

MASTEROPPGAVE

Beredskapslederens læringsprosess – avhengig av organisatorisk kontekst?

Kenneth Hagenes

Høgskolen i Harstad
Institutt for Økonomi- og samfunnsfag
Master i Ledelse
Mai 2015



Høgskolen i Harstad
Harstad University College

Havnegata 5
NO-9480 Harstad
Norway

Phone: +47 77 05 81 00
Fax: +47 77 05 81 01
postmottak@hih.no
www.hih.no

Sammendrag

Å lede en beredskapshendelse er krevende da forhold ved situasjonen stadig endrer seg og beslutninger må tas under tidspress med begrenset informasjonsgrunnlag. Målet for en beredskapsorganisasjon er å utøve beredskapsarbeid på en mest mulig effektiv måte for å begrense skadeomfanget. Læring etter hendelser blir da viktig for å bli mer effektive. Etter store hendelser de siste årene, har fokuset i etterkant vært læring på organisasjonsnivå. Det er imidlertid viktig å utvide dette fokuset med å se på beredskapslederne som står midt opp i hendelsene. Oppgavens problemstilling er derfor: *”Hvordan lærer beredskapsledere fra hendelser?”* For å svare på problemstillingen, ble det gjennomført intervjuer med seks erfarne beredskapsledere i politiet og Statoil. For politiet er beredskap en samfunnsoppgave, mens for Statoil er beredskap en av flere barrierer for å styre risiko i forbindelse med deres aktiviteter.

Funn fra undersøkelsen viser at det er de samme læringsprosessene som foregår i de to beredskapsorganisasjonene. Læringsaktivitetene er mye de samme, men ulike faktorer hemmer og fremmer læringsutbyttet fra disse. Oppdragsmengden er ulik i politiet og Statoil, noe som påvirker beredskapsledernes læringsprosess. Undersøkelsen viser også at den organisatoriske konteksten har betydning for de individuelle og kollektive læringsprosessene. Det som beredskapslederne savner vedrørende tilrettelegging og struktur i den ene organisasjon, er på plass i den andre. Likevel viser funn fra undersøkelsen at dette ikke er ensbetydende med god læring. Den enkeltes ansvar for læring er viktig, og analyse av funn fra de to beredskapsorganisasjonene viser et gjensidig avhengighetsforhold mellom læringsprosessene på individ- og organisasjonsnivå.

Forord

Jeg er takknemlig for at jeg har fått mulighet til å gjennomføre studiet ”Master i ledelse” ved Høgskolen i Harstad. Det har vært noen krevende år som avsluttes med denne oppgaven.

God støtte og tilrettelegging fra min arbeidsgiver Statoil ASA, har vært viktig for gjennomføring av studiet. Jeg vil videre takke min veileder Trude Høgvold Olsen som har gitt meg mange gode råd og innspill i prosessen. For å gjennomføre undersøkelsen til oppgaven, var det også avgjørende at enkeltpersoner satte av tid til intervjuer.

Å være student i tillegg til jobb og familie, hadde ikke vært mulig uten støtte fra min kone. Takk, Karine!

Bergen, 9.mai 2015

Kenneth Hagenes

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn: Evaluering av beredskap etter terrorangrep.....	1
1.2	Beredskapsorganisasjoner og betydningen av læring	2
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.4	Oppgavens oppbygging.....	6
2	Teoretisk rammeverk og litteratur.....	7
2.1	Læring under og etter hendelser.....	7
2.2	Beredskapslederens læreprosess	8
2.2.1	Beredskapslederens utvikling av ny kunnskap.....	8
2.2.2	Faktorer som påvirker beredskapslederens individuelle læringsprosess.....	10
2.3	Beredskapslederne sin kollektive læreprosess	11
2.3.1	Beredskapsledernes læreprosess som et samspill med andre.....	11
2.3.2	Kommunikasjon som forutsetning for kollektiv læring	13
2.3.3	Påvirkningskraft som forutsetning for kollektiv læring.....	15
2.4	Organisasjonens historie og rutiner utfordres	16
2.4.1	Organisasjonens historie og rutiners betydning for læring av hendelser	16
2.4.2	Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring i beredskapsarbeid.....	17
2.4.3	Organisasjonskulturens betydning for læring av hendelser	21
2.4.4	Organisasjonsstrukturens betydning for læring av hendelser	23
2.5	Undersøkelsens forskningsmodell.....	24
3	Metode.....	25
3.1	Forskningsdesign.....	25
3.2	Caser.....	26
3.3	Min rolle som forsker	27
3.4	Individuelle intervjuer	28
3.5	Dataanalyse	30
3.6	Forskningsetiske betraktninger	30
4	Operasjonssentralen	31
4.1	Beredskapslederens læreprosess	31
4.2	Beredskapslederne sin kollektive læreprosess	33

4.3	Organisasjonens historie og rutiner utfordres	36
4.4	Hva betyr dette i forhold til teoretisk rammeverk og litteratur?	39
4.4.1	Individuell læringsprosess	40
4.4.2	Kollektiv læringsprosess	41
4.4.3	Organisasjonens historie og rutiner utfordres	42
5	Linje 2 beredskapsorganisasjonen	44
5.1	Beredskapslederens læreprosess	44
5.2	Beredskapslederne sin kollektive læreprosess	46
5.3	Organisasjonens historie og rutiner utfordres	48
5.4	Hva betyr dette i forhold til teoretisk rammeverk og litteratur?	51
5.4.1	Individuell læringsprosess	52
5.4.2	Kollektiv læringsprosess	53
5.4.3	Organisasjonens historie og rutiner utfordres	54
6	Analyse på tvers av caser	57
6.1	Hva betyr oppdragsmengde for læring?	58
6.2	Hvilken betydning har system for erfaringsdeling i beredskapsorganisasjonen?	59
6.3	Hvilken betydning har beredskapsplanverk for læring?	60
6.4	Revidert modell for læring	61
7	Avslutning og konklusjon	62

Figurliste

Figur 1 Sosial kognitiv læring	12
Figur 2 Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring	18
Figur 3 Læringssirkel	24
Figur 4 Revidert modell for læring	61

Tabell

Tabell 1 Funn fra intervjuene i Operasjonssentralen	39
Tabell 2 Funn fra intervjuene i Linje 2 beredskapsorganisasjonen.....	51
Tabell 3 De viktigste likhetene og forskjellene i casene	57

Vedlegg 1 Informasjonsskriv til respondentene

Vedlegg 2 Intervjuguide

1 Innledning

Terrorangrepene 22.juli 2011 på Utøya og i Oslo, samt angrepet i In Amenas 16.januar 2013 har fått øynene våre opp for betydningen av beredskapsarbeid. For å bli gode på beredskap er læring viktig. Fokuset har i stor grad vært rettet mot læring på organisasjonsnivå, men hvordan opplever den enkelte beredskapsleder læring?

1.1 Bakgrunn: Evaluering av beredskap etter terrorangrep

Terrorangrepene i Oslo og på Utøya 22.juli 2011 viste på en brutal måte hvor sårbare vi kan være. At noe slikt kunne skje, var utenkelig. Et stort nettverk av beredskapsaktører, både offentlige og frivillige ble iverksatt for å stoppe gjerningspersonen og for å begrense skadene. Beredskapsaktører kan i denne sammenheng defineres som ”organisasjoner som deltar operativt i fremføring av beredskapsressurser og- eller i skadebegrensning på skadestedet” (Hammervoll, 2014, s. 15). ”Gjørsv-rapporten” (NOU 2012:14) beskriver det som skjedde denne dagen, samtidig som den evaluerer innsatsen fra i hovedsak de offentlige beredskapsaktørene.

I ”Gjørsv-rapporten” kan en lese følgende (NOU 2012:14, s. 458):

Kommisjonens oppfatning er at det som grunnleggende skilte det som gikk godt fra det som gikk dårlig 22.juli, i hovedsak var knyttet til holdninger, kultur og lederskap og hvordan mennesker og organisasjoner utøvet den myndighet de var gitt.

Politiet som er den beredskapsorganisasjonen som etter Politiloven § 27 (1995) har ansvaret for å iverksette og organisere innsats ved hendelser i ulykkes- og katastrofesituasjoner, får til dels mye kritikk i rapporten. En operasjonsleder sin lederatferd blir beskrevet som fraværende og unnvikende. Vedkommende trådte ikke inn i lederrollen og tok styring, viktige beslutninger ble ikke tatt. Denne type kritikk kan være tøff og vond for dem det gjelder, men understreker den enkeltes ansvar.

Terroraksjonen mot gassanlegget i In Amenas 16. Januar 2013 er en annen hendelse som på samme måte som hendelsen fra 22.juli 2011, viste vår sårbarhet. Statoil som opererer anlegget gjennom et Joint Venture selskap sammen med Sonatrach og British Petroleum, mistet 5 av sine ansatte. I etterkant av terroraksjonen ble det nedsatt en uavhengig granskningskommisjon som utarbeidet ”The In Amenas report” (Statoil, 2013). Statoil fikk god omtale i media for sin

beredskapsmessig håndtering av hendelsen, noe som også gjenspeiles i rapporten. Kritikken i rapporten, retter seg i stor grad mot hva Statoil kunne gjort i forkant av hendelsen vedrørende samhandling, kommunikasjon og beslutningsprosesser. Selv om beredskapsinnsatsen fra Statoil sin side gikk bra, peker rapporten på noen viktige forbedringsområder. Behov for øvelser og trening i håndtering av sikringshendelser og hvordan ressurser disponeres i så måte, er viktige lærepunkter.

Hendelsene som nevnt over var utenkelig, eller i hvert fall usannsynlig for de fleste av oss. Om vi skal planlegge og ha en beredskaps for det usannsynlige, er noe som kan diskuteres. I tidsskriftet ”Dialog” (Petroleumstilsynet, 2013), forteller politimester Hans Vik i Rogaland politidistrikt at det viktigste er å være mentalt forberedt på det uforberedte. Han mener evnen til å improvisere er viktig. Slik mental forberedelse innebærer refleksjon over kunnskap og erfaring, på individ- og organisasjonsnivå.

Med utgangspunkt i forbedringstiltakene i ”Gjørsv-rapporten” og ”The In Amenas report”, vil læring være sentralt. Læring kan defineres som *”en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen”* (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 319). Dette kan sees i sammenheng med å bli mentalt forberedt på det uforberedte. Læring foregår på organisasjons- og individ nivå (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Jeg vil komme tilbake til læring i kapittel 2.

Både ”Gjørsv-rapporten” og ”The In Amenas report” forslår en rekke tiltak for å forbedre prestasjonsnivået for de involverte beredskapsaktørene. Tiltakene er i stor grad rettet mot organisatorisk nivå og ikke mot enkeltpersoner eller roller. En organisasjon kan defineres som *”et sosialt system som bevisst er konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål”* (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 13). Et sosialt system eller struktur består av en gruppe enkelt-mennesker som jobber for felles mål med differensierte oppgaver (Hatch, 2001). For at vi skal forstå organisasjonens handlinger, må vi derfor forstå individene.

1.2 Beredskapsorganisasjoner og betydningen av læring

Beredskapsarbeid handler om å håndtere og begrense skadene ved uønskede hendelser, som kan defineres som *”natur – eller menneskeskapt hendelse som avviker fra det normale og som har medført eller kan medføre tap av liv eller skade på helse, miljø og materielle verdier”*

(Hammervoll, 2014, s. 27). Politiet og Statoil er beredskapsorganisasjoner som skal være i stand til å håndtere uønskede hendelser på en effektiv måte. Med differensierte oppgaver, blir lederrollen sentral (Hatch, 2001) i en beredskapsorganisasjon. Ledelse kan forklares som direkte påvirkning av den enkelte ansatte, og som indirekte påvirkning ved å definere roller og utvikle mål og kommunikasjonsformer (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

”Gjørsv-rapporten” sine beskrivelser om hva som skjedde 22.juli 2011, gir et inntrykk av store mengder informasjon, stress, tidspress og kommunikasjonsutfordringer. Hvor godt ledere mestrer rollen sin under stress kan sees i sammenheng med erfaring (Strand, 2007). Dette kan ha betydning for valg av lederstil, bevisst eller ubevisst. Kommandoledelse er en rigid og sentralisert tilnærming til ledelse basert på klare mål, arbeidsdeling, sentralisering av autoritet og beslutningstaking (Hammervoll, 2014). Om dette er en lederstil eller en strukturell tilnærming, kan diskuteres. I så fall kan kommandoledelse sees i sammenheng med Incident Command System (ICS) som både Statoil og politiet i ulik grad har bygget sin beredskapsstruktur på (Moynihan, 2009; Njå & Rake, 2009). Det som kan bemerkes med ICS, er at dersom denne strukturen og- eller lederstilen benyttes til å sentralisere myndighet fremfor å strukturere relasjoner og kommunikasjonsflyt, kan dette begrense læring (Moynihan, 2009).

Ser vi lederrollen i sammenheng med kommandoledelse og ICS, er denne rollen sentral med myndighet til å lede, koordinere og utøve kontroll (Hammervoll, 2014). I politiet er myndigheten som er tillagt beredskapsledere på ulike nivå, nærmere beskrevet i politiets beredskapssystem (Politiet, 2011). Til lederrollen er det forventninger som kan påvirke hvordan lederen oppfatter sine rollekrav. Kravene som stilles til en leder kan være forskjellig avhengig om vedkommende er leder for en gruppe som utfører rutinemessige enkle oppgaver, eller en gruppe som skal løse vanskelige og krisebetonte oppgaver (Høst, 2009). Ut fra en slik beskrivelse, kan rollen som beredskapsleder oppfattes som krevende. Erfaring og kompetanse påvirker leders atferd og kan påvirke måloppnåelse (Høst, 2009). Læring kan derfor sees på som en mestringsstrategi for å møte de krav og forventninger som stilles til beredskapslederen.

I ”Gjør-rapporten” (NOU 2012:14, s. 14) står det:

Enkeltpersoners handlinger påvirkes av i hvilken grad ledelsen har lagt til rette for at oppgavene faktisk kan løses på en god måte. I omverdenens jakt på syndebukker er det lett å glemme at mangelfulle systemer kan bidra til at enkeltpersoner eksponeres for å gjøre skjebnesvangre feil.

Når man leser sitatet over kan det få en til å stille spørsmål om hvordan organisasjoner lærer og tilrettelegger for å utvikle gode og kompetente ledere som skal lede beredskapsarbeid. Imidlertid er litteratur om organisasjonsmessig læring etter kriser og andre hendelser, en mangelvare (Deverell, 2009).

Ser vi nærmere på tiltakene i rapportene som nevnt over, ligger det et implisitt krav om effektivitet og måloppnåelse for beredskapsorganisasjonene. For Statoil som aktør innenfor petroleumsvirksomheten, er kravet om effektiv beredskap også presisert i Petroleumsloven § 9-2 (1996). Drar vi en parallell til teorier om organisasjonsideer som kan beskrives som oppskrifter på hvordan organisasjonen best mulig skal nå sine mål (Røvik, 2007), vil begrepet effektivitet stå sentralt. Det kan være vanskelig å gi en konkret definisjon av hva effektivitet er, men det er allment akseptert at det har med måloppnåelse av forventede resultat (Reitan, 1993; Strand, 2007). I jakten på forbedringer og mer effektive beredskapsorganisasjoner, vil vi fra et måloppfyllingsperspektiv (Reitan, 1993), kunne si at læring står sentralt. I en undersøkelse knyttet til innsats i bekjempelse av skogbranner med ulike aktører, argumenteres det for at organisasjonsmessig læring har betydning for hvor god den koordinerte innsatsen blir (Hossain, Kim & Uddin, 2013). Dette er viktig for god samhandling mellom aktørene for å nå felles mål. Forholdet mellom læring og effektivitet blir også vektlagt i teoriene om ”utnyttning” og ”utforskning” (March, 1991). Litt grovt handler disse teoriene om vi skal korrigere feil for å bli bedre eller om vi skal tenke nye måter og gjøre ting på. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 2.

Jeg ønsker med denne oppgaven å bidra til økt kunnskap om hvordan læring i en beredskapsorganisasjon foregår. Ut fra et effektivitetsperspektiv og de forventninger og krav som stilles til beredskapsorganisasjoner i håndtering av uønskede hendelser, er kunnskap om læringsprosesser er viktig (Hossain, Kim & Uddin, 2013). Beredskapsledere har rollen som integrator (Hatch, 2001) i beredskapsorganisasjoner for å lede og koordinere oppgavene. I denne oppgaven vil jeg belyse hvordan de opplever læring og hvordan de opplever at

beredskapsorganisasjonen lærer. Hva som er læring på organisasjons- og individnivå er ikke alltid like klart, da læring kan forstås som en dynamisk prosess mellom individene og mellom individene i en kollektiv kontekst (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Et viktig moment for organisatorisk læring er at organisatorisk læring er mer enn summen av individuell læring i organisasjonen, og krever gode metoder for å dele erfaringer og kunnskap (Deverell & Olsson, 2009).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i beredskapsorganisasjonen som et sosialt system med lederen som integrator i håndtering av beredskapshendelser, blir beredskapslederen sentral i denne oppgaven. Det å være beredskapsleder kan være en krevende rolle og en kan spørre seg hva som skal til for å bli mentalt forberedt på det uforberedte. For å bli bedre og mer effektiv i ledelse og håndtering av beredskapsarbeid, er læring sentralt. Tiltak fra "Gjørsv-rapporten" og "The In Amenas report" kan føre til endringer, men blir beredskapslederen mer mentalt forberedt og øker evnen sin til å improvisere? Jeg ønsker å se på læring fra beredskapslederne sitt perspektiv og har valgt følgende problemstilling:

Hvordan lærer beredskapsledere fra hendelser?

Jeg har videre valgt å utdype problemstillingen med følgende to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan lærer den enkelte beredskapsleder fra hendelser?
- 2) Hvordan oppfatter beredskapslederen at organisasjonen lærer fra konkrete hendelser?

Formålet er å få kunnskap om hvordan beredskapsledere opplever læring. Det finnes mye litteratur om læring på individ og organisasjonsnivå, samt mye detaljert informasjon fra uønskede hendelser og mulige årsaksforklaringer. Forskning viser imidlertid at læring etter uønskede hendelser er begrenset (Drupsteen & Guldenmund, 2014). Noen av disse utfordringene er knyttet til struktur og kommunikasjon i organisasjonen. Hvordan beredskapsledere opplever læring innenfor en organisatorisk kontekst, synes jeg derfor blir interessant å undersøke nærmere.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 beskriver det teoretiske rammeverket og litteratur for å belyse problemstillingen i oppgaven. Kapittel 3 beskriver metode og undersøkelsesopplegget. I kapittel 4 blir data fra casen i politiet presentert og drøftet. Tilsvarende blir gjort i kapittel 5 for casen i Statoil. Kapittel 6 sammenligner de to casene hvor viktige likheter og forskjeller blir drøftet. Kapittel 7 oppsummerer oppgavens svar på problemstillingen og begrensning, samt teoretiske og praktiske implikasjoner. Kapittelet avsluttes med noen tanker om videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk og litteratur

For å belyse problemstillingen om hvordan beredskapsledere lærer fra hendelser og hvordan de oppfatter at organisasjonen lærer fra konkrete hendelser, beskriver det teoretiske rammeverket og litteraturen i denne oppgaven forhold knyttet til beredskapslederens læreprosess, den kollektive læreprosessen og organisatorisk kontekst. Sammenhengen mellom disse elementene er vesentlig for å forstå hvordan læring foregår. Beredskapslederens læring påvirkes av faktorer både på individ- og organisasjonsnivå, og det er derfor et poeng at litteraturgjennomgangen inkluderer teorier på ulike analysenivå.

2.1 Læring under og etter hendelser

Læringsstrategiene ”intercrisis” og ”intracrisis” handler om hvorvidt en organisasjon og/-eller en beredskapsleder lærer i etterkant av en uønsket hendelse eller under selve beredskapsarbeidet (Moynihan, 2009). Med utgangspunkt i ”intercrisis” læringsstrategi, vil organisasjonen eller beredskapslederen i etterkant av en hendelse innhente informasjon for å oppsummere hendelsen og måten den ble håndtert på. Ut fra en slik evaluering vil en ha mulighet til å analysere og foreslå tiltak. En kan beslutte å justere eksisterende rutiner og atferd eller revurdere mål og verdier. Dette kan blant annet sees i sammenheng med tiltakene i ”Gjør-rapporten” og kan i noen tilfeller danne grunnlag for tiltak og nye organisasjonsideer.

”Intracrisis” læringsstrategi handler om læring under selve beredskapsarbeidet. Her får en ikke anledning til å foreta en omfattende evaluering og analyse av mulige tiltak. Dette med bakgrunn i tidspress og dynamikken i hendelsen ved at forholdene stadig endrer seg. Likevel ser en muligheter og potensiale ved denne type læring. ”Intracrisis” læringsstrategi innbefatter ikke at en skal glemme historien og rutiner. På bakgrunn av erfaring og rutiner i form av planverk og aktiv bruk av informasjonskanaler, utvikler en nye strategier og er dynamisk vedrørende valg av taktikk samt ser på muligheten til å oppdatere og korrigere planverket under beredskapsarbeidet. Dette kan være krevende og ikke i alle situasjoner mulig å gjennomføre (Moynihan, 2009), men kanskje det mer kan sees på som evnen til og ikke låse sin atferd fast i eksisterende rutiner og historie. Videre blir det viktig å lagre eventuell ny kunnskap gjennom å oppdatere organisasjonens rutiner. Dette illustrerer at ”intercrisis” og ”intracrisis” læringsstrategier utfyller hverandre.

Erfaringsfattigdom og erfaringsrikdom, kan by på utfordringer ved ”intercrisis” og ”intracrisis” læringsprosesser. Erfaringsfattigdom handler om at organisasjonen og/-eller beredskapslederen som en del av organisasjonen, ikke får tilstrekkelig erfaring til å håndtere det komplekse og ustabile ved en uønsket hendelse (Levitt & March, 1998). Hendelsene er ikke like og det kan derfor være vanskelig å opparbeide tilstrekkelig erfaring.

Erfaringsrikdom kan medføre at en blir låst i stabile rutiner og ikke klarer å eksperimentere (Levitt & March, 1998). Dette kan sees i sammenheng med teoriene om ”utnyttning” og ”utforskning” (March, 1991) som blir mer omtalt i kapittel 2.4.2. Å utforske kan bidra til nye og bedre metoder som kan sees i sammenheng med effektiv læreprosess (Levitt & March, 1998).

En annen utfordring er hvordan erfaring tolkes. Det som har skjedd er ikke alltid helt klart og det kan være vanskelig å finne årsaker (Levitt & March, 1998). Mennesker gjør systematiske feil når vi skal tolke erfaring. Vi overestimerer sannsynligheten for reelle hendelser på bakgrunn av nylig hendte hendelser og oppmerksomhet, samt særtrekk ved de aktuelle situasjonene (Levitt & March, 1998). Vi mener i stor grad at alle hendelser er tilsiktede hendelser fra enkeltmennesker og kan forklares ut fra det (Levitt & March, 1998). Omfattende konsekvenser kan derfor tillegges omfattende årsaker og gjør det derfor ikke alltid så lett å komme frem til de rette tiltakene for effektiv læring.

2.2 Beredskapslederens læreprosess

2.2.1 Beredskapslederens utvikling av ny kunnskap

En undersøkelse av redningsledere på Hovedredningsentralen, beskriver daglig arbeidstrening i selve jobbsituasjonen som en viktig læreprosess ved å utvikle personlig erfaring og løse problem gjennom jobbutførelsen (Njå & Sommer, 2012). Redningslederne leder og koordinerer innsatsen mellom ulike aktører ved beredskapshendelser. Utvikling av personlig erfaring kan betraktes som kognitiv læring. Kognitive teorier fokuserer på hvordan den menneskelige hjerne organiserer, behandler og lagrer kunnskap, og hvordan mennesker reagerer på informasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Vi mennesker opplever store mengder stimulus hver eneste dag. Mekanismer som stimulusreduksjon, stimulusseleksjon, stimulusorganisering og stimulussupplering er betydningsfulle for hvordan vi oppfatter omverdenen (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Litt forenklet kan vi si at dette handler om

mekanismer som bidrar til at vi klarer å regulere, sortere og kanalisere stimulusen for å oppfatte det som skjer rundt oss. Læring skjer først når vi knytter oppmerksomhet til det vi opplever. Ut fra kognitiv individuell læringsteori, blir læring forstått som en spesifikk og målrettet form som gir individet nødvendig kunnskap til å utføre en spesifikk rolle (Filstad, 2010). Fra et slikt perspektiv blir kognitiv læring sett på som en individuell aktivitet som foregår inne i den enkeltes hode hvor kunnskapsbegeret stadig får påfyll.

Individuelle læringsprosesser har vært beskrevet på ulike måter, som en syklisk prosess (Kaufmann & Kaufmann, 2009) og som en utvikling i fem trinn (Flyvbjerg, 1996). Den ene utelukker imidlertid ikke den andre. Den amerikanske psykologen David Kolb har utviklet teorien som betrakter læringsprosessen som en syklisk prosess. Læringsprosessen starter i det vi engasjerer oss i en konkret erfaring, enten passivt ved at noe inntreffer eller aktivt ved at vi oppsøker en ny situasjon for å få nye erfaringer. Den neste fasen er observasjon og refleksjon over hva som har skjedd før man beveger seg over til tredje fase hvor en danner seg abstrakte begreper og generelle prinsipper. I siste fase prøver vi ut generelle prinsipper i nye situasjoner (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

Menneskets læreprosess kan også deles opp i fem ulike trinn. Man starter som nybegynner for å bli avansert nybegynner, kompetent nybegynner, kyndig utøver og i siste trinn hvor en blir ekspert (Flyvbjerg, 1996). Her kobles de ulike trinnene i læreprosessen til evnen til rasjonell tankegang og erfaring. Ser vi dette i sammenheng med kognitiv læringsteori, kan man anta at ettersom kunnskapsbegeret fylles, så økes ferdighetsnivå og vår evne til å tenke rasjonelt. Når man kommer opp på nivå som kyndig utøver blir en mer reflektert og analytisk, og evner i større grad å endre atferd ettersom nye hendelser inntreffer (Flyvbjerg, 1996). Teoriene om ”utnyttning” og ”utforskning” (March, 1991) er gjerne rettet mot organisasjonsnivå, men kan kanskje også sees i sammenheng med den enkeltes ferdighetsnivå. Ser vi dette i sammenheng med den sykliske læreprosessen, kan det tenkes at det kreves et bestemt ferdighetsnivå for å være i stand til å utforske nye måter og gjøre ting på. Det å trene på aktiv mental simulering for beredskapsledere er en viktig læringsstrategi (Njå & Rake, 2009). Dette vil også kunne tenkes å kreve erfaring og et ferdighetsnivå hvor en evner til å reflektere og analysere over forhold en opplever.

Selv om det er den aktuelle redningslederen som er på vakt på Hovedredningsentralen som må håndtere beredskapsarbeidet når uønskede hendelser oppstår, skjer dette i et samspill med

andre aktører. Det er kanskje ikke alltid tilstrekkelig med læring som en individuell aktivitet for å øke ferdighetsnivået.

2.2.2 Faktorer som påvirker beredskapslederens individuelle læringsprosess

Selvledelse handler i hovedsak om at individet selv foretar valg knyttet til sin egen jobbsituasjon, ytelse og utvikling. Individet må selv avklare mål, planlegge og designe oppgavene, observere, belønne og korrigere egen atferd (Martinsen, 2009). Ser vi dette i sammenheng med læring, må individet selv må ta ansvar for egen læring og utvikling. Et slikt utgangspunkt krever at individet er motivert.

Organisasjonspsykologene T.R. Mitchell og J.R. Larson har utviklet en syntesemodell for motivasjon som viser de viktigste faktorene som påvirker motivasjon og ytelse (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Litt forenklet handler dette om ytre og indre faktorer som påvirker vår ytelse. Indre faktorer kan være behov for selvrealisering, mål, forventninger og egenvurdering. Ytre faktorer kan være konkurranse, sammenligning med andre, bruke ferdighetene sine og personlig utvikling.

To strategier kan benyttes når individet selv skal ta ansvar for egen læring og utvikling, atferdsstrategier og kognitive strategier (Martinsen, 2009). Atferdsstrategier kan være verdiavklaringer vedrørende bruk av tid og ressurser. Videre er det viktig å strukturere omgivelsene sine ved å rydde plass og planlegge. Innenfor atferdsstrategiene er øving på krevende oppgaver viktig. Undersøkelsen fra Hovedredningsentralen (Njå & Sommer, 2012) peker på betydningen av øvelser og trening for å bli gode i jobben sin. Kognitive strategier handler om selvobservasjon og evnen til å evaluere seg selv. Den indre dialogen er viktig som i stor grad påvirker vårt tankemønster. Bruk av forestillingsevnen kan være en god måte å se for seg hvordan en utfører eller bør utføre vanskelige oppgaver og håndtere krevende situasjoner. Disse to strategiene er ikke så ulike og vil kunne utfylle hverandre.

Selvledelsesstrategiene kan sees i sammenheng med individuelle læreprosesser. Strategiene kan imidlertid også sees i sammenheng med kollektive læreprosesser. Kollektiv refleksjon (Njå & Sommer, 2012) er trukket frem som en viktig del av læringsprosessen og kan ha betydning for den kognitive informasjonsbehandlingen, refleksjon og atferd. Imidlertid er det noen forutsetninger for å kunne benytte selvledelse som læringsstrategi. Kunnskapsnivå,

organisasjonsforpliktelse og personlig selvstendighet er slike forutsetninger (Martinsen, 2009). Ser vi dette i sammenheng med ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996), kan dette forstås som at individet må høy kompetanse for å kunne lede seg selv.

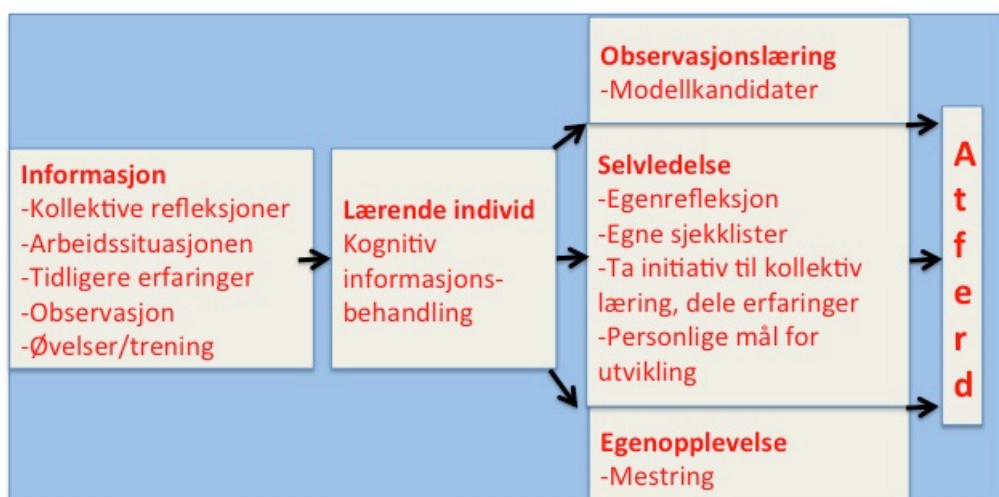
2.3 Beredskapslederne sin kollektive læreprosess

2.3.1 Beredskapsledernes læreprosess som et samspill med andre

I undersøkelsen av redningslederne ved Hovedredningssentralen (Njå & Sommer, 2012) ble kunnskapsvekst gjennom teknologi og kollektiv refleksjon trukket frem som viktige læringsprosesser. De beskriver at for hvert oppdrag som avsluttes, blir det skrevet en elektronisk rapport over hendelsens forløp med faktainformasjon om hva som har skjedd og hva som er gjort under redningsarbeidet. I tillegg er det en egen portal i det elektroniske rapport- og loggesystemet som kalles ”erfaringsoverføring”. Her blir det skrevet inn informasjon dersom det er noe spesielt ved hendelsen eller beredskapsarbeidet, samt om det er noen viktige erfaringer som andre kan dra nytte av. Dette er informasjon som redningslederne går gjennom når de kommer på jobb. Redningslederne fremhevet videre betydningen av kollektiv refleksjon. De har faste møter hvor de setter seg ned sammen og går gjennom ulike hendelser og i felleskap reflekterer over hvordan de ledet og koordinerte redningsarbeidet. Her er man ikke på jakt etter å finne feil, men både ta vare på gode erfaringer og se på muligheten for å bli bedre.

Kognitiv læringsteori beskriver læring nærmest som en individuell aktivitet hvor individet lærer på egenhånd. Samtidig er det slik som undersøkelsen over beskriver, at vi mennesker også lærer av å observere hva andre gjør. Det er dette som er utgangspunktet for sosial kognitiv læringsteori. Det er ikke alt vi trenger å erfare selv for å kunne dra lærdom av det. Vi kan lære ved å sette oss inn i hva andre har gjort og erfart, og relatere det til egen situasjon. Ved å imitere overtar vi handlemåter og løsninger som andre har kommet frem til, da vi antar at dette også vil fungere hos oss (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Dette kan høres ut som en form for læring som ligner på ”kopiering”, men så enkelt er det ikke.

Den amerikanske psykologen Albert Bandura har vært viktig i utviklingen av teorien om sosial kognitiv læringsteori (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Figur 1 som vist under har tatt utgangspunkt i Banduras teori.



Figur 1 Sosial kognitiv læring

Hensikten med å ta med denne oversikten er for å illustrere at læring i en sosial kontekst ikke er en passiv form for læring hvor en mottar informasjon for så å kopiere eller ukritisk ta denne atferden i bruk. Det foregår en aktiv kognitiv prosess hos den enkelte hvor informasjon blir selektert, silt, tilpasset og organisert. Det som også fremgår i denne oversikten er at informasjon ikke bare kommer fra andre, men også fra egne tidligere erfaringer i jobbsituasjon og øvelser. Sosial kognitiv læringsteori kan derfor tolkes som en dynamisk prosess hvor medlemmene i en beredskapsorganisasjon lærer fra hverandre i et samspill hvor kommunikasjon har en sentral rolle. Kommunikasjon er noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.3.2.

Innenfor sosial kognitive læringsprosesser vil også situert læring kunne være et viktig begrep. Med dette menes at læring ikke bare foregår innenfor en sosial ramme, men i en sosial kontekst. Dette innebatter at læring og kunnskap er forankret i den sosiale konteksten, i den praktiske situasjonen og i de sosiale relasjonene som kollegaene representerer (Filstad, 2010). Situert læring betyr engasjement og deltakelse i sosiale praksisfelleskap samtidig som læring skjer i den praktiske arbeidssituasjonen. Dette kan også relateres til arbeidsplass trening (Filstad, 2010) som fokuserer på betydningen av uformell læring og arbeidsplassen som læremiljø. Dette bringer inn et nytt perspektiv til situert læring hvor en kan se på betydningen av øvelser og trening på arbeidsoppgaver.

Oversikten over sosial kognitiv læring sier også noe om betydningen av tidligere erfaring som informasjonskilde til den kognitive prosessen. Innenfor situert læring betyr selve arbeidssituasjonen noe for læring. Øvelser og trening foregår utenom selve arbeidssituasjonen, men kan også være viktig for læring. I en undersøkelse av beredskapsledere innenfor politi, helse og brann i Norge, Sverige og Bosnia-Hercegovina (Njå & Rake, 2009) var forskjeller i handlingsmønster under reelle og hypotetiske hendelser noe av det de undersøkte. Undersøkelsen konkluderte med at beredskapslederne var relativt reaktive i sin måte å lede på, fremfor proaktiv. God situasjonsoversikt var i stor grad overlatt til ankomst på åstedet ved reelle hendelser. Videre viste undersøkelsen at de i stor grad handlet ut fra tidligere erfaring og innøvde rutiner. I de hypotetiske hendelsene viste imidlertid de fleste beredskapslederne større evne til å reflektere over egen atferd. Det kan derfor tenkes at erfaringer og eventuell mestringsfølelse fra øvelser og trening, kan være viktig innenfor sosial kognitiv læringsteori. ”Intercrisis” læring fra øvelser og trening kan innenfor en slik forståelse være av betydning for hvordan beredskapslederne benytter eventuelle erfaringer i virkelige hendelser ved ”intracrisis” læring.

2.3.2 *Kommunikasjon som forutsetning for kollektiv læring*

For at kunnskap skal formidles mellom individer i en organisasjon og for at en organisasjon etter hvert skal kunne endre praksis, er kommunikasjon viktig. Da denne oppgaven i hovedsak fokuserer på læring internt i en organisasjon og hvordan beredskapsledere lærer fra hendelser, begrenses kommunikasjon til betydningen av intern kommunikasjon. Først må noen i organisasjonen erfare noe som er relevant for organisasjonen. Individet må så reflektere over dette og være i stand til å lære. Denne kunnskapen må deretter spres videre til de andre i organisasjonen slik at det oppstår kollektiv læring. Derfor er intern kommunikasjon en nøkkelbetingelse for læring i organisasjoner hvor horisontal kommunikasjon vektlegges (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Intern kommunikasjon kan defineres som ”*informasjonsflyten og utvekslingen av ideer og synspunkter mellom ledere og medarbeidere, og også kommunikasjon mellom enkeltpersoner og grupper på forskjellige nivåer i ulike enheter eller deler av organisasjonen*” (Erlie, 2012, s. 17).

Ut fra denne definisjonen vil også kommunikativ kompetanse være viktig for å sikre effektiv læring, å utnytte læringspotensialet. Med kommunikativ kompetanse menes evnen til å kommunisere på ulike nivå samtidig som man har et analytisk perspektiv og kan forutse

konsekvensene av hvordan det kommuniseres (Grenness, 1999). På samme måte som det stilles krav til at individet er i stand til å lære, er kommunikativ kompetanse viktig for at denne læringen spres til de andre i organisasjonen.

En undersøkelse blant beredskapsledere i statlige og ikke-statlige organisasjoner viser at det er behov for bedre informasjonsflyt under håndtering av kriser, samt hurtig og riktig informasjon (Boano et al., 2012). Dette er viktig for å kunne ta gode beslutninger. Kravet om både hurtig og riktig informasjon kan kanskje inneholde element av selvmotsigelse og kan sees i sammenheng med begrenset rasjonalitet (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Ser en slike kommunikasjonsutfordringer i sammenheng med ”intracrisis” læring, kan dette være krevende. Selv om det er mye detaljert informasjon fra uønskede hendelser, er ”intercrisis” læring begrenset. Formidling av kunnskap foregår i stor grad som enveis kommunikasjon gjennom kommunikasjonskanaler som e-post og andre elektroniske IT systemer (Drupsteen & Guldenmund, 2014). En måte å tolke dette på kan være at selv om det er lite eller mye informasjon under eller etter en hendelse, er læring utfordrende. Redningslederne på Hovedredningssentralen fremhevet muligheten for kollektiv refleksjon som en viktig læringsprosess (Njå & Sommer, 2012), hvor en får mulighet til å diskutere og reflektere sammen direkte. Kombinasjonen av ulike kommunikasjonskanaler og kommunikativ kompetanse kan derfor være viktig for hvordan en klarer å spre nye kunnskap og erfaring til de andre i organisasjonen.

Det er ikke all kunnskap som kan formaliseres i nye rutiner og således gjøre kjent for alle i organisasjonen. Taus kunnskap er i hovedsak erfaring som den enkelte har utviklet over tid, noe en vet fungerer, men som kan være vanskelig å sette ord på (Jacobsen & Thorsvik, 2007). I motsetning er eksplisitt kunnskap erfaringer og forhold man kan sette ord på og som kan nedfelles i skriftlige rutiner (Jacobsen & Thorsvik, 2007). En organisasjon kan benytte ulike læringsstrategier for å forvalte og ta vare på denne kunnskapen i organisasjonen. Nettopp det å ta vare på kunnskap og lære, kan sees på som en form for intelligens (Levitt & March, 1998) og kan omtales som kunnskapsledelse.

Nonaka har analysert hva forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap i organisasjoner kan bety for læring i organisasjoner og ender opp med fire former for læring (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Sosialisering er en strategi for å lære fra taus til taus kunnskap. Dette kan for eksempel være to kollegaer som jobber sammen og observerer hverandre, en erfaren og

uerfaren. Eksternalisering kan nyttes for å lære fra taus til eksplisitt kunnskap. En dyktig medarbeider kan over tid har funnet en god måte å løse oppgavene på, samt klarer å skrive ned hvordan vedkommende jobber og formidle det til andre. Kombinering er en strategi for å lære fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap, som i hovedsak dreier seg om å systematisere kunnskap som allerede er tilgjengelig for organisasjonen. Den siste strategien jeg tar opp her er internalisering som er en strategi for å lære fra eksplisitt til taus kunnskap. Her handler det om at individene i en organisasjon tar i bruk kjent kunnskap i form av rutiner og tilpasser denne egen taus kunnskap. I denne strategien kan det tenkes at det vil være element av ”utforskning”.

Det å ta vare på erfaring er viktig for å unngå at viktig kunnskap går tapt. Personell kan slutte eller bli borte av andre årsaker. Dersom det er mange nye individ i en organisasjon eller ulike grupperinger innenfor samme organisasjon med ulike normer og oppfatninger, kan viktig kunnskap og erfaring gå tapt. Dette kan også skje dersom rutiner står i konflikt med andre normer som for eksempel nye organisasjonsmedlemmer har med seg gjennom sine profesjoner (Levitt & March, 1998). En kombinasjon av de ulike strategiene som nevnt over, kan derfor være viktig. Det er ikke tilstrekkelig å få tak i verdifull kunnskap som den enkelte innehar, men implementere den i enten eksisterende rutiner eller utvikling av nye. Dette kan sees i sammenheng med enkelt- og dobbeltekretslæring som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.4.2.

2.3.3 Påvirkningskraft som forutsetning for kollektiv læring

En beredskapsleder i organisasjoner som politiet og Statoil har relativt stor påvirkningskraft og makt for å kunne lede beredskapsarbeid. En slik form for sentralisering av makt ved håndtering av kriser blir trukket frem som viktig for å kunne respondere raskt og koordinere innsats på en god måte (Deverell & Olsson, 2009). Makt kan defineres som ”*evne til å påvirke, om nødvendig med sanksjoner, nekte noen et gode eller påføre dem ubehag dersom de ikke adlyder*” (Strand, 2007). Det finnes flere kilder til makt, og legitim makt eller posisjonsmakt (Strand, 2007) gir en person rett til å bestemme. I politiet og Statoil vil denne form for makt fremkomme i regelverk, rutiner og stillingsinstruks. Ekspertmakt og referansemakt er noe en person kan ha dersom de andre i organisasjonen tror vedkommende har spesiell kunnskap og beundrer, samt ønsker vedkommende sin annerkjennelse (Strand 2007).

Innenfor sosial kognitiv læringsprosess er tillit viktig. Forskning viser at vi knytter mest oppmerksomhet til informasjon fra personer eller organisasjoner vi stoler på (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Modellkandidater (Kaufmann & Kaufmann, 2009) som utøver ønsket jobbatferd blir da viktige personer jf. ekspertmakt (Strand, 2007). Innenfor et slikt perspektiv vil status og makt som er tillagt modellkandidaten være av betydning, samtidig som vedkommende er vennlig og imøtekommende. Modellkandidater kan sees i sammenheng med ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996). Det kan derfor tenkes at en ny redningsleder ved Hovedredningssentralen (Njå & Sommer, 2012) kanskje stoler mer på de erfaringene som deles av en med lang erfaring og høy status i organisasjonen.

En beredskapsleder som oppfattes som dyktig, har derfor god mulighet til å påvirke de han eller hun er leder for under beredskapsarbeidet og kan sees i sammenheng med ”intracrisis” læring. Ved ”intercrisis” læring kan det være vanskeligere for beredskapslederen å påvirke på samme måte. Dette arbeidet overlates i stor grad til noen få beredskapsplanleggere i organisasjonen (Eriksson & Nilsson, 2008), noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.4.4. Undersøkelsen ved Hovedredningssentralen viser imidlertid at beredskapslederne kan påvirke læring, både egenlæring og i samspill med andre (Njå & Sommer, 2012). Modellkandidater kan tenkes å ha betydning i denne sammenheng. Prinsippene om ansvar, likhet, nærhet og samvirke (St.meld. 29, 2011-2012), gir føringer for hvem som skal lede beredskapsarbeid. Dette kan også innebære en mulighet for beredskapsledere til å påvirke organisasjonen for å lære. Som nevnt under kapittel 2.2.2 blir motivasjon trukket frem som viktig for læring. Om en person har fått rollen som beredskapsleder som følge av en gitt stilling i organisasjonen eller om vedkommende selv har søkt spesifikt på en slik rolle, kan derfor tenkes å ha betydning.

2.4 Organisasjonens historie og rutiner utfordres

2.4.1 Organisasjonens historie og rutiners betydning for læring av hendelser

Litteraturen om krisehåndtering viser at planer i krisesituasjoner har avgrenset verdi. Tidspress og stor usikkerhet krever evne til improvisasjon. Planverk har en symbolsk og nettverksbyggende funksjon, men under en reell hendelse vil som regel generelle hovedprinsipp være mer nyttige (Fimreite, Lango, Læg Reid & Rykkja, 2014).

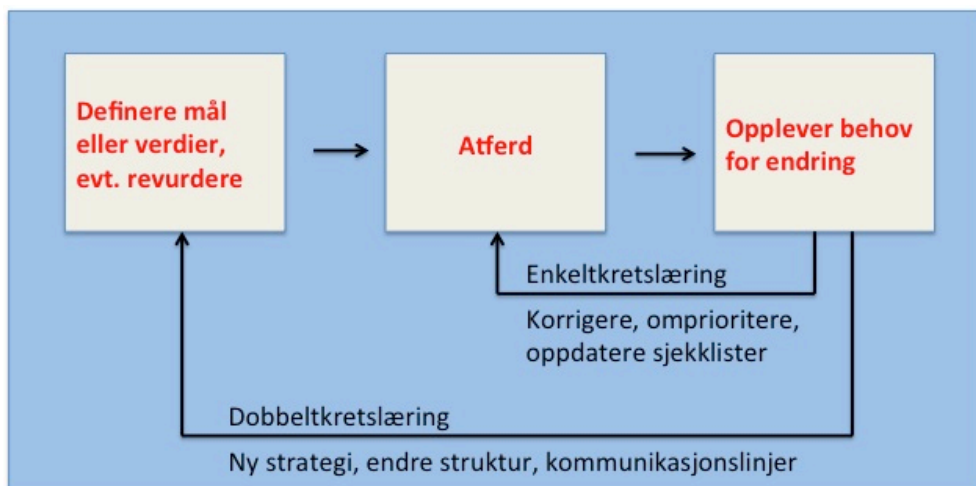
En tolkning av organisatorisk læring er at den bygger på tre klassiske observasjoner (Levitt & March, 1998). Den første observasjonen er at atferden i organisasjonen er bygget på rutiner. Med dette menes at handling i større grad har sin bakgrunn i hva som er formålstjenlig eller legitimt, enn ut fra en konsekvensvurdering eller intensjonslogikk. Den andre observasjonen er at handlingene er historieavhengige. Dette betyr at rutiner i større grad er basert på tolkninger fra fortiden enn forventninger om fremtiden. Den tredje observasjonen er at organisasjonene er orienterte mot mål. Det blir gjort et skarpere skille mellom suksess og fiasko. Med utgangspunkt i disse observasjonene, kan det tenkes at organisasjoner i stor grad er låst i eksisterende rutiner og historie. Organisasjonene tilpasser seg litt etter litt som svar på tilbakemelding om resultat. Dette kan sees på som en inkrementell tilnærming til læring og endring (Levitt & March, 1998). Ut fra en slik tolkning kan det se ut som at det er enkeltkretslæring som dominerer i organisasjoner og at dobbelkretslæring foregår stegvis. Samtidig viser dette at enkeltkretslæring kan ende opp som dobbelkretslæring (Deverell, 2009).

2.4.2 Enkeltkretslæring og dobbelkretslæring i beredskapsarbeid

To uønskede hendelser i Stockholm fra henholdsvis 2001 og 2002 (Deverell, 2009) viser sammenhengen mellom enkeltkretslæring og dobbelkretslæring. Begge hendelsene omhandler brann i tunnel for elektriske kabler. Da det ved den første hendelsen ble oppdaget feil i kontrollrommet til kraftselskapet, ble dette håndtert som en mindre hendelse. Noen timer senere oppstod det ny feil som medførte brann i kablene. Dette fikk en rekke konsekvenser for innbyggerne og bedriftene i området. Litt over ett år senere i samme tunnel, oppstod det ny brann i elektriske kabler med store konsekvenser for infrastrukturen til strømmettet. Ved å gå gjennom læreprosessen og ledelsens håndtering av den første hendelsen, konkluderte man at den siste hendelsen kunne vært forebygget (Deverell, 2009). Det ble avdekket 20 lærepunkter fra de første hendelsen hvor de fleste var på operasjonsnivå vedrørende hvordan hendelsen ble håndtert. Dette var i hovedsak enkeltkretslæring med fokus på å minimalisere konsekvensene dersom en tilsvarende hendelse skulle inntreffe. Tiltak for å forebygge at hendelsen ikke gjentok seg, var ikke et fokus. Organisasjonen følte seg nok trygge på at en tilsvarende hendelse ikke ville skje igjen og stilte derfor ikke spørsmål som ”hvorfør”.

Læring inneholder en kunnskaps- og en handlingskomponent, samt er en prosess som fører til at en endrer praksis. En kan imidlertid stille spørsmål om hva som læres. Læring forbindes ofte med hvordan man kan gjøre ting bedre, sett i sammenheng med måloppnåelse. Dette kan

sees på som enkeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Man stiller ikke spørsmål om mål eller verdier, da dette er tatt for gitt. Fokuset er å forbedre atferden. Stiller en imidlertid spørsmålet om hvorfor man skal gjøre ting bedre, må målene og verdiene vurderes på nytt. Det er ikke sikkert de forhåndsdefinerte målene eller verdiene, er de vi egentlig ønsker å oppnå. Dette kan sees på som dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Figur 2 har tatt utgangspunkt i Jacobsen og Thorsvik (2007) sin illustrasjon av forskjellen mellom henholdsvis enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring.



Figur 2 Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring

Hensikten med å illustrere enkelt- og dobbeltkretslæring er å vise en viktig forskjell ved å stille spørsmål om mål eller verdier. Hva som er enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring, er imidlertid ikke alltid lett å skille. En læreprosess kan starte som enkeltkretslæring og ende opp som dobbeltkretslæring eller omvendt (Deverell, 2009). Det kan også tenkes at det er en tidsmessig forskjell i disse to formene for læreprosessene. Å endre mål eller verdier kan ta lengre tid enn å korrigere atferd, men det trenger ikke alltid være slik jf. «intracrisis» og «intercrisis» læring. Dersom vår atferd er styrt etter mål og verdier som vi egentlig ikke ønsker å oppnå, kan vi komme inn i en ond sirkel.

I etterkant av en rekke skogbranner i California på 1970- tallet, ble det foretatt en strukturell endring av hvordan beredskapsarbeidet skulle ledes. Denne strukturelle endringen kan sees på som ”intercrisis” dobbeltkretslæring. Implementeringen av ICS som kom senere, er et eksempel på ”intercrisis” enkeltkretslæring, ved at det ble foretatt noen justeringer i forhold til de endringene som kom etter skogbrannene. Utviklingen av ICS og håndtering av en annen

hendelse med utbrudd av ”Exotic Newcastle Disease” (END) i California i 2002 illustrerer ulike kombinasjoner av ”intracrisis” og intercrisis”, og enkelt- og dobbeltkretslæring (Moynihan, 2009). Dobbeltkretslæring kan være vanskelig da dette krever at en er villig til å stille spørsmål ved normer og forutsetninger. Å stille slike spørsmål under selve beredskapsarbeidet som ”intracrisis” læreprosess, kan derfor være utfordrende. Imidlertid var det nettopp dette som skjedde under håndtering av END hendelsen i 2002. Etter hvert innså beredskapsledelsen at hovedproblemet var annerledes enn først antatt. Dette krevde en helt ny strategi og tankemåte. Samtidig ble planverket og taktikken justert underveis som kan sees på som ”intracrisis” enkeltkretslæring (Moynihan, 2009).

Dobbeltkretslæring kan være mer krevende for en organisasjon enn enkeltkretslæring. Å stille spørsmål om ”hvorfor”, kan utløse tiltak som krever omprioriteringer, ekstra kostnader og ressursbruk ved implementering. Samtidig kan mye fokus på dobbeltkretslæring føre til at en overser viktig enkeltkretslæring vedrørende nødvendige justeringer. På samme måte kan mye oppmerksomhet på slike justeringer og korrigeringer, føre til at en overser verdifull dobbeltkretslæring (Deverell, 2009).

Teoriene om ”utnyttning” og ”utforsking” (March, 1991) handler om hvorvidt en skal justere og korrigere atferd, eller tenke nye måter å gjøre ting på. Hvordan balansere ønsket om å bli mer effektiv mot behovet for å være innovativ, kan sees på som et klassisk læringsdilemma i organisasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Dette handler også om hvilket tidsperspektiv og strategi organisasjonen har. I noen tilfeller vil ”utforsking” være viktig for å kunne bli mer effektive i et litt lengre tidsperspektiv. ”Gjørsv-rapporten” beskriver situasjoner hvor det var vanskelig for politiet og ambulansetjenesten, å kommunisere med hverandre. Etter hvert som ungdommene fra Utøya kom i land på landsiden i nærheten av Sundvollen Hotell, var det behov for ambulanser og helsepersonell i strandsonen. Da ambulansene opplevde situasjonen som uavklart, valgte de innledningsvis å stå parkert lengre unna. Politiet på stedet følte på dette tidspunktet at det var trygt for ambulansene å kjøre ned til strandsonen og ta imot ungdommene (NOU 2012:14, s. 142-145). Ut fra disse beskrivelsene, er det ikke tilstrekkelig å ”finpusse” på eksisterende rutiner eller teknologi. Kommunikasjonskanaler kan forklares som de veier som fører budskapet fra avsender til mottaker (Erlien, 2012), som i dette tilfellet var mellom politiet og ambulansetjenesten. Politiet og ambulansen delte ikke samme teknologiske kommunikasjonskanaler som gjorde det vanskelig å dele viktig informasjon. I et

slikt tilfelle kan ”utforsking” og innovasjon være nødvendig for å jobbe mer effektivt i et lengre tidsperspektiv.

Teoriene om rasjonelle beslutningsmodeller (Jacobsen & Thorsvik, 2007) og begrenset rasjonalitet (Kaufmann & Kaufmann, 2009), er i stor grad knyttet til evnen til å skaffe tilstrekkelig informasjon og bearbeidelse av denne. Begrepet ”satisfiering” som handler om aksept for beslutningsalternativ som tilfredsstillende et subjektivt kriterium, eller ”godt nok” (Kaufmann & Kaufmann, 2009), er i denne sammenheng relevant. Dette kan knyttes til teoriene om ”utnytting” og ”utforsking” (March, 1991). En organisasjon som opplever en rutine eller teknologi som ”godt nok”, vurderer kanskje ikke behovet for å revurdere mål eller verdier, men heller fokusere på hvordan en skal kunne bli mer effektiv innenfor de gitte rammene. Utforsking av nye måter å gjøre ting på, blir også mindre attraktivt ettersom kompetansen i eksisterende rutiner øker (March, 1991).

Når organisasjoner justerer og korrigerer eksisterende rutiner for å bli bedre, kan de gå i en kompetansefelle. Samtidig kan organisasjoner som opplever suksess med måten de gjør ting på, bli eksponert for overtroisk læring (Levitt & March, 1998). Med kompetansefellen menes at en satser på feil type kompetanse for det som organisasjonen egentlig ønsker å oppnå. På samme måte kan organisasjoner som opplever gode resultat, forklare dette ut fra faktorer som egentlig ikke forklarer måloppnåelsen. Dette kan medføre at en satser på å videreutvikle eksisterende rutiner og handlingsmønster fremfor å tenke nytt, da historien forteller oss at det vi gjør er ”riktig”. Undersøkelsen av beredskapsledere fra politi, helse og brann i Norge, Sverige og Bosnia-Hercegovina (Njå & Rake, 2009), viser at beredskapslederne handlet reaktivt fremfor proaktivt og i stor grad på bakgrunn av erfaring og rutiner. Dersom dette fungerer tilfredsstillende under ledelse av beredskapsarbeid som en normalt opplever og eksponeres for, er det kanskje ikke grunnlag for å tenke nytt. En fremholder å utnytte eksisterende rutiner og utvikle kompetanse som gjør en gode til å handle innenfor disse rammene. Det er imidlertid ikke sikkert at dette er den ”riktige” atferden og den ”riktige” kompetansen.

Dobbeltkretslæring og ”utforsking” kan sees i sammenheng med organisasjonsideer, selv om slike ideer også i stor grad kan komme utenfra egen organisasjon (Røvik, 2007). Det er ikke alltid organisasjonen er mottakelig for nye ideer, i hvert fall ikke i sin opprinnelige form (Røvik, 2007). Revurdering mål og verdier, kan medføre motstand i organisasjonen av ulike

årsaker. En kan for eksempel være faglig uenig, uenig i ny struktur eller opplever tap av makt og posisjon (Jacobsen, 2004). For at organisasjoner derfor skal mestre dobbeltkretslæring og utforske nye måter å gjøre ting på, blir endringsstrategier sentralt (Jacobsen, 2004). En av endringsstrategiene er knyttet til effektivitet som kan sees i sammenheng med måloppfyllingsperspektivet (Reitan, 1993). Tar vi utgangspunkt i Kurt Lewin's modell for endringsprosess, må en organisasjon gjennom ulike faser. Først en opptiningsfase for å klargjøre organisasjonen for ny tenking, før en går inn i endringsfase og implementerer ny rutine eller ide. Når dette er gjort, "fryses" organisasjonen igjen (Hatch, 2001). Denne strategien kan sees på som "hard" og fra et "ovenfra- og ned" (Hatch, 2001) perspektiv. En annen strategi er å vektlegge kontinuerlig utvikling og utforsking blant individene. Dette kan sees på som en inkrementell tilnærming (Jacobsen, 2004; Levitt & March, 1998). Dette er en mer "myk" strategi og innebærer mer involvering fra individene og vektlegger det å eksperimentere som kan relateres til teorien om "utforsking" (March, 1991).

I innledningen ble organisasjon definert ut fra et modernistisk perspektiv, men kan også defineres ut fra et symbolsk-fortolkende perspektiv. Et slikt perspektiv ser på en organisasjon som *"et meningsmønster skapt og opprettholdt av menneskelige tilknytninger gjennom felles verdier, tradisjoner og skikker"* (Hatch, 2001, s. 69). Organisasjonsideer kan da sees på som oppskrifter eller tiltak på hvordan organisasjoner bør være utformet og hvordan de kan leve opp til forventninger i omgivelsene (Røvik, 2007). "Gjør-rapporten" foreslår en rekke tiltak hvor noen av dem kan sees på som nye organisasjonsideer som for eksempel nye IKT løsninger (NOU 2012:14, s. 458). En slik ide kan sees både fra et modernistisk perspektiv og symbolsk – fortolkende perspektiv, da dette kan sees på som en oppskrift på hvordan det bør være og i tillegg oppfylle forventninger fra omgivelsene (Røvik, 2007). Et slikt perspektiv som både tar høyde for organisasjonsideer som redskaper med instrumentelle effekter som måloppnåelse, samtidig sosialt konstruerte symboler med meningsskapende og legitimerende effekter, omtales som pragmatisk institusjonalisme (Røvik, 2007).

2.4.3 Organisasjonskulturens betydning for læring av hendelser

Edgar Schein definerer kultur som *"mønsteret av grunnantakelser som en gruppe har kommet frem til, oppdaget eller utviklet etter hvert som den har lært seg å mestre sine problemer med ytre tilpasning og indre integrasjon, og som har fungert lenge nok til å bli betraktet som*

holdbare, og kan derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene” (Hatch, 2001, s. 231).

En analyse av norsk samfunnssikkerhet og beredskap ser på tre slike kulturperspektiv som også kan tenkes å være relevant i denne sammenheng (Martinussen, 2013).

Integrasjonsperspektivet ser på kultur som enhetlig, entydig og konsistent. Et slikt perspektiv kan forebygge uro og bekymring i organisasjonen og bidra til felles front mot målet.

Imidlertid kan dette perspektivet også tenkes å bidra til motstand mot nye måter å se ting på.

Differensieringsperspektivet oppfatter kultur som noe som deles av en gruppe, men ikke nødvendigvis hele organisasjonen. Dette perspektivet hevder at organisasjonen har flere kulturer (subkulturer) som kan påvirkes for å nå bestemte mål. Fragmenteringsperspektivet anerkjenner mangfoldet ved at det kan være flerfoldige måter å tolke ting på. Endring og forandring, kjennetegner et slikt perspektiv. Dette kan være positivt for læring, men det er ikke sikkert det vil være like formålstjenlig fra et måloppfyllingsperspektiv.

Ut fra integrasjons- og differensieringsperspektivet kan en se på læring innenfor konsistente og helhetlige kulturer eller subkulturer. Når en opplever at ting går bra kan en feiltolke sammenheng mellom atferd og resultat. Slik ”overtroisk” læring (Levitt & March, 1998) kan tenkes å bidra til å forsterke en enhetlig kultur (Jacobsen & Thorsvik, 2007) som kan medføre organisatorisk treghet og resistens mot endringer (Fimreite et al., 2014).

Redningslederne ved hovedredningssentralen (Njå & Sommer, 2012) samhandler med andre beredskapsaktører under beredskapsarbeid og det kan derfor tenkes at kunnskap og refleksjoner fra eksterne tas med i interne kollektive refleksjoner. Evnen til å lære av andre, eksperimentere og tilegne ny kunnskap i fremtiden er viktig for at organisasjoner skal lære og utvikle seg (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Et fragmentert perspektiv vil i denne sammenhengen kunne være relevant og viktig for at organisasjoner ikke skal bli låst i sin historie og eksisterende rutiner. Tillit er viktig for at en skal klare å utnytte læringspotensialet fra hendelser. Imidlertid kan tillit bli en selvmotsigelse. På den ene siden er tillit noe vi forbinder med helhetlig kultur, samtidig som det fra et fragmentert perspektiv er avgjørende med tillit for å kunne utforske og gjøre feil i søken etter nye måter å gjøre ting på (Drupsteen & Guldenmund, 2014).

2.4.4 Organisasjonsstrukturens betydning for læring av hendelser

Både politiet og Statoil kan defineres etter Max Weber sin beskrivelse av byråkratiske organisasjoner med hierarkisk vertikal inndeling, regler og rutiner (Hatch, 2001). Mange hevder at sterk regelstyring kan virke hemmende på en organisasjons evne til å lære. Det viktigste blir å følge eksisterende rutiner og gjøre tingene på riktig måte. Dette kan sees i sammenheng med hvordan organisasjoner kan virke låst i rutiner (Levitt & March, 1998). Generelt er det antatt at for å fremme læring i organisasjoner, bør man utvikle en organisasjonsstruktur som er forskjellig fra det klassiske byråkratiet. Organisasjonen bør være så flat som mulig med minst mulig innslag av hierarki, regler og med mulighet for prøving og feiling (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

Både politiet og Statoil sin beredskapsorganisasjon er bygget på prinsippene om ansvar, likhet, nærhet og samvirke (St.meld. 29, 2011-2012). Litt forenklet innebærer dette at det er den samme organisasjonen som til daglig driver og har ansvar for organisasjonens virksomhet, som skal lede og koordinere beredskapsarbeidet ved uønskede hendelser. Ved håndtering av kriser blir en flatere organisering som fremstår som mindre byråkratisk, trukket frem som viktig for å lede beredskapsarbeidet på en effektiv måte (Deverell & Olsson, 2009). ICS strukturen som i ulik grad finnes i politiets og Statoils beredskapsorganisasjon, kan sees på som en slik form for flatere organisering. Imidlertid kan ICS strukturen begrense læring om den benyttes for å sentralisere myndighet fremfor å strukturere relasjoner og kommunikasjonsflyt (Moynihan, 2009).

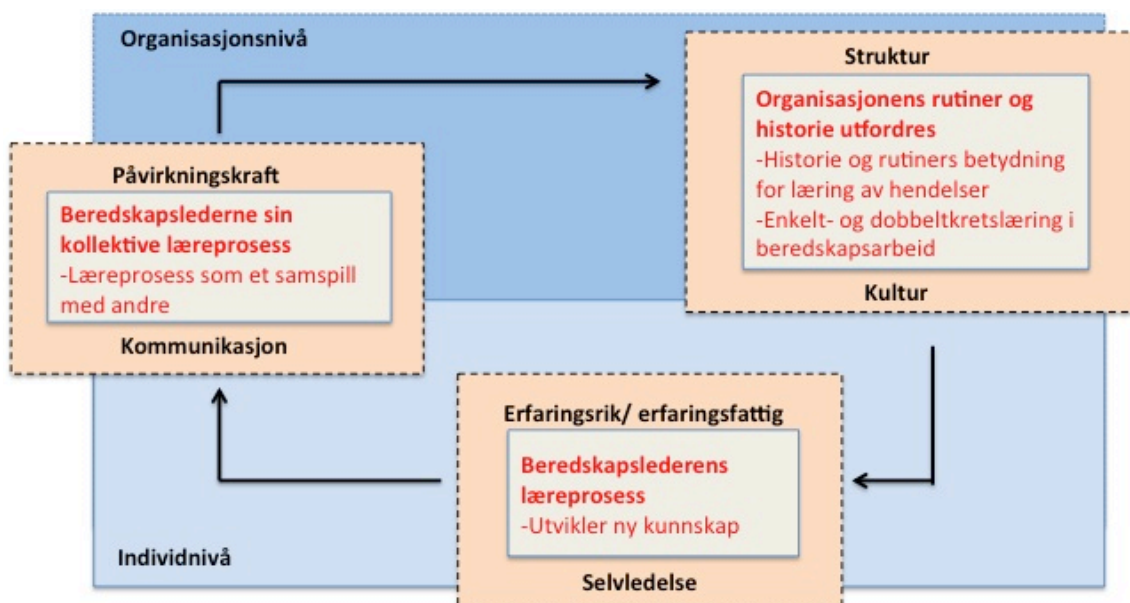
Mindre byråkratisk og flatere organisasjonsstruktur blir fremhevet som viktig for å lede beredskapsarbeid på en effektiv måte og for at organisasjonen skal lære. ICS strukturen kan derfor være egnet til å lede beredskapsarbeidet og for ”intracrisis” læring. Når beredskapsarbeidet er over, kan ICS strukturen sies å deaktiveres frem til neste uønskede hendelse. Dette er nok en forenkling, da politiet og til dels Statoil sin beredskapsorganisasjon fortløpende utøver beredskapsinnsats i varierende omfang. ”Intercrisis” læring kan imidlertid derfor tenkes å bli mer krevende.

I en undersøkelse knyttet til individets rolle for læring i beredskapsorganisasjoner (Eriksson & Nilsson, 2008) blir beredskapsplanlegging sett på noe som er forbeholdt noen få enkeltindivider som gjør dette på vegne av organisasjonen. Dette kan tolkes som at ”intercrisis” læring foregår ved at noen få utvalgte som jobber med beredskapsplanlegging,

evaluerer og bearbejder planverket på vegne av sine respektive byråkratiske organisasjoner. De som da med bakgrunn i prinsippene om ansvar, likhet, nærhet og samvirke innehar roller i ICS strukturen, vil da i stor grad støtte seg på det beredskapsplanleggerne kommer frem til (Eriksson & Nilsson, 2008). Om ICS strukturen er tilstrekkelig for å ivareta prinsippene om ansvar, likhet, nærhet og samvirke kan derfor være et relevant spørsmål i denne sammenheng.

2.5 Undersøkelsens forskningsmodell

For å illustrere sammenhengen mellom læring på individ og organisasjonsnivå har jeg tatt utgangspunkt i læringssirkelen i boken «Hvordan organisasjoner fungerer» (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Imidlertid synes jeg ikke denne modellen får frem hvordan kunnskapsdeling foregår og hvilke faktorer som påvirker, samt betydningen av organisatorisk kontekst for læring. Litteraturgjennomgangen viser at beredskapsledere ikke bare lærer alene uavhengig, men i et samspill med andre og at organisatorisk kontekst betyr noe. Ut fra det teoretiske rammeverket og litteraturen, har jeg utformet en læringssirkel som forskningsmodell for denne oppgaven som vist i figur 3. Forskningsmodellen illustrerer beredskapslederens individuelle læreprosess og hvordan man lærer i samspill med andre. Videre viser modellen at den organisatoriske konteksten som i stor grad er bygget på historie og rutiner (Levitt & March, 1998) har betydning, men at den også kan utfordres. Modellen viser også faktorer som påvirker de ulike prosessene. Forskningsmodellen kan brukes både ved ”intercrisis” og ”intracrisis” læring.



Figur 3 Læringssirkel

3 Metode

Jeg ønsker med denne undersøkelsen å få tilgang til beredskapsledere sine erfaringer, fortellinger og vurderinger knyttet til læring. Jeg har valgt det kvalitative undersøkelsesopplegget (Jacobsen, 2005; Thagaard, 2009) med individuelle intervjuer for å få tilgang til denne informasjonen.

3.1 Forskningsdesign

Jeg ønsker å få beredskapsledere i tale for å få tilgang til deres fortellinger for å få en dypere forståelse av hvordan de opplever læring. Etter hendelser blir det ofte fokus på tiltak og læring på organisasjonsnivå, men i denne oppgaven ønsker jeg å se dette fra beredskapslederne sitt ståsted. Jeg har valgt tverrsnitt undersøkelse (Jacobsen, 2005) for å beskrive hvordan beredskapslederne opplever læring og hvordan de opplever at organisasjonen de tilhører lærer. Jeg vil da få tilgang til hvordan de opplever læring på et bestemt tidspunkt, men samtidig informasjon om hvordan de opplever utvikling av deres ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996). Jeg har videre valgt case design for å avgrense konteksten. Som forskningsmodellen viser, vil organisasjonens kontekst ha betydning for læring. Ved å holde konteksten konstant, unngås for mange variabler. Kriteriene som er lagt til grunn for valg av caser er profesjonelle beredskapsaktører og organisering etter prinsippene om ansvar, likhet, nærhet og samvirke (St.meld. 29, 2011-2012). I slike organisasjoner er det ikke tilfeldig hvem som er beredskapsledere og hvem som har ansvar.

I denne oppgaven er det valgt to komparative caser innenfor politiet og Statoil. Casene er relativt like på flere områder, men samtidig henholdsvis statelig og privat beredskapsaktør. Dette medfører derfor også noen vesentlige forskjeller. Den største forskjellen kan nok sies å være bakgrunnen for casene sin eksistens og formål. Casene er imidlertid relativt like i organisering og prinsipper, men i ulike organisatoriske kontekster. Hensikten med å velge to slike caser, er å få frem betydning av organisatorisk kontekst for læring. Dersom det er forskjeller mellom casene i hvordan beredskapslederne lærer eller oppfatter at organisasjonen lærer, vil dette kunne belyse betydningen av den organisatoriske konteksten.

3.2 Caser

Som caser har jeg valgt en operasjonssentral i politiet og en linje 2 beredskapsorganisasjon i Statoil ASA. Begge disse organisasjonene er beredskapsaktører som har en sentral rolle ved uønskede hendelser innenfor sine virkeområder. For politiets operasjonssentral er ledelse av politi- og beredskapsoppdrag deres hovedoppgave. For Statoil sin linje 2 beredskapsorganisasjon er også beredskapsledelse hovedoppgave, men de som innehar de ulike rollene i beredskapsorganisasjonen har ikke dette som 100 % stilling. Beredskapsleder er en rolle i tillegg til annen stilling i selskapet. Operasjonssentralen har døgntilgjengelighet som bemannes av vaktlag med et antall operatører som ledes av en operasjonsleder. Statoil sin linje 2 organisasjon består av vaktlag som har døgntilgjengelighet med responstid. Vaktlaget består av ulike roller og funksjoner som ledes av beredskapsleder.

Operasjonssentralene i politiet leder og koordinerer beredskapsarbeid på et operasjonelt og til dels strategisk nivå (Politiet, 2011). Dette innebærer å ta beslutninger knyttet til hvordan de ulike beredskapsaktørene skal nå målet med beredskapsarbeidet. Det taktiske nivået på stedet hvor den uønskede hendelsen har inntruffet, iverksetter nødvendige tiltak og ledes av innsatsleder. Både taktikk og strategi handler om hvordan en skal nå et mål og forskjellen handler litt grovt sagt om tidsaspekt. Taktiske vurderinger er mer kortsiktige enn strategiske og i større grad rettet mot en bestemt hendelse eller aksjon (Hatch, 2001). Ved større hendelser kan politimesteren etablere politistab på et strategisk nivå. Imidlertid er det ikke alltid et helt klart skille mellom de ulike nivåene.

Politiet og Statoil bruker begrepene ”taktisk” og ”operasjonelt” nivå noe forskjellig, men oppgavene til politiets operasjonssentral og Statoil sin linje 2 beredskapsorganisasjon tilsier at de opererer på tilsvarende nivå i beredskapsorganisasjonen. Statoil sin linje 2 beredskapsorganisasjon vil i hovedsak lede og koordinere beredskapsarbeid ved uønskede hendelser, på et taktisk nivå (Statoil, 2015). Ved hendelser hvor linje 2 mønstrer vil en koble inn linje 3 på strategisk nivå, men omfanget og kompleksiteten vil avgjøre i hvor stor grad linje 3 involveres. På samme måte som i politiet, vil det her være overlapp mellom det taktiske og strategiske nivået. Det operative nivået ledes fra installasjonen hvor hendelsen har inntruffet.

Ser en tilbake på terrorangrepene 22.juli 2011, hadde operasjonssentralene i politiet en sentral rolle. Det var de som ledet og koordinerte innsatsen mellom de ulike beredskapsaktørene,

fremskaffet ressurser, videreformidlet viktig informasjon mellom aktørene, besluttet oppmøtesteder, aksjoner og disponerte ressursene. For angrepet i In Amenas 16.januar 2013 hadde involverte Statoil linje 2 beredskapsorganisasjoner blant annet i oppgave å ivareta de pårørende og evakuerte på en god måte, samt tilrettelegge for myndigheter og media. Dette medførte mye arbeid knyttet til ressurser, logistikk og koordinering.

Casene har som nevnt en del likheter, men også forskjeller. Politiets operasjonssentral kan nok kanskje tenkes å være mer erfaringsrik, men samtidig er Statoil linje 2 beredskapsorganisasjon en organisasjon som håndterer ulike beredskapshendelser med ulikt omfang. For å kunne ivareta denne oppgaven på en god måte, kreves det øvelser, trening og mye forberedelser. Politiet og Statoil har fått mye fokus etter henholdsvis terrorangrepene 22.juli 2011 og 16.januar 2013. Forslåtte tiltak har i stor grad vært rettet mot organisasjonene og jeg synes derfor det blir interessant å undersøke hvordan den enkelte beredskapsleder i disse to casene opplever læring fra sitt ståsted.

3.3 Min rolle som forsker

Jeg jobber i Statoil ASA og har erfaring fra linje 1 og linje 2 beredskapsarbeid. Før jeg startet min karriere i Statoil ASA, jobbet jeg som politibetjent. Jeg har erfaring fra operativ tjeneste og innsatsledelse i politiet. Jeg har ikke erfaring fra aktuell case i Statoil som er mer erfaringsrik innenfor beredskapsarbeid enn min organisasjonstilhørighet. Jeg har heller ikke erfaring fra operasjonssentralen i politiet. Jeg er derfor interessert i hvordan beredskapsledere som er mer erfaringsrike eller har beredskap som primær oppgave, lærer. Jeg har ingen relasjoner til respondentene i de to casene, verken i jobb eller privat sammenheng.

Det at jeg har bakgrunn fra både Statoil og politiet, kan være en fordel da jeg kjenner deler av kulturen, språket, begrep, rutiner og deler av historien. Samtidig har jeg ikke jobbet i de aktuelle casene som kan ha sin egen kultur og historie. Det blir nært, men ikke for nært. Manglende kjennskap til respondentene kan skape distanse og mangelfull tillit. God kontakt og tillitt er viktig for å få til en god dialog i intervjuene (Jacobsen, 2005). Jeg satte derfor av litt tid innledningsvis i intervjuene for å etablere god kontakt. Min bakgrunn kan bidra til at jeg kan bli forutinntatt. Imidlertid er intervjuguiden utviklet med bakgrunn i forskningslitteratur om læring i og læring av beredskapshendelser, og ikke ut fra egne tanker og opplevelser. Min personlige opplevelse gjennom arbeidet med forskningslitteraturen, er mange nye tanker og måter å se ting på.

3.4 Individuelle intervjuer

I denne oppgaven har jeg valgt å gjennomføre noen relativt få individuelle intervjuer da jeg er interessert i å få tak i opplevelsen til den enkelte beredskapsleder. Dette gjelder både hvordan de selv opplever læring og hvordan de oppfatter at organisasjonen lærer. Med et slikt utgangspunkt er jeg interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i læring og hva det enkelte individ sier (Jacobsen, 2005). Ved å velge en slik metode, blir det vanskelig å generalisere til en populasjon. Det er begrenset hvor mange enheter som kan intervjues ut fra tid og ressursbruk. Undersøkelsen kan derfor ikke sies å være representativ for hvordan alle beredskapsledere opplever læring og kan være ”skjevt” i forhold til et tilfeldig utvalg (Jacobsen, 2005). Imidlertid bidrar metoden til mer dybde og forståelse av sammenhenger som kan sees i sammenheng med teoretisk generalisering (Jacobsen, 2005), men da innenfor den aktuelle konteksten. I denne undersøkelsen har jeg gjort et strategisk utvalg, men også teoretisk utvalg (Thagaard, 2009). Jeg har valgt ut enheter som har egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen, men også ut fra teoretisk rammeverk og litteratur som er benyttet i oppgaven. I begge casene har jeg valgt ut erfarne beredskapsledere med erfaring fra reelle uønskede hendelser av ulikt omfang for å få informasjon om læreprosessen under og etter hendelser.

Både politiet og Statoil sin beredskapsorganisasjon er bygget på prinsippene om ansvar, likhet, nærhet og samvirke (St.meld. 29, 2011-2012). I politiet har jeg valgt ut tre operasjonsledere som har ansvaret for å lede arbeidet som foregår ved operasjonssentralen. I Statoil ASA har jeg valgt ut tre vaktgående beredskapsledere i en linje 2 beredskapsorganisasjon.

I forkant av undersøkelsen, tok jeg kontakt med aktuelle ledere for casene for å få tillatelse til å gjennomføre intervjuene. Jeg fikk ubetinget ja fra samtlige. Videre var de behjelpelig med å finne frem til gode respondenter med erfaring. Denne prosessen ble et samspill mellom meg, lederne for casene og respondentene selv. Det var også viktig å finne frem til respondenter som er gode å formulere seg og bidra mest mulig i en intervjusituasjon. I forkant av intervjuene ga jeg lederne for casene og respondentene informasjon om bakgrunn og hensikt med undersøkelsen, samt problemstillingen. Jeg antydte videre hva jeg håpte å oppnå med oppgaven. Jeg fikk med dette respondentene sitt informerte samtykke (Thagaard, 2009).

Det ble utarbeidet intervjuguide som et hjelpemiddel i intervjusituasjonen. Oppgavens forskningsmodell i kapittel 2.5 og innholdet i kapittel 2 var utgangspunktet for utarbeidelse av spørsmålene. Intervjuguiden ble strukturert med åpne operasjonaliserte spørsmål for de ulike kategoriene i forskningsmodellen, se vedlegg 2. Jeg gjennomførte et test- intervju med en uavhengig person for å bedre kunne forstå hvordan spørsmålene kunne tolkes. Jeg så ikke behov for å justere spørsmålene, men gjorde noen refleksjoner om hvordan spørsmålene kunne tolkes som jeg tok med meg i intervjusituasjonen.

Respondentene fikk tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuene da alle har hektiske og krevende arbeidsdager. De kunne da være mest mulig forberedt til det jeg ønsket å oppnå med intervjuet. Videre fikk de mulighet til å tenke gjennom og reflektere over egen situasjon og erfaringer før intervjuet. Det å få tilsendt intervjuguide i forkant av intervjuene, kan også tenkes å ufarliggjøre intervjusituasjonen. Intervjuene ble gjennomført som åpne og individuelle intervjuer (Jacobsen, 2005) på respondentenes arbeidssted. Respondentene ble intervjuet utenom beredskapssituasjon, for å unngå avbrytelser. Jeg vurderte at dette var en god løsning for å få tak i rikholdig informasjon i en mest mulig naturlig kontekst for respondentene. Intervjuene var delvis strukturert med fokus på samtalen og deres beskrivelser. Intervjuguiden fungerte som hjelpemiddel for å sikre at vi kom inn på relevante tema.

Jeg brukte 60 – 90 minutter på hvert intervju. Med respondentene sitt samtykke, valgte jeg å ta opp intervjuene på lydbåndopptaker for å unngå å bli for fokusert på å ta notater da dette kunne ødelagt kontakten mellom meg og respondentene. Noen notater og stikkord ble likevel gjort, men i begrenset omfang. Ved å ta opp intervjuene på lyd og transkribere i etterkant, var det letter å bearbeide informasjonen og få tak i viktige data. Alle respondentene stilte til intervju som avtalt og jeg unngikk med dette frafall i det strategiske utvalget som kunne ført til større systematisk skjevhet enn det som allerede kan være tilfelle ved å gjennomføre relativt få intervjuer.

3.5 Dataanalyse

I etterkant av intervjuene foretok jeg transkribering med bakgrunn i notater og lydopptak. Deretter analyserte og kategoriserte jeg dataene fra intervjuene (Thagaard, 2009). Jeg kom frem til at oppgavens forskningsmodell var en god måte å kategorisere dataene etter og brukte de ulike stegene som overskrifter. Jeg opplevde at det ble vanskelig å plassere data som omhandlet for eksempel beredskapslederens læreprosess i flere under- kategorier. Det ble da vanskelig å avgjøre hvor dataene hørte hjemme. Selv om jeg valgte å plassere data under overskrifter med bakgrunn i forskningsmodellen, opplevde jeg at noen av dataene kunne være relevante flere steder, både på individ- og organisasjonsnivå.

Jeg har valgt å presentere data fra de to casene hver for seg med påfølgende drøfting om hva dette betyr i forhold til teoretisk rammeverk og litteratur. Casene blir deretter sammenlignet med drøfting om hva forskjellene og likhetene kan bety.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for respondenten er viktige element når resultatene fra en undersøkelse skal gjøre tilgjengelig for andre (Thagaard, 2009).

Undersøkelsen er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Respondentene fikk tilsendt informasjonsskriv og intervjuguide i forkant av intervjuene og jeg fikk deres informerte samtykke. Jeg har anonymisert casene for å unngå identifisering av respondentene. Jeg har også valgt å unngå detaljerte beskrivelser av hendelser som kom frem i intervjuene, for å ivareta konfidensialitet både i forhold til respondentene og andre berørte. I intervjuene kom det frem opplysninger som er av privat karakter for respondentene, knyttet til opplevelser og inntrykk. Denne type informasjon er utelatt fra oppgaven. Likevel fikk jeg mye god informasjon om hvordan de lærer og opplever læring i sin organisasjon.

4 Operasjonssentralen

I dette kapittelet presenteres data fra intervjuene som er gjennomført ved operasjonssentralen i politiet med påfølgende drøfting opp mot teoretisk rammeverk og litteratur. Dataene presenteres under overskriftene; ”Beredskapslederens læreprosess”, ”Beredskapslederne sin kollektive læreprosess” og ”Organisasjonens historie og rutiner utfordres”. Dette samsvarer med oppgavens forskningsmodell i figur 3.

4.1 Beredskapslederens læreprosess

Beredskapslederens individuelle læreprosess kan beskrives gjennom (1) utvikling av ny kunnskap og (2) faktorer som påvirker den individuelle læreprosessen. Her illustrerer jeg hvordan respondentene beskrev dette.

Respondentene utvikler ny kunnskap ved å systematisere refleksjoner og kobler dette mot tidligere erfaring. Erfaringene blir bearbeidet og de lager sine egne system eller hovedpunkter som de jobber etter.

”Jeg gjør noe med det, fester det på papiret. I det daglige må jeg tenke i alle P-sporene¹ for å jobbe systematisk.”

Respondentene beskrev at operasjonssentralen har mange oppdrag og at de lærer mye av hvordan de håndterer dette. De opplever erfaringsrikdom som en fordel, da har man noe å sammenligne med. Samtidig ser respondentene på ulik og variert kompetanse som nyttig i rollen som operasjonsleder, det er viktig å kunne ha evnen til å se helheten.

”Har en ryggsekk med mange oppdrag med ulike løsninger som ligger innenfor rammeverket og instruksene. Har man dårlig med erfaring, ser en kanskje bare en måte å gjøre ting på. Vi har gjerne et handlingsmønster for løsning av ulike oppdrag, men må ikke være låst, må ha en plan B.”

Respondentene mener erfaringsrikdom er viktig, men opplever behovet for faglig påfyll og utvikling som påtrengende. Dette for å unngå kompetansedefekt eller mangel på kompetanse.

¹ Politistaben er organisert med ulike stabsfunksjoner og benevnes med P1, P2, P3 osv. med ansvar for logistikk, media, etterretning m.m. (Politiet, 2011).

Deres opplevelse er at innsatslederne som er ute og leder oppdragene der hendelsene skjer, bruker mer tid og ressurser på dette.

På sikt kan dette bli en utfordring da innsatslederne kan gå forbi og vi operasjonsledere henger igjen faglig på grunn av for lite tid til faglig utvikling. Jobben som operasjonsleder er kompleks og det trengs kontinuerlig påfyll, blir aldri utlært. Når en får jobben som operasjonsleder skal en kunne ha nok erfaring og kompetanse, men ikke alltid så lett å se etter det rette, hva er det rette? Mange faktorer som spiller inn.”

Respondentene mener høyt ferdighetsnivå er viktig for å kunne ta gode avgjørelser som operasjonsleder og utvikle ny kunnskap. De opplever at dette blir forventet for å gå inn i denne rollen. Respondentene mener også det er viktig å ha kunnskap om det arbeidet som foregår ute der hendelsene skjer, da er det lettere å ta gode beslutninger.

”Gjenkjennelse er viktig, kommer en opp i ny situasjon som en ikke kan relatere noe til, står en på bar bakke. Erfaring fra en tidligere tilsvarende hendelse som vi nå nylig opplevde, gjorde at vi løste denne hendelsen annerledes.”

Respondentene fremhevet personlig interesse fremfor lang erfaring når det gjelder evnen til å lære og utvikle seg. De mener at lang erfaring ikke er synonymt med evne til å lære.

Respondentene ønsker å utvikle seg faglig og bli best mulig. For å ta ansvar for egen læring, savner de et godt system for personlige mål hvor en avtaler et utviklingsløp og blir evaluert. Når de får muligheten til å reflektere over sitt handlingsmønster etter en hendelse og får tilført ny kunnskap, opplever respondentene at de evner å endre atferd.

”Krevende hendelser gjorde at jeg så betydningen av å sette meg inn i materien. Sier en ja til stilling som operasjonsleder, sier en ja til å bruke en del av fritiden sin på å sette seg inn i rutiner og instruksjoner. Personlig interesse for faget og det å utvikle seg er derfor avgjørende.”

Respondentene opplever at læring blir personavhengig samtidig som det blir et spørsmål om prioritering. Respondentene opplever at når de kommer på jobb må de velge mellom god overlapp med avtroppende operasjonsleder slik at en har god oversikt over oppdragene, administrative oppgaver eller tid med vaktlaget. De mener arbeidsgiver i større grad må tilrettelegge for refleksjon og læring etter hendelser og tid til trening og øvelser.

”Sammenligner en oss med forsvaret som kan øve fra A til Å og finpusse planverk, har ikke politiet tid til dette. Politiet må trene gjennom å jobbe, vi blir gode til å gjøre ting godt nok.”

Respondentene mener samtidig det er viktig å ta ansvar for egen læring ved å sette av tid til refleksjoner etter hendelser, samt sette seg inn i rutiner og instruksjer. Dette mener de handler om personlig interesse og motivasjon for å utvikle seg.

”Det er lett å se ut i organisasjonen og stille spørsmål om bemanning og tilrettelegging, men vi kan se innover og gjøre oss best mulig.”

4.2 Beredskapslederne sin kollektive læreprosess

Beredskapslederne sin kollektive læreprosess kan beskrives som (1) læreprosessen som et samspill med andre, (2) kommunikasjon og (3) påvirkningskraft som forutsetning for kollektiv læring. Her illustrerer jeg hvordan respondentene beskrev dette.

Under hendelser opplever respondentene sammen med vaktlaget å måtte gjøre omprioriteringer og endringer fortløpende, samt bruke organisasjonen på tvers for å finne svar og gode løsninger.

”Under de fleste oppdragene går det en dialog i rommet om hvordan oppdraget skal prioriteres og løses. Det handler veldig mye om prioritering av ressurser. Alle tankene vi gjør rundt dette med å avgjøre ressurser, prioritering m.m. er læring. Utfordringene er å dele erfaringene fra hverdagshendelser med de som ikke er på jobb.”

I beskrivelsen av læring som et samspill opplever respondentene den elektroniske loggen og annen dokumentasjon etter hendelser som mest faktainformasjon om hva, hvor, når og hvem. De mener det er potensiale for å benytte loggen annerledes og kunne hente ut mer læring.

”Loggen blir ført fortløpende og det er ulik praksis vedrørende sortering og kategorisering, informasjon drukner. Dersom loggen føres riktig og kategoriseres bra, ligger det et stort potensiale i å ha oversikt over vesentlig informasjon.”

Kollektiv refleksjon med kollegaer etter hendelser oppleves som mer nyttig, spesielt sammen med andre operasjonsledere. De opplever dette samspillet som god læring med innspill og

kommentarer fra andre, samt mulighet til å påvirke læring. De opplever imidlertid at det ikke er noe fast system for dette, det blir tilfeldig og personavhengig.

”Vi har ikke noe fast system for hvordan vi lærer fra ekstra ordinære hendelser. Vi hadde noen instruksjoner og fagdager som noen ildsjeler stod bak, gikk da gjennom hendelser og reflekterte sammen. Veldig nyttig å høre på andres erfaringer og lære fra dem, savner kollektive refleksjoner. Håper dette blir bedre med felles fagdager sammen med innsatslederne.”

”Kollektive refleksjoner tvinger operasjonslederne inn i et mønster hvor de går inn i hendelsene for å kunne fortelle videre, vil huske bedre, samt trene på å formidle videre.”

”Blir ikke satt av tid for oss operasjonsledere til å delta på debrif etter hendelser hvor en går gjennom hendelsen og lærepunkter, må bruke fritid. Blir da personavhengig.”

Samtidig opplever respondentene god kunnskapsdeling med innsatslederne som er ute. Innsatslederne er flinke til å komme inn til respondentene og diskutere hendelser og læring. Respondentene føler ekstra trygghet i sine beslutninger med bakgrunn i det gode samarbeidet med innsatslederne. Under en nylig hendelse, hadde en av respondentene og innsatsleder erfaring fra samme tilsvarende hendelse. Etter den forrige hendelsen hadde innsatsleder deltatt på debrif med andre relevante aktører og fått ny kunnskap som vedkommende delte videre med respondenten.

”Det var helt tydelig for meg at ved denne siste hendelsen ut fra de føringene og beslutningene som ble tatt, at innsatsleder benyttet ny kunnskap etter forrige hendelse og debrif med de andre aktørene. Imidlertid var det helt tilfeldig at det var vi som var på jobb.”

God intern kommunikasjon hvor en får mulighet til å diskutere og bruke kunnskap på tvers i organisasjonen, oppleves avgjørende for respondentene slik at de kan ta gode beslutninger under løsning av oppdrag. Imidlertid savner de mulighet til gode diskusjoner og felles forståelse av de endringer som blir gjort i rutiner og instruksjer. Respondentene opplever at endringer kommer på en mail hvor det blir opp til hver enkelt å tolke det som står der.

”Kommer gjerne en ny instruks på mail, får ikke satt oss inn i dette og da blir det gjerne en snever tolkning. For eksempel ny instruks om bevæpning av politiet; i går gikk alle bevæpnet og i dag gjør de det ikke, hvorfor?”

Forhold ved arbeidssituasjonen som oppleves å ha negativ betydning for hvordan respondentene opplever læring, er i stor grad knyttet til forhold de ikke kan påvirke. Respondentene opplever stress når de mangler ressurser. Selve oppdragene som krever mer av respondentene hvor de har påvirkningskraft og samarbeider godt, oppleves som mindre stressende.

”Den utfordringen du står opp ovenfor i oppdragene, kan du påvirke. Du kan ikke påvirke å ha nok folk på jobb, det skaper stress.”

Respondentene søker i hovedsak kunnskap fra de andre operasjonslederne og innsatslederne. De ser på enkelte av sine kollegaer og innsatslederne som modellkandidater, de med høyt ferdighetsnivå.

”Jeg har en mentor, en av de eldste som jeg søker kunnskap fra. Søker også fra ulike operasjonsledere med ulik bakgrunn, noen med etterforskningsbakgrunn og noen med mer operativ bakgrunn.”

Respondentene mener de deler sin kunnskap og påvirker læring på ulike måter, både underveis og i etterkant av hendelser. De har rammeverk og instruksjoner som de må forholde seg til. Om de ser behov for endringer eller å gjøre ting annerledes, opplever respondentene at de kan påvirke det. Dersom det kommer forslag til endringer av rutiner kommer dette til høring og en kan gi beskjed for å bidra med sine erfaringer og kompetanse.

”Som operasjonsleder har en stor fullmakt, desto viktigere er det å kjenne organisasjonen og få tak i den rette kunnskapen for å ta de rette beslutningene. Muligheten ligger der, fullmakten er der, men også ansvaret. Det er gøy å lede i sanntid, ta valg og se at det skjer noe.”

”Etter jeg ble operasjonsleder ser jeg at det er mulig å påvirke og skape endring dersom begrunnelsen er god nok. Kan noen ganger savne noe i planverket og gitt beskjed, men det har vært litt manglende kapasitet hos den som gjør endringene.”

4.3 Organisasjonens historie og rutiner utfordres

Organisasjonens historie og rutiner beskriver (1) historie og rutiners betydning for læring av hendelser, (2) enkelt- og dobbeltkretslæring i beredskapsarbeid, (3) kulturens og (4) strukturens betydning for læring i beredskapsorganisasjoner. Her illustrer jeg hvordan respondentene beskrev dette .

Når det gjelder historie og rutiners betydning opplever respondentene at politiet er erfaringsrike og får mye god trening gjennom selve jobbutførelsen. De opplever at mestring skapet trygghet og velger ofte lik løsning neste gang. I tillegg opplever respondentene at politiet har en rekke instruksjoner og et omfattende rammeverk som de må forholde seg til. Respondentene opplever forventninger om betydelig kunnskap om dette fra organisasjonen. De har erfart at oppdrag kan gå fra å være et politioppdrag til redningsoppdrag eller omvendt, og må da tenke i to spor og kunne benytte ulike rutiner på samme tid. Høyt ferdighetsnivå oppleves som trygghet og gir økt handlingsrom.

”Ikke så flinke til å tenke nytt i politiet, er bundet av tradisjon. Samtidig er vi flinke til å snu oss rundt og løse ting, tenke annerledes for å løse oppdrag. I en hektisk hverdag får vi ikke nok tid til refleksjon og diskusjon.”

”Mange planer og instruksjoner er alt for omfattende og komplekse. Samtidig mener jeg at jo bedre man kjenner rutinene og instruksene, ser man mulighetene. Er man usikker, så forholder man seg til det som står på papiret.”

Respondentene opplever at det mangler et godt system for å lære på tvers fra hendelser i politiet, det blir tilfeldig og personavhengig. Tiltak som eventuelt kommer i etterkant av hendelser, er i stor grad enkeltkretslæring. Samtidig er de ikke i tvil om at dersom det er behov for å få til endringer, så blir det gjort. Dobbeltkretslæring oppleves å sitte lengre inne og ta lengre tid, men slik mener de at det også må være. De mener det er viktig at man ikke endrer bare for å endre, men det må være en god begrunnelse.

”Må få et godt system for å få tingene fra løst tankesett, enten fra øvelser eller reelle hendelser og ned på papiret og synergieffekter. Ting må struktureres og gjøres enkelt.”

”Situasjonsrapportering i syv punkter som utarbeides i et eget dokument er kommet som et tiltak etter flere hendelser. Loggen kan bli for kompleks og uoversiktlig. Dette er svært nyttig for å gi politistaben og andre oversikt over hendelsen.”

Under håndtering av hendelser opplever respondentene ofte å måtte endre strategi og prioritere annerledes. De opplever å være styrt av den informasjonen de har til rådighet.

”Vi er i stor grad styrt av hendelsen og den informasjonen vi får. Målet er at vi etter hvert skal styre hendelsen, men det er ikke slik i første del.”

Etter større hendelser opplever respondentene at det blir mye fokus på beredskap og tiltak. Imidlertid opplever de at etter hvert som tiden går og ting går greit i hverdagen, så forsvinner fokuset og ting blir slik det var tidligere. Dobbeltkretslæring kan kreve ressurser for å lykkes med implementering, noe respondentene savner.

”Når det gjelder 22.Juli hvor det både ble gjort menneskelige feil og organisatoriske ting, så vil nok mange hevde at vi ikke har lært så mye, vi faller tilbake til gamle synder. Operasjonsentralen er blitt oppgradert, men nå har det gått en tid og vi har utfordringer med nok bemanning. Kan være utfordrende å ha oversikt som operasjonsleder når en selv må styre enkelt- oppdrag på lik linje med operatørene, da det skjer så mye samtidig.”

Respondentene forholder seg til rutiner og instruksjoner samtidig som de opplever stor fullmakt, men da også ansvar. Under løsning av oppdrag velger de ofte metoder og løsninger som de har gode erfaringer med. Øvelser og trening hvor en kan teste ut ulike metoder, struktur og løsninger er noe de savner.

”Under en øvelse kan en velge andre løsninger og se konsekvensene av det. Får en dårlige tilbakemeldinger kan en si at det var en øvelse og velge en annen metode neste gang. Kan ikke dette under reelle hendelser, velger det som er trygt og godt.”

Når det gjelder kultur, opplever respondentene at felles rammeverk og instruksjoner skaper en felles måte å gjøre ting på. Samtidig mener de at det er det rom for ulikheter, ulik kompetanse og måter å gjør ting på. De opplever stor takhøyde for å diskutere og det er lov å gjør feil.

”Noen liker å diskutere de hendelsene en har ledet, mens andre gjerne ikke ønsker å si så mye, litt personavhengig, men det er takhøyde og anledning til det. Faren er at en rekrutterer for mye i egne rekker.”

Flat struktur i beredskapsorganisasjonen hvor operasjonsleder kommuniserer direkte med operatørene og innsatsleder ute, verdsettes av respondentene. Incident Command System (ICS) strukturen er lite kjent for respondentene, de opplever at denne strukturen kanskje er mer relevant for politistaben. I operasjonssentralen er ikke en operatør låst i en funksjon, men alle gjør alt. Respondentene ser noen begrensinger med ICS struktur inne i operasjonssentralen da det skjer så mange oppdrag samtidig. Imidlertid ser de også muligheter for at operasjonsleder kan ha en mer tilbaketrukket rolle og mer oversikt med en slik struktur, men mener det vil kreve mer ressurser.

”Utfordringen er at det skjer så mye, telefoner kommer inn og en vet ikke hvilken hendelse det gjelder. Det er godt mulig det hadde vært mer hensiktsmessig å kjøre på ICS strukturen, men får ikke testet det ut i hverdagen. Hadde vært greit å få testet ut nye måter å gjøre ting på i en øvelse.”

I dag opplever respondentene at det er enkeltpersoner i en egen beredskapsavdeling som har ansvaret for oppdatering av planverk og rutiner dersom det kommer innspill etter hendelser, dette blir i så fall personavhengig. Respondentene opplyser at innsatslederne vil få mer ansvar for dette fremover. Respondentene ønsker imidlertid at de også blir involvert i dette arbeidet.

”Fremover skal innsatslederne være tettere på og involvert i slike oppdateringer og endringer. Likevel må en få tid til dialog rundt de endringene som kommer.”

4.4 Hva betyr dette i forhold til teoretisk rammeverk og litteratur?

Tabell 1 viser funn fra kapittel 4.1, 4.2 og 4.3 som blir drøftet under.

Lærings sirkel/ forskningsmodell	Funn av aktiviteter som er involvert	Faktorer som hemmer/fremmer aktivitetene
Individuell læringsprosess	Trening gjennom jobbutførelse	+ Oppdragsmengde
	Egenrefleksjon og utarbeidelse av egne sjekklister	+ Personlig interesse + Ansvar for egen læring - Mangler system for personlig utvikling - Mangler godt system for erfaringsdeling
Kollektiv læringsprosess	Loggføring av oppdrag	- Lite systematisk loggføring
	Kollektive refleksjoner	- Mangel på tid og mulighet + Opplevs som verdifullt
	Søke kunnskap fra andre	+ Modellkandidater - Mangler godt system for erfaringsdeling i organisasjon - Tilfeldig og personavhengig
	Trening i arbeidssituasjon sammen med andre	+ Oppdragsmengde + Posisjonsmakt
	Øvelser/trening	- Mangel på tilrettelegging og mulighet for øvelser og trening
Organisasjonens historie og rutiner utfordres	Bruk av planverk/instrukser	+ Kunnskap om rutiner/instrukser - Omfang/kompleksitet i rutiner
	Løser oppdrag	+ Oppdragsmengde - Blir "gode nok", satisfiering
	Gjør endringer underveis for å løse oppdragene	+ Målfokus + Flat struktur + Verdsetter ulik kompetanse
	Analysering, tiltak og endringer etter hendelser	- Manglende involvering og god horisontal kommunikasjon
	Prøver ut nye metoder	- Mangler mulighet/øvelser - Ser ikke behovet for store endringer, "godt nok"

Tabell 1 Funn fra intervjuene i Operasjonssentralen

4.4.1 Individuell læringsprosess

Respondentene opplever at de får mye trening gjennom jobbutførelsen. I starten føler de seg styrt av hendelsen og må fortløpende endre på valg av løsninger og prioriteringer. For respondentene blir slike erfaringer de får gjennom oppdragsløsning, nye erfaringer de kan sammenligne med. Imidlertid ønsker de mer tid til evaluering, samt trening og øvelser. Selv om de savner tid til å diskutere hendelser med andre i etterkant, er de bevisst på eget ansvar for hva de selv kan bidra med for å gjøre seg selv og sine kollegaer best mulig.

Egenrefleksjon er noe respondentene bruker mye tid på. De systematiserer sine refleksjoner og lager egne system som de bruker i jobbutførelsen. Respondentene mener høyt ferdighetsnivå er viktig for å kunne lære, men personlig interesse er det som blir mest vektlagt. I denne sammenheng ønsker respondentene et system for personlige mål og faglig utvikling.

Å utvikle ny kunnskap gjennom jobbutførelse kan sees i sammenheng med arbeidsplasstrening (Filstad, 2010) og kognitiv læringsteori (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Under oppdragsløsning må man kunne endre strategi etter hvert som forholdene stadig endrer seg (Moynihan, 2009). Slike erfaringer fungerer som informasjon innenfor sosial kognitiv læring (Kaufmann & Kaufmann, 2009) og bidrar til økt ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996). Opplevelsen av god læring gjennom oppdragsløsning samsvarer med undersøkelsen av redningslederne ved hovedredningssentralen (Njå & Sommer, 2012). Egenrefleksjon og utarbeidelse av egne system etter hendelser kan sees på som en syklisk læringsprosess (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Den indre dialogen og mental simulering er således viktig for hvordan beredskapslederen håndterer neste hendelse (Njå & Rake, 2009). Beredskapslederne sin bruk av erfaringer for egen læring, viser at oppdragsmengden (Levitt & March, 1998) har betydning for utvikling av ferdighetsnivået som videre påvirker vår evne til å reflektere og analysere (Flyvbjerg, 1996). I syntesemodellen for motivasjon, er personlig utvikling en faktor som påvirker ytelsen (Kaufmann & Kaufmann, 2009), noe som kan sees i sammenheng med respondentene sin oppfatning om betydningen av personlig interesse. Selvledelsesstrategiene (Martinsen, 2009) beskriver hvordan en selv tar ansvar for egen læring og utvikling, noe vi ser igjen i respondentenes læringsaktiviteter. Med gode system for erfaringsdeling og personlig utvikling, er det kanskje potensiale for bedre læringseffekt av beredskapslederne sine individuelle læringsaktiviteter

4.4.2 Kollektiv læringsprosess

Respondentene opplever at det er begrenset hvor mye de lærer fra det som er skrevet i beredskapsloggen etter hendelser, samtidig ser de potensiale ved mer systematisk loggføring. Kollektive refleksjoner er imidlertid noe respondentene verdsetter høyt, selv om de føler at dette er mangelvare. Respondentene ser på kollektive refleksjoner som en mulighet til å reflektere, dele og få ny informasjon som de benytter under oppdrag. Dette er også en arena for å diskutere og forstå endringer, noe som i dag ofte kommer på en mail. Trening gjennom oppdragsløsning sammen med kollegaer er noe de lærer mye av ved å finne løsninger i felleskap. Imidlertid ønsker de mer tid til trening utenom arbeidssituasjonen. Respondentene opplever stor fullmakt under hendelsene, god kommunikasjon og evne til å løse de utfordringene en står ovenfor. Respondentene opplever imidlertid at deling av slike erfaringer blir tilfeldig og personavhengig, det er ikke noe system for dette. Respondentene søker derfor i stor grad kunnskap i egne rekker og blant innsatslederne, hos dem som de anser som høyt kompetente.

Redningslederne ved hovedredningssentralen ser på det som er dokumentert i loggføringen fra hendelser som nyttig for sin læring (Njå & Sommer, 2012). Hvordan loggeverktøyet blir benyttet og mengden av oppdrag, kan kanskje forklare hvorfor respondentene i denne undersøkelsen ikke ser samme nytteverdi. Kollektive refleksjoner er imidlertid noe både redningslederne ved hovedredningssentralen (Njå & Sommer, 2012) og respondentene verdsetter. Det er ikke alt vi må oppleve selv for at vi skal kunne lære jf. sosial kognitiv læringsteori (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Samtidig er det et ubenyttet potensiale ved benytte refleksjoner en gjør, som grunnlag for å utvikle og endre atferd jf. syntesemodellen (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Læring i arbeidssituasjonen sammen med kollegaer kan sees på som situert læring (Filstad, 2010), noe som påvirkes av oppdragsmengden. Samtidig er trening på hypotetiske hendelser gjennom øvelser også viktig for læring (Njå & Rake, 2009).

Kommunikativ kompetanse og formidlingsevne er viktige forutsetninger (Grenness, 1999) for å sikre god informasjonsflyt (Boano et al., 2012). Selv om det finnes mye og god informasjon fra hendelser, er det likevel begrenset hvor mye vi lærer fra dem (Drupsteen & Guldenmund, 2014). Slik opplever respondentene det også, erfaringer blir ikke forvaltet godt nok. Viktig informasjon som drukner i mailer (Drupsteen & Guldenmund, 2014) og mangel på kollektive refleksjoner, kan kanskje forklare noe av dette. Høy kompetanse og ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996) har betydning for om en blir oppfattet som modellkandidat (Kaufmann & Kaufmann,

2009). Dette kan sees i sammenheng med ekspertmakt (Strand, 2007) og kan forklare hvorfor respondentene søker kunnskap blant dem som blir oppfattet som høyt kompetente. Ved ”intracrisis” læring blir posisjonsmakt (Strand, 2007) og sentralisering av makt viktig for å kunne respondere raskt og koordinere innsats på en god måte (Deverell & Olsson, 2009), noe respondentene også opplever.

4.4.3 Organisasjonens historie og rutiner utfordres

Respondentene opplever at de må forholde seg til et omfattende rammeverk og instruksjer. Imidlertid så oppleves ikke rutiner som hemmende så sant de har nok kunnskap, men omfanget og kompleksiteten kan derimot være en større utfordring. Respondentene mener den store oppdragsmengden og mestring bidrar til å skape trygghet for måten de løse oppdrag på og ser ikke behovet for de store endringene. Samtidig opplever de intracrisis læring (Moynihan, 2009) ved å tenke annerledes og gjøre det som er nødvendig for å lykkes under oppdrag, både enkelt- og dobbeltekretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Respondentene savner et bedre system for å analysere og forvalte erfaringer etter hendelser. Tiltak og endringer opplever respondentene i stor grad kommer fra utsiden av operasjonssentralen. Dette betyr ikke at respondentene ikke har tillitt til nye tiltak og ideer, tvert imot mener de at endringer bør begrunnes godt. Imidlertid savner respondentene involvering og dialog rundt de endringer som kommer. Selv om respondentene ikke ser behov for de store endringene, kunne de tenkt seg mer øvelser og trening for å bli bedre i sitt handlingsmønster og prøve nye løsninger. Med mange oppdrag og lite mulighet for evaluering og øvelser, opplever de å bli gode til gjøre jobben ”godt nok”.

Organisasjonslæring er bygget på antagelsen om at rutiner og historie har stor betydning i tillegg til målfokus (Levitt & March, 1998). Den store oppdragsmengden sammen med rutiner skaper en tradisjon for måten respondentene løser de ulike oppdragene på, noe som kan sees i sammenheng med erfaringsrikdom (Levitt & March, 1998). Samtidig opplever respondentene at de evner å gjøre nødvendige endringer underveis for å løse oppdragene, noe som underbygger målfokuset (Levitt & March, 1998). Endring av strategi under håndtering av hendelser var også noe en opplevde ved END hendelsen i California i 2002 (Moynihan, 2009) og var avgjørende for å lykkes. God horisontal kommunikasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2007) og involvering (Hatch, 2001) er viktig når tiltak skal utarbeides og implementeres, noe respondentene savner. Mer involvering kunne resultert i bedre tolkning (Levitt & March, 1998) og utarbeidelse av gode tiltak etter hendelser, som også vedvarer når tiden går og

fokuset endres. Da kan man unngå eventuelle symbolske tiltak (Røvik, 2007) for å vise handling eller overtroisk læring og kompetansefeller (Levitt & March, 1998) på bakgrunn av mestringsfølelse etter oppdrag. Omfattende konsekvenser kan tillegges omfattende årsaker (Levitt & March, 1998), og det er derfor ikke alltid tiltak og endringer er nødvendig. Teoriene om ”utforsking” og ”utnytting” (March, 1991) beskriver mulighetene for å bli bedre i det en gjør eller prøve nye metoder, men også dette krever tid og anledning. Øvelser er gode arenaer for slik ferdighetstrening og utprøving (Njå & Sommer, 2012). Rasjonelle beslutningsmodeller (Jacobsen & Thorsvik, 2007) og ”satisfiering” (Kaufmann & Kaufmann, 2009) kan sees i sammenheng med å gjøre ting ”godt nok”, men spørsmålet er om dette skal relateres til selvlæring (Martinsen, 2009) eller betydning av den organisatoriske konteksten.

Mangfold av kompetanse og kunnskap anerkjennes i stor grad av respondentene, de ønsker innspill fra andre og stiller selv spørsmålet om hva som er rett kompetanse. Dette kan sees i sammenheng med fragmenteringsperspektivet (Martinussen, 2013). Likevel kan det tenkes at oppdragsmengden (Levitt & March, 1998) til operasjonssentralen fører til en mer enhetlig kultur, som kan relateres til integrasjonsperspektivet (Martinussen, 2013). En slik enhetlig kultur kan medføre organisatorisk treghet og resistens mot endringer (Fimreite et al., 2014). Respondentenes ønske om innspill fra andre kan forklare opplevd mulighet for å gjøre feil, som er viktig i søken etter nye måter å gjøre ting på (Drupsteen & Guldenmund, 2014).

Respondentene har ikke et sterkt forhold til ICS strukturen (Hammervoll, 2014), men fremhever likevel den flate strukturen de opplever i operasjonssentralen. Når det gjelder oppdatering av planverk, forteller respondentene at det er noen få i organisasjonen som har ansvar for dette og eventuelle innspill til endringer blir personavhengig. Respondentene ønsker mer involvering i dette arbeidet sammen med innsatslederne. Flat struktur er viktig for å løse beredskapsoppdrag på en effektiv måte (Deverell & Olsson, 2009). Dette i kombinasjon med stor fullmakt kan forklare hvorfor respondentene ikke føler seg låst i rutiner og historien (Levitt & March, 1998). I beredskapsorganisasjoner er det ofte noen få utvalgte som jobber med planlegging, evaluering og oppdatering av planverk (Eriksson & Nilsson, 2008). Respondentenes ønske om mer involvering kan bidra til at prinsippene om ansvar, likhet, nærhet og samvirke (St.meld. 29, 2011-2012) blir bedre ivare tatt ved ”intercrisis” læring (Moynihan, 2009).

5 Linje 2 beredskapsorganisasjonen

I dette kapittelet presenteres data fra intervjuene som er gjennomført ved Statoil linje 2 beredskapsorganisasjon med påfølgende drøfting opp mot teoretisk rammeverk og litteratur. Dataene presenteres tilsvarende som kapittel 4 under overskriftene; ”Beredskapslederens læreprosess”, ”Beredskapslederne sin kollektive læreprosess” og ”Organisasjonens historie og rutiner utfordres”.

5.1 Beredskapslederens læreprosess

Her illustrerer jeg hvordan respondentene beskrev at de (1) utvikler ny kunnskap og (2) faktorer som påvirker læringens deres.

Respondentene opplever at de lærer best under hendelser. Da merker de umiddelbart hvor de mangler kunnskap og erfaring. De opplever også slik intracrisis læring som god anledningen til lære ved å bruke kompetansen rundt seg i vaktlaget. Samtidig ser de på refleksjonene i etterkant som viktig for å bearbeide erfaringene og bruke dette videre.

”I fart kommer læringen umiddelbart, får korrigert seg og lært. Lærer best når en står opp i hendelsen, når hendelsen er normalisert har man fått de fleste svarene. Lærer best når det skjer, improviserer, men gjør seg refleksjoner i etterkant.”

Respondentene fortalte at det kan gå tid mellom hver hendelse hvor de mønstrer hele vaktlaget og kan således oppleve erfaringsfattigdom. De fleste hendelsene er små rutinemessige hendelser som håndteres fortløpende, selv om ingen hendelser er like. De litt større hendelsene oppleves ofte mer komplekse hvor en i større grad samhandler med andre aktører.

”Langt mellom store hendelser, de fleste hendelsene er rutine, handler om å få folk i trygghet, walk in the park.”

Respondentene fortalte at de utvikler ny kunnskap ved å bruke tid på egenrefleksjon og lager sine egne erfaringsrapporter etter hendelser, som de deler med andre. Respondentene lager sine egne sjekklister og system som danner noen hovedstrategier de jobber etter ved fremtidige hendelser.

”Jeg skriver ned mine erfaringer, noe som kan bli min egen sjekkliste neste gang.”

”Når en ikke har gjort det før, opplevde jeg en del huller for min. Nye erfaringer fyller ut et bilde som blir større og større, dette er helt klart med å endre atferden min.”

De som har rollen som beredskapsleder har ulike men relevant bakgrunn. Det er heller ikke gitt at en starter direkte i rollen som beredskapsleder, men først i andre roller for å få kompetanse og erfaring som bidrar til å gjøre dem mer erfaringsrik. Respondentene opplever at trygghet kommer med erfaring, samtidig er ikke rollen som beredskapsleder en fulltidsjobb. Kurs, øvelser og trening i tillegg til utøvelse av rollen som beredskapsleder kommer i tillegg til andre krevende jobber i selskapet. Respondentene opplever derfor noen begrensninger i hvor høyt ferdighetsnivå de kan oppnå.

”Statoil har konsernkrav til beredskap, kompetanse, øvelser og trening. Samtidig må en huske på at vi ikke er 100% profesjonelle, vi gjør dette i tillegg til andre krevende jobber ved siden av.”

”Gjør en erfaren beredskapsleder jobben bedre enn en ny? Jeg føler meg i hvert fall tryggere nå, husker en del ting bedre og involverer de rette folkene.”

Samtidig som respondentene mener det må tilrettelegges for trening fra bedriftens side, er de tydelige på den enkeltes ansvar. Respondentene mener det er viktig å sette av tid, tenke gjennom ulike scenarioer, reflektere, både på egenhånd og sammen med laget sitt. Dette mener de handler om interesse og egenskaper.

”Når en har fått godkjenning som beredskapsleder må en være villig til å bruke mye egentid på forberedelser, mental trening, trene laget sitt, oppdatere seg på det som har vært, lage egne sjekklister. Vi driver mye med re-læring, tar det neste gang, litt sløve.”

Respondentene opplyste at de ønsker å være med å påvirke, noe som driver de til å bli best mulig. Likevel opplever de at det kan finnes ulike motivasjoner og at det derfor kan være en utfordring å finne de rette. Statoil har systemer for personlige mål og utvikling som skal underbygge selskapets mål og strategi. Likevel ser respondentene et potensiale ved at dette systemet kan bli tydeligere.

”Jeg er beredskapsleder for å mestre, kunne påvirke, være sjef og ta gode avgjørelser.”

”Strukturen for personlige mål og utvikling er der, men vi må bli flinkere til å sette nivået på hva vi skal forvente.”

5.2 Beredskapslederne sin kollektive læreprosess

Her illustrer jeg hvordan respondentene beskrev (1) læreprosessen som et samspill, (2) kommunikasjon og (3) påvirkningskraft som forutsetning kollektiv læring.

Respondentene beskrev at loggeverktøyet brukes mest under hendelsene og i liten grad for læring i ettertid. I de fleste små rutineoppdragene fortalte respondentene at det brukes et annet dataverktøy som er noe tilsvarende som det som benyttes under større hendelser. Dette er imidlertid et verktøy som også benyttes i hverdagen for en bestemt rolle i vaktlaget og er derfor godt kjent og tilpasset. Respondentene opplyste at de litt større beredskapshendelsene registreres i etterkant i et eget dataprogram for erfaringsdeling, men opplever begrenset nytteverdi av dette.

”Vi har mange rapporter opp gjennom, men ikke så lett å få tak i, hvor ligger det?”

Respondentene opplever intercrisis læring ved at det blir gjennomført debrif og evaluering med de involverte i etterkant av beredskapshendelser. Her får de diskutert situasjonsforståelse og løsninger. Samtidig stiller de spørsmål om hvor godt en klarer å dele denne kunnskapen videre.

”Det ligger mye god erfaring fra beredskapsledere fra tidligere hendelser som vi ikke får tak i når tiden går. Det optimale systemet for erfaringsdeling har vi nok ikke sett enda.”

Beredskapslederforum er en arena hvor alle beredskapslederne møtes en gang hver måned sammen med andre aktører i beredskapsavdelingen som har ansvar for å administrere beredskapsorganisasjonen og oppdatere planverk. Respondentene opplever dette som en nyttig læreprosess i samspill med andre ved å dele erfaringer og lytte til hva andre har opplevd som de kan ta med seg videre.

”Å dele erfaringer er hensikten med beredskapslederforum, men vi bruker også vakt overlapp. Jeg fikk der tips fra kollega om hvordan jeg kunne koble sammen flere aktører i konferanse under en hendelse som jeg har benyttet.”

Selv om beredskapslederforum oppleves som nyttig, ser respondentene også begrensninger i effekten av slik erfaringsdeling. Ikke alt kan skrives og noe opplever de som mer personavhengig. Egenopplevde erfaringer er det som vektlegges mest for respondentene ved læring.

”Enkelte beredskapsledere gjør noen erfaringer og deler det, men det blir kanskje veldig spesielt for den hendelsen og ikke sikkert en kommer bort i tilsvarende. Det er slik at egenopplevde erfaringer som sitter best, selv om jeg har hørt noe fra andre. Lettere å endre atferd når jeg har opplevd det selv.”

”Det er helst at skal ha kjent litt på pulsen, vært litt presset for å hente ut læring av betydning. Det er når organisasjonen knirker litt, en henter ut læring.”

Respondentene opplever at beredskapsledere som har en del erfaring fra større hendelser og har vist at de mester dette på en god måte, blir modellkandidater. Samtidig synes respondentene at det er viktig å være åpen for andre sine erfaringer.

”Jeg er en senior og har mye kunnskap og kompetanse, har vært med på mye og blir lyttet til.”

”Håper ikke en blir låst i sitt handlingsmønster med mye erfaring, men dette er nok mer personavhengig. Noen er villige til å diskutere og søke, mens andre vil ha det på sin måte. Viktig å være selvsikker, men ikke selvgod. Må være åpen for innspill.”

Som beredskapsledere opplever respondentene at de har påvirkningskraft med fullmakt til å gjøre det som er nødvendig for å løse oppdraget. Imidlertid betyr dette også ansvar. Kunnskap om organisasjonen og kunne nytte andres kompetanse er viktig for respondentene. Velger de å gå på siden av rutinene, er de opptatt av å dokumentere dette. Beredskapslederforum er en arena for å diskutere erfaringer, men her forteller respondentene at de også diskuterer behov for endringer og eventuelt beslutter dette. Respondentene opplever at det er kort vei til implementering da de som har ansvaret for å oppdatere planverket er tilstede.

”Vi har alle fullmakter under en hendelse til å gjøre det som kreves for å håndtere den.”

”I beredskapslederforum er det kort vei til implementering av endringer i rutiner og sjekklister. Vi kan påvirke planverk, men organisasjonen har nok hatt for lite ressurser til å oppdatere dette.”

Samtidig mener respondentene at ikke alt kan skrives ned i rutiner, noe informasjon må en selv ta stilling til om en vil benytte. Dette blir derfor personavhengig.

”Selv om jeg tilbyr mine erfaringer er det ikke sikkert andre vil benytte dette, det er personavhengig. Noe er imidlertid ting vi bare må bestemme oss for, som struktur.”

”Det første jeg gjorde var å lese all styrende dokumentasjon, planverk, gikk ulike kurs, deretter begynte jeg å forme etter mine meninger og tanker.”

Respondentene opplever flat struktur med direkte kommunikasjon internt i vaktlaget og med de andre aktørene som viktig for å kunne løse oppdragene på en god måte. Når endringer skal implementeres, opplever de at dette er noe de kan være med å diskutere og påvirke. Endringer blir tilpasset og øvet inn under trening og øvelser sammen med andre.

”Dette har også med lederstil å gjøre, kan ikke sitte med alle svarene selv. Kan være en fordel med felles begreper og at folk skal kunne jobbe selvstendig innenfor sine områder, men må være en mulighet for felles diskusjon, ikke alle svarene ligger i boken.”

”Vi må nok diskutere dette med ICS strukturen mer, det er nytt og under implementering.”

5.3 Organisasjonens historie og rutiner utfordres

Respondentenes beskrivelse av (1) historie og rutiners betydning for læring, (2) enkelt- og dobbeltekretslæring i beredskapsarbeid, (3) kulturens og (4) strukturens betydning for læring, er illustrert under.

Respondentene sitt inntrykk er at rutinene og historien en har med seg, er bra. Samtidig ser de nytten av å kunne korrigere planverk og sjekklister ved behov, da de opplever slik enkeltkretslæring som en god måte å ta vare på erfaringer. Dobbeltkretslæring er noe respondentene opplever kan ta litt lengre tid, men det blir gjort dersom det er behov.

Respondentene føler seg ikke låst i rutinene, men opplever stort handlingsrom.

”Har drevet med dette lenge og det er gjerne ikke nødvendig med de store endringene, ligger mye god læring i oppdaterte sjekklister.”

”Dersom det er behov og vi ser at vi kan hente ut potensialet ved å endre ting, evner vi å gjennomføre dette, men det kan ta litt tid.”

Respondentene fortalte at utviklingen av dataverktøyet som benyttes under rutineoppdragene, er noe som har foregått over tid sammen med de som bruker verktøyet i hverdagen. Dette kan sees på som enkeltkretslæring som ender opp som dobbeltkretslæring.

”Blir mange små steg som justeringer og korrigeringer som gjør at systemet har utviklet seg betydelig, og lærepunkter over tid. Her ligger det mye god erfaring som vi kan ta med oss over i Crisis Manager (loggeverktøyet som benyttes ved de større hendelsene).”

En av respondentene opplevde en hendelse hvor beredskapsorganisasjonen måtte endre struktur, roller og kommunikasjonskanaler da hendelsen inntraff. De måtte revurdere målet. Respondentene mener likevel det er begrenset hvor mye av denne dobbeltkretslæringen en kan ta med seg videre, da det ikke er sikkert dette skjer igjen. Tiltak som kommer utenfra beredskapsorganisasjonen som for eksempel etter granskning, oppleves ikke alltid å være like virkningsfulle.

”En større hendelse gjorde det nødvendig å endre strategi, struktur og kommunikasjonslinjer mens hendelsen pågikk. Var veldig fokusert på oppgaveløsningen.”

”Vi måtte finne en ny form på dette som virket, da er det viktig å ikke slå rutinene i bordet, men sammen finne en løsning.”

”Tiltakene fra granskninger er gjerne veldig konkrete, lite tiltak som går på lederskap og mellommenneskelige forhold, gjerne litt ufarlige ting som kommer som tiltak.”

Respondentene opplever god anledning gjennom øvelser og trening til å teste ut nye måter å gjøre ting på. De fortalte om endring av oppgavefordeling i vaktlaget etter eksperimentering. For å prøve ut nye ting, mener respondentene at dette betinger god kunnskap om etablerte rutiner. Samtidig mener de at en ikke skal gjøre endringer som skaper forvirring for andre aktører en samhandler med.

”For å improvisere må en være godt forberedt. Det er rom for å håndtere situasjonen på ulike måter, i hvert fall ting som er internt i laget, men gjerne ikke ting som går ut mot linje 1, de må ha et felles handlingsmønster, det kan bli forvirrende for andre utenfor.”

Respondentene opplever at felles rammeverk og rutiner bidrar til lik kultur, men det er mye som er avhengig av person og lederstil. Da respondentene var nye i rollen, var de søkende, både vedrørende rutiner og måten andre beredskapsledere gjorde tingene på. Det å være søkende mener respondentene er en viktig egenskap, både i vaktlaget, beredskapslederforum og blant andre beredskapsaktører.

”Jeg lytter til mange forskjellige, jeg. Kommer jeg ut for noe i dag som jeg er usikker på, har jeg ingen sperrer for å undersøke med andre når det er tid til det.”

I Statoil holder en på med implementering og tilpasning av ICS struktur. Ikke alt er klart, men respondentene ser nytten av felles begreper på tvers, også med andre aktører de samhandler med. Respondentene ser på ICS som mulighet til å bygge ut beredskapsorganisasjonen ved større hendelser, men at det vil være behov for oppdatering av planverket. Respondentene fortalte at beredskapsavdelingen vil oppdatere planverk og at de da må øve dette inn i sitt handlingsmønster og sette sitt preg på det.

”Viktig at ICS ikke blir for byråkratisk da dette systemet er laget for store og komplekse hendelser. De fleste av våre hendelser er små og kortvarige, må derfor ikke lage et unødvendig byråkrati.”

5.4 Hva betyr dette i forhold til teoretisk rammeverk og litteratur?

Tabell 2 viser funn fra kapittel 5.1, 5.2 og 5.3 som blir drøftet under.

Lærings sirkel/ forskningsmodell	Funn av aktiviteter som er involvert	Faktorer som hemmer/fremmer aktivitetene
Individuell læringsprosess	Trening gjennom hendelser	- Få oppdrag
	Egenrefleksjon og utarbeidelse av egne erfaringsrapporter og sjekklister	+ Personlig interesse + Ansvar for egen læring + System for erfaringsdeling + System for personlig mål og utvikling - Ikke tydelige forventninger om ferdighetsnivå
Kollektiv læringsprosess	Loggføring under hendelser	- Liten nytteverdi i etterkant, blir ikke brukt til å lære fra andre
	Bruk av dataverktøy for rutineoppdrag	+ Oppdaterte sjekklister
	Registrerer beredskaps hendelser i system for erfaringsdeling	+ System for erfaringsdeling - Manglende utnyttelse/bruk
	Kollektive refleksjoner	+ Beredskapslederforum hver måned - Personavhengig hva som formidles, tolkning og personlig utbytte
	Søker kunnskap fra andre	+ Modellkandidater
	Trening under hendelser sammen med andre	- Få hendelser
	Øvelser og trening	+ Tilrettelagt for øvelser/trening + Konsernkrav til øvelser og trening
Organisasjonens historie og rutiner utfordres	Bruk av planverk/instrukser	+ Kunnskap om rutiner/instrukser
	Løser oppdrag	- Få oppdrag
	Gjør endringer underveis for å løse oppdragene	+ Målfokus + Flat struktur + Verdsetter ulik kompetanse + Er søkende etter kunnskap
	Analysering, tiltak og endringer etter hendelser	+ God involvering og god horisontal kommunikasjon - Tiltak som kommer fra granskninger uten respondentenes involvering
	Prøver ut nye metoder og løsning	+ Mulighet ved øvelser/trening - Ser ikke behov for store endringer

Tabell 2 Funn fra intervjuene i Linje 2 beredskapsorganisasjonen

5.4.1 Individuell læringsprosess

Respondentene opplever best læring under hendelsene (Moynihan, 2009), da merker de hvor de eventuelt mangler kunnskap og erfaring. Under hendelsene opplever respondentene både enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Fortløpende foretar de analyser og gjør nødvendige korrigeringer, eller endrer strategi dersom målet endrer seg underveis. Selv om respondentene opplever tidspress og begrenset informasjon under hendelsene jf. teoriene om rasjonelle beslutningsteorier (Jacobsen & Thorsvik, 2007), er dette noe de tar seg tid til for å lykkes. Respondentene opplever at hver hendelse er med å øke ferdighetsnivået (Flyvbjerg, 1996).

Ved ”intracrisis” læring lærer man underveis ved håndtering av en hendelse, man må kunne endre strategi under press etter hvert som forholdene stadig endrer seg (Moynihan, 2009). Kognitiv læring (Jacobsen & Thorsvik, 2007) som beskriver den stegvise utviklingen i kompetansebildet for individet, kan sees i sammenheng med respondentenes opplevelse av utvikling av kompetanse under hendelser. Mye eller lite erfaring påvirker hvordan vi evner å tenke nytt eller har noe å sammenligne med, samt hvordan vi tolker (Levitt & March, 1998). Respondentene opplever relativt få hendelser og kan kanskje sies å være erfaringsfattige (Levitt & March, 1998), men samtidig har de annen relevant erfaring i kombinasjon med at de bruker tid på øvelser og trening. Respondentene kan derfor anses som erfarne og kompetente med høyt ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996). Det pågående beredskapsarbeidet blir derfor en viktig læringsarena, og kanskje først og fremst for den kognitive læringsprosessen (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

Respondentene fortalte at når de reflekterer over hendelser i etterkant så lager de sine egne sjekklister og hovedstrategier som de bruker i neste hendelse. Dette er med å endre måten de gjør ting på. For respondentene er ferdighetsnivå mer enn eget kunnskapsnivå, men også evnen til å kunne bruke kompetansen på tvers i og utenfor organisasjonen. Respondentene fremhevet personlig interesse og egenskaper som viktig for å kunne lære og utvikle seg best mulig. Går en inn i rollen som beredskapsleder må en være villig til å bruke tid på trening, mental trening og andre forberedelser. Respondentene opplever at det ikke er gitt at en har denne tiden disponibel, men må da gjøre valg og sette av tid. Respondentene opplever at de har gode system for personlige mål og utvikling, selv om forventningene til kompetanse kan bli tydeligere. Det å bearbeide informasjon kan sees i sammenheng med syklisk læringsprosess (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Samtidig vil en slik syklisk læreprosess

kunne kreve et bestemt ferdighetsnivå. Dette betyr ikke at en nybegynner ikke evner å endre atferden sin, men at høy kompetanse gir bedre forutsetninger for å gjøre gode refleksjoner (Flyvbjerg, 1996). Personlig interesse for utvikling kan sees i sammenheng med syntesemodellen for motivasjon (Kaufmann & Kaufmann, 2009) og er viktige forutsetninger innenfor selvledelsesteoriene (Martinsen, 2009). Atferds- og kognitive strategier (Martinsen, 2009) krever at en tar personlig ansvar og setter av tid, slik respondentene gjør.

5.4.2 Kollektiv læringsprosess

For respondentene blir loggeverktøyet et godt hjelpemiddel under hendelser, men opplever ikke samme nytteverdi i etterkant som redningslederne ved hovedredningsentralen (Njå & Sommer, 2012) gjør. Samtidig ser respondentene på dataverktøyet som brukes i hverdagen ved rutineoppdragene som mer nyttig, da dette er et levende system hvor sjekklister kontinuerlig oppdateres. Selv om det også finnes gode datasystem for å dele erfaringer i etterkant av hendelser, opplever respondentene noen begrensinger med dette. Ikke alle erfaringer er like lett å formidle, ikke alt kan skrives. Under hendelsene opplever de imidlertid stor fullmakt og at de kan påvirke læring, både egen og andres. Samtidig er de bevisste på at dette også handler om lederstil, hvor godt de kommuniserer og bruker kompetansen rundt seg. Beredskapslederforum oppleves som en god arena for kollektive refleksjoner i etterkant slik som redningslederne ved hovedredningsentralen også beskrev (Njå & Sommer, 2012). Selv om respondentene lytter til de som har mye erfaring, fremhevet de egne erfaringer og opplevelser under hendelser og øvelser som den beste læringen. Respondentene opplever at det i beredskapslederforum blir personavhengig hva som formidles, tolkning, samt hva en tar med seg videre.

Kontinuerlig oppdatering av sjekklister kan sees på som enkeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Det er imidlertid kanskje ikke alle erfaringer som kan eksternaliseres og gjøres eksplisitt (Jacobsen & Thorsvik, 2007) jf. Nonaka sine strategier for kunnskapsdeling (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Samtidig vet vi at selv om det finnes mye god informasjon etter hendelser og datasystem for å ta vare på og dele erfaringer, så drukner mye av denne informasjonen i IT verktøy og læring oppleves som begrenset (Drupsteen & Guldenmund, 2014). Dette kan forklare at selv med gode system for erfaringsdeling, er det ikke ensbetydende med god erfaringsdeling. Respondentene opplever best læring ved ”intracrisis” læring (Moynihan, 2009) som kan sees på som arbeidsplasstrening og situert læring (Filstad,

2010). Denne type læring i konteksten til selve arbeidssituasjonen kan forklare at respondentene også ser på ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996) som evnen til å nyttiggjøre seg av kompetansen i hele organisasjonen. Hurtig og riktig informasjon under hendelsen er viktig for å ta gode beslutninger (Boano et al., 2012) selv om dette kan være utfordrende med utgangspunkt i begrenset rasjonalitet (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Imidlertid kan respondentene sin søken etter kunnskap påvirke deres lederstil og danne et godt grunnlag for god dialog mens hendelsen pågår. Dette kan også sees i sammenheng med kommunikativ kompetanse (Grenness, 1999). God horisontal kommunikasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2007) under hendelser kan kanskje forklare noe av årsaken til at intracrisis læring oppleves som mest nyttig for respondentene.

Opplevelsen av at det blir personavhengig hva en tar med seg fra kollektive refleksjoner i beredskapslederforum, kan sees i sammenheng med kognitiv læring (Jacobsen & Thorsvik, 2007) og individets sykliske læringsprosess (Kaufmann & Kaufmann, 2009). De med mye erfaring og høyt ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996) blir sett på som modellkandidater (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Imidlertid påvirker vår erfaring vår evne til å tolke (Levitt & March, 1998) og kan forklare hvorfor egenopplevde hendelser blir så viktig for respondentene. Selv de mest erfarne beredskapslederne kan ikke formidle alle forhold ved en hendelse.

5.4.3 Organisasjonens historie og rutiner utfordres

Rammeverket og måten organisasjonen har håndtert hendelser på frem til nå, oppleves som trygghet for respondentene om at en gjør ting riktig. De ser ikke behovet for de store endringene. Samtidig beskrev respondentene dobbeltkretslæring ved strategiske og strukturelle endringer under hendelser, når de opplever at målet endrer seg. Historien og rutinene oppleves ikke som hemmende i så måte. De fleste av tiltakene ved ”intercrisis” læring (Moynihan, 2009) ble beskrevet som enkeltkretslæring ved korrigerende av sjekklistene og oppdatering av planverk. Øvelser og trening oppleves som en god anledning til å teste ut nye ting for respondentene, men samtidig mener de at for å eksperimentere er det viktig med kunnskap om historien og rutinene. Respondentene opplever at mye er bra og er derfor opptatt av at en ikke lager tiltak for å vise handling. De mener fokuset hele tiden må være på det en ønsker å oppnå.

Tanken om at organisasjonslæring er bygget på rutiner, historie og målfokus (Levitt & March, 1998), er også tydelig for respondentene. Omfattende konsekvenser kan tillegges omfattende årsaker (Levitt & March, 1998), noe respondentene er bevisste på. Dette kan sees i sammenheng med Kurt Lewin's endringsmodell (Hatch, 2001) ved å være bevisst på hva som er endringen. jf. symbolske tiltak og organisasjonsideer (Røvik, 2007). Samtidig fortalte respondentene om både enkelt- og dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2007) når dette er nødvendig for å lykkes. Dette viser at fokus på mål er viktig (Levitt & March, 1998; Reitan, 1993). Selv om overtroisk læring og kompetansefelle i stor grad kan relateres til erfaringsrikdom (Levitt & March, 1998), kan erfaringsfattigdom (Levitt & March, 1998) også være utfordrende i denne sammenheng. Det er ikke sikkert at en får nok grunnlag til å gjøre endringer som er til det bedre eller opplever nok erfaring for å kunne se behovet for endring. Å prøve ut nye løsninger under øvelser og trening kan derfor være viktig, men det kan også handle om å klare å utnytte eksisterende metoder på en bedre måte (March, 1991). Respondentenes opplevelse av viktigheten av å ha kunnskap om rutiner og historie for å eksperimentere, kan sees i sammenheng med antagelsen om at organisasjonslæring er bygget på historie og rutiner i tillegg til målfokus (Levitt & March, 1998).

Respondentene er søkende etter kunnskap i og utenfor organisasjonen både under og i etterkant av hendelser, men har også en oppfatning om hva som fungerer. Respondentene var derfor opptatt av at ICS tilpasses slik at en ikke kompliserer måten man jobber og kommuniserer på. Dagens beredskapsstruktur oppfattes som flat for respondentene med direkte kommunikasjonslinjer. Respondentene beskrev god involvering og kort vei til implementering ved oppdateringer i planverk.

Det å være søkende, er kanskje en anerkjennelse av mangfoldet og fragmenteringsperspektivet (Martinussen, 2013). Få komplekse hendelser som kan sees i sammenheng erfaringsfattigdom (Levitt & March, 1998), gjør gjerne dette nødvendig. Flat struktur er viktig for god læring i organisasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2007), med lite innslag av byråkrati (Hatch, 2001). ICS kan oppfattes som en flat organisering (Moynihan, 2009; Njå & Rake, 2009), men dersom denne strukturen blir brukt for å sentralisere myndighet fremfor å strukturere relasjoner og kommunikasjonsflyt, kan den virke hemmende på læring (Moynihan, 2009). God involvering (Hatch, 2001) ved innføring av ICS som respondentene er opptatt av, der derfor viktig for å unngå byråkratisering som kan hemme beredskapsarbeidet (Deverell & Olsson, 2009). I beredskapsorganisasjoner blir

beredskapsplanlegging utført av noen få utvalgte i organisasjonen (Eriksson & Nilsson, 2008). Beredskapsplanleggerne sin deltagelse i beredskapslederforum hvor en opplever god horisontal kommunikasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2007), kan da være et positivt bidrag for å ta mest mulig rasjonelle beslutninger (Kaufmann & Kaufmann, 2009) om eventuelle endringer.

6 Analyse på tvers av caser

Med utgangspunkt i mine funn og diskusjonen av disse i kapittel 4.4 og 5.4 ser vi at de viktigste likhetene og forskjellene i casene er som følger:

Lærings sirkel/ forskningsmodell	Aktiviteter og faktorer som hemmer/fremmer aktiviteten	Aktiviteter og faktorer som hemmer/fremmer aktiviteten
	Politiet	Statoil
Individuell læringsprosess	Løser oppdrag: + Erfaringsrikdom - Blir ”gode nok”	Løser oppdrag: - Erfaringsfattigdom
	Egenrefleksjon og skriver dette ned, lager egne sjekklister: + Personlig interesse + Ansvar for egen læring - Mangler godt system for erfaringsdeling - Mangel på system for personlig utvikling	Egenrefleksjon og skriver dette ned, lager egne sjekklister: + Personlig interesse + Ansvar for egen læring + Har system for erfaringsdeling - Manglende bruk/utnyttelse av system for erfaringsdeling + System for personlig utvikling - Ikke tydelige forventninger om ferdighetsnivå
Kollektiv læringsprosess	Kollektive refleksjoner: - Mangel på tid og mulighet + Opplevs som verdifullt	Kollektive refleksjoner: + Beredskapslederforum - Personavhengig hva som formidles, tolkning og utbytte
	Trening i arbeidssituasjon sammen med andre: + Oppdragsmengde + Posisjonsmakt	Trening under hendelsene sammen med andre: - Få hendelser + Posisjonsmakt
Organisasjonens historie og rutiner utfordres	Bruk av planverk/instrukser + Kunnskap	Bruk av planverk/instrukser + Kunnskap
	Gjør endringer underveis for å løse oppdragene: + Målfokus + Flat struktur + Verdsetter ulik kompetanse	Gjør endringer underveis for å løse oppdragene: + Målfokus + Flat struktur + Verdsetter ulik kompetanse + Er søkende etter kunnskap
	Tiltak og endring i etterkant: - Mangler involvering og god horisontal kommunikasjon	Tiltak og endring i etterkant: + God involvering og kommunikasjon - Tiltak utenfra etter granskning
	Prøver ut nye metoder: - Mangler mulighet/øvelser - Ser ikke behov for store endringer	Prøver ut nye metoder: + Bruker til på øvelser/trening - Ser ikke behov for store endringer

Tabell 3 De viktigste likhetene og forskjellene i casene

For å forenkle fremstillingen videre, blir operasjonssentralen omtalt som ”politiet”, mens linje 2 beredskapsorganisasjonen blir omtalt som ”Statoil”. Likhetene og forskjellene i de to casene reiser flere interessante spørsmål. Her diskuterer jeg følgende tre slike spørsmål fordi jeg ser at de er viktige ift læring i og fra beredskapshendelser.

6.1 Hva betyr oppdragsmengde for læring?

Politiet har mange oppdrag og respondentene opplever dette som viktig for deres læring. Selv om Statoil har få store hendelser, opplever respondentene at egenopplevde erfaringer gir mest læring. Respondentene fra politiet opplever at erfaringene de får gjennom oppdrag, gir de noe å sammenligne med. Dette kan kanskje forklare hvorfor respondentene fra Statoil opplever at egenopplevde erfaringer som en del av deres kognitive læring (Jacobsen & Thorsvik, 2007), gir mest læring. Erfaringsrikdom og erfaringsfattigdom (Levitt & March, 1998) kan ha betydning for ”intracrisis” læring (Moynihan, 2009) i arbeidssituasjonen. Erfaringsrikdom er viktig for å kunne håndtere det komplekse og ustabile ved hendelser (Levitt & March, 1998). Dette kan forklare respondentenes opplevelse av at oppdrag gir de noe å sammenligne med. Læring i arbeidssituasjonen må også sees i sammenheng med sosial kognitiv læringsteori (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Arbeidsplass trening og situert læring (Filstad, 2010) er viktig i denne sammenheng og kan forklare hvorfor respondentene fra Statoil ser på ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996) som evnen til å bruke kompetansen rundt seg under løsning av oppdrag. Oppdragsmengde vil derfor kunne påvirke ferdighetsnivået til beredskapslederne.

Respondentene fra politiet og Statoil fortalte at de også bruker tid på ”intercrisis” læring (Moynihan, 2009) ved å reflektere over hendelser i ettertid. De skriver ned sine refleksjoner og utarbeider egne sjekklister eller hovedstrategier som en del av sin sykliske læreprosess (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Mulighet for kollektive refleksjoner er noe respondentene i politiet savner, mens Statoil har fast struktur for dette. Likevel oppleves utbyttet fra kollektive refleksjoner som begrenset for beredskapslederne i Statoil. Oppdragsmengde og erfaringer påvirker informasjonsgrunnlaget i den sykliske læreprosessen og sosial kognitiv læringsteori (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Få oppdrag kan derfor tenkes å forklare varierende utbytte fra kollektive refleksjoner i Statoil. Samtidig er det viktig når en har få hendelser at de erfaringene en får, deles. Uansett viser dette at kollektive refleksjoner i politiet med sine mange oppdrag, kan gi god læring. Betydning av erfaringsrikdom for læring i arbeidssituasjonen og ved kollektive refleksjoner, kan også sees i sammenheng med undersøkelsen av redningslederne ved hovedredningssentralen (Njå & Sommer, 2012).

Erfaringsrikdom og erfaringsfattigdom (Levitt & March, 1998) kan også bidra til å forklare hvorfor respondentene fra de to casene ikke ser behovet for de store endringene. Mye erfaring kan sees i sammenheng med kompetansefeller og overtroisk læring (Levitt & March, 1998). Lite erfaring kan bidra til manglende grunnlag for å vurdere behov for endring, samt utfordringer når erfaringer skal tolkes (Levitt & March, 1998). Selv om respondentene ikke ser behovet for de store endringene, korrigerer de atferd og endrer strategi under oppdrag for å lykkes. Sterkt målfokus (Levitt & March, 1998) i beredskapsorganisasjonen og opplevelsen av flat struktur med direkte kommunikasjonslinjer kan forklare slik ”intracrisis” læring (Moynihan, 2009).

6.2 Hvilken betydning har system for erfaringsdeling i beredskapsorganisasjonen?

Respondentene i begge casene opplever utfordringer knyttet til å ta vare på og dele erfaringer etter hendelser. I politiet savnes et godt system for erfaringsdeling mens dette er på plass i Statoil. Med gode system for erfaringsdeling finnes det mye detaljert informasjon fra uønskede hendelser, men likevel oppleves effekten av ”intercrisis” læring (Moynihan, 2009) som begrenset. Noe av dette kan forklares ved at formidling av kunnskap i stor grad foregår som enveis kommunikasjon gjennom kommunikasjonskanaler som e-post og andre elektroniske IT systemer (Drupsteen & Guldenmund, 2014). I hvilken grad og hvordan respondentene er involvert i tolkning og analysering av hendelser, kan også ha betydning i denne sammenheng. Erfaringsrikdom- og fattigdom har betydning for tolkning og hvor gode tiltakene blir. Da blir spørsmålet hvem som analyserer og utarbeider tiltak etter hendelser i beredskapsorganisasjonen. Selv om respondentene i Statoil opplever god involvering når endringer skal implementeres, må de forholde seg til tiltak etter granskninger hvor de ikke er involvert i tilsvarende grad.

Teoriene om selvledelse (Martinsen, 2009) fokuserer på den enkeltes ansvar for læring og utvikling. Ut fra definisjonen av organisasjon bestående av enkelt-individer i kapittel 1, blir selvledelse viktig for utvikling, bruk og utnyttelse av system for erfaringsdeling. Respondentene fremhevet viktigheten av personlig interesse for læring, men dette handler gjerne om selvledelse. Undersøkelsen viser at gode system for erfaringsdeling ikke er ensbetydende med god læring. Det er opp til hver enkelt hvor mye en benytter seg av slike systemer og hvordan denne informasjonen brukes. Selvledelse kan også tenkes å ha betydning

for grad av involvering når hendelser skal analyseres. Erfaringsdeling kan sees i sammenheng med endring og endringsstrategi (Jacobsen, 2004). Erfaringer og tiltak som deles som enveiskommunikasjon gjennom IT systemer, kan sees på som ”ovenfra- og ned” (Hatch, 2001). Erfaringer de opplever selv gjennom ”utforskning” og ”utnyttning” (March, 1991) innebærer involvering og kan sees på som en ”myk” strategi. Dette betyr ikke at system for erfaringsdeling ikke er viktig for læring, men viser viktigheten av involvering og god horisontal kommunikasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

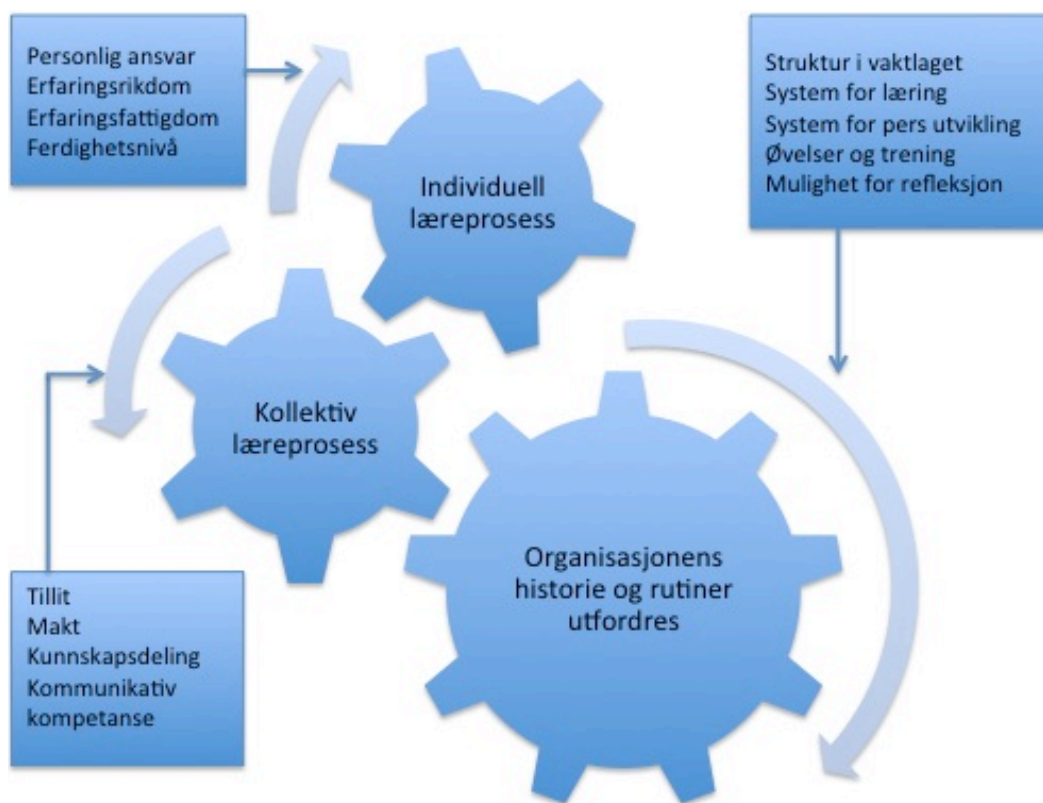
6.3 *Hvilken betydning har beredskapsplanverk for læring?*

Respondentenes utarbeidelse av private sjekklister kan få oss til å stille spørsmål om vi skal planlegge for det usannsynlige eller om dette skal sees på som mental forberedelse jf. mental simulering (Njå & Rake, 2009). Det er ikke mulig å planlegge for alt, noe som underbygger uttalelsen til politimester Hans Vik om viktigheten av å kunne improvisere (Petroleumstilsynet, 2013). Antagelsen om at organisasjonslæring er bygget på historie og rutiner i tillegg til målfokus (Levitt & March, 1998), er tydelig for respondentene. Respondentene føler seg imidlertid ikke låst i rutiner eller planverk, men opplever handlingsrom så fremt de har tilstrekkelig ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996). Planverk har ofte en symbolsk verdi under reelle hendelser og blir brukt som et hjelpemiddel for hovedstrategier (Fimreite, Lango, Læg Reid & Rykkja, 2014). Utfordringen er å få delt deres gode refleksjoner og sjekklister etter hendelser, slik at dette blir en del av organisasjonens intelligens (Levitt & March, 1998) i form av oppdatert planverk.

Prinsippene om ansvar, likhet, nærhet og samvirke (St.meld. 29, 2011-2012) er viktig for ”intracrisis” læring (Moynihan, 2009) hvor ICS og flat struktur er en faktor som fremmer dette. Manglende involvering når hendelser skal analyseres og ved oppdatering av planverk (Eriksson & Nilsson, 2008), kan forklare hvorfor respondentene stoler mer på egen erfaring enn planverket. Samtidig foregår det kognitiv læring (Jacobsen & Thorsvik, 2007) ved å sette seg inn i planverk og rutiner når en ikke løser oppdrag. Det er derfor ikke slik at planverk ikke har nytteverdi, men at det er potensiale for mer brukervennlig planverk jf. enkelt- og dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Prinsippene om ansvar, likhet, nærhet og samvirke (St.meld.29, 2011-2012) kan med mer involvering i større grad etterleves også ved ”intercrisis” læring (Moynihan, 2009).

6.4 Revidert modell for læring

Diskusjonen i spørsmålene over viser et gjensidig avhengighetsforhold mellom de ulike kategoriene i forskningsmodellen i kapittel 2.5. Læreprosessene på individ- og organisasjonsnivå foregår samtidig og avhenger av hverandre. Dette kan sees i sammenheng med teknologisk gjensidig avhengighet (Hammervoll, 2014) hvor teknologi blir beskrevet som metoder, kunnskap og ressurser. Samtidig er det ulike faktorer som påvirker læreprosessene og får betydning for hvor gode disse blir. Dette er illustrert i figur 4 under. Faktorene i denne modellen som illustrer påvirkning av ”fart” og ”styrke” i de ulike læreprosessene, er basert på funn i undersøkelsen. En utfordring med teknologisk gjensidig avhengighet er at en av prosessene kan få mer eller mindre ”fart” enn de andre, noe som kan slite ”tannhjulene” mellom dem. Konsekvensen av dette kan være redusert gjensidig avhengighet og mindre læringsutbytte.



Figur 4 Revidert modell for læring

7 Avslutning og konklusjon

Svar på oppgavens problemstilling ”*hvordan lærer beredskapsledere fra hendelser*”, blir oppsummert under hvert av de to forskningsspørsmålene:

1) Hvordan lærer den enkelte beredskapsleder fra hendelser?

Beredskapslederne lærer både under og etter hendelser. De ønsker å utvikle seg og ser på høyt ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996) som viktig for å kunne utføre rollen sin på en god måte.

Under hendelser bruker de kompetansen rundt seg og improviserer for å finne gode løsninger. Beredskapslederne opplever stort handlingsrom i håndtering av oppdrag under forutsetning av høyt ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996). Målfokus (Levitt & March, 1998), flat struktur og god horisontal kommunikasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2007) oppleves som viktig i denne sammenheng. Erfaringer fra hendelser er viktig for beredskapsledernes kognitive læringsprosess (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

Etter hendelser bruker beredskapslederne tid på egenrefleksjon og utarbeidelse av egne sjekklistor som en del av sin sykliske læringsprosess (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

Erfaringsrikdom- og fattigdom (Levitt & March, 1998) er faktorer som har betydning for den individuelle læreprosessen. Mye erfaring gir beredskapslederne noe å sammenligne med, men kan også føre til at de ikke ser behovet for endring. Overtroisk læring og kompetansefelle (Levitt & March, 1998) kan være relevant i denne sammenheng. Hvordan erfaringer tolkes, påvirkes også av hvor mye erfaring de får (Levitt & March, 1998). Samtidig som oppdragsmengde har betydning for beredskapslederens læreprosess, har også øvelser og trening betydning (Njå & Sommer, 2012). Her får de mulighet til å ”utforske” nye metoder og løsninger, samt bli bedre til å ”utnytte” eksisterende handlingsmønstre (March, 1991). Øvelser og trening krever imidlertid tilrettelegging fra organisasjonen.

2) Hvordan oppfatter beredskapslederen at organisasjonen lærer fra konkrete hendelser?

Beredskapslederne lærer også av hverandre, både i form av situert læring (Filstad, 2010) under oppdrag og i etterkant gjennom refleksjoner med kollegaer. Erfaringsrikdom- og fattigdom (Levitt & March, 1998) har også betydning for slik sosial kognitiv læring (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Utfordringen er å få delt gode løsninger og refleksjoner med de andre i beredskapsorganisasjonen. Mulighet for kollektive refleksjoner og system for erfaringsdeling er viktig i denne sammenheng, men er ikke ensbetydende med god læring.

Manglende involvering når erfaringer skal tolkes, og tiltak som kommer som enveiskommunikasjon gjennom mailer og IT systemer (Drupsteen & Guldenmund, 2014) kan forklare noen av utfordringene ved læring etter hendelser. Erfaring har betydning for hvordan vi tolker det som har skjedd (Levitt & March, 1998), og det er derfor viktig at beredskapslederne er involvert i vurdering og implementering av endringer. Selv om beredskapslederne ikke føler seg låst i tidligere handlingsmønster og rutiner, er dette viktige verktøy for lagring og forvaltning av kunnskap i beredskapsorganisasjonen (Levitt & March, 1998).

Samtidig som beredskapslederne opplever utfordringer ved læring i organisasjonen etter hendelser, ser de ikke behovet for store endringer. Beredskapsorganisasjonens rutiner og historie (Levitt & March, 1998) kan bidra til enhetlig kultur (Martinussen, 2013) og organisatorisk treghet (Fimreite et al., 2014). Dette kan kanskje forklare hvorfor beredskapslederne ikke ser behovet for de store endringene. Imidlertid er ingen beredskapshendelser like og mangfoldet av kompetanse og erfaring anerkjennes i så måte. Beredskapslederne er søkende etter kunnskap både i og utenfor organisasjonen. Samtidig er det viktig for dem å bearbeide innspill fra andre og gjøre dette til sin kunnskap. Undersøkelsen viser en gjensidighet avhengighet (Hammervoll, 2014) mellom læreprosessene på individ- og organisasjonsnivå jf. figur 4 i kapittel 6.

Undersøkelsen har imidlertid også noen begrensinger ift. troverdighet (Thagaard, 2009). Det er gjennomført noen få intervjuer i to caser med både likheter og forskjeller. Vi kan derfor ikke konkludere med at alle beredskapsledere opplever læring på samme måte. Samtidig bidrar likhetene i de to casene til å styrke antagelsen om at organisatorisk kontekst har betydning for beredskapslederens læringsprosess.

Teoretiske implikasjoner

Denne oppgaven viser at det forekommer mye god læring under og etter hendelser jf. ”intracrisis” og ”intercrisis” læring (Moynihan, 2009). Imidlertid er det noen utfordringer knyttet til læring i etterkant, som litteraturen også viser. Hvordan beredskapslederne tar ansvar og bearbeider sine erfaringer på egenhånd og sammen med andre, samsvarer godt med litteratur om individuelle og kollektive læreprosesser. Antagelsen om at organisasjonslæring er bygget på historie, rutiner og målfokus (Levitt & March, 1998) er også tydelig i denne undersøkelsen. Imidlertid opplever ikke beredskapslederne rutiner og planverk som

hemnende under løsning av oppdrag. Høyt ferdighetsnivå (Flyvbjerg, 1996) bidrar til at de ser handlingsrom og muligheter. Erfaringsrikdom- og fattigdom (Levitt & March, 1998) viser seg også å være relevant på individnivå, da dette er en faktor som påvirker både den individuelle og kollektive læreprosessen. Undersøkelsen viser videre at arenaer for kollektive refleksjoner og system for erfaringsdeling ikke er ensbetydende med god læring. Det er flere faktorer som påvirker omfanget og kvaliteten på dette. Horisontal kommunikasjon er viktig for læring på individ- og organisasjonsnivå (Jacobsen & Thorsvik, 2007) med bakgrunn i teknologisk gjensidig avhengighet (Hammervoll, 2014) mellom de ulike prosessene.

Praktiske implikasjoner

Hensikten med oppgaven er som tidligere beskrevet å flytte fokuset fra tiltak på organisasjonsnivå etter hendelser og over til hvordan beredskapslederne opplever læring. Denne oppgaven viser at for å sikre god læring hos den enkelte beredskapsleder og i beredskapsorganisasjonen, er det viktig å få til det en klarer under hendelser, også i etterkant. Målfokus (Levitt & March, 1998) og tydelige roller bidrar til god løsning av oppdragene. Strukturen og kommunikasjonslinjene i vaktlaget er flat og direkte, noe som medfører god samhandling og involvering. Mulighet for kollektive refleksjoner i etterkant og system for erfaringsdeling som savnes i politiet, er på plass i Statoil. Likevel opplever beredskapslederne utfordringer knyttet til læring etter hendelser. Det er derfor viktig å ”levendegjøre” systemene med fokus på horisontal kommunikasjon og involvering når erfaringer skal tolkes og analyseres. Dette kan bidra til gode tiltak etter hendelser og implementering, dersom det er behov for endring. Videre er det viktig å fokusere på den enkeltes ansvar for individuell og kollektiv læring, samt hvordan de utfordrer historien og rutineene. Dette bidrar til god forvaltning av kunnskap i beredskapsorganisasjonen.

Videre forskning

Denne undersøkelsen viser at det er en teknologisk gjensidig avhengighet (Hammervoll, 2014) mellom læreprosessen på individ- og organisasjonsnivå. Det var en del utfordringer knyttet til analysing av funn og hva dette betyr i forhold til teoretisk rammeverk og litteratur, med to analysenivå. Jeg måtte først analysere og drøfte på individnivå og deretter på organisasjonsnivå. Med denne metoden var det vanskelig å få frem dynamikken mellom nivåene. Det kan derfor være interessant med videre forskning på metoder for å analysere flere læringsnivåer samtidig.

Litteraturliste

- Boano, C., Lund, R., Palttala, P., Vos, M. (2012). Communication gaps in disaster management: Perceptions by experts from governmental and non – governmental organizations. *Journal of contingencies and crisis management* 20 (1): 2 – 12.
- Deverell, E. (2009). Crisis as learning triggers: Exploring a conceptual framework of crisis – induced learning. *Journal of contingencies and crisis management* 17 (3): 179 – 188.
- Deverell, E. & Olsson, E.K. (2009). Learning from crisis: A framework of management, learning and implementation in response to crises. *Journal of Homeland Security and Emergency Management* 6 (1): 1 – 20.
- Drupsteen, L. & Guldenmund, F.W. (2014). What is learning? A review of the safety literature to define learning from incidents, accidents and disasters. *Journal of contingencies and crisis management* 22 (2): 81 – 95.
- Eriksson, K. & Nilsson, J. (2008). The role of the individual – a key to learning in preparedness organizations. *Journal of contingencies and crisis management* 16 (3): 135 – 142.
- Erlien, B. (2012). *Intern kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fimreite, A.L., Lango, P., Lægreid, P. & Rykkja, L.H. (2014). *Organisering, samfunnssikkerhet og krisehåndtering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, Bent (1996): *Rationalitet og magt. Bind 1. Kap. 2*. Århus: Akademisk Forlag
- Grennes, C.E. (1999). *Kommunikasjon i organisasjoner*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hammervoll, T. (2014). *Beredskaps - logistikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hatch, M.J. (2001). *Organisasjonsteori, Moderne, symbolske og postmorderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Hossain, L., Kim, K.D. & Uddin, S. (2013). Situated response and learning of distributed bushfire coordinatig teams. *Journal of Homeland Security and Emergency Management* 10 (1): 1 – 17.
- Høst, T. (2009). *Ledelse – en helhetelig modell*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jacobsen, D.I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Justis – og beredskapsdepartementet (2011). *Samfunnssikkerhet – prinsipper for samfunnssikkerhet* (Online). St.meld. 29, 2011-2012. Oslo: Regjeringen. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/templates/Underside.aspx?id=685618&epslanguage=NO-NY> (lastet ned 30.09.2014)
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kongelig resolusjon. (2011). *Rapport fra 22. juli – kommisjonen* (Online). NOU 2012:14. Oslo: Statsministerens kontor. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/dok/nou-er/2012/nou-2012-14.html?id=697260> (Lastet ned 23.10.2013)
- Levitt, B. & March, J.G. (1998): Organisatorisk læring. *Magma- Tidsskrift for økonomi og ledelse* 1 (5): 62 – 78.
- March, J.G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization science* 2 (1): 71 – 87.
- Martinsen, Ø. L. (2009). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldenål Norsk Forlag AS.
- Martinussen, B. (2013). Norsk samfunnssikkerhet og beredskap – analyser fra ulike kulturperspektiv. *Nordiske Organisasjonsstudier* 15 (3): 65 – 89.
- Moynihan, D.P. (2009). From intercrisis to intracrisis learning. *Journal of contingencies and crisis management* 17 (3): 189 – 198.
- Njå, O. & Rake, E.L. (2009). Perceptions and performances of experienced incident commanders. *Journal of Risk Research* 12 (5): 665 – 685.
- Njå, O. & Sommer, M. (2012). Dominant learning processes in emergency response organizations: A case study of a joint rescue coordination centre. *Journal of contingencies and crisis management* 20 (4): 219 – 230.
- Petroleumsloven (1996). Lov om petroleumsvirksomhet, paragraf 9-2. Tilgjengelig fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1996-11-29-72?q=petroleumsloven> (lastet ned 05.10.2014)
- Petroleumstilsynet (2013). *Dialog, nr. 2*. Stavanger: Ptil.
- Politiet (2011). Politiets beredskapssystem (Online). Tilgjengelig fra: https://www.politi.no/strategier_og_analyser/strategier_og_tiltak/Tema_12.xml (lastet ned 09.03.2015).

Politi-loven (1995). Lov om politiet, paragraf 27. Tilgjengelig fra:

<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1995-08-04-53?q=politiloven> (lastet ned 05.10.2014)

Reitan, T.C. (1993). Bill. Mrk.: Har organisasjon, søker effektivitet. *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift* 9 (4): 249 – 270.

Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statoil (2013). *In Amenas investigation report* (Online). Tilgjengelig fra:

<http://www.statoil.com/no/NewsAndMedia/News/2013/Downloads/In%20Amenas%20report.pdf> (Lastet ned 07.05.2014)

Statoil (2015). *ARIS SF 700 (Statoils interne styrende dokumentasjon)*. Tilgjengelig fra: bare internt i Statoil.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til respondentene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Hvordan lærer beredskapsledere fra hendelser?”

Bakgrunn og formål:

Etter terrorangrepene 22.juli 2011 i Oslo og på Utøya, samt i In Amenas 16.januar 2013, har det vært stort fokus på tiltak og læring i beredskapsorganisasjoner. I hovedsak er dette rettet mot organisasjoner, og mindre på hvordan beredskapslederne som leder håndteringen av slike hendelser lærer. Jeg søker i denne oppgaven svar på hvordan beredskapsledere lærer fra hendelser og hvordan de oppfatter at organisasjonen de er en del av, lærer fra hendelser. Hensikten er å få frem hvordan læring på disse to nivåene henger sammen.

Prosjektet er en del av masterstudie i ledelse ved Høgskolen i Harstad. Studien gjennomføres som selvstendig studie og ikke på oppdrag fra andre. Utvalget av respondenter er valgt strategisk med bakgrunn i stilling og kompetanse fra operasjonssentralen til Hordaland politidistrikt og Statoil sin linje 2 beredskap for offshore installasjoner. Nevnte enheter er beskrevet som caser for studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer individuelt intervju på respondentens arbeidssted med en varighet på 60 – 90 minutter. Det er utarbeidet intervjuguide med bakgrunn i aktuell litteratur og teori for studien. Spørsmålene er åpne hvor det det ønskes at respondentene bidrar med egne erfaringer og refleksjoner vedrørende læring fra hendelser. Ingen av spørsmålene vil innebære sensitive opplysninger. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak for hjelp til å transkribere i etterkant av intervjuene. Det vil også bli tatt notater under intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene som fremkommer i intervjuet. Opplysningene vil bli oppbevart forsvarlig.

Det vil ikke bli brukt navn eller annen karakteristikkk på respondentene i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 20.07.2015. Når studien er publisert vil notater, transkriberte notater fra intervjuet bli anonymisert. Lydfil med opptak fra intervjuet blir slettet.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Kenneth Hagenes, Tlf.: 917 71 169, student Høgskolen i Harstad.

Trude Høgvold Olsen, Tlf.: 77 05 81 00, veileder Høgskolen i Harstad

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Innledningsvis vil jeg si noe om:

1) Bakgrunn for oppgaven:

Etter terrorangrepene 22.juli 2011 i Oslo og på Utøya, samt i In Amenas 16.januar 2013, har det vært stort fokus på tiltak og læring i beredskapsorganisasjoner. I hovedsak er dette rettet mot organisasjoner og mindre på hvordan beredskapslederne som leder håndteringen av slike hendelser lærer.

2) Hensikt med oppgaven:

Jeg søker i denne oppgaven svar på hvordan beredskapsledere lærer fra hendelser og hvordan de oppfatter at organisasjonen de er en del av, lærer fra hendelser. Hensikten er å få frem hvordan læring på disse to nivåene henger sammen.

3) Hvordan informasjonen skal brukes:

Viser til innholdet i samtykkebrev. Synspunkter og erfaringer analyseres sammen med relevant teori og litteratur på feltet. Lydbånd, notater oppbevares i tråd med NSD sine retningslinjer. Lydfiler slettes og transkriberte notater anonymiseres etter at oppgaven er levert.

Intervjuguide:

- 1) Kan du beskrive en beredskapshendelse som du har ledet og hvordan du opplevde læring under og etter hendelsen?

Hjelpespørsmål:

Hvordan bearbeider du erfaringer fra hendelser?

- Hva skal til for at du engasjerer deg eller blir oppmerksom på nye erfaringer – må det være en reell hendelse, selvopplevd eller fra andre?
- Hvordan bearbeider du nye erfaringer?
- Hvilken betydning har nye erfaringer for din atferd? – endrer du måten du jobber på?
- Hva betyr erfaring/kompetanse for evnen til å bearbeide erfaringer og endre atferd?

Når opplever du at du lærer best, under en hendelse eller i etterkant? – kan du utdype dette?

- Hvordan forholder du deg til eksisterende rutiner, instruksjer (planverk)?
- Hva betyr dine egne tidligere erfaringer? – reelle hendelser vs. øvelser?

Hvordan tar du ansvar for egen læring?

- Kan du si noe om læringsmål i din organisasjon og hvordan dette påvirker din læring?
- Hvordan jobber du for og nå mål, både egne mål og organisasjonens mål?
- Hva tenker du om betydningen av mental trening vs. atferdstrening for læring?
- Hva er det som motiverer deg for å lære fra hendelser?

Hvordan påvirker andre beredskapsledere din læring?

- Hvem søker du informasjon fra, og hvordan benytter du denne informasjonen?
- Hvordan bearbeider du informasjonen fra andre?
- Hvilken betydning har denne informasjonen på din atferd – endrer du måten du jobber på, tenker på, beslutter?
- Hva betyr tillit til de du søker informasjon fra - «er det lov å gjøre feil»?

Hvordan deler dere beredskapsledere kunnskap med hverandre?

- Observerer dere hverandre, samtaler, oppdaterer rutiner/instruksjer?
- Kan du si noe om hvordan dere gjør kunnskap som dere får fra andre til deres egen? – hva skal til, er dere kritiske?

Hvordan kan du påvirke læring for andre beredskapsledere?

- I hvilke situasjoner påvirker du læring? – under ledelse av hendelser eller i etterkant?

Hva betyr kommunikasjon for din læring?

- Hva betyr intern kommunikasjon, valg av kommunikasjonskanaler og kommunikasjonsvei (horisontal vs. vertikal) for læring?
- Hvilke tanker har du om kompetanse knyttet til kommunikasjon og hvordan dette påvirker beredskapsledere sin læring?
- Hva tenker du om hvordan beredskapsledere får tak i/- og formidler informasjon fra hendelser?

2) Hvordan oppfatter du at organisasjonen endrer sine rutiner og praksis etter hendelser?

Hjelpespørsmål:

- Hva betyr tidligere erfaringer fra håndtering av hendelser i organisasjonen for læring?

- Hva tenker du om betydningen av eksisterende rutiner, instruksjer (planverk) for læring?
- Kan du si noe om hvordan rutinene er forankret i organisasjonen?

Hva tenker du om tiltak etter hendelser/øvelser – bidrar de til å løse eventuelle problemer i håndtering av hendelser?

- Hvilke tanker har du om tiltak som er rettet mot å korrigere atferd vs. tiltak som er rettet mot organisasjonens mål og verdier? - hvilke utfordringer ser du?
- Hvilke tanker har du om endring av rutiner og praksis som følge av en hendelse? – eventuell motstand og hvorfor, hvordan implementering foregår?

Når opplever du at organisasjonen lærer best, under en hendelse eller i etterkant? – kan du utdype dette?

- Hvor fleksible er rutinene og instruksene (planverket) under håndtering av en hendelse – hvilket handlingsrom har vi?
- Hvilke tanker har du om å tenke nye strategier under håndtering av en hendelse vs. korrigerende av innøvd atferd?

Hvordan påvirker kulturen læring i organisasjonen?

- Hva tenker du om ulike kulturer vs. enhetlig kultur i din enhet (blant dine kollegaer)?
- Hvilken betydning har kulturen for evnen til å lære fra andre beredskapsledere?

Hvordan påvirker strukturen i organisasjonen læring?

- Hva tenker du om strukturen i din organisasjon og hvordan denne påvirker læring?
- Hvilke tanker har du om Incident Command System og læring – hvordan påvirker denne organiseringen læring under hendelser og i etterkant?
- Hvem er det som jobber med læring i etterkant av hendelser – hvordan påvirker dette dere beredskapsledere sitt eierskap til eventuelle korrigerende av rutiner, nye rutiner og endring av atferd og praksis?