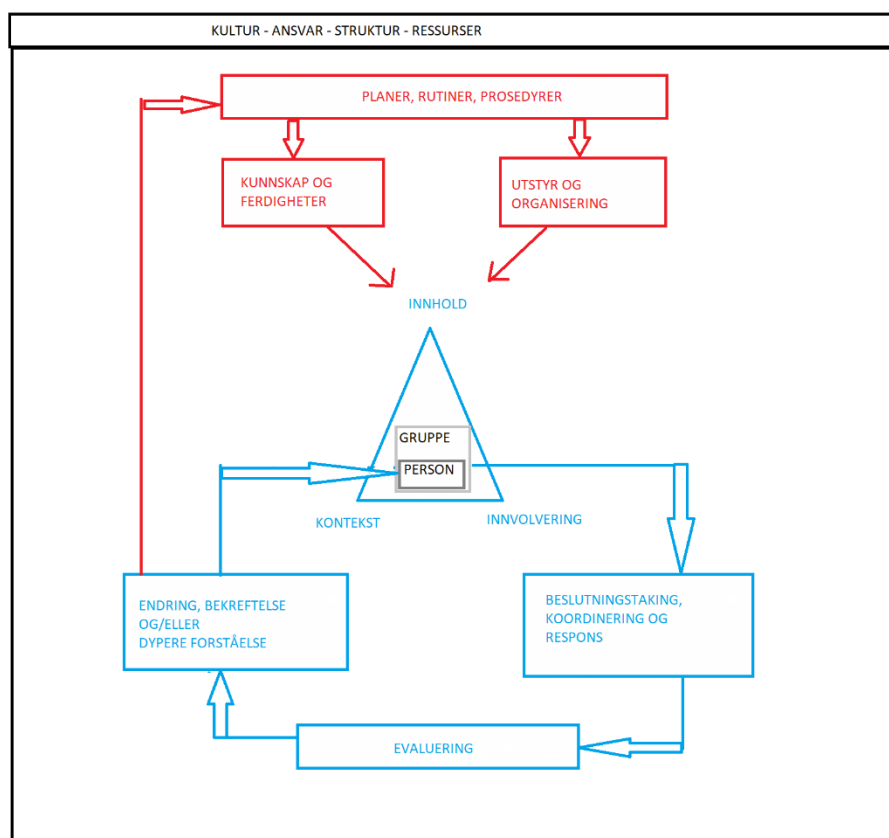
Beslutningstaking, koordinering og respons tilsvarer hva personen gjør i reell hendelse eller øvinger. Responsen utgjør resultatet av beslutninger og hvordan de involverte er koordinert (Sommer et al., 2020, s. 76).

For at personen skal lære, er *refleksjon* en kritisk faktor som krever aktiv deltakelse av individet (Sommer et al., 2020, s. 81). Ellström (2006, gjengitt i Sommer et al., 2020, s. 69) definerer refleksjon som prosess som er mer eller mindre bevisst, bestående av og forsøk på å gi mening til erfaring. Det er en kombinert kognitiv og emosjonell prosess som kan gjennomføres i grupper eller individuelt. Selve prosessen for refleksjon kjennetegnes av at man går tilbake til erfaringen, er oppmerksom på hva som skjedde og hvorfor, og at man evaluerer erfaringen på nytt for å lære av den (Filstad, 2022, s. 75).

Den fjerde faktoren er *endring, bekreftelse og/eller dypere forståelse* for å kategorisere utfallet av læringen. Utfallet av refleksjonen kan gi endring i struktur, atferd eller fremgangsmåter, bekreftelse av at kunnskap og handlemåte er god nok og/eller gi en dypere forståelse av praksis, utførelse av gjøremål og samhandling med andre aktører (Sommer et al., 2020, s. 82-83).

Sommer et al. (2020, s. 108) mener at det blir for snevert å se på læring bare som endring, og at også bekreftelse og dypere forståelse er verdifulle utfall av læringsprosessen. På bakgrunn av individet i organisasjonen, har de utviklet en *modell for organisatorisk læring i beredskapsorganisasjoner*, figur 4 (Sommer et al., 2020, s. 105-108). Rammebetingelsene som holder læringsprosessen i gang kan grovt sett kategoriseres i kultur, ansvar, struktur og ressurser. Nederste delen av figuren består av *modell for individuell læring i*

beredskapsorganisasjoner (Sommer et al., 2020, s. 76), som betegnes som enkelkretslæring (Argyris & Schön, 1978, s. 2-3). Enkelkretslæring går over til dobbelkretslæring på bakgrunn av endring/bekreftelse og/eller dypere forståelse, som fører til *planer, rutiner og prosedyrer* som er uttrykket for beredskapens forutsetninger. Det gir føringer for hvilke *kunnskaper og ferdigheter* person/gruppe skal ha, i tillegg skal det si *hvilket utstyr* som skal benyttes og *hvilken organisering* som gjelder. Refleksjon er byttet ut med *evaluering*, fordi det ikke er tilstrekkelig med å bare reflektere over det individet eller gruppen gjorde for å få til organisatorisk læring. Gjennom evaluering kan en få bekreftet at beredskapen virker i henhold til planer, rutiner og prosedyrer, eller at det er behov for å endre på disse. En vil kunne få dypere forståelse for om beredskapsordningen er hensiktsmessig eller mindre fornuftig. Funnene fra evaluering, som har vært gjennom en prosess, vil utgjøre innholdet i læringsaktiviteten på bakgrunn av ny/forbedret kunnskap, ferdigheter, utstyr og/eller organisering. Kontekst rundt lærings situasjonen og tilstrekkelig involvering av de som skal lære kan føre til dobbelkretslæring (Sommer et al., 2020, s. 105-108).



Figur 4: Modell for organisatorisk læring i beredskapsorganisasjoner (Sommer et al., 2020, s. 106).

3.1.6 Politiet og læringskultur

Læringskultur er felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger knyttet til læring. Læring blir verdsatt og prioritert av de ansatte hvis læringskulturen er god (Wadel, 2008, referert i Sommer et al., 2020, s. 102). Lærende kulturer kjennetegnes av åpenhet, ydmykhet, fleksibilitet, omstillingsevne og mulighet til å lære av feil. Dette er spesielt utfordrende innenfor store, hierarkisk og byråkratisk organisasjoner som er preget av en rigid struktur, regler, prosesser og hvor det er ønskelig med trygghet og forutsigbarhet (Cavarallo & Nault, 2021, s. 299).

Ifølge Filstad (2022, s. 290-291) er læringskultur et fundament for læring og kunnskapsutvikling, og for å utvikle og opprettholde en sterk læringskultur må det være en grunnleggende forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er. Det må også være en forståelse av at organisasjonslæring er en grunnleggende verdi i organisasjonen. Videre må det tilrettelegges for gode læringsarenaer, og en må være bevisst at læring også skjer på uformelle arenaer. Uformell læring er ikke mulig å kontrollere, og det er heller ikke ønskelig.

Videre må det settes av tid og tilstrekkelig med ressurser, og det må være basert i en felles forståelse av at læring er viktig for den enkelte medarbeider og organisasjonen som helhet. Dette må forankres i ledelsen på alle nivåer. Det er også viktig at man ser på læring og kunnskapsutvikling som en kontinuerlig prosess, og man må derfor ha fokus på det hele tiden. Tillit mellom medarbeidere, veiledning og mål for læring og kunnskapsutvikling er også viktig. Det er helt sentralt at arbeidsmiljøet kjennetegnes av tillit, psykologisk trygghet og gode læringsverktøy (digitale) (Filstad, 2022, s. 290-291).

Oddane (2015, referert i Sommer et al., 2020, s. 177) påpeker viktigheten av å skape et organisasjonsklima som verdsetter feil som kilde til læring. Prøving og feiling må brukes for å lære noe nytt, og det må utvikles en kultur der det tillates å feile. Når man evaluerer prestasjoner i ettertid må man se på feil som en kilde til læring og utvikling, og ikke som fiasko eller noe uakseptabelt.

Johannessen (2013, s. 179) som har forsket på politikultur er opptatt av hvordan praksiser blir til. Han sier at politipraksiser ikke blir slik ledere vedtar, men at det er et resultat av svært mange aktørers daglige handlinger. Han tar også opp utfordringen med at Politiets beredskapssystem (PBS) anses som å være teoretisk riktig, men at praksis anses som å være

feil. Videre hevder han at organisasjonstenkningen som underbygger PBS har store svakheter, og at dette får konsekvenser opp mot operasjoner. Ifølge Johannessen er svakheten knyttet til en manglende erkjennelse av at de abstrakte nivåene faktisk er mennesker som bedriver praksiser i relasjoner med hverandre. Disse praksisene kan være helt ulike og ha helt ulike forutsetninger og forståelser (Johannessen, 2020, s. 255).

Ekman (2004, s. 63-68) sier at kulturen er fundamental for organisasjonen. Ledere er med og preger kulturen enten de vil det eller ei, og de må ta hensyn til småpratet når de gjør seg tanker om læring i organisasjonen. Han hevder videre at det er småpratet som styrer og ikke tekster som policyer, virksomhetsplaner og strategidokument. Selv om de ansatte forstår teksten, kan det mangle ressurser av ulike slag som for eksempel penger, personell, utdanning, utstyr og informasjon. Dette kan gjøre det vanskelig å etterleve direktivene i teksten. Ekman sier videre at tilliten mellom de ansatte avgjør hva som kan tas opp, og dersom vi stoler på noen våger vi å vise usikkerhet eller fortelle om ømtålige ting (Ekman, 2004, s. 111).

Johannessen (2013, s. 29) hevder det er forgjeves å lete etter en endelig definisjon på hva politikultur og organisasjonspraksis er. Han knytter sin forståelse til konkrete prosesser, aktiviteter og fenomener i politiorganisasjonen, og mener at forståelsen varierer ut fra hvem man spør. Kultur er pågående organisasjonsprosesser som gjentas og forandres i hverdagslige menneskelige handlingsmønstre. Han definerer politikultur som: «De komplekse og dynamiske organisasjonsprosesser som utgjør den hverdagslige praksis som foregår helt konkret i politiorganisasjonen». Politiets organisasjonskultur er med andre ord måter å handle, tenke, snakke og utøve arbeid på i politiorganisasjonen.

Det er viktig at ledelsen skjønner at kultur er fundamentalt, og at de er med på å prege kulturen. Ledere sender ut signaler som påvirker kulturen med det som belønnes. Det antas at en sterk kultur virker positivt på menneskers motivasjon, og at en felles kultur bidrar til samhørighet og ansvar overfor organisasjonen (Ekman, 2004, s. 63-64). Ekman (2004, s. 103-104) påpeker også viktigheten av at organisasjoner lærer både av det som gjøres riktig, samt av feil for å forbedre seg. Hvis de ansatte ikke får eller tør snakke om feilgrep blir det vanskelig for en organisasjon å unngå å repetere feil. En god pratekultur vil øke muligheten for læring.

Dahl et al. (2022) viser til at politibetjenters yteevne, motivasjon og jobbtilfredshet kan forbedres ved muntlige tilbakemeldinger fra kolleger. Dette forutsetter blant annet riktig timing og tillit til kollega som gir tilbakemelding. De konkluderer med at tilbakemeldinger fra kolleger er positivt opp mot læring, men at det også er viktig med tilbakemeldinger fra eksperter. Tilbakemeldinger fra ledere kan sees på som mer truende.

3.1.7 Evaluering

Politiet bruke ofte evalueringer som utgangspunkt for læringsprosess (Politidirektoratet, 2020a, s. 216). Mandatene i de siste nasjonale evalueringene fra alvorlige hendelser er eksplisitt på at formålet for evalueringen er at politiet skal lære [Eksempelvis: Evalueringsutvalg (2020) og Politihøgskolens evalueringsutvalg (2022)]. Det brukes også evalueringer etter lokale og nasjonale øvelser (Bjørklund et al., 2019). PBS I (Politidirektoratet, 2020, s. 216-219) mener at evaluering og erfaringslæring henger sammen i læringsprosessen. Evaluering i politidistriktene kan gjennomføres som en teknisk debrief eller systematisk evaluering, som to ulike former for evaluering.

Evaluering blir sett på som et hjelpemiddel for å få kunnskap om effektivitet, måloppnåelse, og skal kvalitetssikre håndtering av krevende hendelser. Gjennom evaluering kan en vurdere graden av kvalitet (Politidirektoratet, 2020, s. 216). Evaluering er ikke læring i seg selv, men en aktivitet for å undersøke erfaringslæringsprosessen, og om eventuelle tiltak har oppnådd ønsket effekt eller virkning (Lindøe, 2003, s. 48). Han bruker begrepet evaluering om refleksjon og vurdering av endringsprosessen. Evaluering er en nødvendig funksjon i en endringsprosess for å eventuelt iverksette korrigerende tiltak dersom ønsket virkning ikke var oppnådd. Ofte blir evaluering assosiert med «ovenfra og ned» tilnærming, eller kontroll utenfra. Det kan også brukes som etterprøving underveis i en endringsprosess. Poenget er å finne ut om endringen virker med sin hensikt. Videre trekker han frem at erfaringslæring og evaluering kan ses på som «nedenfra og opp». De som blir utsatt for endring må stå i fokus, og ikke de som beslutter at endring skal iverksettes. Det er snakk om hvem som er interessentene og aktører når et tiltak skal iverksettes og evalueres (Lindøe, 2003, s. 48-87).

Sommer et al. (2020, s. 107) bruker evaluering for å skape organisatorisk læring. For å få det til, er det nødvendig å evaluere utførelsen og håndteringen opp mot forutsetningene som ligger til grunn. I modellene for individuell beredskapslæring må individet gjennomgå en

refleksjonsprosess, men for organisatorisk beredskapslæring er refleksjon byttet ut med evaluering.

3.2 Teoretiske perspektiver på organisasjoner

Organisasjonsteori er en måte å forstå og forklare enkeltmennesker og grupper i en organisasjon på, og hvordan organisasjoner fungerer. En organisasjon kan studeres fra et strukturelt instrumentelt perspektiv og fra et institusjonelt perspektiv. Politiet som en offentlig organisasjon handler ofte i kontekster og sammenhenger som er komplekse.

Samhandlingsmønstre mellom de ansatte i politiet blir styrt både av formelle strukturelle forhold og uformelle trekk. Perspektivene kan hver for seg og i fellesskap bidra til å øke forståelsen av hvordan en kompleks organisasjon slik som politiet er organisert, og hvordan det fungerer i praksis. Kroppen kan brukes som metafor for å illustrere forholdet mellom organisasjon og institusjon. Organisasjonen representerer skjelettet, mens de institusjonelle trekkene representerer kjøttet og blodet som dekker dette. For en velfungerende organisasjon er begge hovedelementene viktige (Christensen et al., 2021, s. 21). Fra et pragmatisk ståsted kan perspektivene ses på som komplementære, mer enn konkurrerende, da de muliggjør en kobling av struktur, kultur og ledelse (Borch & Andreassen, 2020, s. 60; Andreassen & Bjørkelo, 2020, s. 86).

Det instrumentelle perspektivet

Det instrumentelle perspektiver ser organisasjoner som et redskap eller verktøy som står til disposisjon for lederne. Her er rasjonaliteten nedfelt i den formelle organisasjonsstrukturen som legger begrensninger på handlingsvalg, og skaper kapasitet til å realisere bestemte mål og verdier. Målene er gitt utenfra eller formulert av lederne, og det går i stor grad ut på å finne gode virkemidler for å nå disse målene (Christensen et al., 2021, s.13-14).

Læring innenfor en byråkratisk organisasjonsstruktur som politiet, tar sikte på å eliminere uforutsigbarhet så langt det lar seg gjøre gjennom rasjonelle handlingsvalg. Det vil si at læring finner sted på bakgrunn av klare og konsistente mål. Det kan hevdes at dette perspektivet gir gode forutsetninger for læring fordi kunnskap ikke er basert på subjektive og personlige «magefølelser», men på det som er evaluert og bearbeidet gjennom egne fagmiljøer og kvalitetssystemer. Læring blir ofte nedfelt i rutiner og instruksjoner som kan skape mer forutsigbarhet, og er et designmiddel for å unngå ressurskrevende direkte styring (Heier,

2015, s. 164-166). Ifølge Christensen et al. (2021, s. 191) kan læring som forbedring i stor grad knyttes til et instrumentelt perspektiv. Det foretas rasjonell tilpasning basert på enkle læringsløyper, på grunnlag av utvetydige erfaringer. Mål og resultatstyring kan ikke bare ses som et kontroll- og styringssystem, men også som et system for læring og forbedring.

På den andre siden kan fastlagte læringsmål, innøvd planverk og læringsplaner gjøre det vanskelig å utvikle ny kunnskap og forbedre praksis på det en allerede gjør (Heier, 2015, s. 164-166). Ifølge Sommer et al. (2020, s. 113) er det også en sentral strukturell utfordring at det ofte er stor organisatorisk avstand mellom de som skal sørge for læring, for eksempel en beredskapsplanlegger, og de som har beslutningsmyndighet på toppen av hierarkiet. Det er ofte andre enn de som har avdekket læringspunktene som har ansvar eller myndighet til å implementere lærings- og forbedringspunktene. Christensen et al. (2009, s. 71) sier det blir ofte sagt at organisasjoner med klare institusjonelle trekk har lettere for å nå mål enn de som har svakere institusjonelle trekk. Kritikere hevder at offentlige organisasjoner med sterke institusjonelle trekk mangler mangfold, debatt, konstruktive konflikter og tilpasningsdyktige strukturer som kan endres ut fra skiftende omgivelser.

For å forstå hvordan læringsprosessen formes, og for å øke forståelsen av hvorfor medarbeiderne utvikler og innehar forskjellige kunnskapsnivåer og ferdigheter, må man være oppmerksom på organisasjonsstrukturene. Beslutninger om læring og diskusjon om belønningssystemer blir sett på en betydningsfull strukturell faktor som former læring på arbeidsplassen. En streng hierarkisk organisasjonsstruktur kan hemme læring og tilgang på læringsarenaer (Filstad, 2010, s. 141).

Det institusjonelle perspektivet

I det institusjonelle perspektivet (kultur og myter) har organisasjoner egne institusjonelle regler, kulturelle symbolske verdier og normer, som har en selvstendig innflytelse på beslutningsadferden. Det er ingen enkel og uproblematisk måte ledere kan endre det på, da perspektivet er basert på en logikk om det som er «passende». I dette perspektivet handler man ut fra erfaringer om hva som har fungert godt i fortiden, eller hva som oppleves som rettferdig, rimelig og akseptabelt i kulturell forstand i det handlingsmiljøet organisasjonen fungerer innenfor. Samtidig gjør det organisasjonen mer kompleks og mindre fleksibel og tilpasningsdyktig overfor nye krav (Christensen et al., 2021, s.13-14). Det settes fokus på uformelle strukturer, menneskelige relasjoner og virksomhetens interesser. Kultur har

betydning for hvordan ansatte samhandler, absorberer kunnskap og lærer. Her ser man på hva som kjennetegner beredskapskulturen utover formelle rutiner og planverk (Andreassen & Bjørkelo, 2020, s. 46-50).

Det handles ut ifra det som oppfattes som rimelig eller akseptabel adferd og som samsvarer med erfaringsbasert regler som har fungert tidligere. Læring kan hemmes av tradisjoner og kulturelle normer som fungerer som filtre. For å fremme læring og motivasjon så kreves det at ledere lytter og tillater diskusjoner rundt erfaringslæring. Uformelle kulturelle elementer kan også påvirke både systematisk opplæring og utvikling av kompetanse til den ansatte (Christensen et al. 2021, s. 60, 192).

Ifølge Christensen et al. (2021, s. 176-177) vil det utvikle seg to normer som er løst koblet, de som retter seg mot omgivelsene og de som retter seg innad. Utad kan dermed politiet fremstå som en moderne og rasjonell organisasjon, mens det er andre hensyn og normer som faktisk styrer hva man gjør internt. Man styres dermed av myter. Organisasjoner som politiet er i et kontinuerlig samspill med de eksterne omgivelsene. Ledere planlegger og tilpasser organisasjonen slik at den avspeiler miljøet. Her vil en tilpasse strukturen til de utfordringene en står overfor både når det gjelder internt og eksternt. Organisasjoner får tilført ressurser, informasjon og tilbakemeldinger som gjør at de overlever (Borch & Andreassen. 2020, s. 49).

4.0 Metode

I del en og to har vi presentert bakgrunnen for problemstillingen og knyttet den opp mot teori for å ha en ramme for analysen av datamaterialet. Ved å ha en kvalitativ tilnærming, tror vi at det vil gi oss en dypere forståelse og innsikt rettet mot problemstillingen. En kvalitativ metode er datainnsamling gjennom tekster, lyd og bilde. Det vil si at datainnsamlingen kan skje gjennom deltakende observasjon, dokumentanalyse og intervjuer. Vi har valgt datainnsamling gjennom intervjuer, og bearbeidelsen av intervjuene har gitt oss informasjon som igjen er knyttet opp mot teori. Det ble utarbeidet en prosjektplan for arbeidet (Johannessen et al., 2020).

I dette kapitlet presenteres hvordan vi har brukt kvalitative intervjuer som forskningsmetode. Vi presenterer fremgangsmetoden for utvelgelse av informanter og hvordan prosessen fra utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer og analysemetode. Vi har også delkapittel om validitet, reliabilitet, etikk, styrker og svakheter ved studien.

Gjennom forskningsprosjektet har vi vært nødt til å ta aktive valg innenfor metode. Noen valg styrker oppgaven, mens andre valg kan virke svekkende. Derfor vil siste kapittel være en presentasjon av dette og refleksjon over metodevalg.

Innledningsvis foretok vi et forskningsintervju av Morten Sommer. Han er forsker ved Universitetet i Stavanger, og har blant annet deltatt på ulike forskningsprosjekt opp mot politiet og andre nødetater. Årsaken til vi tok kontakt, var for å få bedre forståelse for erfaringslæring i beredskapsorganisasjoner. Denne innsikten hjalp oss blant annet til å utarbeide intervjuguiden.

4.1 Valg av intervju som forskningsmetode

Vi valgte en kvalitativ tilnærming fordi vi ønsket å gå i dybden på erfaringslæringens utfordringer og muligheter. Det finnes flere ulike kvalitative metoder, men i denne oppgaven er datamaterialet samlet inn gjennom kvalitative intervjuer. Det gir oss direkte tilgang til hvordan politifolk oppfatter erfaringslæring innenfor sin yrkeskontekt. Intervju egner seg godt dersom man ønsker å studere oppfatninger, meninger, tanker og refleksjoner. Intervjuene er primærdata, og formålet er å samle empiri til analysen, som kan bidra til svare ut problemstillingen og forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2020, s. 105). Kvale og Brinkmann (2009, s. 21) forklarer at ved forskningsintervju som metode, forsøker en å forstå verden sett fra intervjupersonens side.

4.1.1 Rekruttering av informanter og informantene

Rekruttering

I denne studien blir politibetjentene som er intervjuet, omtalt som informanter. Vi hadde kjennskap til erfaringsrapporter som har blitt utarbeidet i distriktet, og gjort tilgjengelig på PBS III. Flertallet av erfaringsrapportene var produsert av innsatslederne. Det var derfor naturlig å ha innstasledere som informanter. Med dette som utgangspunkt, gjennomførte vi et strategisk utvalg og rekrutterte informanter som tilsa de kunne belyse studien gjennom konkrete refleksjoner og erfaringer knyttet til erfaringslæring. Vi rekrutterte informanter som i form av sin stilling burde kunne gi oss data, og gjennom intervjuer brukte vi snøballmetoden. Denne metoden ble også benyttet av Politihøgskolens evalueringsutvalg som undersøkte Kongsberghendelsen. Snøballmetoden beskrives på følgende måte «*Fra en informant får man oppgitt navnet på andre informanter som det kan være aktuelt å intervjuer. Disse gir i sin tur*

forslag på navn til andre aktuelle informanter» (Halvorsen, 2008, sitert i; Politihøgskolens Evalueringsutvalg, 2022, s. 72).

For å få ønskede informanter til å stille, tok vi personlig kontakt via melding, e-post eller oppmøte. Første informasjonen de fikk, var at vi ønsket å forske på hvordan erfaringslæring kunne bidra til å styrke den operative beredskapen i politidistriktet. Vi ga uttrykk for at vi hadde et ønske om at vedkommende stilte som informant og forklarte at datainnsamlingen foregikk gjennom et intervju.

Etter informantene sa det kunne være interessert i å bidra med data, fikk de tilsendt et informasjonsskriv via e-post som opplyste om studieretningen, tema for masteroppgaven, samt at man kunne trekke seg når som helst. I e-posten ble det vedlagt intervjuguide og samtykkeskjema. Grunnen til at vi valgt å legge ved intervjuguiden, var at vi ønsket informantene skulle få mulighet til å bli kjent med ordene i spørsmålstillingen, og det ga de en mulighet til å forberede seg til hva intervjuet skulle handle om.

Informantene

Vi har intervjuet åtte politibetjenter, som utgjør tre innsatsledere, en IP3 [innsatspersonell kategori 3], en operasjonsleder, en fag- og opplæringsansvarlig og to beredskapsplanleggere. Informantene har mellom 8-25 års erfaring fra politiet. Fire av informantene tilhører operasjonelt nivå, og de andre fire tilhørere taktisk nivå i. Alle informantene har varierende grad av erfaring fra taktisk nivå.

Informantene utgjør begge kjønn, men kjønn har ikke vært et fokus i forbindelse med rekrutteringen. Vi har bevisst rekruttert informanter med lang og bred erfaring. Årsaken var at vi ønsket informantene kunne gi oss data fra ulike perspektiver som de har opplevd i yrkeslivet. Informantene ville i større grad også ha en bredere innsikt og forståelse av dynamikken i organisasjonen.

I forbindelse med avgrensning av oppgaven har vi ikke rekruttert informanter fra strategisk nivå i organisasjonen.

4.1.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer

Intervjuguide

Johannessen et al. (2020, s. 111) forklarer at en intervjuguide er en liste over tema eller generelle spørsmål som skal gjennomgås under kvalitativt intervju, også om intervjuet er semistrukturert. Guiden bestod av tre deler, der første del var en presentasjon av oss, studiet, problemstilling og formaliteter rundt det å være forskningsinformant. Andre del bestod av ni hovedspørsmål med underliggende spørsmål og tema. Avslutningsvis ønsket vi informantens mening om spørsmål/vinkling som kunne vært relevant for forskningsprosjektet, samt opplysninger om veien videre [Se vedlegg 2: Intervjuguide].

Vi ønsket å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, med fokus på temaet erfaringslæring som grunnlag for å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi forsøkte å bygge opp intervjuguiden kronologisk. Vi startet med informantens oppfatning av erfaringslæring, nå-værende situasjon, utvikling, muligheter og utfordringer, kultur og fremtiden. Undertema som vi utarbeidet, hadde ulike vinklinger som hovedspørsmålet kunne gå i retning av. Siden intervjuguiden var utarbeidet til et semistrukturert intervju, ønsket vi det skulle være rom for å stille oppfølgende, utdypende og avklarende spørsmål.

Gjennomføring av intervjuer

Et intervju er en samtale som har en viss struktur (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Det er forskeren som definerer og styrer samtalen. Ved gjennomføring av intervjuene tok vi utgangspunkt i intervjuguiden, men spørsmålstillingen, tema og rekkefølge varierte. Den formen for intervju blir kalt for semistrukturert intervju (Johannessen et al., 2020, s. 108).

Målet med intervjuene var å få en fyldige og detaljerte beskrivelser av meninger, holdninger og erfaringer med hensyn til erfaringslæring i politidistriktet. Ved å intervjuer polititjenestepersoner gav det oss direkte tilgang til hvordan de oppfattet erfaringslæring i yrkeskonteksten.

Etter informantene bekreftet at de ønsket å stille til intervju, fant vi passende tidspunkt for informantene og oss. Intervjuene ble gjennomført i arbeidstiden til informanten, slik at det ikke skulle medføre noe ekstra belastning på fritiden. Vi ønsket å gjennomføre alle

intervjuene ved personlig oppmøte, men to intervjuer ble tatt via Teams. Intervjuene ble tatt opp på lyd og det ble tatt notater underveis. Intervjuene ble transkribert.

Samtlige informanter signerte samtykkeskjema før intervjuet startet. De fikk tilbud om å lese gjennom det transkriberte intervjuet, samt sitatsjekk. I tillegg ble det opplyst om at samtykke til deltakelse kunne trekkes tilbake.

Intervjuene ble gjennomført semistrukturert, der informantene i løpet av intervjuet ble spurt om de ni hovedspørsmålene. Intervjuene varierte i lengde, fra en til to timer. Hvis informantene hadde behov for pause underveis, ble intervjuet stoppet og startet opp når informanten var klar.

Vi var begge til stede under intervjuene, og det var avklart på forhånd hvem som var hovedintervjuer og hvem som var bisitter. Bisitter ble gitt anledning til å stille oppfølgende, utdypende og avklarende spørsmål.

Vi ønsket å legge til rette for åpen og god samtale. Det fremstod som informantene ønsket å snakke om tematikken erfaringslæring i politiet, og snakket åpent og fritt om deres personlige oppfatning, synspunkter og erfaringer.

I etterkant av intervjuene og analyseprosessen ble lydfiler og de transkriberte intervjuene slettet.

Alle informantene bidro med data til analysen.

4.2 *Analyseprosess av intervjuene*

I dette kapitlet skal vi beskrive hvordan analysen av intervjuene ble gjennomført.

Johannessen et al. (2020) forklarer at en må tenkte kontekst når en skal tolke data, og derfor må vi som forskere forsøke å være mest mulig åpen for det som ligger i data.

Det finnes ulike tilnærminger til hvordan en skal analysere data innenfor kvalitativ metode, deriblant innholdsanalyse og tematisk analyse (Vaismoradi et al., 2016, s. 100). Koding, innsamling av koder til mulige undertemaer og temaer, og sammenlikning av kodens klynger i med data, utgjør hovedkomponentene av disse metodene for analyse. Vi har valgt å benytte tematisk analyse for å analysere tekstdata fra intervjuene og belyse tema. Tematisk analyse er klassifisert under kvalitativ deskriptive design. Vaismoradi og Sherrill (2019, s. 1) forklarer at

i en tematisk analyse anses temaet til å være latent innhold. Det vil si at en skal se «mellom linjene» og tolker seg frem til meningen med innholdet.

Braun og Clarke (2006, s. 82) forklarer at et tema fanger opp noe viktig i dataen sett opp mot forskningsspørsmålene, og representerer et mønster, respons eller mening i dataen. Mengden av andel av tema trenger ikke å være et bevis for at det er et tema. Som forsker må en ha en viss dømmekraft for å finne ut hva temaet er. En må ikke være bastant, men beholde fleksibiliteten. Et tema skal fange opp noe viktig i forhold til det overordnede forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 82-83). I denne studien benytter vi induktiv tilnærming, som betyr at analysen ikke er teoridrevet. Vi var inspirert av Braun og Clarke (2006) sine 6 trinn:

1) *Bli kjent med data:*

- Ved at vi selv gjennomførte transkriberingen av intervjuene, ble vi enda bedre kjent med data. Denne fasen kan beskrives som en nøkkelfase innenfor fortolkende kvalitativ metode.

2) *Generer innledende koder:*

Interessante trekk skal kodes på en systematisk måte, og koding skjer på tvers av datasettet. Det skal samles inn data som er relevant for hver kode. For å få dette til, opprettet vi en tabell i Word som bestod av 4 kolonner: Meningsenhet, sammentrekning, undertema og tema. Hvert intervju ble delt inn i ulike meningsenheter. Meningsenheten ble trukket sammen, empirinært, med hensyn til dens mening – slik vi tolket det – i lys av helheten av intervjuet. Braun og Clarke (2006, s. 89) poengterer at systematikk er viktig. Vi merket kodene med ulike farger i Word, som var forhåndsdefinert. Videre oppfordrer forfatterne til å kode så mange tema/mønstre som mulig, siden en ikke vet hva som etter hvert kan bli interessant. Litt av omkringliggende data bør beholdes.

3) *Søk etter tema:*

- Koder samles til potensielle tema. Vi laget først en liste med latente koder som kunne belyse erfaringslæring i politiet. Listen ble lang og inneholdt mange tema. Derifra skrev vi navn på kodene og fordelte tema inn i hovedtema og undertema.

4) *Gjennomgang av tema:*

- Slik Braun og Clarke (2006, s. 91) anbefaler, sammenstilte vi det vi fant innenfor hvert hovedtema for å se om det dannet seg et sammenhengende mønster.

Eksempelvis, vi så ulike former for data som gikk på utveksling av erfaringer. I den ene kategorien skjedde erfaringsutveksling spontant, og i en annen kategori var det ildsjeler som samlet og systematiserte erfaringer.

5) *Definer og navngi tema:*

- Vi har valgt å bruke undertema. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 92) er undertema et tema innenfor temaet og kan være svært nyttig for å gi struktur og demonstrere meningshierarkiet i data. Hos oss har undertema vært nyttige med tanke på å utvikle analysen til et narrativ som gir mening.

Tabell 1: Eksempel hentet fra analysen

Meningsenhet	Sammentrekning	Undertema	Tema
Så det blir en sånn, jeg vil nesten kalle det en sånn uformell arena der ingenting står skrevet noen plasser, men det er ting du opplever, det er ting du hører fra andre som har lite notoritet i seg egentlig. Basert på diskusjoner i ei gruppe eller var med på IP-trening, øvelser.	Erfaringslæring skjer på uformell arena, uten notoritet. Basert på andres erfaringer.	Muntlig og uformell på ip-trening eller mindre grupper.	Uformell

4.3 Styrker og svakheter ved studien

I dette kapittelet belyses reliabilitet og validitet knyttet opp mot studien. I tillegg tar vi opp styrker og svakheter. Vi har sett på om reliabilitet og validitet egner seg for å si noe om resultatet av intervju som kvalitativ forskningsmetode, og har derfor sett på informasjonsstyrken som en alternativ måte å vurdere studien.

Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og knytter seg til data i undersøkelsen; hvilke data som brukes, hvordan den samles inn, og hvordan den bearbeides. Det betyr også om studien kan repeteres,

og om samme funn fremkommer også hos andre forskere (Johannessen et al. 2020, s. 250-253). Ved bruk av intervjuer som datakilde, kan det gjennom kommunikasjonsprosessen oppstå feilkilder. Dalland (2017, s. 60) forklarer at hvis spørsmål misforstås, svar noteres unøyaktig, og meningsinnholdet i analyseprosessen endres, kan det føre til redusert pålitelighet.

Johannessen et al. (2020, s. 27) trekker frem at reliabilitet ikke trenger å være et problem, men handler om hvorvidt arbeidet som presenteres er til å stole på. Gjennom metodekapittelet har vi presentert hvordan forskningsprosessen har foregått, samt vi forklarer om vår bakgrunn og forforståelse.

Vi har hatt fokus på en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under forskningsprosessen for å styrke påliteligheten. Kvale og Brinkmann (2009, s. 250) forklarer at reliabilitet forgår gjennom hele forskningsprosessen. De trekker frem ledende spørsmål, spørsmål som er vanskelig å besvare, transkribering av intervju, og analyseprosessen som momenter som inngår i reliabilitet. Det er vanskelig å svare på om vi hadde fått samme resultat to ganger gjennom kvalitative undersøkelser. Vi har brukt mennesker som datakilde og analysert deres beskrivelser, og den kombinasjonen kan være vanskelig å gjenskape i en reliabilitetstest.

Validitet

Validitet betyr gyldighet, og at data representerer det som er intensjonen å måle (Johannessen et al., 2020, s. 43). Data som vi har samlet inn er ikke virkeligheten, men en representasjon av den. Vi har intervjuet de informantene som vi ønsket, og vi har ingen grunn til å tro at de har gitt usann informasjon. Informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Det at de fikk forberede seg kan spille inn på validiteten siden svarene ikke ble like spontane. De har hatt mulighet til å tilpasse svarene i forhold til hvordan de ville fremstå. Derimot er informantene anonyme, og dette kan i større grad ha bidratt til at de følte det var rom for å snakke fritt om tematikken i egen organisasjon.

Johannessen et al. (2020, s. 44) forklarer at validitet ikke må oppfattes som noe absolutt, men et kvalitetskrav forskeren må anstrenge seg for å oppnå. Kvale og Brinkmann (2009, s. 253-254) utdyper at validitet er noe som må gjennomsyre hele forskningsprosessen. Det kan gjøres ved å sjekke feilkilder i form av ha et kritisk syn på egne fortolkninger, selektiv forforståelse

og skjev fortolkning. Hensikten med vår forskning er å få frem informantenes meninger, tanker, forståelse og oppfatning.

Rachlew (2009, s. 22-28) har forsket på justisfeil ved politiets etterforskning, der han forklarer at noen av de samme utfordringene politiet har i etterforskning kan oppstå ved forskning. Han trekker frem *confirmation bias* [bekreftelsesfelle] som en mulig forklaringsmodell. I bekreftelsesfellen ligger psykologiske forenklingsstrategier mennesker gjør som påvirker beslutningstakerens informasjonsinnsamling, og deres tolkning av informasjon som samles inn, uten at innsamleren opplever følelsen av manglende objektivitet. Han forklarer at bevisstgjøring rundt bekreftelsesfelle i seg selv ikke er nok. Innsamleren må aktivt søke etter alternative forklaringer, ikke favorisere løsninger og konkludere på forhånd. Vi som forskere vil i større grad ha en åpen diskusjon og løfte frem disse utfordringene. Vi kan gå i bekreftelsesfellen siden vi er nært tilknyttet organisasjonen vi forsker på, og «tett på» informantene. Selv om vi skal være objektive, har vi i stor grad samme bakgrunn som informantene, og kan fort trekke slutninger på at vi hører og forstår det samme som de mener. Likevel, kan det være at informantene sier noe annet enn det vi er i stand til å oppfatte.

Vi har vært opptatt av å lytte til det som informantene har fortalt, i hvilken kontekst det fremkommer og måten det fremkommer på. Vi har vært to forskere som har jobbet sammen med datainnsamlingen og bearbeidelsen av denne. I tillegg har vi hatt samtaler der vi har diskutert ulik oppfatning av hva informanten har fortalt, og hvordan det skal tolkes og forstås.

Opplevelsen var at informantene noen ganger motsa seg selv gjennom intervjuet. Vi har valgt å betrakte disse selvmotsigelsene som en beskrivelse av ulike nyanser. Gjennom forskningsintervjuet vil det være vanskelig å *måle* konkret det som vi har undersøkt, fordi den særegne formen med kvalitativ metode er å presisere ulike tolkninger og forståelse av temaet. Derfor vil vi belyse hvorfor forskningsintervjuet kan være en egnet metode for å svare ut temaet som vi forsker på.

Johannessen et al. (2020, s. 410) bruker begrepet ekstern validitet på hvorvidt resultatet av forskningen kan generaliseres eller overføres til andre settinger enn det som er studert. Vi har samlet inn data fra ett politidistrikt, men tror at noen av funnene kan generaliseres og være gjenkjennbare for andre politidistrikt og hele politietaten. Håpet er at vi har lyktes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som også er nyttige for andre.

Funnen kan være gjenkjennbare og brukes for andre organisasjoner, og kanskje spesielt for nødetater.

Styrker og svakheter

Gjennom forskningsprosessen var vi nødt til å ta aktive valg. Valgene kan ha påvirket styrker og svakheter ved oppgaven. Det første valget vi stod ovenfor var valg av metode. Vi mener at datainnsamling gjennom kvalitative intervjuer er med på å styrke oppgaven. Kvalitative intervjuer gjorde det mulig å komme tettere inn på informanten, der informanten delte tanker, erfaringer og synspunkter ut ifra spørsmålene som ble stilt og tematikken (Johannessen et al., 2020, s. 106).

Neste valg var å avgjøre antall informanter som skulle intervjues. Summen av informanter i en kvalitativ undersøkelse betegnes som hensiktsmessig, ikke representativ (Johannessen et al., 2020, s. 59). Få antall informanter kan være en svakhet ved forskningen, men vi har fått dypt og godt innblikk i åtte informanters erfaringer og refleksjoner. Størrelsesutvalget av informanter er ifølge Johannessen et al. (2020, s 74) vanskelig å avgjøre på forhånd.

I rekrutteringsprosessen la vi det som en forutsetning at intervjuet skulle foregå i arbeidstiden til informanten. Vi hadde kjennskap til at flere av informantene har stillinger som krever høy tilstedeværelse, og at de kunne være nødt til å ta krevende beslutninger i arbeidshverdagen. For å gjøre omstillingen til informant lettere, valgte vi å gi de intervjuguiden i forkant. Vi opplevde at informantene hadde satt seg inn i begrepene og tenkt gjennom svar.

Det å forske på egen organisasjon gjorde at vi hadde kunnskap og kjennskap til aktuelle personer som kunne bidra med relevant data. Fordelen var at vi kunne ta direkte kontakt, og dette gjorde at vi spare mye tid på å finne informanter til forskningsprosjektet. Browns (1996, referert i; Davies, 2016, 158) kategoriserer interne forskere i politiet som; «insider insiders». Som interne forskere hadde vi en konstant påminnelse om vår posisjon, rolle, etiske standarder, dyder og begrensninger. Dette førte til større bevissthet og selvrefleksjon over vår faglige kapasitet og grensene for denne kapasiteten.

Davies (2016, s. 158, 160) hevder imidlertid at grensene mellom insider-insider forskere og eksterne forskere på politiet er i større grad visket ut. Politiet har blitt mer profesjonalisert, og det har blitt satset mer på politiforskning. Han trekker frem at Politihøgskolen har som mål gjennom utdanningen, at politiutdannede skal opptre uavhengig og analytisk, samt være

bevisst på egne holdninger. Vår bakgrunn fra Politihøgskolen kan ha gitt oss gode forutsetninger for å forske i egen organisasjon.

Informasjonsstyrke

Malterud et al. (2016, s. 1755-1756) hevder en bedre måte å vurdere en studie på, er å se på informasjonsstyrke. Forskere kan vurdere sitt eget design opp mot fem forskjellige dimensjoner av informasjonsstyrke. Hun forklarer at dette er informasjonsstyrke relatert til målet med prosjektet, bruk av relevant og etablert teori, kvaliteten på dialogen i intervjuene, og strategien en har valgt for analysen. En studie med klar kommunikasjon mellom forsker og deltaker kan kreve færre informanter for å få tilstrekkelig med informasjon. Høy informasjonsstyrke kan både hver for seg, eller sammen, innebære at antall deltakere i studien kan begrenses.

Johannessen et al. (2020, s. 74) bruker begrepet «datametningspunkt». Malterud et al. (2016, s. 1758) forklarer at i forskning snakker man om saturering, det vil si at datamaterielt blir mettet. Ny informasjon kommer ikke frem av flere intervjuer, og da har det ikke noe hensikt å intervju flere informanter. I vår studie er det åtte informanter, som må sies å være få informanter, selv for en kvalitativ studie. Det kan ha medført at vi ikke har fått tegnet det fulle og hele bildet av tematikken som vi har forsket på. Vi opplevde saturering etter åtte intervjuer og så det ikke som hensiktsmessig å intervju flere. De samme svarene kom igjen på flere intervjuer, og vår opplevelse var at vi hadde intervjuet tilstrekkelig med informanter innenfor operasjonelt og taktisk nivå.

Vi har valgt å se på mål med studiet, opp mot saturering. Hadde vi hatt en annen utvelgelse av informanter, eller intervjuet et større antall, kunne resultatet av studiet blitt annerledes. Vi har valgt å forme studien i en bestemt retning, som gjorde at vi ønsket informanter som kunne gi oss tilstrekkelig grad av data på temaet erfaringslæring i politiet. Vi mener at informasjonsstyrken i datainnsamlingen er høy siden vi har gått til kjernen av informanter, etter vår vurdering har det vært hensiktsmessig. Datainnsamlingen ble avsluttet da vi opplevde saturering og hadde høy informasjonsstyrke i datamaterialet.

Som beskrevet under validitet, har utlevering av intervjuguide i forkant av intervjuet også vært et tema på om det vil svekke eller styrke studien. Vi opplevde god dialog i intervjuene,

og at informantene var åpne. Det at vi hadde kjennskap til informantene kan være en av årsakene til dette.

I denne studien har vi også benyttet etablert forskning og teori for å belyse studiens tema, noe som kan bidra til å gjøre studien gyldig og relevant. I tillegg har fokus vært på å bruke samme begrep på teori- og empirinivå, slik Malterud et al. (2016, s. 1755-1756) anbefaler. Johannessen et al. (2020, s. 252) poengterer at prosessen med å analysere og tolke tekst kan fort bli subjektiv. Vi har vært kritiske til undersøkelsesopplegget og datamaterialet. Vi har hatt fokus på å kode data uavhengig av hverandre for å øke validiteten.

4.4 Refleksjon rundt egen rolle som forsker og vår forforståelse

Vi har begge lite erfaring som forskere og er i hovedsak praktikere ute i yrkeslivet. Derfor var det på mange måter utfordrerne å omstille oss til forskere. På forhånd hadde vi tanker om erfaringslæring, og hvilken retning vi trodde forskningen ville gå i. Siden vi begge har bred erfaring fra ulike områder i politiet, var vår oppfattelse at det er mye kunnskap og erfaringer som ikke er satt i system. Vår forforståelse var at erfaringer ofte ble delt i mindre grupper, og at det forelå mangelfull forankring på distriktsnivå.

Johannessen et al. (2020, s. 26) påpeker viktigheten av å skille forforståelse med den nye forståelsen. Vi snakket sammen, og har være bevisst på at data skal være uavhengig av vår forforståelse. Videre har vi forsøkt å lete etter det som kunne avkrefte vår forforståelse. Vi hadde også en bevissthet rundt at samtalene i intervjuene ville bli preget av at vi og informantene møtte hverandre med en forforståelse. Før forskningen startet diskuterte vi mulige rollekonflikter mellom forskere og kolleger, og rollekonflikt med å forske på egen organisasjon.

Det er både fordeler og ulemper med å forske på egen organisasjon. Ved å forske på en organisasjon som vi selv er en del av, bringer vi med oss egen forforståelse og mulige fordommer inn i forskningen. Vi står på «innsiden» i hverdagen, men som forskere er vi nødt til å ta et steg ut av boblen og se på data som er samlet inn, uten at vi påvirker den for mye. Data skal si noe om funnene, og vi som forskere skal ikke farge funnene med egne meninger og synspunkter.

I forbindelse med rekruttering av informanter, så vi det som en fordel å ha forkunnskaper om informanter som kunne være aktuelle. På motsatt side, kan en slik oppfatning bidratt til at vi rekrutterte informanter som bidro med data i en bestemt retning. For å veie opp mot en mulig forforståelse av aktuelle informanter, har vi også tatt utgangspunkt i stillinger som kunne gi relevant data. Informantene motivasjon kan ha være et ønske om å hjelpe oss som forskere/kolleger, eller at de kjente på et press om å stille, siden vi tok direkte kontakt. I intervjusituasjonen kan en tenke at informanten i større grad føler det er en kollega som har en samtale, enn at informanten deltar i et forskningsintervju. For å minimere presset, har vi kommunisert via e-post etter første kontakt der ideen om å stille som informant ble spilt inn.

Selv om vi har vi lite forskningserfaring, er vi vant med å gjennomføre samtaler og avhør. Erfaring fra avhørsteknikker, er også teknikker som vi har sett på som formålstjenlig når vi har gjennomført intervjuer. Vi er vant med å stille åpne spørsmål i starten og etter hvert gå ned på detaljer. I tillegg er vi vant med selve intervjusituasjonen der samtalen blir tatt opp på lyd.

4.5 Etiske problemstillinger

Ifølge Johannessen et al. (2020, s. 45) handler etikk om forholdet mellom mennesker. Det betyr hva mennesker kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Forskning innenfor humaniora, der forskeren får tilgang til data gjennom intervjuer, har forskeren et særlig ansvar for hvordan forskningsresultatet formidles og til dels tolkes av andre (Ingierd, 2018). Det innebærer refleksjon rundt hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, metode og tolkning av forskningsfunn. Masteroppgaven ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD)[Vedlegg 3] som er personvernombud for universiteter, og NSD har godkjent prosjektet. Selv om masteroppgaven er godkjent, må vi forholde oss til etiske problemstillinger gjennom forskningsprosjektet.

Nerdrum (1998, henvist i; Johannessen et al., 2020, s. 45-46) har sammenfattet tre typer hensyn som forskeren må tenke gjennom. Det første hensynet er at forskeren har ansvaret for å unngå skade. Vi har tatt ansvar for å påse at de ikke bli påført skade eller unødvendige belastninger. Vi har hatt fokus på å ikke presse informantene både opp mot deltakelse og spørsmålsstilling. Det er ingenting i prosjektet som går på informantene personlig. Ingierd (2018) forklarer at i den type forskning vi har gjennomført nå, må vi unngå å utsette

informantene for noe som kan føre til psykologiske eller emosjonelle skadevirkninger. Det kan være tema som er ubehagelige å snakke om, traumer eller sosial skade.

Vi har også hatt fokus på å skjerme informantene fra å bruke informasjon som kan føre til at de kan få svekket omdømme eller som kan påvirke videre karrieremuligheter. Det er ikke populært å kritisere egen organisasjon, og det forventes lojalitet. Funn fra masteroppgave Fiane, M.V.P. (2017, s. 73-74) støtter at det er lite rom for å kritikk innad i politiet. Granås et al. (2015, s. 87) har utført en kvalitativ studie hvor fryktkultur beskrives og oppleves i politiet, og hva det fører til. Det fremstår som et paradoks at det er et uttalt mål at en er opptatt av utvikling, læring og endring, samtidig som noen ansatte slutter å ytre seg, av frykt for konsekvensene, eller fordi de ikke opplever å bli hørt.

Det andre hensynet er informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Ingierd (2018) forklarer at når en forsker på mennesker kreves det et fritt og informert samtykke. Måten vi har opprettholdt dette kravet på, var å sende ut et samtykkeerklæringsskjema i forkant av intervjuene. Informantene ble opplyst om frivillig deltakelse, informantens rettigheter og formålet med forskningen. Informantene som stilte til intervju, skrev under på samtykkeerklæringen i forkant av intervjuet. Vi har også underveis i prosessen informert om at samtykket kan trekkes tilbake hvis en opplever ubehag eller negative konsekvenser, slik Johannessen et al. (2020, s. 46) forklarer.

Det siste hensynet er forskernes plikt til å respektere informantenes privatliv. Johannessen et al. (2020, s. 46) forklarer at informantene skal få bestemme hvem «de slipper inn» i livet sitt og hva som «slippes ut». For å ivareta konfidensialiteten til informantene har vi valgt å anonymisere dem og politidistriktet. I kapitlet for resultater, skal det ikke være mulig å identifisere hvem som er informanten bak utsagnet. Vi er underlagt NSD som medfører at vi har taushetsplikt og må følge kravene for behandling av personopplysninger.

4.6 Litteratur

Tematikken til oppgaven er erfaringslæring i politiet, og vi har gjennom studiet, veiledning og øvrig kunnskap tatt utgangspunkt i den teoretiske grunnleggeren for erfaringslæring John Dewey. Videre har vi valgt Sommer et al. (2020) som skriver om beredskapsøving og læring.

Veilederen vår, Linda Hoel, har forsket på politiet gjennom Politihøgskolen, og har bidratt med artikler fra egen forskning og artikler som hun har brukt i forskningen sin.

Ved organisasjonsteori har vi tatt utgangspunkt Christiansen et al. (2015) og Filstad (2022).

Vi har brukt søkemotorene Oria og Google Scholar. Ved søk på «erfaringslæring» i Oria gav det oss 234 treff, og på Google Scholar gav det oss 1710 treff. Vi brukte Oria som hovedsøkemotor og videre fremlegging er søk derifra.

Søket «erfaringslæring» gav resultat på boken til Lindøe (2003) Erfaringslæring og evaluering. Ved søk på artikkel, fikk vi 36 treff, der 14 var fagfelleurdert, deriblant 3 artikler som handler om politiet. Disse artiklene handler om verdibasert refleksjon og moralsk kasustikk og egnet seg ikke til å belyse vår problemstilling. Videre brukte vi Oria til å søke på forfatter «Dewey» som gav 17.363 treff. Vi fikk opp bøkene til Dewey «Democracy and education: an introduction to philosophy of education» og «Art of experience» som vi har brukt.

Flere av artiklene vi har brukt, er ikke fagfelleurdert, men er forskning på politiet.

5.0 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra intervjuene. Datamaterialet tegner et bilde av politiansattes oppfattelse av erfaringslæring, og hva som betinger og hemmer erfaringslæringsprosesser. Hovedinntrykket er at informantene er genuint interesserte i å lære for å bli bedre i rollen sin.

Vi har valgt ut noen tema for å avgrense hvilke funn vi ser på som relevant opp mot problemstillingen. Funnene underbygges ved at det vises til sitater fra informantene.

Hovedtema basert på funn er følgende:

- a. Beskrivelser av erfaringslæring
 - a. Instrumentell prestasjonsforbedring
 - b. Uformell og spontan
 - c. Erfaringslæring i praksisen som en individuell prosess
 - d. Beskrivelse av refleksjon rundt erfaringer
- b. Politiet som sosialt læringsrom

- a. Læring betinges av tillit og trygghet (individet i kulturen)
 - b. Opplevs som sårbart å våge dele/by på seg selv
 - c. Tilbakemeldinger
 - d. Lettere å lære av mestring, enn feil
 - e. Spesialenheten for politisaker påvirker læring
- c. Hindringer for organisatorisk erfaringslæring
- a. Hierarkiet
 - b. Erfaringslæring er ikke satt på agenda i den daglige driften.
 - i. Tid og prioritering
 - ii. Går på bekostning av annet arbeid
 - iii. Målstyring
 - c. Manglende pedagogisk kompetanse
 - d. Lære å lede læringsprosesser (lære å lære)
 - e. Erfaringslæring er ikke satt i system

5.1 Beskrivelse av erfaringslæring

For å belyse problemstillingen med erfaringslæring i politiet, var det grunnleggende å forstå hva informantene innenfor taktisk og operasjonelt nivå i legger i begrepet, og hva det innebærer for dem. Informantene ble spurt hva de legger i begrepet erfaringslæring, og ble bedt om å beskrive nåværende situasjon i distriktet knyttet opp mot erfaringslæring. Analysen av intervjuene tegner et bilde av at erfaringslæring har til hensikt å være prestasjonsfremmende for individet og organisasjonen. Erfaringslæring skjer ofte uformelt og spontant med begrenset grad av struktur. Informantene beskriver at det er opp til den enkelte å drive med erfaringslæring på et individuell plan. Et fåtall av informantene oppgir også at det må være en form for refleksjon for å oppnå læring. Vi velger å presentere funnene i fire undertema av erfaringslæring:

- a. Instrumentell prestasjonsforbedring
- b. Uformell og spontan
- c. Erfaringslæring i praksisen som en individuell prosess
- d. Beskrivelse av refleksjon rundt erfaringer

5.1.1 Instrumentell prestasjonsforbedring

Det fremkommer av datamaterialet at informantene har ulike oppfatninger av hva erfaringslæring er. I det første delkapittelet presenterer vi eksempler på erfaringslæring som informantene selv fortalte om i intervjuene. Ifølge informantene har erfaringslæring til hensikt å forbedre prestasjonene med henblikk på oppdragsløsning, for både politibetjenten og organisasjonen. Generelt, handler erfaringslæring om å bruke både negative og positive erfaringer fra et oppdrag for å håndtere neste, lignende oppdrag bedre. De beskriver erfaringslæring som noe en driver med hver dag for å bli bedre og for å unngå å gjenta eventuelle feil.

Informant F forteller spesielt om en episode der han måtte ta en hund i forvaring på grunn av vanskjøtsel. Informanten brukte mye tid selv, og i samarbeid med operasjonssentralen på hvordan en skulle gå frem, både ved selve gjennomføringen av forvaringen, men også lovverket rundt det. Han forsøkte sammen med operasjonssentralen å få til en rutine på fremgangsmåten, slik at det skal bli enklere for andre ved neste lignende tilfelle. Informanten snakker en del om å bli bedre på fag, han trekker frem at IP3 har en fagside på PBS III med «taktiske drypp» [polititaktiske tips og metoder]. Det er også ulike elektroniske mappestrukturer som er beholdt mindre og spissede grupper på taktisk nivå. Han mener at erfaringer som har blitt gjort innenfor taktisk nivå, burde blitt distribuert og delt til en større masse, ikke bare delt innenfor mindre grupper. På den måten kan det løfte prestasjonsnivået til alle innsatsenheter.

Andre informanter forteller om at erfaringslæring handler om å strukturere inntrykk, observasjoner og handlingsmønstre. Informant C mener at hvis politiet får skrevet ned eller implementert disse inntrykkene og observasjonene i planverk, handlingsmetodikk eller taktikk, vil det gjøre politiet bedre rustet til likende situasjoner. Informant B fremhever samme poeng. Han mener at erfaringslæring bør resultere i flere rutiner/instruksjoner/planverk, slik at det blir tydeligere felles føringer og oppskrifter på kategoriserte oppdragstyper. Videre etterlyser han tilgjengelige oppskrifter slik at den enkelte kan lese seg opp og trene på dette. Informantene beskriver hvordan de mener at tilgang på informasjon eller utarbeidelse av rutiner/instruksjoner/planverk/oppskrifter skal bidra til læring.

Informant C beskriver erfaringslæring som prestasjonsforbedrende: «Du bruker positive og negative erfaringer i oppdraget, eller inntrykk i oppdraget på en positiv måte for å forbedre

produktet til neste runde». Informantens utsagn forstås slik at totalsummen av både positive og negative erfaringer individet har tilegnet seg gjennom å løse et oppdrag, skal danne grunnlag for bedre oppdragsløsning ved neste liknende oppdrag. Erfaringene skal danne grunnlaget for å øke den politifaglige prestasjonen.

Informant C forteller også om betydningen av å utvikle erfaringslæring fra virkelige hendelser der polititjenestepersoner kjenner på frykt, maktesløshet, tidspress og lite handlingsrom. Han mener at politiet må hente ut de viktigste lærepunktene her. Hva informanten legger i ordbruken: «virkelige hendelser», oppfattes som krevende oppdrag politiet må løse med jevne mellomrom og som treffer den som har erfart. Det kan være der politiet står ovenfor person med kniv, eller andre truende situasjoner der politiet må bruke makt. Videre eksemplifiserer informant C det i et HMS-perspektiv på følgende måte: «Det ville vært veldig dumt om en politimann (eller dame) går på en smell og dør, fordi han/hun gjorde en ting i ett oppdrag, som vi egentlig har tatt læring av før».

Informant H forklarer at det er et ønske om å dyrke eget fagområde som de skal beherske i jobben, og utvikle faget gjennom erfaringer. Informanten tror det er læringspunkter å hente fra oppdrag, spesielt fra oppdrag med høyest prioritet: «Vi har ikke kommet dit, der alt er perfekt». Det oppfattes at informanten mener politiet har forbedringspotensial på oppdragsløsning. Det kan tolkes dit at politiet på bakgrunn av tidligere ervervet erfaringer kan løfte prestasjonen, både på taktisk og operasjonelt nivå.

Informantenes eksempler tyder på at politiet som organisasjon skal lære av den enkelte politibetjents erfaringer. Det vil si at inntrykk, observasjoner om hva som ikke fungerte, skal nedfelles i en instruks eller retningslinje for hvordan dette kan løses i lignende oppdrag. Dette for at politiet ikke skal gjøre samme feil igjen. De mener at det å ha instruks/rutiner/planverk kan frigjøre kapasitet, og kan bidra til at de oppnår bedre prestasjoner på en enklere måte. Informantenes beskrivelse av erfaringslæring i praksis, er et uttrykk for en instrumentell tilnærming til læring. Det handler om å prestere bedre på neste oppdrag, og at bedre prestasjoner formuleres skriftlig gjennom instruks, rutiner og planverk.

5.1.2 Uformell og spontan

Informantene beskriver også erfaringslæring som deling av personlig erfaring. Informantene forteller at de er flinke til å snakke sammen på tvers av nivåene taktisk og operativt.

Erfaringsdelingen skjer gjerne uformelt og spontant. Det beskrives hvordan utveksling av erfaringen skjer mellom de som er til stede eller har deltatt på et spesifikt oppdrag. Erfaringer de tror andre kan ha nytte av, blir delt muntlig. Slik erfaringsdeling skjer over panseret på patruljebilen, diskusjoner i lunsjen, hot wash-up, eller tilknyttet et oppdrag.

Informant C forteller om egne erfaringer og mener de som jobber ute på taktisk nivå er flinkest til å gjennomgå læring oftest, og rett etter ett oppdrag: «I form av hot-washup eller defusing eller hva det måtte være, hvis oppdragene har en viss karakter, å hente ut læringspunkter hvor det blir diskutert og sett på». Videre utdyper informanten følgende: «Jeg tror vi er ganske flinke på oppsummeringen av selve oppdraget og den initiale læringen rett etterpå». Informanten beskriver at det skjer muntlig og uformelt, gjerne med teamet. Det gjelder spesielt etter oppdrag som oppfattes belastende for de ansatte.

Informant E mener at den uformelle erfaringslæringen er godt implementert og skjer spontant: «Den der uformelle praten i bilen. Du sitter gjerne og har en sånn wash-up med en gang. Hvorfor skjedde det, var det noe vi kunne gjort annerledes». Han tegner et bilde av hvordan makkerpar i patruljen går gjennom et oppdrag i etterkant. Informanten beskriver en kultur på taktisk nivå der erfaringslæring skjer spontant og uformelt.

Informant H beskriver hvordan politiet kan lære av tidligere erfaringer for å bygge videre på kunnskap for hvordan politiet kan jobbe i fremtiden: «Det vi gjør i dag, påvirker fremtiden. Det du [forskeren] tar opp med kunnskapsbasert - nå jobber vi hendelsesstyrt. Vi gjør oss erfaringer, men vi tar ikke fatt i dem».

Informantene tegner et bilde av uformell prat mellom kollegaer på ulike arenaer og i ulike kontekster. Et sentralt trekk ved erfaringslæring i politiorganisasjonen, er at erfaringer i stor grad bearbeides uformelt og spontant, og deling av erfaringen skjer muntlig.

5.1.3 Erfaringslæring i praksisen som en individuell prosess

Ved større og alvorlige hendelser samler operasjonsleder eller innsatsleder de involverte partene og har en felles gjennomgang i form av debrief, defuse, evaluering eller av-tropp (en uformell samling av de som er ferdig på vekten/eller dem som deltok på oppdraget). Disse erfaringene blir *i noen tilfeller* skrevet ned i form av en erfaringsrapport og publisert i PBS III.

Flere informanter etterlyser et system hvor de kan få større utbytte av erfaringer, utover det som gjøres i dag. Informant F mener at erfaringer burde vært tilgjengelig for alle, ikke bare i den enkeltes mappestruktur. Det belyses av utsagn fra informant B; «Og der ligger det utrolig mye bra i innboksene til den enkelte, ja den der mappestrukturen». Funnene tyder på at det er individuelt å drive med erfaringslæring. Hvilke interesser en har, og tilgang til informasjon er avgjørende om den enkelte tjenesteperson får kjennskap om hva som er erfart tidligere. Informant F forklarer at han selv laget oppskrifter på erfaringer han hadde tilegnet seg.

Informantene forteller at erfaringsdeling er viktig for å lære, men dersom det ikke er tillit mellom medlemmene av en gruppe, vil erfaringsdeling være utfordrende. Blant annet forteller informant C det er vanskelig å dele erfaringer som ikke er optimale for en selv hvis en ikke har tillit: «Det handler om tillitt. Har du tillit til de du skal dele med, så gjør du det». Informantene beskriver at erfaringslæring blir en individuell handling som individet deler hvis en opplever tillitt. Da er det individets følelser som vil være avgjørende for erfaringsdeling.

Politiets IP-treninger [samlebetegnelse: trening for innsatspersonell] blir trukket frem som en arena der det gjøres erfaringer og hvor erfaringer deles. Informant E forklarer på følgende måte: «Sånn sett så er jo all trening egentlig erfaringslæring. Altså, alt vi gjør er jo i trening stort sett knagger på knaggrekker». Ut fra treningen skapes det en individuell erfaring som igjen kan brukes for å løse en fremtidig oppgave. Informanten beskriver individets egne erfaringer som en strøm av erfaringer som det ikke nødvendigvis reflekteres over. Informant B illustrerer på følgende måte: «Så vi bygger egentlig oppdraget på erfaringer, og alle har litt med seg i sekken».

Informantene beskriver ulike metoder for å samle og dele erfaringer. Informant D oppsummerer det på følgende måte: «Hadde bare politiet visst alt det de vet». Utsagnet forstås slik at det er mange individuelle erfaringer som blir hos individet. Hovedfunnet er at det er opp til individet om en oppnår erfaringslæring.

5.1.4 Beskrivelse av refleksjon rundt erfaringer

Informantene beskriver at det er rom for egne refleksjoner og poengterer hvor viktig det er med refleksjon. Informantene tegner et bilde av refleksjon som noe individet praktiserer. Flere informanter trekker frem at en gjør seg egne tanker over det en har opplevd, gjerne i form av å

finne ut hva som fungerte og hvorfor, samt på motsatt side tenke gjennom hva som gikk galt og årsaken til det.

Informant I forklarer:

Enkelt sagt så er det jo læring av det du erfarer i det daglige, når du er ute og jobber. For at det skal bli læring så må en jo reflektere litt rundt det, altså det må være noe som gjør at du stopper opp og tenker; hva var det dette var for noe, hvorfor var dette interessant, hvorfor gjorde vi det på den måten?

Funnene fra uformelle og spontane beskrivelser av erfaringslæring kan tolkes som reflekterende samtaler som oppstår gjerne kort tid etter oppdraget. Informant I er opptatt av at det skal være en bevissthet og et forhold til refleksjon:

Refleksjon er når du ute i et oppdrag, i sofaen på piketten, tenker eller snakker med makker i bilen etter oppdraget om hva som har skjedd, hvordan løste vi dette her. Du må ha en form for bevissthet knyttet rundt hvordan du løste oppdraget, og lærte jeg noe av dette.

Videre beskrives refleksjon som vanskelig, men kan forekomme når man tenker gjennom det en har opplevd eller samtale etter et oppdrag. Ved å reflektere over mestring, kan det gi god læring fordi det gir en bekreftelse på noe, og husker det til neste gang.

5.1.5 Oppsummering

Informantene beskriver at erfaringslæring har som hensikt å virke prestasjonsforbedrende, og at dette i hovedsak skjer uformelt og spontant. Vår tolkning er at de i hovedsak har en instrumentell tilnærming til erfaringslæring. Informantene bruker enkle og konkrete eksempler på hvordan de ønsker å prestere bedre. Informantene sidestiller utvikling og tilgjengelighet av rutiner/instrukser/planverk med at individet lærer, og at organisasjonen vil øke prestasjonen.

Hovedvekten av informantene snakker om prestasjon og utvikling. Et fåtall av informantene snakker om at refleksjon må være til stede for at individet skal lære, samt utvikle seg. Informantene som snakker om refleksjon påpeker at det kan gi mye læring, men at det ikke settes av nok tid. Den uformelle og spontane samtalen kan danne grunnlag for individuell

adferdsendring. Det å reflektere over mestring kan gi god læring fordi det gir en bekreftelse på noe som en kan huskes til neste gang.

Informantene snakker altså om erfaringslæring som et individuelt anliggende. Det er uformelt og spontant på den ene siden, og sosialt på den andre siden. Dette skal vi utdype nærmere i neste delkapittel.

5.2 Politiet som sosialt læringsrom

Erfaringslæring fremstår som individuelt anliggende, og praksis foregår i en sosial sammenheng, mellom kollegaer som samhandler. Det sosiale rommet utgjør også en viktig arena for læring, noe informantene snakket mye om. Blant annet var flere opptatt av hvor sårbart læring kan oppleves i politiet. I dette delkapittelet vil vi beskrive hvordan politiets sosiale læringsrom virker på læring. Data viser momenter som spiller inn når individet skal lære, der læringen skal skje innenfor et sosialt læringsrom. Vi velger derfor å presentere følgende undertema:

- a) Læring betinges av tillit og trygghet (individet i kulturen)
- b) Opplevs som sårbart å våge dele/by på seg selv
- c) Tilbakemeldingskultur
- d) Lettere å lære av mestring enn feil
- e) Spesialenheten for politisaker påvirker læring

5.2.1 Læring betinges av tillit og trygghet (individet i kulturen)

Samtlige av informantene sier at læring betinges av tillit og trygghet. Det er lett å snakke om det som er av tekniske art, som for eksempel utsyr, men det beskrives som høyere terskel for å ta opp det som går på person. Informantene påpeker viktigheten av å skape et trygt læringsmiljø slik at det ikke oppfattes som man er på jakt etter en sydebukk. Informant H forklarer:

Få vekk sydebukken, det må være et trygt læringsmiljø. Det må være ønske om det fra meg på mitt avsnitt, men også seksjonslederen. Ønsket er her å lære - ikke finne sydebukker. Vi ønsker å endre til det bedre, endre atferd, eller endre måter å gjøre ting på. Det må være trygt læringsmiljø for det.

Videre snakker informanten om tillit og sine erfaringer med at det er større takhøyde for å dele erfaringer i profesjonelle og tette team. Han sier også det ikke er ønskelig at erfaringene kommer ut av teamet, og han forklarer: «For da kjenner jeg meg igjen fra taktisk nivå – profesjonelle team, så er det mye større takhøyde for innad i teamet å dele inkriminerende saker, «my bad», jeg dreit meg ut, men vi lærte av det her».

Samtidig påpekes det at politifolk har blitt flinkere til å prate om det som er vanskelig.

Informant G forklarer:

Vi har blitt mye flinkere til å våge si at der dreit jeg meg ut, det å vise seg fra en litt svakere side, men det handler også om trygghet. Jeg tror at mange hadde hatt problemer med og stått i ei gruppe de ikke kjenner og sagt at der dreit jeg meg ut, der gjorde jeg en feil.

Informantenes uttalelser viser at det må være tillit og trygghet for at en skal lære, men at det kan være utfordrende i et sosialt rom der en ikke kjenner hverandre. De påpeker også viktigheten av ikke å lete etter syndebukker, da dette kan hindre at en deler erfaringer.

5.2.2 Opplevs som sårbart å våge dele og by på seg selv

Informantene ble spurt om det var erfaringer som kunne være vanskelig å dele. Informantenes opplevelse er at det er sårbart å dele erfaringer hvis en selv har gjort feil, eller at det strider mot gjeldene praksis. Informant I forklarer:

Hvis du hadde gjort en undersøkelse på det, så hadde du nok fått til svar at det var greit å dele. Når det kommer til stykke om å dele, så er det ikke sikkert alle vil være med. Det å stille seg selv i et dårlig lys innimellom og vise at der strakk en ikke til, det er ganske krevende.

Informanten F sier det er lettere å snakke om utstyr, men vanskelig å snakke om det som er personlig, da dette kan oppfattes som sårende. Informanten forklarer: «Ting som kan såre noen, eller kan oppfattes som sårende hvis mottakeren tar det som det da, kan være vanskelig å snakke om, og dermed er det kanskje høyere terskel for å gi tilbakemelding».

Informant H tenker at det ikke hadde blitt opplevd så sårbart for den enkelte, hvis det var en etablert praksis med gjennomgang av hendelser i hverdagen. Han forklarer:

Hadde det vært sånn at vi gransket alt, så hadde du ikke kjent på det. Vi gjør det ikke nok, da får du ikke den forståelsen for at vi gjør det for å lære. Hadde vi gjort det hele tiden. Når vi en eller gang gjør det, så er det fordi det har skjedd noe galt gjerne.

Informantene er også opptatt av å skape gode og trygge arenaer, og at dette kan gjøre en mindre sårbar. Samtlige av informantene sier at politiet er gode i et HMS-perspektiv, og debrief og defuse trekkes frem. Her snakker en derimot om opplevelser, og ikke hva som gikk bra eller dårlig med henblikk på å lære.

Flere av informantene trekker frem at innsatslederne i distriktet har stor takhøyde for å snakke sammen. Informant F forklarer: «Det er åpenbart at vi er et hierarki, men sånn som innsatsleder-seksjonen fungerer i distriktet her nå, så føler i hvert fall jeg på at det er stor takhøyde for å gå og snakke sammen».

Informantene er opptatt av at erfaringslæring på organisasjonsnivå handler om at de ansatte byr på seg selv. Informantene oppfatter at noen ledere er opptatt av å bygge en god kultur for deling av erfaringer og læring. Informant F bruker egen leder som eksempel: «Han prøver å lage kultur for at det her er viktig, og det er jo noe som er i tiden». Funn tyder på at hvis ledere er gode kulturbærere er det lettere å vise sårbarhet og by på seg selv.

Informant C knytter det å by på seg selv opp mot kultur. Han reflekterer over hva som må være til stede for at deling kan skje. Informanten forklarer:

Fordelen med det da, er jo at god kultur sitter også i folk. Hvis vi klarer å skape en kultur for at mine feil da, mine gode handlinger eller hva det måtte være, de kan hjelpe andre i en gitt situasjon. At vi tørr å by på oss selv, tørr å være sårbar i forhold til at andre kan lære av det vi har gjort. Slik at det blir en åpenhet for å by på erfaringslæring, by på seg selv.

Kulturen som individet er en del av, spiller inn på om en er i stand til å dele. Det oppleves som ekstra sårbart om en har gjort noe feil.

5.2.3 Tilbakemeldingskultur

Informantenes uttalelser indikerer at det er en manglende kultur for tilbakemeldinger. De sier at det må bygges en kultur for tilbakemeldinger, og for å få dette til må det være tillit i bunn.

De påpeker også viktigheten av at man ikke skal ta noen, men at målet med erfaringslæring er å bli bedre sammen.

Informant F snakker om viktigheten av å bygge kultur for tilbakemeldinger og for erfaringsdeling. Så sier han: «Det er vel nesten vel så viktig som å skaffe seg en plattform det skal inn på». Informanten sier at fagansvarlig har fokus på å bygge opp en tilbakemeldingskultur. Videre poengteres viktigheten av å ha lav terskel for å gi tilbakemeldinger, og at alle tilbakemeldinger gis med den intensjonen at vi som fellesskap skal bli bedre. Informanten mener politiet ikke er der helt enda: «Tror nok at de aller fleste har et ønske om at vi skal dit, men jeg tror det er ganske menneskelig å ha litt motstand mot ting som i hvert fall går på deg selv».

Informant F mener at tilbakemeldingskultur kan henge sammen med at det oppleves som sårbart å gi tilbakemeldinger som går på personlige forhold. Både for den som skal gi og motta tilbakemeldingen.

Det oppleves som nevnt, lettere å gi og motta tilbakemeldinger på ting som har gått bra og tekniske forhold. «Pikett-snak» om negative erfaringer tas opp som en utfordring. Samtidig påpekes viktigheten av å lære av feil og ønske om å bli bedre sammen. Informant E forklarer: «Hvis det er du kritikken, tilbakemeldingen eller erfaringen omhandler, så er du gjerne den sist som får vite det.»

Informant G problematiserer politiets forståelse og kunnskap om tilbakemeldinger og tilbakemeldingenes hensikt. Det går på forståelse av organisasjonen, struktur og kultur. Politiet bærer preg av en kultur der det er lettere å kritisere og/eller straffe enkeltpersoner som har gjort noe feil, eller at oppdraget ikke har blitt løst helt optimalt. Informanten mener at tilbakemeldingskulturen må gå dypere enn individet og finne bakenforliggende årsaker.

Informant G er også opptatt av leder som rollemodell når det gjelder å vise ydmykhet ovenfor de ansattes tilbakemeldinger, og hvordan de selv kan gi tilbakemeldinger. Informanten forklarer:

Du kan gjerne ha en samling etter et oppdrag der du fremstår høy og mørk, da innbyr du ikke til at noen skal komme med sine erfaringer. Hvis du som leder kanskje kan starte med; først og fremst vil jeg beklage at jeg ikke så den løsningen. Har sett mange ledere som står fremme etter en hendelse; jeg gjorde, jeg tenkte. Da kjenner jeg det

krøller seg i meg fordi vi sier at vi gjorde, vi tenkte, vi beslutta når ting har gått bra. Når ting har gått galt sier du at jeg tok en avgjørelse, jeg gjorde en feil. Ingen problem å være høy og mørk, men du får ingen erfaringer, ingen refleksjoner. Heller være litt ydmyk, selv om du er ydmyk så kan du være respektert, hvis det er det du ønsker.

Tilbakemeldingskultur knyttes dermed opp mot erfaringslæring som en faktor som bør være til stede for erfaringsdeling og læring.

5.2.4 *Lettere å lære av mestring, enn feil*

Informantenes uttalelser viser at det er lettere å lære når en har mestret en situasjon. Dette kan ses i sammenheng med at erfaringslæring er individuell og foregår i et praksisfelleskap på samme tid.

Informant D er opptatt av å bruke de gode eksemplene videre for at alle skal lære: «...altså du tar fram de gode eksemplene, og så bygges det. I stedet for de ti dårlige så tar du den ene gode». «Fredags-bloggen» til politimesteren trekkes også frem som en arena der leseren kan lære av andre gjennom gode eksempler. Informant I beskriver hvordan han oppfatter politimesteren og forklarer:

Han skriver at de var ute og gjorde «sånn og sånn». De løste det på den måten, det var en genial måte. Huske neste gang du skal ut på det oppdraget der, gjør det på den måten, bruk den metoden der.

Politimesteren deler erfaringer og oppfordrer til læring og endring. Flere informanter har også inntrykk av politimesteren ønsker at distriktet skal drive med erfaringslæring.

Informant I poengterer at læring og mestringsfølelse henger sammen og eksemplifiserer:

Jeg følte at jeg mestret dette oppdraget bedre denne gangen, enn sist fordi at jeg gjorde «sånn og sånn». Da får vi en god refleksjon, og så får en bekreftelse på at en faktisk har lært noe. Neste gang du går ut i dette oppdraget igjen, så vil du få en bekreftelse på at det var riktig.

Informant G er også opptatt av å lære av feil, og det er spesielt viktig å lære hvis en selv har begått feilen. Informanten knytter det opp mot kunnskap og forklarer:

Hvis du og jeg har gjort noe, og du har gjort en feil, tatt en feil avgjørelse, så er det viktig å lære av det og. Iallfall viktig å lære hvorfor du tok en feil avgjørelse. Har du ikke nok kunnskap, må vi gjøre noe med det. Er du usikker, er gruppen dårlig, må en på en måte lære av det. Der har vi en vei å gå. Det er veldig lett å si at bilen ikke fungerer, men det å si at en innsatsleder ikke fungerte i en situasjon, det å skrive en erfaringslæringsrapport, eller si det i gruppa, tror ikke vi er der enda. Hadde vært sabla bra hvis vi hadde vært der. Vi er kanskje det i mindre grupper, men hvor større de gruppene blir, jo vanskeligere blir det å si at en person har gjort noe feil.

Informantenes beskrivelser viser at det er lettere å trekke frem positive erfaringer, men også viktigheten av å lære av feil.

5.2.5 Spesialenheten for politisaker påvirker læring

Informantenes uttalelser beskriver en interessekonflikt når Spesialenheten starter etterforskning, og at dette kan være et hinder for læring.

Hvis/når Spesialenheten er inne i bildet, forklarer noen av informantene at det kan skape utfordringer ved at ledere og medarbeidere frykter å uttale seg om feil som kan føre til straff. Informant B forteller: «Når Spesialenheten skal undersøke meg, hva jeg har gjort, så føler jeg at de kommer for å ta meg, at jeg har gjort noe feil.» Samtidig påpeker informanten at det også er mye læring i rapportene fra Spesialenheten. Informanten forklarer: «... «så er det mye mer læring for meg å lese den [avgjørelse fra Spesialenheten] enn mitt eget avhør. Så for meg var det læring, jeg har endret meg».

I enkelte saker starter Spesialenheten rutinemessig etterforskning for å avdekke om politiet har gjort noe straffbart. Informantene tar opp at dette kan hindre tilgang til relevante erfaringer som er blitt gjort. Informant H forklarer: «Vi venter som regel til de [Spesialenheten] er ferdig før vi begynner å gjøre nye funn, slik at vi ikke skal trø i deres». Informantene ønsker at det samles erfaringer selv om Spesialenheten blir involvert. Dette belyses også av informant B: «Der vi kanskje har et område som vi kan få erfaringer over, så kommer etterforskning mot oss».

Informant C forteller det er vanskelig å dele erfaringer der en føler at en har gjort feil og blir etterforsket av Spesialenheten, og han knytter dette opp mot kultur. Han forklarer:

Hvis den kulturen kan bli overskygget av kultur som sier: «Ja, jeg gjorde en feil, en kjempefeil og kan bli etterforsket for det og kan bli bøtelagt for det, men andre kan på en måte lære av det, ikke gå i den feilen igjen!» Da har vi skapt den ultimate erfaringslærekultur som gjør at vi faktisk inkriminere oss selv for det gode for organisasjonen.

Spesialenhetens involvering kan påvirke erfaringslæring i politiet enten ved erfaringer ikke blir delt med andre i frykt for å inkriminere seg selv, eller at en ikke innhente erfaringer før Spesialenhetens avgjørelse. Informantene påpeker også viktigheten av en kultur der det er rom for å gjøre feil.

5.2.6 Oppsummering

Informantene tar opp ulike faktorer som påvirker læring som deltakelse i den sosiale sammenhengen yrkeskonteksten består av. Datamaterialet viser at erfaringslæring krever at en byr på seg selv, men at det kan oppleves som sårbart. Individet er avhengig av tillit og trygghet både i seg selv og med de en deler med. Kulturen spiller også inn på det å gi og motta tilbakemeldinger, og hvordan dette blir utført.

For å kunne drive med erfaringslæring må en forstå hvordan individet fungerer opp mot den sosiale konteksten erfaringslæring skal foregå i. Det må bygges en kultur slik at samspillet mellom individet, kolleger og organisasjonen legger til rette for erfaringslæring. Videre må det være rom for å lære av feil, og i større grad hente ut erfaringer selv om Spesialenheten har startet etterforskning.

5.3 Hindringer for organisatorisk erfaringslæring

Informantenes uttalelser viser at de mener læring bør initieres og ledes av noen med pedagogisk kompetanse, det vil si noen som har kunnskap om læring og læringsprosesser.

Resultatet av analysen peker på at læringsprosjekter ikke blir prioritert, og at erfaringslæring ikke blir satt tydelig nok på agendaen i den daglige driften. Informantene forteller om politidistriktets erfaringsgruppe. Gjennom datainnsamlingen viser det seg at gruppen ikke er operativ. Innsatsleder-seksjonen har på eget initiativ startet med å samle erfaringer ved bruk av QR-kode.

Dette kapittelet er inndelt i følgende undertema:

- a) Hierarkiet
- b) Erfaringslæring er ikke satt på agenda i den daglige driften.
 - i. Tid og prioritering
 - ii. Går på bekostning av annet arbeid
 - iii. Målstyring
- c) Manglende pedagogisk kompetanse
- d) Lære å lede læringsprosesser (lære å lære)
- e) Erfaringslæring er ikke satt i system

5.3.1 Hierarkiet

Informantene opplever at den hierarkiske strukturen med ledelsesnivåene kan være hemmende for å ta opp det som er vanskelig. Dette gjelder spesielt oppover i systemet, da det kan være en frykt for at det kan påvirke karrieremuligheter. Informant E beskriver:

Så er nok frykten for at du blir sett av noen som gjør at du ikke får oppfylt din karrierevei, og derfor sitter de heller stille i båten og venter. Bedre det enn å havne utpå, så det kan være sanne hindringer og. Har du lyst til å ha et kurs, ikke sant. Da er det jo bedre å sitte, enn å være den som står på barrikaden og gjerne er uenig i en del ting, så det kan hemme god læring.

Dette utsagnet forstås slik at erfaringer ikke kommer frem fordi individet kan tenke mer på konsekvenser for seg selv enn erfaringslæring.

For at det skal brukes tid på erfaringslæring, mener informantene at det bør prioriteres av lederne på ulike nivå i distriktet. Det påpekes også viktigheten av at de ulike ledernivåene må se nytten av erfaringslæring.

5.3.2 Erfaringslæring er ikke satt på agenda i den daglige driften

Analysen viser at organisert erfaringslæring ikke er en del av arbeidshverdagen, selv om de mener at læring og utvikling er viktig. Faktorer som trekkes frem som hindrer erfaringslæring er tid, prioriteringer og målstyring. Hvis erfaringslæring skal prioriteres, blir det på bekostning av noe annet.

Tid og prioritering

Samtlige av informantene opplever at erfaringslæring går på bekostning av annet arbeid, og at dette kan være en årsak til at det ikke blir prioritert i så stor grad som ønskelig. Informant G utdyper dette:

Jeg tror at alle føler de har så mye å gjøre selv, så travelt i hverdagen. Nå skal vi ha en ny rapport å fylle ut, nytt skjema, nye e-poster vi skal se og lese. Jeg tror at det også er mye av det som kommer inn gjør det litt vanskelig å få implementert det.

Informant F tar opp utfordringene med mye som skal leses og dokumentasjonskrav i ulike systemer, og at en derfor ikke får tid til erfaringslæring hvis dette innebærer å skrive en lang rapport. Han forklarer: «Erfaringslæring, innsamling, distribusjon, bearbeiding av det, det er noe som ikke kommer i første rekke for å si det sånn, selv om det gjerne er noe av det viktigste som vi driver på med».

Informant F poengterer også viktigheten av å sette av tid og ressurser, men at en ofte drukner i drift og alle de andre oppgavene. Informanten beskriver: «Egentlig burde erfaringslæring også være en del av må-kravene, men da må det også tilføres kanskje tid og ressurser til å gjøre det.»

Informant C sier det er synd at politiet ikke bruker nok tid på erfaringslæring opp mot skarpe oppdrag. En lærer mer av reelle hendelser enn av øvelser siden en kjenner stresset og inntrykkene i større grad på kroppen. Så sier han:

Så derfor er det veldig synd at vi ikke har tatt oss råd eller tid til å bruke mer av den erfaringen som vi har i politiet, til å samle det sammen og spre det ut, og bruke det på tvers. Veldig mye av det folk erfarer, er nødvendigvis ikke veldig spesifikk i egen arbeidsoppgave, men det handler om universelle ting som kan brukes av noen som jobber med en helt annen oppgave i politiorganisasjonen.

Informant G forteller om positive tilbakemeldinger på arbeidet han har gjort med erfaringslæring, men at det likevel ikke blir prioritert. Informanten utdyper: «Det virker så utrolig vanskelig at det skal bli implementert. Hvorfor, jeg tror at mange som sitter i ledergruppen ikke helt skjønner hva det egentlig er, forstår intensjonen og brukermuligheten i det.»

Informant H påpeker at man må sette av tid til erfaringslæring og forklarer:

Bruke tid, det er jo det det handler om. Jeg tenker at for vi skal lære ting er vi nødt for at det går på bekostning av noen annet. Så er det tiden da, for det er jo noe du kan få igjen av i den andre enden, men alle er jo litt presset på tid. Så det å faktisk å ta disse erfaringene, gjerne på taktisk og på operasjonelt nivå så er det viktige, men det handler om å prioritere det faktisk, prioritere det nok.

I samtale sier Morten Sommer det må settes av tid til å dele erfaringer, og at dette kanskje er et hovedmoment. Erfaringslæring er noe informantene opplever at de ikke har tid til å prioritere, selv om de burde sette av tid til det. Det oppleves at hvis erfaringslæring prioriteres kan det gå på bekostning av annet arbeid.

Går på bekostning av annet arbeid

Informant H påpeker at fagdelen går på bekostning av personalledelse. Han forklarer:

For personalbiten tar så mye tid, slik at det går på bekostning av fagdelen, fagleder. Så hvis vi hadde hatt mer tid, så er hvert fall tid en forutsetning for å få det til for å dyrke faget. Mange av oss ønsker jo egentlig å bli bedre på fag. Det innebærer jo at vi må være med å bidra i form av erfaringer som gjør at vi kan bli bedre.

Dette utsagnet forstås som at personalledelse tar mye tid, som igjen går utover annet arbeid deriblant erfaringslæring.

Målstyring

Informantene tar opp en av årsakene til erfaringslæring ikke blir prioritert, er at politiet måles på så mye, og at det ikke er tydelige krav opp mot erfaringslæring. Det snakkes både om nasjonale og lokale mål.

Informant B forklarer:

Da må en litt tilbake til hva de ulike lederne blir målt på. Hva skal de rapportere osv. Blir de målt på forbedring, beredskap og forebygging? Læring/erfaring eller er det tjenesteproduksjon hele veien? Jeg tror det går mer på kvantitet enn kvalitet.

Informant H snakker om at det ikke er en felles måte å arbeide med erfaringslæring på i politiet, og at det ikke blir stilt krav:

Det er ikke forankret at vi skal gjøre det på samme måte. Det er det som er litt av utfordringene. Det gjelder ikke bare her, det gjelder i hele politi-norge.

Politidirektoratet forventer at en skal drive med erfaringslæring og at politiet skal være en lærende organisasjon. Det er jo ikke lagt opp til at det blir stilt krav, det er mer opp til den enkelte.

Informant I er også opptatt av at det er målkrav opp mot erfaringslæring, og sier: «Hadde vi blitt målt på det, så hadde vi hatt et bevisst forhold til det i dag.» Informant E tenker at det må være en rød tråd fra ledergruppen ned til det enkelte avsnitt. Informanten mener at ledergruppen kan ha et mål om at organisasjonen skal bruke erfaringslæring som en del av opplæringen av de operative, og at ledernivåene under følger det opp. Informant E sier: «Hvis du ikke setter noen mål så tror jeg det blir vanskelig å se hvor du vil hen.»

Informantene har en oppfattelse av at hvis det er tydelige målkrav for erfaringslæring, vil det bli prioritert.

5.3.3 Manglende pedagogisk kompetanse

Noen av informantene har pedagogisk kompetanse og videreutdanning, og de snakker om at politiet må ha kunnskap og kompetanse om å lære. Det gjelder både de som skal være ansvarlig for opplæring, og de som skal lære. Informant G forklarer: «Hvis vi skal bli gode på erfaringslæring, så må du dytte inn litt kunnskap om hvordan og hvorfor. Hvordan skal du drive erfaringslæring, hvorfor er det viktig?».

Det etterlyses også en egen koordinator for erfaringslæring på tvers av fag og avdelinger. Informantene som er på seksjoner uten fag- og opplæringsansvarlig tar det opp som et savn. Informant C mener at distriktet burde hatt et eget fagkontor med pedagogisk kompetanse, gjerne en koordinator for erfaringslæring. Han forklarer:

Det burde egentlig ha vært en fag- og opplæringsansvarlig for politipatruljen som hadde tatt tak i dette. Som hadde jobbet litt på tvers av ordensavdelingene også videre, og sett på om det er noe å hente i ulike driftsenheter. Hvordan kan vi koble det opp mot operasjonssentralen? Eller fag- og opplæringsansvarlig for innsatslederne hvis de

hadde hatt det, for det har de ikke. For da kunne vi skapt en sånn grenseoverskridende læring.

Informant E bekrefter mangelen på fag- og opplæringsansvarlig: «Vi har ingen fagutvikler hos oss for eksempel, som kunne tatt de erfaringene og sett at her, denne, dette tar vi tak i, og så prøver vi å se om det er noe kunnskap eller ferdigheter som vi kan utvikle.»

Informant C utyper dette med å forklare at den optimale måten å samle erfaringer på går gjennom dedikerte stillinger med fag- og opplæringsansvarlig på alle nivå. Informanten mener det burde være en egen koordinator for alle fag- og opplæringsansvarlige som har erfaringslæring i sin stillingsinstruks. Han forklarer:

Så hvordan, det er jo det at noen må ha ansvar, at noen må finne notoriteten på det. Noen må samle det, ha ansvaret for å spre det ut. Så må vi være nysgjerrige, være interessert, lete etter de erfaringene. Det er så sykt mange erfaringer der, for folk tenker at det ikke er viktig. Det jeg opplever er ikke så viktig for andre, det kan jo være superviktig.

Informant D påpeker at de har fag- og opplæringsansvarlig på seksjonen, og at vedkommende er ansvarlig for kvalitetssikring, og han forklarer:

Når det gjelder skriftlig internt så skal jo det gå via fag- og opplæringsansvarlig hos oss som skal gå igjennom og kvalitetssikre det. Både kvalitetssikre innhold, men og hensynet til de berørte. Her er det læring som er i fokus, ikke trekke ned folk.

Slik vi forstår informantene er manglende pedagogisk kompetanse en av årsakene til at erfaringslæring hindrer utvikling og læring på organisatorisk nivå.

5.3.4 Lære å lede læringsprosesser (lære å lære)

Data fra analysen viser at distriktet mangler en konkret plan for hvordan en skal lære og drive med erfaringslæring. Samtlige av informantene påpeker at man kan lese om erfaringer andre har gjort i rapports form, men at det ikke er garanti for å lære. Informant B sier følgende: «Men du får jo ikke erfaring med å lese om hvordan Liverpool spille fotballkamper, du blir jo ikke bedre av den grunn.»

Informant I snakker spesifikt om at politiet på individnivå må lære seg å lære for å kunne å drive med erfaringslæring/læringsarbeid. Informanten trekker frem hvordan innsatslederseksjonen har hatt progresjon med erfaringsdeling og hvor utfordrende det kan være. Han forklarer:

De har lært seg til å dele erfaringer på en fornuftig og god måte. Jeg tror det var veldig vanskelig for de i starten. Det å lage en presentasjon, stå foran å snakke spesielt hvis det ikke oppdraget gikk helt på «skinner». Da var det kanskje ekstra vanskelig å snakke og fire teppet litt, innrømme overfor andre at de ikke strakk helt til.

Informanten er også opptatt av det å lede læring krever kompetanse om læringsprosesser og utdyper dette: «Det er egentlig ikke så veldig vanskelig, men det er ganske stort og tungt når en ikke kan noe om det.»

Informantenes beskrivelser viser også at distriktet må ta tak i erfaringer tett opp mot tidspunktet for hvor erfaringen fant sted. Som tidligere vist, kan etterforskning fra Spesialenheten gjøre at distriktet ikke tar tak i erfaringene. Informant C mener politiet i større grad bør lære av «the current», enn etterpåklokskap. Han mener det er viktigere å hente ut erfaringer fra reelle hendelser enn øvelser. Informanten forklarer: «Vårt fokus er for mye på øvelser og trening, som ikke klarer å gi den reelle verdien, for det mangler så mange faktorer som er i et reelt oppdrag. Så derfor må vi være flinkere å strukturere erfaringslæring».

På spørsmål om politiet lærer mest av daglige hendelser eller øvelser svarer informant H følgende: «Vi lærer mest av det daglige. Enkelte av øvelsene er ganske store og omfattende»

Som tidligere nevnt, blir det skrevet rapporter som blir publisert på PBS III samt større evalueringsrapporter. Informantene mener det er vanskelig å trekke ut erfaringer og læringspunkter fra lange rapporter. De etterlyser funn og erfaringer som de har behov for å lære av. Informantene vil at erfaringslæring skal være enkelt, både å dele erfaringer med andre og gjør nytte av andres erfaringer. Informant F etterlyser nøkkelpunkter og sier:

La oss si at det er en rapport på 10 sider. Er det nødvendig for alle sammen å lese de 10 sidene? Kanskje ikke, kanskje noen ganger ja. Kanskje man kunne hatt en form og farge på dette her som gjorde at det var mer tilgjengelig.

Informantenes uttalelser tolkes dit hen at det bør det foreligge en konkret plan og noe håndfast som sier hvordan læringsprosesser skal foregå hvis en skal lykkes med organisatorisk erfaringslæring.

5.3.5 Erfaringslæring er ikke satt i system

Informantene tar opp at det er manglende system og struktur for erfaringslæring på taktisk og operasjonelt nivå. Informant I sier: «Det er ikke pr i dag, som jeg kjenner til, noe system for erfaringslæring, men vi er noen som har prøvd å løfte frem en mulig måte å gjøre det på».

Informanten har et ønske om å få dette på plass.

Informantene tar opp at de savner et felles system for erfaringslæring. Informant B forklarer:

Jeg synes vi mangler kanskje samme system har vi har med avviksrapportering, der det havner. Vi kunne hatt noen erfaringsrutiner/overføringer som kanskje noen andre skal avslutte med «gjennomført» eller «ikke gjennomført», for det har jeg ikke kontroll på.

Informant E ønsker et system der man høster gevinster i større grad enn det gjøres i dag og forklarer: «Hvis jeg har gjort meg en erfaring og skriver den på et papir, så er det fortsatt bare min erfaring. Hvis jeg ønsker at organisasjonen skal bli bedre av min erfaring så må jo den ut». Informanten utdyper: «Hvis du ikke setter det i et system, så lærer ikke organisasjonen, da lære gjerne den enkelte. Du vil aldri få læring på organisasjonsnivå tenker jeg».

Det beskrives også at operasjonssentralen har tre måter å dele erfaringer med andre på, både muntlig og skriftlig. Operasjonssentralen har også hatt erfaringslæring som tema på instruksjonsdager. Informant H forteller om erfaringslæring på sin seksjon: «Vi har nok ikke satt det nok i system, så det må jeg bare innrømme. Vi har en post på instruksjonene som heter erfaringsoverføring». Informanten forklarer at da er det bare et vaktlag som deler erfaringer. Det blir ikke kommunisert videre til de andre vaktlagene.

Det blir også poengtert viktigheten av at eventuelle endringer implementeres i planverk og instruksjoner, samt at dette blir fulgt opp på trening og øvelser. Informant C er opptatt av å følge læringshjulet og sier: «Det er ingen som er satt til å organisere det her i en læringsstruktur slik at læringshjulet blir komplett». Videre sier informantene: «...klare å implementere det i

planverk eller handlingsmetodikk, eller i taktikk, som gjør at vi står bedre rustet til å møte liknende eller beslektede situasjoner i ettertid».

Det er et uttrykt ønske fra informantenes side at erfaringslæring blir satt i system for å oppnå organisatorisk læring. En av informantene mener at politiet ikke fullfører læringshjulet. Det oppfattes at læring er en sirkulær prosess, der prosessen stopper opp på grunn av manglende system.

Flere av informantene sier at politiet er gode på evalueringer av større og mer alvorlige hendelser samt øvelser, men da kommer det en tydelig bestilling på at dette skal gjennomføres. Denne bestillingen kommer fra politimester. Samtidig er det flere informanter som påpeker at politimester har sagt at distriktet skal drive med erfaringslæring, og det blir påpekt at politimester er god på å løfte frem de gode erfaringene. Informant H sier: «Politimester ønsker vi skal drive med erfaringslære i større grad enn det vi gjør nå, og det skal bli satt av tid til det. Det skal bli brukt ressursers på det. Det er både for å lære og i et HMS-perspektiv».

Informant B sier også at politimester er opptatt av erfaringslæring, og at ledernivået under må bli enige om hvordan få dette til sammen. Informanten sier: «Jeg tror politimesteren vår er veldig klar på at vi skal kunne få det til, så det må til en holdningsendringer på driftsenhetene for å hente all erfaring».

Informant G påpeker viktigheten av lederforankring. Han sier:

Det som er utfordringen, det er jo et lederansvar å ta tak i dette her, å sørge for at strukturen kommer på plass. Hvis strukturen ikke er der, må den på plass. Det koster ingenting å gjøre dette her. Det tar ikke så mye tid heller.

Morten Sommer sier i samtale at lederforankring er viktig både når det gjelder erfaringslæring generelt, men også hvordan eventuell endret praksis skal implementeres i politiet. Han er tydelig på vilje, forankring og ansvar. Han sier:

En ting er å sette det i system, men ledelsesbiten der, de som skal ha makt og myndighet i organisasjonen på et eller annet nivå faktisk gjør dette, at det blir lagt opp til det. Så hvis en finner ut at noe må forbedres – endres, så må det besluttes og implementeres av noen som kan.

Ildsjelers

Som en mulig konsekvens av manglende system, viser informantenes uttalers at det er satt i gang ulike prosjekter av ildsjeler for erfaringslæring. Ildsjelene setter i gang prosjekter på eget initiativ siden de mener erfaringslæring er viktig, og noe politiet bør drive på med. Det oppleves at erfaringslæring ikke blir prioritert nok i distriktet, slik at ildsjelene tar ansvar for det på egen seksjon. Som nevnt ovenfor er det forsøkt å starte en erfaringsgruppe på distriktsnivå, og en seksjon har utviklet bruk av QR-koder som system for erfaringslæring på egen seksjon.

Erfaringsgruppen til politidistriktet er noe samtlige av informantene tar opp, men det er uklart for de fleste hva gruppen gjør og om den er operativ. Det er kun en informant som har inngående kunnskap om erfaringsgruppen og forteller at den ikke har på noe tidspunkt vært operativt.

Erfaringsgruppen oppleves som et læringsprosjekt som ikke ble prioritert. Informant I forteller: «Jeg prøvde her tidligere å løfte frem en ide hvor vi skulle peke på funn i erfaringsrapporter som fag- og opplæringsansvarlige og andre kunne lage læringsaktiviteter på».

Informant I opplever at de som skulle delta i erfaringsgruppen måtte prioriterte andre oppgaver som resulterte i at gruppen ikke hadde møter. Hensikten med erfaringsgruppen var å bruke erfaringsrapporter som ble produsert i distriktet og finne læringspunkter som distriktet kunne lære av. Informanten forklarer: «Det blir litt vanskelig dette her, og da blir andre oppgaver viktigere».

Informanten forklarer hvor vanskelig det var å sette i gang et prosjekt på erfaringslæring. Han prøvde å få til noe, men var avhengig av at andre bidro. Det resulterte i at prosjektet aldri kom ordentlig i gang og det ble ikke satt i system.

En av informantene har på eget initiativ laget et system for erfaringslæring ved bruk av Microsoft Forms og QR-koder for å samle erfaringer fra sin seksjon. Informanten sier: «Det er veldig tilfeldig hvor den erfaringslæringen er, og den er stort sett basert på selvstendige individer som hiver seg rundt og gjør noe, personlig engasjement og tilfeldigheter».

Informant E snakker også om at en person har tatt personlig initiativ opp mot erfaringslæring, men poengterer at vedkommende har sin jobb utenom. Han sier: «Vi har ingen fagutvikler hos oss, som for eksempel kunne tatt de erfaringene og sett at her, denne, dette tar vi tak i, og så prøver vi å se om det er noe kunnskap eller ferdigheter som vi kan utvikle».

Informantenes oppfattelse av manglende fag- opplæringsansvarlig gjør at ildsjeler tar tak i erfaringslæring på eget initiativ.

Roller og ansvar

Informantene er opptatt av at erfaringsgruppens arbeid forankres i politimesterens ledergruppe, og at de følger opp ledernivåene under. Informant I forklarer: «Det er jo ledergruppen sitt ansvar dette her, det kan en ikke komme vekk i fra. Det er der ansvaret sitter. Så er jo det lett å si, men for at det skal skje noe må det begynne der folkene er, tenker jeg. Det er stort sett da det blir bra».

Informant G er også opptatt av at erfaringslæring er forankret på de ulike ledernivåene og sier:

Alle er enige om å vokse på erfaring, det er bra, men det er veldig skummelt. Noen må jo si: Dette skal vi bruke, det må jo komme fra ledelsen. Det må bli akseptert av de som skal utføre det, og det å se nytten i det.»

Informanten har selv tatt tak i erfaringslæring på egen seksjon. Tanken er at på sikt kan hele distriktet få en systematisk måte å innhente, bearbeide og bruke erfaringer på. Informanten uttrykker det med: «Det er ikke vanskelig å implementere og få det til. Du trenger bare noen som sier at det skal vi gjøre og noen som drifter det».

5.3.6 Oppsummering

Informantenes uttalelser viser at det er flere hindringer for organisatorisk erfaringslæring. For at erfaringslæring skal bli satt på agenda i den daglige driften, må det settes av tid og prioriteres. Informantene er tydelig på at hvis distriktet skal få utbytte av erfaringslæring, må det prioriteres på de ulike ledernivåene, i form av en rød tråd. Informantene trekker frem at det er mye som måles i politiet, og hvis ledelsen skal prioritere erfaringslæring fremfor annet, bør det være et målkrav.

Prioritering er et stikkord som går igjen som hindrer organisatorisk læring. Funnet på at det mangler pedagogisk kompetanse, viser at det ikke har blitt prioritert å sette inn tiltak for å øke kompetansen. De etterlyser fag- og opplæringsansvarlig som har et spesifikt ansvar for erfaringslæring. Er erfaringslæring noe som politiet skal drive på med på organisatorisk nivå, må en ha kunnskap om hvordan læreprosesser foregår. Politiet må øke den pedagogiske kompetansen i organisasjonen.

Samtlige av informantene er opptatt av at det må være et system for erfaringslæring. Det fremkommer at det er satt i gang ulike prosjekter av ildsjeler, men av ulike årsaker er det

6.0 Drøfting

I dette kapittelet skal vi ut ifra det teoretiske rammeverket som er presentert og resultatet av analysen, gjøre koblinger for å besvare problemstillingen: *Hva er utfordringer og muligheter med erfaringslæring på operasjonelt og taktisk nivå i politiet?*

Vi skal særlig se på hovedfunnene som omhandler beskrivelse av erfaringslæring, politiet som sosialt læringsrom, og hindringer for organisatorisk erfaringslæring for å svare ut forskningsspørsmålene og problemstillingen.

6.1 Beskrivelse av erfaringslæring

Informantenes beskrivelser av erfaringslæring tilsier at det er ulik forståelse av begrepet, og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å drive med erfaringslæringsprosesser. En forutsetning er å ha en felles begrepsforståelse i bunn. Gjennom forskningen til Hoel og Barland (2020) fremkommer det også ulik begrepsforståelse for hva erfaringslæring betyr, sett fra de ulike ledelsesnivåene i politiet. En betingelse for å drive med erfaringslæring er å forstå hva som må til, både for at individet og organisasjonen skal lære.

Ett av funnene viser at informantene mener erfaringslæring har til hensikt å virke prestasjonsforbedrende for individet, som igjen vil øke prestasjonen til politiet som organisasjon. Dette kan tyde på at de har en instrumentell tilnærming til erfaringslæring. Informantene beskriver hvordan egen ervervet erfaring er ønsket delt videre med hele organisasjonen, og på den andre siden ønsker de andres erfaringer skal deles med dem. De beskriver prosessen som enkelkretslæring, der de ønsker å øke kunnskapen for å bli bedre, gjerne i form av enkle grep eller korreksjoner. Dette gjenspeiles også i forskningen til Hoel og

Barland (2020, s. 6) som forklarer at enkeltkretslæring ikke tar hensyn til konteksten eller personlige erfaringer til de som skal lære. Vanskjøtsel av hund er et slikt eksempel, der informantene gjorde seg en erfaring og forsøkte få til en endring. Informantene beskriver i hovedsak at både positive og negative erfaringer som er gjort, bør tas tak i og implementeres i organisasjonen. Det kan skje i form av endring av instruksjer/rutiner/tiltakskort. På den måten blir individets erfaring bli omformet til noe som de mener organisasjonen kan lære av. Ved å drive læring på denne måten, vil de ikke finne årsaken til hvorfor problemet oppstod (Sommer et al., 2020 s. 91).

En av utfordringen med organisatoriske læringsprosesser er å vite i hvilke situasjoner det er behov for dobbelkretslæring, der organisasjonen ser på de underliggende faktorene (Argyris & Schön, 1978, s. 3). To av informantene er opptatt av å grave dypere i erfaringene og finne de bakenforliggende årsakene til erfaringen, og hvordan en kan korrigere, endre og implementere det i organisasjonen. Slik vi tolker funnene, skiller ikke flertallet av informantene på om det er enkle korrigeringer som skal til, eller større grunnleggende endringer som de ønsker å lære av. De bruker enkle og konkrete eksempler, men de er spesielt opptatt av å hente ut erfaringer fra krevende oppdrag politiet må løse med jevne mellomrom, og som treffer den som har erfart. Informantene mener endringene skal implementeres i instruksjer/rutiner/tiltakskort. Slik det oppfattes, er tilgang på kunnskap noe informantene mener skaper læring.

Informantene beskriver erfaringslæring som uformelt og spontant. Den uformelle erfaringslæringen er godt implementert i form av hot-washup, defuse og debrief, men de etterlyser hvordan en kan formalisere den tause kunnskapen, slik at flere kan lære av erfaringer som er gjort. Begrepet taus kunnskap handler om den uformelle småpraten mellom kolleger, og Ekman (2004) viser til Nokaka et al. (2002) som forklarer at organisasjonen må få synliggjort denne formen for kunnskap. Det kan være vanskelig å få til, når erfaringene blir delt på uformelle arenaer og i ulik kontekst. Informantene forteller at det er mye kunnskap i individet, og kunnskap blir også delt i små grupper. Sommer et al. (2020, s. 78) trekker frem den uformelle praten, der deling av historier, diskusjoner, egne erfaringer og veiledning er meget viktig for beredskapspersonellens læring.

Informantene mener erfaringer skal føre til endring for både individet og organisasjonen til noe bedre. Dewey (1934/2003) forklarer at erfaringslæring starter med at individet gjør seg én erfaring som det stopper opp ved og reflekterer rundt. Det informantene beskriver når de

mener det er mye kunnskap hos individet, som de gjerne deler uformelt og spontant med andre, kan betegnes som én erfaring. Det er noe de stopper opp ved og gjerne har en reflekterende samtale rundt, i motsetning til en strøm av erfaringer som de ikke stopper opp ved. En av informantene snakker om viktigheten av refleksjon for å lære. Det informanten beskriver er evnen til å ta seg tid til å tenke gjennom eller sammen finne ut av hva som er årsaken til denne erfaringen. Gjennom den aktive prosessen, utvikles det til en forandring på bakgrunn av en konsekvens. Når informantene forklarer at de stopper opp ved en erfaring, skjer det for en grunn - enten at konsekvensene for erfaringen medførte et negativt eller positivt utfall. Selv om de i hovedsak har en instrumentell tilnærming til erfaringslæring som noe prestasjonsforbedrende, har individet lært når det gjør seg en erfaring som det reflekteres rundt. Det fremstår som refleksjon skjer i en viss grad for å lære, men i hvor stor grad de har et bevisst forhold til det og hva refleksjon egentlig betyr, er sprikende blant informantene.

Informantene er inne på noe viktig når de snakker om erfaringslæring som en form for å lære. Læring består av elementene: *hvem* skal lære, *hva* skal læres og *hvordan* skal det læres. Informantene beskriver ikke forskjellen på hva som skal læres eller hvordan. De er tydelig på at individet og organisasjonen må lære, samtidig som det påpekes viktigheten av å forstå at man er del av et sosialt fellesskap og en større organisasjon. De vil løfte erfaringene fra individet, få satt det i et system, og få kunnskapen ut til de som skal lære – for at prestasjonen til det enkelte individ og organisasjonen som helhet skal lære.

6.2 Politiet som sosialt læringsrom

Kolbs (2015) læringssirkel kan komme til anvendelse når individet må lære for at politiet som organisasjon skal lære. Noe av kritikken til læringssirkelen er at den sier lite om den sosiale og kulturelle konteksten for læring, ved at læring begrenses til å være individuell (Filstad, 2022, s.44 og 52). Informantenes beskrivelser viser viktigheten av å forstå at individet er en del av et sosialt fellesskap og en større organisasjon når man snakker om erfaringslæring. En betingelse for å drive med erfaringslæring er å forstå hva som må til for at individet som deltaker i et praksisfellesskap skal lære (Elkjær, 2004, s. 429-430; Filstad, 2022, s. 84). Utfordringen med Kolbs (2015) læringssirkel som bygger på Dewey erfaringslæreteori (1934/2005), er at læring begrenses til individet, uten å ta hensyn til den organisatoriske dynamikken. Alternativet kan være å bruke Elkjærs (2004, s. 429-430) «tredje vei», hvor man i tillegg til individet tar hensyn til sosial deltakelse og sosial praksis (Filstad, s. 2022, s. 22).

For at politibetjenter skal utvikle kompetanse innenfor beredskapsarbeid, må både sosiokulturelle elementer og individuelle aspekter tas i betraktning (Sommer, 2015).

I modellene for individuell og organisatorisk læring for beredskapsarbeid (Sommer et al., 2020, s. 75-83 og 105-108) vil individuell læring inneha elementene: innhold, kontekst og involvering. Den organisatoriske dynamikken påvirker dette, og informantene viser det må tilrettelegges for tillit og trygghet for at individet skal våge å by på seg selv. Det er sårbart hvis en har gjort feil, utlevert seg selv, eller gitt tilbakemelding på noe negativt. Tilliten mellom de ansatte avgjør hva som kan snakkes om, og det påvirker konteksten og hvilken grad individet involverer seg. Dersom vi stoler på noen, våger vi vise usikkerhet eller fortelle om det som oppleves sårbart (Ekman, 2003, s. 111). Informantene snakker om at dette kan være utfordrende i et sosialt rom der en ikke kjenner hverandre godt, men i mindre og tette team er det lettere å vise sårbarhet, og etablere en opplevelse av trygghet og tillit.

Informantene forteller om innsatsleder-seksjonen som jobber aktivt med å dele både positive og negative erfaringer, selv om det kan oppleves som sårbart. Konteksten læring skjer i, og i hvilken grad en deler og tilegner seg informasjon, knytter seg til praksisfelleskapet som individet er en del av (Sommer et al., 2020, s. 78-79).

Informantene er opptatt av å få bort «syndebukken» for å få et tryggere læringsmiljø. Skal en dele erfaringer er en avhengig av tillit og trygghet til den man deler med, eller organisasjonen, som er en betingelse for erfaringslæring (Olsen, 2003, s. 136-137). Ifølge Sommer et al. (2020, s. 102) må det være etablert tillit til ledelse og mellom medarbeidere for å få til kunnskapsdeling. Tillit kan forsterkes gjennom åpenhet og toleranse. Informantene viser til viktigheten av at leder går foran som et godt eksempel, og er i stand til å vise sårbarhet og by på seg selv. Informantene opplever debrief og defuse som trygge arenaer der de tørr å by på seg selv og vise sårbarhet. Informantene tegner et bilde av at det er lettere å snakke om utstyr og det tekniske, enn å gi tilbakemeldinger som går på personlige forhold. Muligheten for læring vil øke dersom ansatte tør prate sammen om også personlige forhold (Ekman, 2004, s. 104).

Ett av funnene i forskningen til Hoel og Barland (2017, s. 8) var manglende tilbakemeldingskultur i politimesterens stab. Informantenes beskrivelser støtter opp under utfordringene med å gi tilbakemeldinger, og at det må bygges en kultur der tillit er en av grunnsteinene. Det må være lav terskel for å gi tilbakemeldinger, og ledere blir trukket frem som rollemodeller. Det etterlyses kunnskap om hvordan gi og motta tilbakemeldinger. Funn

fra forskningen til Granås et al. (2015) beskriver en frykttkultur i politiet. Kultur har betydning for hvordan ansatte samhandler, absorberer kunnskap og lærer (Andreassen & Bjørkelo, 2020, s. 46-50). Ifølge Ekman (2004) er lederne med på å prege kulturen med det som belønnes.

Informantene forteller om viktigheten av å lære av det en mestrer, samt trekke lærdom fra de gode eksemplene. Det vil si: bruk det ene gode eksempelet, fremfor de ti dårlige.

Politimesteren i distriktet belyser de gode eksemplene som han ønsker de ansatte skal lære av.

På den andre siden forteller informantene at involvering fra Spesialenheten kan påvirke erfaringslæring. Det kan være frykt for å inkriminere seg selv hvis en deler feil eller noe som kan være straffbart. Hvis en blir straffet for å være åpen, kan det skape begrensinger for erfaringslæring (Olsen, 2003, s. 144). En av informantene mener det må bygges en kultur hvor det er rom for å begå feil selv om dette kan medføre straff. Samtidig bør en trekke lærdom ut fra erfaringen, slik at samme feil unngås. Organisasjonsklimaet må verdsette feil som kilde til læring (Oddane, 2015, henvist i; Sommer et al., 2020, s. 177). Slik vi opplever informantene er det utfordrende at en ikke tør ta tak i læring mens erfaringen er fersk. Det kan tyde på at organisasjonen pålegger seg begrensinger med å innhente erfaringer med hensikt om å lære, men avventer på avgjørelse fra Spesialenheten. Sommer et al. (2020, s. 92) trekker frem at organisasjonen må vite når en skal benytte enkelkrets- og dobbelkretslæring, og de står ikke i motsetninger til hverandre. Hvilken læringsform som skal benyttes, avhenger av hva en skal endre eller forbedre. Informantene beskriver et «vakuum» der distriktet ikke tar tak i erfaringene i frykt for hvordan det kan påvirke etterforskningen til Spesialenheten.

Det kan tyde på at læringskulturen ikke er stødig nok til at distriktet innhenter erfaringer og lærer parallelt med etterforskningen til Spesialenheten. For å kunne drive med erfaringslæring må en forstå hvordan individet fungerer opp mot den sosiale konteksten erfaringslæring foregår i. Det må bygges en kultur slik at samspillet mellom individet, læringsrommet og organisasjonen legger til rette for erfaringslæring. Slik informantene beskriver faktorer som påvirker individet som en del av et sosialt læringsrom, påvirker dette hvilke erfaringer som deles og i den grad de deles.

6.3 *Hindringer for organisatorisk erfaringslæring*

I dette delkapittelet benyttes Sommer et al. (2020, s. 106-108) sin modell for organisatorisk læring for å drøfte hva som kan være til hinder for organisatorisk erfaringslæring.

Rammebetingelsene som holder læringsprosessen i gang kan grovt sett kategoriseres i kultur, ansvar, struktur og ressurser.

Kultur

En lærende kultur kjennetegnes av åpenhet, ydmykhet, fleksibilitet, omstillingsevne og mulighet til å lære av feil, og dette er spesielt utfordrende innenfor store, hierarkisk og byråkratisk organisasjoner som politiet (Cavarallo & Nault, 2021, s. 299). Informantene beskriver på den ene siden en åpenhet i små grupper, mens det er mindre åpenhet på tvers av seksjoner og avdelinger. Det fremstår som politiansatte ønsker å lære av feil, men at dette er utfordrende av ulike årsaker. Som tidligere nevnt, er dette blant annet fordi Spesialenhetens involvering kan skape frykt for å inkriminere seg selv, samt frykt for at karrieremuligheter påvirkes. Det oppleves sårbart å dele hvis en ikke har tillit, og det er ønskelig å jobbe med tilbakemeldingskultur.

Selv om politiet skal rapportere på erfaringslæring i 2023, kan det tyde på at politiet mangler en grunnleggende forståelse av hva læring er, og at dette er en av årsakene til at det er utfordrende og få en sterk læringskultur på organisasjonsnivå.

Til tross for dette fremstår det i denne studien, slik som vi tolker informantene, at politiansatte ønsker å lære. Det er kunnskap om hvordan man lærer som er utfordringen, og for å utvikle og opprettholde en sterk læringskultur må det være en grunnleggende forståelse for hva læring, kunnskap og kompetanse er. Samtidig er det viktig å påpeke at det verken er ønskelig eller mulig å kontrollere uformell læring (Filstad, 2022, s. 290-291). Informantene er opptatt av at også denne læringen i form av blant annet tilfeldige diskusjoner og historiefortelling er viktig.

Ansvar

Med ansvar menes forankring, forpliktelse og ledelse (Sommer et al., 2020, s. 108). Informantene poengterer at ledere på ulike nivå må prioritere og se nytten av erfaringslæring. Dette støttes av Filstad (2022, s. 301) som sier det er et ledelsesansvar å tilrettelegge for og ha nødvendig oppmerksomhet på læring i en organisasjon. Dette vil gi nødvendig kunnskapsdeling og organisatorisk kompetanse. Informantene påpeker at Politimesteren har sagt at distriktet skal drive med erfaringslæring, men det tyder på at ansvaret er noe fragmentert nedover i hierarkiet. Eksempel på dette er erfaringsgruppen som ikke er operativ,

selv om den er forankret hos ledelsen på aktuell enhet. Årsaken kan være at ikke alle seksjoner har fag- og opplæringsansvarlig, og at det ikke er en overordnet koordinator slik informantene ytrer ønske om. Det er tydelig at det er ildsjeler uten den rette beslutningsmyndigheten som driver med erfaringslæring. Ansvar er delegert nedover i hierarkiet uten klare føringer, og dette kan hindre organisatorisk læring. De ansatte kan tenke at det ikke lønner seg å bruke tid og ressurser på erfaringslæring siden ledere ikke «stresser» de med det (Sommer et al. 2020, s. 110).

Struktur

Sommer et al. (2020, s. 108 og 116) viser til at strukturen gir rammer og styrer aktivitet i ønsket retning, og at struktur i form av organisering og arbeidsprosesser kan hindre organisatorisk erfaringslæring. Informantene er tydelige på at det må være noen målekriterier hvis erfaringslæring skal bli prioritert. I samtale sier Morten Sommer at det må være noen målekriterier for erfaringslæring, hvis ikke blir det en saneringspost. Fra 2023 er erfaringslæring noe politidistriktene skal rapportere på til Politidirektoratet gjennom Politiets styringsverktøy. Det kan tyde på at det er et instrumentelt syn på mål og resultatstyring, og at en ser på det som et system for læring og forbedring (Christensen et al. 2021, s. 191). Hvis en ikke tar hensyn til kulturen, har kunnskap og bevissthet rundt erfaringslæringsprosesser, kan arbeidet med erfaringslæring fort bli en myte. Det rapporteres til Politidirektoratet, men fortsetter arbeidet som før, uten at det skjer en reel form for utvikling (Christensen et al. (2021, s. 176-177). Det skal rapporteres kvalitativt på erfaringslæring, som kan medføre at strukturen for erfaringslæring styrer aktiviteten i ønsket retning. De av informantene som ble spurt, mener rapportering kan bidra til at erfaringslæring blir satt på agendaen og prioritert. Samtidig forklarer Wathne (2018, s. 107-108) at drøyt syv av ti politifolk mener målstyringssystemet bidrar til at politiets innsats blir styrt mot oppgaver som er enkle å måle, men mindre viktige.

Det at informantene beskriver et manglende system som sikrer man får tak i de erfaringene som gjøres, kan være et hinder for organisatorisk erfaringslæring. Ifølge Sommer et al. (2020, s. 99) må de rette forutsetningene være til stede for at det skal skje læring i en organisasjon, og for at erfaringslæring skal bli systematisk og kontinuerlig. Det kan tyde på at ulike barrierer hindrer læring. Manglende pedagogisk kompetanse kan være en årsak til at læringskulturen ikke oppfattes som optimal, der bare noen ledere har forståelse for læringskulturen som gjør at de kan tilrettelegge og veilede. Lærings- og kunnskapsmål virker

ikke til å være fastsatt. Det er tilfeldig hvilke læringsarenaer som er etablert og blir benyttet. Formell og uformell læring er heller ikke integrert (Sommer et al. 2020, s. 99).

Det beskrives også en stor organisatorisk avstand mellom de som skal sørge for læring og de som har beslutningsmyndighet, og dette er en sentral strukturell utfordring (Sommer et al. 2020, s. 113). Hierarkiet i politiet med de ulike ledernivåer kan dermed hindre organisatorisk erfaringslæring.

Ressurser

Med ressurser menes knapphetsgoder som tid, penger og personell og utstyr samt kompetanse. Hovedårsaken til at læring uteblir er manglende prioriteringer og dårlig utnyttelse av allerede eksisterende ressurser. Det er lett å skylde på ressursmangel siden dette kan tilskrives noen på et høyere nivå i eller utenfor organisasjonen (Sommer et al., 2020, s. 108, 115). Informantene beskriver at tid og manglende prioritering oppleves som en årsak til at erfaringslæring ikke blir satt på agendaen i så stor grad som ønskelig. Det er også en opplevelse av at erfaringslæring kan gå på bekostning av annet arbeid. Informantenes beskrivelser tilsier at det ikke er tid til å prioritere erfaringslæring i en travel hverdag. Erfaringslæring er opp til den enkelte å prioritere, samtidig som det påpekes viktigheten av at ledere prioriterer erfaringslæring. Som tidligere beskrevet er lederne med å prege kulturen med det de belønner, og det gjelder også på prioritering (Ekman, 2004, s. 104). Opplevelse av hva de skal bruke tid på er med på å sette en retning for erfaringslæring. Sett i lys av poengene til Sommer et al. (2020), kan det tyde at manglende prioritering er en hindring for læring, både på individ- og organisatorisk nivå.

Når det gjelder kompetanse forteller informantene om ildsjeler som velger å bruke tid på å samle erfaringer, og at noen seksjoner har erfaringslæring på agendaen. Kompetanse innen læring er en større utfordring enn vi liker å tro, og slik kompetanse kan ses på som spesialkompetanse. Manglende pedagogisk kompetanse kan derfor være et hinder for organisatorisk læring. En utfordring er at denne type kompetanse ofte følger såkalte «ildsjeler», og er personavhengig (Sommer et al., 2020, s. 111-113). Informantenes beskrivelser viser at det er ikke tilstrekkelig med kun ildsjeler, eller et enkelt prosjekt hvis det ikke blir satt tilstrekkelig i system og prioritert. Ildsjelene vil ha begrenset nedslagsfelt, der de bare er i stand til å løfte erfaringslæring på egen seksjon. Informantene beskriver at erfaringslæring kan føre til utvikling hvis en er i stand til å utnytte potensialet som ligger der.

Videre mener de at fag- og opplæringsansvarlig på hver seksjon med en overordnet koordinator er rett vei å gå. Da vil kunnskapen i større grad ligge til funksjonen i form av stilling, og ikke være personavhengig.

Et annet funn er at politidistriktet mangler en konkret plan for læring og hvordan en skal drive med erfaringslæring. Sommer et al. (2020, s. 92) bruker begrepet «å lære å lære», og i praksis er dette å ha et system for læring samt sørge for at forutsetninger for en god læringskultur er til stede. Informantene mener at erfaringslæring må bli satt mer i system for å oppnå organisatorisk læring, og det er spesielt en informant som snakker om at politiet ikke fullfører læringshjulet. Det oppfattes at læring er en sirkulær prosess, der prosessen stopper opp på grunn av manglende system. Sommer et al. (2020) og Lunde (2019) anbefaler å bruke opparbeidede systemer som foreligger innenfor internkontroll og kvalitetsledelse, som mulige system som kan bidra til systematisk og kontinuerlig forbedring av erfaringslæring. Lunde (2019) er opptatt av en analytisk og praktisk tilnærming, og det vises blant annet til beredskapshjulet opp mot organisatorisk erfaringslæring. Spørsmålet blir da hvordan forholdet mellom læring og utvikling (erfaringslæring) og kontroll er, og om dette kan forenes.

Rammefaktorene kultur, ansvar, struktur og ressurser fremstår som store og komplekse områder som må ligge til grunn for at læringsprosessen skal holdes i gang. Kompleksiteten tilsier at politiet i større grad bør opparbeide seg kunnskap om å drive med erfaringslæring på organisatorisk nivå. I tillegg til kompetanse innen pedagogikk og læring, bør politiet også utvikle kompetanse innen organisasjonsteori. Da kan en bedre å forstå enkeltmennesker og grupper, og hvordan organisasjonen fungerer. Videre kan en da forstå mer av koblingen mellom, struktur, kultur og ledelse (Christensen et al., 2021, s. 21).

6.4 Problemstilling og forskningsspørsmålene i lys av drøfting

Som en oppsummering på drøftingen vil vi svare på forskningsspørsmålene før vi svarer ut problemstillingen. **Problemstillingen er som følgende:** Hva er utfordringer og muligheter med erfaringslæring på operasjonelt og taktisk nivå i politiet?

Hvilke faktorer betinger erfaringslæringsprosesser?

Informantene er opptatt av at både individet og organisasjonen lærer, og her kan en se til Elkjær (2004, s. 22) som foreslår en «tredje vei» for organisatorisk læring. Da vil man i

tillegg til individet ta hensyn til sosial deltakelse og praksis. Her blir organisasjonen sett på som en del av den sosiale verden der individet og organisasjonen blir sidestilt. Kultur, ansvar, struktur og ressurser er noe informantene tar opp, og dette er i samsvar med Sommer et al. (2020) sine rammefaktorer i modell for organisatorisk beredskapslæring.

I drøftingen rundt beskrivelse av erfaringslæring, politiet som sosialt læringsrom og hindringer for organisasjonslæring fremkommer det flere faktorer som betinger erfaringslæringsprosesser. Felles begrepsforståelse for erfaringslæring må ligge i bunn, og som tidligere nevnt tilsier informantenes beskrivelser at det er ulik forståelse av begrepet og hva erfaringslæring innebærer. I et teoretisk perspektiv, er det betimelig å stille spørsmål om hvordan evaluering henger sammen med erfaringslæring. Det samme gjelder i hvilken grad individet og organisasjonen lærer av en evaluering.

En annen faktor er at individet må lære for at en organisasjon skal lære, da all læring starter med at individet reflekterer rundt det man erfarer (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 355). Informantene har prestasjonsforbedrende tilnærming til erfaringslæring, som kan tyde på at individet som skal lære er åpen og motivert. Konteksten rundt læresituasjonen, innholdet i det som skal læres, og i hvilken grad personen er involvert i læringsprosessen sier noe om muligheten for at individet lærer (Braut & Njå, 2010; Sommer et al., 2020, s. 76). Politiet må derfor ha kompetanse om læringsprosesser og pedagogikk for å få dette til. Informantene er opptatt av å endre enkle ting samtidig som de er opptatt av å endre rutiner/instruksjoner, og dette betinger at en vet når en skal drive med enkelt- eller dobbeltkretslæring. Sommer et al. (2020, s. 92) kaller dette å «lære og lære», og at det i praksis er å ha et system for læring, samt sørge for at forutsetningene for en god læringskultur er til stede.

Videre må erfaringslæring være forankret og det må være tydelige signaler fra ledelsen om at dette er noe som prioriteres. De ansatte må ha tillit til lederne og kolleger, og det må bygges en tilbakemeldingskultur, samt at det er lov å gjøre feil. For at erfaringslæring skal fungere, må tillitt og trygghet ligge i bunn slik at en tør å by på seg selv, og vise sårbarhet (Olsen, 2003, s.135-145). Informantene trekker frem at det må være tydelige strukturer med blant annet målekriterier, ansvarsfordeling og et felles system, og det støttes i samtale med Morten Sommer.

Organisasjonsperspektivene kan brukes for å forstå hva som betinger erfaringslæring. Fra et pragmatisk ståsted kan perspektivene ses på som komplementære. På den måten kan en koble

struktur, kultur og ledelse. De formelle strukturene som organisasjonskart kan fortelle noe om ledelsesnivåer, roller, ansvar, beslutningsprosesser, plassering av enheter og sammenheng mellom disse. Kultur er sentralt for å forstå hvordan politiet som organisasjon lærer, fordi samordnede handlinger og praksis forutsetter felles virkelighetsoppfatninger og forestillinger blant de ansatte (Borch & Andreassen, 2020, s. 60; Andreassen & Bjørkelo, 2020, s. 86).

Som tidligere nevnt, skal politidistriktene rapportere på erfaringslæring i årsrapport 2023 til Politidirektoratet. Informantene mener en betingelse for erfaringslæring er at man blir målt på det. Utfordringen kan være at det utvikler seg to normer som er løst koblet, og at man styres av myter og fortsetter som før. Politiet fremstår som en moderne og rasjonell organisasjon utad, mens det er andre hensyn og normer som faktisk styrer hva man gjør internt. Dette vil si at man i realiteten ikke jobber mer aktivt med erfaringslæring (Christensen et al. 2021, s. 176-177).

Hvilke faktorer hemmer erfaringslæringsprosesser?

Slik vi har beskrevet erfaringslæring, og i likhet med Dewey (1934/2005) starter erfaringslæring med at individet gjør seg én erfaring som den stopper opp ved og reflekterer over. Hele individet engasjeres og prøver å forstå hva som gjorde denne erfaringen unik fremfor en strøm med erfaringer som en ikke stopper opp ved. Erfaringslæring starter som individuell prosess, der målet er personlig læring og utvikling (Politihøgskolens evalueringsutvalg, 2022, s. 52). Når erfaringslæring skal være en del av en organisatorisk læreprosess kan det individuelle aspektet sette begrensinger. Individet er del av et praksisfelleskap som et sosialt læringsrom, der faktorer som tillit og trygghet spiller inn på om individet er i stand til å dele. Slik vi tolker informantene er det sårbart å dele. Derfor må det foreligge en læringskultur som gir rom for å dele. Foreligger ikke det læringskultur i bunn som grunnstein vil dette hemme erfaringslæring.

Refleksjon er en viktig del av erfaringslæringsprosessen, men fremstår som utfordrende på bakgrunn av at det er vanskelig å se detaljene i forbindelsene mellom refleksjon, årsak og konsekvens (Dewey, 2008, s. 128-129). Refleksivitet kreves at en lærer dypt og bredt om problemstillingen (Alvesson et al., 2017, s. 14, referert i: Hoel & Barland 2020, s. 6). Gjennom prosessen skal individet oppnå forståelse mellom forholdet og konsekvensen. For å få til dette må en gjennom fasene: prøve og feile (Dewey, 2008, s. 128-129). I Kolbs (2015) lærings sirkel kalles fasen for aktiv eksperimentering, og eksperimentering kan gi både positivt og negativt

utfall. Informantene forteller at det er lettere å lære av mestring enn av feil, og slik vi tolker dette funnet er at feil oppleves som sårbart. Det er lettere å lære når konsekvensen av handlingen førte til positivt utfall av erfaringen. De beskriver en kultur der det for blir synlig hvem som har handlet feil og kaller det for «syndebukk». Å lære av feil fremstår ikke som en grunnleggende verdi i læringskulturen (Sommer et al., 2020, s. 102). Informantene har et ønske om at denne verdien blir en del av læringskulturen, men når det kommer til stykket fremstår dette som vanskelig å oppnå i det sosiale læringsrommet individet er en del av. Det fremstår som at politiet som organisasjon ikke erkjenner at det er mennesker som bedriver praksis i relasjon med hverandre (Johannessen, 2013, s. 179).

Involvering av Spesialenheten hemmer også erfaringslæringsprosessen. Det skjer i form av at et «vakuum» som skapes på distriktsnivå. Det kan gå på bekostning av at erfaringer ikke blir tatt tak i, slik vi har drøftet ovenfor. På grunn av manglende system for læring og ikke god nok læringskultur på taktisk- og operasjonelt nivå oppnår en ikke «deutero-learning» (Argyris & Schön, 1978, s. 26). Sommer et al. (2020, s. 92) kaller begrepet «å lære å lære», som handler om hvilken strategi en skal velge, avhengig av hva som skal forbedres/endres. Slik informantene beskriver erfaringslæring nå, er det tilfeldig og uformelt. I tillegg er det enkelte ildsjeler som ser nytten av erfaringer og forsøker å sette det i system. Det kan tyde på at erfaringslæring ikke blir tilstrekkelig prioritert. Manglende prioritering gjør at pedagogisk kompetanse og kunnskap om å lære, hemmer erfaringslæreprosessene. For å få en lærende kultur må dette ligge til grunn (Filstad, 2022, s. 290-291).

Hva er utfordringer og muligheter med erfaringslæring på operasjonelt og taktisk nivå i politiet?

Gjennom forskningen fremkommer det ulike utfordringer og muligheter med erfaringslæring som har blitt belyst av informanter på operasjonelt og taktisk nivå. Funnene har blitt drøftet opp mot teori. Nedenfor presenteres det vi mener er de viktigste funnene som svarer ut problemstillingen.

Informantenes beskrivelser tilsier at individet er motivert til å lære på individ- og organisasjonsnivå, men på grunn av at individet er en del av et sosialt læringsrom påvirker det hvordan individet er i stand til å lære gjennom erfaringslæring. Informantene ønsker å drive med erfaringslæring. Det skjer i en viss grad på individ- og gruppenivå, men i hovedsak skjer det uformelt og spontan. Forutsetningen for at individet vil lære når de er motivert og har ytre

ønske om det, er en stor mulighet for at erfaringslæring kan benyttes som læringsform for individuell læring i politiet. De mest sentrale læringsteoriene for individuell læring passer muligens ikke inn i en organisasjon som politiet, men de kan brukes som en støtte opp mot erfaringslæring. Politiet må ha kunnskap om hvordan en skal lære, det innebærer de psykologiske prosessene som er involvert i læringsprosessen, eksterne omstendigheter og deres innvirkning (Sommer et al., 2020, s. 74-85).

For å få til læring som en kontinuerlig prosess (Politihøgskolens evalueringsutvalg, 2022), bør læring i politiet bli sett på fra individets perspektiv og organisatorisk perspektiv. I disse perspektivene påvirkes læringsprosessen av rammefaktorene kultur, ansvar, struktur og ressurser (Sommer et al., 2020, s. 76). Filstad (2022) poengterer at savnet etter et system for å lære av andres erfaringer er et ledelsesansvar. Slik informantene beskriver er det en utfordring at politiet ikke har et system for å lære av andres erfaringer. Kjennskap til barrierer, god læringskultur og systemtenkning er en forutsetning for læring i organisasjoner (Sommer et al., 2020, s. 105).

Politiet er bygget opp hierarkisk og dette former den formelle strukturelle utformingen av organisasjonen. Dette gjenspeiles i ledelsesnivåer, roller, ansvar, beslutningsprosesser, plassering av enheter og sammenhengen mellom disse. Det kan si noe om det idealiserte bildet, men synliggjør ikke alt om prosesser, samhandling, makt og innflytelse (Glomseth, 2015, s. 47, 53). Læring blir ofte nedfelt i rutiner og instruksjoner som kan skape mer forutsigbarhet, og er et designmiddel for å unngå ressurskrevende direkte styring (Heier, 2015, s. 164-166). Informantene har også denne tilnærming til læring, der erfaringen og bearbeidelse av den skal resultere i planer/instruksjoner/tiltakskort. Selv om erfaringslæring blir omformet til kunnskap og nedfelt i form av planer/instruksjoner/tiltakskort, er det ikke noe som tilsier at individet faktisk lærer. Det idealiserte bildet med at tilgjengelig kunnskap, automatisk fører til læring, stemmer ikke overens med funnene fra forskningen vår og teorien som er benyttet.

Informantene er opptatt av hvordan de ulike ledelsesnivåene i politiet i større grad skal sette erfaringslæring på agendaen. Funnene støtter opp om at erfaringslæring i politiet ikke blir sett på som en langvarig forpliktelse som er bygd inn i organisasjonen (Hoel & Bjørkelo, 2017; Finstad, (2012). Politidistriktet skal i årsrapporten 2023 rapportere til Politidirektoratet på erfaringslæring, men det er vanskelig å se at erfaringslæring i distriktet blir tilstrekkelig prioritert, og at distriktet har tilstrekkelig med kunnskap om forutsetningene for drive med

erfaringslæring. En mulighet som informantene trekker frem, er fag- og opplæringsansvarlig på taktisk nivå. Samtlige fag- og opplæringsansvarlige i distriktet bør ha en overordnet koordinator som sammenfatter erfaringer og kobler det opp mot teoretisk kunnskap. Fag- og opplæringsansvarlige må opparbeide seg pedagogisk kompetanse for å kunne utforme rett strategi for læringsprosessen basert på hva læringen skal inneholde.

7.0 Konklusjon og anbefalinger

Det teoretiske rammeverket og resultatet av analysen la grunnlag for å drøfte forskningsspørsmålene og svare ut problemstillingen. Det foreligger ikke et klart svar på hvordan politiet skal praktisere erfaringslæring. Samtidig visere drøftingen hvilke utfordringer og muligheter det er med erfaringslæring på operasjonelt og taktisk nivå. Erfaringslæring er en individuell prosess, men foregår som deltakelse i et sosialt læringsrom. Læringsrommet henger sammen med yrkeskonteksten og påvirker psykologiske prosesser hos individet. Organisasjonen som helhet utgjør det sosiale læringsrommet, hvor læringen skjer. Organisasjonen må ha kunnskap og kompetanse om individuelle og organisatoriske læringsprosesser som betinger og hemmer erfaringslæring. På bakgrunn av dette, mener vi at politiet må «lære å lære». Det innebærer en forståelse av hvem som skal lære, hvordan de skal lære, og hva som skal læres.

I bunn må det være en felles begrepsforståelse for erfaringslæring. Organisasjon på operasjonelt og taktisk nivå må vite når en skal bruke ulike læringsstrategier som enkeltkrets- og dobbelkretslæring, avhengig av hva en skal endre/forbedre. «Lære å lære» handler i praksis at det må etableres et system for læring og sørge for at forutsetningene for en god læringskultur er til stede (Sommer et al., 2020, s. 92-93).

Det er både strukturelle og kulturelle forhold som betinger og hemmer erfaringslæring. Erfaringslæring må forankres i organisasjonen og er det et ledelsesansvar. Ledelsen må prioritere erfaringslæring, og sette det på agendaen i det daglige for å kunne utvikle kunnskap på operasjonelt og taktisk nivå. Erfaringslæring må prioriteres i form av at det settes av tid og ressurser. Det må bygges en læringskultur der det er rom for å gjøre feil, og at feil blir sett på som en kilde til læring og forbedring. Det må bygges en kultur som tilrettelegger for at det skal bli mindre sårbart å by på seg selv og dele. Gjensidig tillit er en forutsetning for å dele og by på seg selv. Lederne er med på å prege kulturen med hva de velger å belønne og prioritere. Det handler om å skape en læringskultur som gir rom for å hente ut erfaringer, også der det er

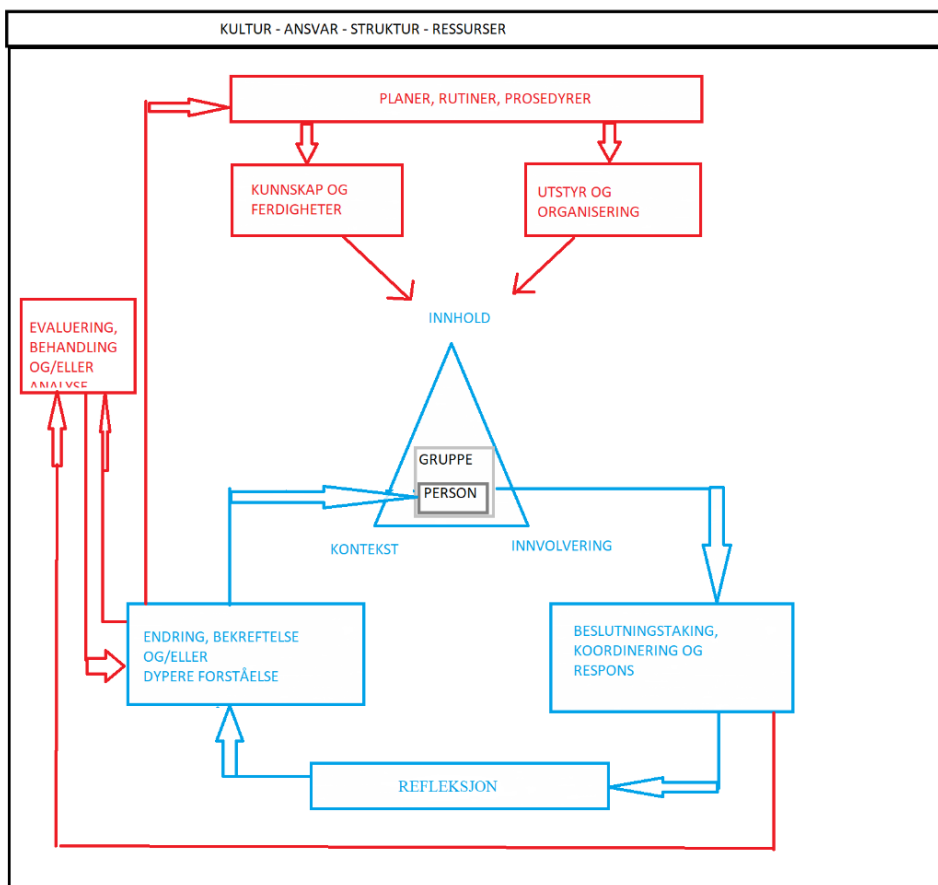
gjort feil, uten at noen skal bli stemplet som «syndebukk». Viktigheten av erfaringen bør legges til grunn for å kunne utvikle kunnskap. I tillegg bør det utvikles et system som fanger opp erfaringer på operasjonelt og taktisk nivå. Systemet bør være i stand til å fungere selv om Spesialenheten har startet etterforskning. Det må være en helhetlig og dynamisk læringsprosess som består av en kontinuerlig transaksjon mellom individet og organisasjonen.

Informantenes beskrivelser av deres indre motivasjon om å lære og utvikle seg selv og organisasjon, legger et godt grunnlag for videre arbeid og implementering av erfaringslæring.

7.1 Anbefaling

I modellen for organisatorisk læring innen beredskapsarbeid er refleksjon byttet ut med evaluering (Sommer et al., 2020 s.106). Etter vår oppfatning vil en evaluering ikke kunne erstatte eller sidestilles med refleksjon, selv på organisasjonsnivå. Slik vi ser det gjennom drøftingen, bør evaluering, behandling og/eller dypere organisatorisk forståelse være en prosess som kommer i etterkant og/eller starter parallelt med individet/gruppens behandling av refleksjon. På den måten vil individet/gruppen ha mulighet for å fange opp det som kan betegnes som én erfaring og gjennomgå den refleksive prosessen. Vi mener at erfaringer ikke nødvendigvis må gjennomgå en evaluering, og at i noen tilfeller kan det være tilstrekkelig å behandle erfaringen og analysere den. På bakgrunn av funn kan det igjen skape endring, gi bekreftelse eller dypere forståelse som blir implementert i organisasjonen som læring.

Vår anbefaling bygger på Sommer et al. (2020, s. 106) sin modell for organisatorisk læring innenfor beredskapsarbeid, figur 5.



Figur 5: Videreutvikling av på Sommer et al. (2020, s. 106) sin modell for organisatorisk læring innenfor beredskapsarbeid.

8.0 Litteraturliste

- Andreassen, N., & Bjørkelo, B. (2020). Organisasjonsteori om krisehåndtering i teori og praksis. I Larssen, A. K., & Dyndal, G. L. (Red.). *Strategisk ledelse i krise og krig: det norske systemet*. Universitetsforlaget.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bergsteiner, H., Avery, G.C. & Neumann, R. (2010). *Kolbs erfaringslæringsmodell: Kritikk fra et modelleringsperspektiv*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/232819037_Kolb's_experiential_learning_model_Critique_from_a_modelling_perspective
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
https://www.academia.edu/39280333/Braun_and_Clarke_2006_thematic_analysis
- Brænd, S. (2022). Erfaringslære i Politiet: en kvalitativ studie av hvordan ansatte ved patruljeseksjonen i Oslo politidistrikt gjennomføre erfaringslære. [Masteroppgave] Universitetet i Nord. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/3042240>
- Christensen, T., Lægroid, P., & Røvik, K. A. (2021). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Dahl, O., Damen, M., Bjørkelo, B., Meling, C.P. & Jensen, M.R. (2023). The Role of Verbal Feedback in the Police: A Scoping Review. Springer Link, 2023,
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-023-09316-z>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utgave), Gyldendal akademisk
- Davies, M. (2016). To what extent can vi trust police research? *Nordisk politiforskning*, 3(2-2016), s. 154-164. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1894-8693-2016-02-06>
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education*. Wilder Publications.

- Dewey, J. (1968/2005). *Demokrati og uddannelse: Dewey biblioteket* (J. Wrang, overs.). Klim. (Opprinnelig utgitt 1968).
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as an experience*. Perigee books. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Direktoratet for forvaltning og IKT (DIFI). (2017). *Evaluering av nærpolitireformen*.
https://dfo.no/sites/default/files/fagomr%C3%A5der/Rapporter/Rapporter-Difi/evaluering_av_naerpolitireformen._underveistrapportering_om_kultur_holdninger_og_ledelse_difi-rapport_2017-9.pdf
- Elkjær, B. (2004). Organizational Learning: The “Third Way”. *Sage Publications* Vol. 35(4): 419–434 1350–5076
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat - om lederskap i hverdagen*. Abstrakt forlag AS.
- Evalueringsutvalget (29. juni 2020) Evaluering av politiets og PSTs håndtering av terrorhendelsen i Bærum 10. august 2019. https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/al-noor---terrorhandlingen/evaluering_terrorhendelsen_i_baerum_01072020_original_digital.pdf
- Fiane, M.V.P. (2017) *HRO i Politiet: En kartlegging av pålitelighet, fokus, og evne til å håndtere uforutsette hendelser i Agder Politidistrikt*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- Filstad, C. (2022). *Organisasjonslæring: Fra kunnskap til kompetanse*. (3.utgave). Fagbokforlaget.
- Glomseth, R. (2015) *Beslutningstaking og organisasjonsdynamikk i operative nettverk*. S.O, Johannessen & R. Glomseth, (Red.), *Politiledelse* (s. 47 og 53). Gyldendal Akademisk.
- Granås, L., Lindesteg, R., & Otterstad, B. (2015). *Å sitte stille i båten: En kvalitativ studie av hvordan fryktkultur beskrives og oppleves i politiet og hva fører den til?* [Masteroppgave] Høgskolen i Hedmark. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/283069>

- Heier, T. (2015) Hva fremmer og hva hemmer Forsvarets læringsevne. G.E. Torgersen (Red). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Hoel, L., & Bjørkelo, B. (2017). Kan det være godt politiarbeid?: En undersøkelse av erfaringslæring av gråsonesaker. *Nordisk politiforskning*, 4(02), 187-210.
- 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), 402-417.
- Ingjerd, H. (2028, 05.november). Humaniora, samfunnsfag, jus og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/innforing/hum-sam/>
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer (Vol. 4)*. Fagbokforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag AS.
- Johannessen, S. O. (2013). *Politikultur Identitet, makt og forandring i politiet*. Akademika Forlag.
- Johannessen, S. O. (2015). Beslutningstaking og organisasjonsdynamikk i operative nettverk. I S.O. Johannessen & R. Glomseth, R (Red.), *Politiledelse* (s. 250-270). Gyldendal Akademisk.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. Utgave). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2. utgave. Gyldendal
- Lindøe, Preben H. (2003). *Erfaringslæring og evaluering*. Tiden Norsk Forlag.
- Lunde, I. K. (2014). *Praktisk krise- og beredskapsledelse*. Universitetsforlaget.

- Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2015). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research* 1-8. doi: 10.1177/1049732315617444
- Meld. St. 29 (2011-2012). *Samfunnssikkerhet*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-29-20112012/id685578/?ch=1>
- NOU 2009: 12. (2009). *Et ansvarlig politi*. Justis- og politidepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-12/id560793/?ch=1>
- NOU 2013:9. (2013). *Ett politi-rustet til å møte fremtidens utfordringer. Politianalysen*. Justis- og politidepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-9/id730815/?ch=1>
- Njå, O, Sommer, M, Rake, E.L. & Braut, G.S. (2020). *Samfunnssikkerhet: analyse, styring og evaluering*. Universitetsforlaget.
- Olsen, O.E. (2003). Erfaringslæringens begrensinger. Lindøe, P.H. *Erfaringslæring og evaluering* (2003, s. 135-145). Tiden Norske Forlag AS.
- Politidirektoratet. (2020). PBS 1: *Politiets beredskapssystem del 1; Retningslinjer for politiets beredskap*. POD publikasjon: 2020/02.
- Politihøgskolens evalueringsutvalg (PHS). (2022). *Evaluering av PSTs og politiets håndtering i tilknytning til Kongsberg-hendelsen 13. oktober 2021*. Politihøgskolen. <https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/evalueringsrapporter/evaluering-av-psts-og-politiets-handtering-i-tilknytning-til-kongsberg-hendelsen-13.-oktober-2021.pdf>
- Rachlew, A. (2009) *Justisfeil ved politiets etterforskning: - noen eksempler og forskningsbaserte tiltak*. [Doktorgradsavhandling], UiO, https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/22587/Rachlew_avhandling.pdf?sequence
- Skagen, K. (2023, 18. april) *John Dewey*. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/John_Dewey

- Sommer, M., Pollestad, B. & Stennes, T. (2020). Beredskapsøving og -læring. Fagbokforlaget.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5). <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Vaismoradi, M. & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Vol. 20, no 3, Art. 23. (2019 September).
- Wathne, C. T. (2009). Politiet: En lærende organisasjon? I S. Flaatten, H. I. Gundhus, & M. E. Kleiven (Red.), *Demokrati, kontroll og tillitt* (s. 63–77). Politihøgskolen.
- Wathne, C. T. (2012). The Norwegian police force: A learning organization. *Policing: An international journal of police strategies & management*, 35(4), 704–722.
- Wathne, C. T. (2018). *Målstyring i politiet: I teori og praksis*. Cappelen Damm.

Vedlegg

Vedlegg 1:

Samtykkeerklæring for intervju i forbindelse med masteroppgave

Beskrivelse av masteroppgaven

Denne masteroppgaven handler om erfaringslæring i politiet og skrives av Karen Søyland og Marianne Njå Viste, som en del av en MASK på Nord Universitet.

Veileder for oppgaven er: Linda Antoniett Hoel (Linda.Antoniett.Hoel@phs.no). I korte trekk ønsker vi å finne ut av:

- Hvilke egne erfaringer du/dere har med erfaringslæring.
- Hvordan nåværende situasjon er i distriktet, og hvilke eventuelle endringer som må til for at erfaringslæring skal bli implementert?
- Strukturelle og kulturelle muligheter/utfordringer knyttet til erfaringslære.

Frivillig deltakelse

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Intervjuet vil bli tatt opp på lyd og det vil bli tatt noter underveis. Det transkriberte intervjuet vil bli sendt til deg for gjennomlesning og godkjenning.

Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervju eller observasjon. Det kan være utfordrende å sikre full anonymitet, men vi vil i oppgaven anonymisere så langt det er mulig.

Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Datamaterialet vil bli slettet etter analysen.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Samtykke

Vi ber deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.

Sted og dato Signatur

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Spørsmål 1: Hva legger du i begrepet erfaringslæring?

Spørsmål 2: Nå-situasjon. Har du kjennskap til hvordan erfaringer blir samlet og bearbeidet etter hendelse og oppdrag, og hvordan skaper dette endringer i organisasjonen?

Spørsmål 3: Utvikling. Hvordan kan erfaringer samles inn, og hvordan kan en tilrettelegge for dette?

Spørsmål 4: Hvordan kan erfaringer videreformidles?

Spørsmål 5: Er det noen strukturelle utfordringer/muligheter som påvirker implementeringen av erfaringslæring i organisasjonen?

Spørsmål 6: Er det noen kulturelle utfordringer/muligheter som kan spille inn på å implementere erfaringslæring i organisasjonen?

Spørsmål 7: Hvordan kan erfaringslære bidra til å utvikle den operative beredskapen?

Spørsmål 8: Hva må til av endringer for at erfaringslæring skal bli implementert?

Spørsmål 9: Hvordan kan politidistriktet skape organisatorisk læring?

Vedlegg 3:

Meldeskjema

Referansenummer 175005

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

Navn (også ved signatur/samtykke)

Lydopptak av personer

Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Arbeidssted, stilling

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Erfaringslæring i Sør-Vest politidistrikt

Prosjektbeskrivelse

Erfaringslæring i Sør-Vest politidistrikt (Utviklingsprosjekt) Vi ønsker å knytte erfaringslæring opp mot utvikling av beredskap i politidistriktet. Avgrensing: Vi ønsker å se på eget politidistrikt og vil ha fokus på hendelser, men også se til øvelser. Oppgaven begrenses til beredskap, og dette inkluderer den døgkontinuerlige beredskapen som ivaretas av operativt mannskap. Oppgaven avgrenses til taktisk og operasjonelt nivå i distriktet med tanke på erfaringslæring. Vi vil ikke se på implementering av eventuelle funn til strategisk nivå.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Intervjuer

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marianne Njå Viste, marianneviste@gmail.com, tlf: 40390542

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Handelshøgskolen / Marked, organisasjon og ledelse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Linda Antoniett Hoel, linda.antoniett.hoel@phs.no, tlf: 40550811

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Ansatte i politiet

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Rekruttering i eget nettverk

Alder

25 - 60

Personopplysninger for utvalg 1

Navn (også ved signatur/samtykke)

Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

INTERVJUGUIDE-Marianne og Karen (1).doc

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Samtykkeerklæring (1).docx

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Ansatt Universitet

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Ekspertinformant, personlig kontakt

Alder

30 - 50

Personopplysninger for utvalg 2

Navn (også ved signatur/samtykke)

Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

Vedlegg

INTERVJUGUIDE-Marianne og Karen (1).doc

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Samtykkeerklæring (1).docx

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Personlig kontakt

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Personlig kontakt

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

Flerfaktorautentisering

Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

01.09.2022 - 25.05.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Ja

Begrunn

Identifisering skjer bare ved samtykke i den grad det ikke er mulig å anonymisere kilden.

Tilleggsopplysninger

Intervjuobjekt vil bare bli identifisert på stilling og ikke navn. På grunn av avgrensinger i oppgaven vil de som kjenner de ulike stillingsfunksjonene kunne identifisere intervjuobjekter. I aktuell problemstilling vil intervjuobjekter bli informert om dette.