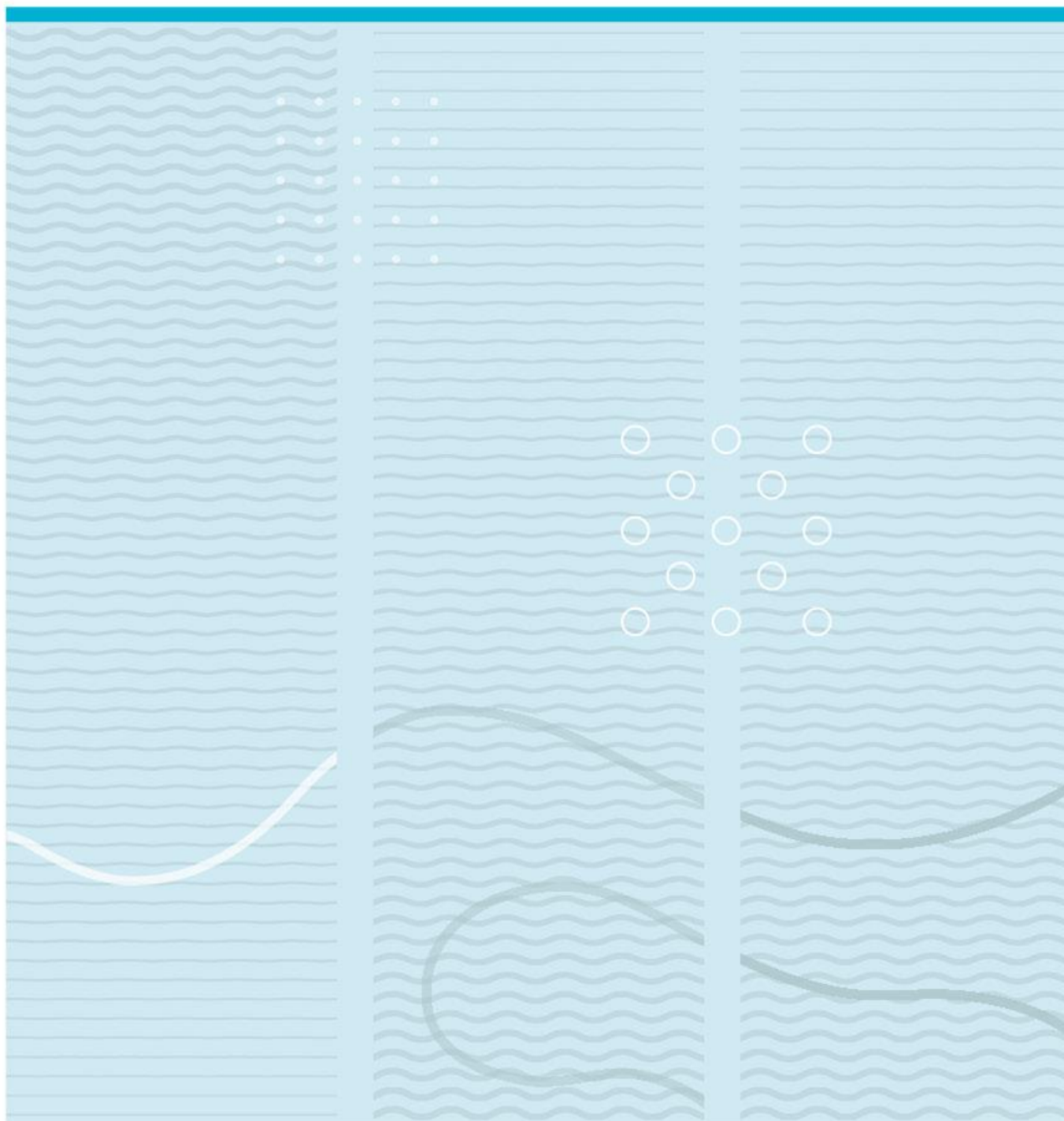


Stine Berger

# Morgendagens beredskap et ledelsesansvar

En studie av læring etter ekstraordinære hendelser og kriser i kriminalomsorgen





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for handelshøgskolen  
Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Stine Berger

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Temaet for denne studien har vært «Morgendagens beredskap – et ledelsesansvar». Bakgrunnen for studien har vært at sikkerheten i norske fengsel stadig blir utsatt for intenderte og vilde hendelser, som krever stor mobilisering av beredskap når de inntreffer. Slike hendelser setter også sikkerheten til samfunnet, innsatte og ansatte på prøve. Erfaringsdeling, læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser er lite undersøkt i kriminalomsorgen. Tidligere studier i beredskapsorganisasjoner har vist at læringsprosesser i etterkant av større hendelser, kriser og øvelser ikke oppleves som optimale. Dette kan føre til at det blir utfordrende for organisasjoner å møte samfunnets forventninger til beredskap og organisasjoners respons på slike hendelser.

Hensikten med denne studien var å undersøke og identifisere hvilke erfaringsdelingsprosesser kriminalomsorgen brukte i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser. Studien undersøkt også om det fantes sammenheng mellom disse erfaringsdelingsprosessene og opplevd grad av læring og nytte. For å finne svar på forskningsspørsmålene i studien ble det gjennomført individuelle intervjuer av beredskapsledere i ulike enheter med høyt sikkerhetsnivå i kriminalomsorgen. Utvalget representerte totalt syv respondenter fordelt på ulike enheter i to regioner. Studien har benyttet kvalitativ metode med en eksplorativ tilnærming. Studien bygger på teori knyttet til begrepene erfaringsdeling, læring og nytte. Diskusjonene som er presentert bygger på gjennomgang av relevant litteratur og datainnsamlingen fra beredskapslederne.

Hovedkonklusjonen i studien er at det foregår erfaringsdelingsprosesser i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser i de undersøkte enhetene i kriminalomsorgen. Erfaringsdelingsprosessene som har vært brukt har ført til opplevd grad av læring og nytte. Læring på individ- og organisasjonsnivå i enhetene skjer allikevel noe tilfeldig. Respondentene oppga at de savnet verktøy for å strukturere læringspunkter etter ekstraordinære hendelser og kriser. Det viste seg at læring fant sted i de tilfeller hvor erfaringer og læringspunkter systematisk ble fulgt opp delt med hele enheten, og dermed inngikk som ny kunnskap for alle. Erfaringsdeling på tvers av enheter opplevdes svært nyttig i arbeidet med å bygge morgendagens beredskap i egen enhet. Erfaringsdeling på tvers av enheter ble også trukket frem som en viktig faktor for læring og nytte for beredskapslederne.

Studien kan ses på som et viktig bidrag for beredskapsledere i forbindelse med tilrettelegging av erfaringsdelingsprosesser som kan føre til opplevd grad av læring og nytte. Studien kan også tilføre en dypere innsikt og forståelse for hvilke erfaringsdelingsprosesser beredskapsledere i kriminalomsorgen opplever som lærerike og nyttige. Praktisk kan studien gi støtte til beredskapsledere eller andre som har ansvar for beredskap, trening og øvelser innenfor organisasjoner som jobber med samfunnssikkerhet og beredskap. Den kan også gi støtte til private beredskapsaktører eller sivile som ønsker å øke sin kunnskap om erfaringsdeling, læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser.

Teoretisk bidrar denne studien til et fundament for å underbygge og tydeliggjøre ulike faktorer som har innvirkning på sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og graden av læring og nytte etter større hendelser og kriser. Studien bidrar også til å forankre kunnskap innenfor beredskapsledelse- og samfunnssikkerhetsfeltet.

Som bidragsyter til samfunnssikkerhet og beredskapsfeltet, anbefales det å se nærmere på hvilke erfaringsdelingsprosesser som bidrar til opplevd læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser hos flere virksomheter som jobber med samfunnssikkerhet og beredskap. For kriminalomsorgen vil det være nyttig å se nærmere på systemer for å sikre læringspunkter etter ekstraordinære hendelser og kriser, og erfaringsdeling på tvers av enheter og regioner.

Nøkkelord: Kriminalomsorgen, erfaringsdelingsprosesser, læring og nytte

## Abstract

The subject of this study has been "Tomorrow's preparedness - a management responsibility". The background for the study is that security in Norwegian prisons is constantly exposed to intended and misleading incidents, which require great mobilization of emergency preparedness when they occur. Such incidents also put the safety of society, the inmates and the employees to the test. Sharing experience, learning and usefulness after extraordinary events and crises was little investigated in the penal care system. Previous studies in emergency preparedness organizations have shown that learning processes in the aftermath of major incidents, crises and exercises are not perceived as optimal. This can make it challenging for organizations to meet society's expectations of preparedness and organizations' response to such incidents.

The purpose of this study was to investigate and identify which experience-sharing processes the penal care system used in the aftermath of extraordinary incidents and crises. The study also examined whether there was a connection between these experience-sharing processes and the perceived degree of learning and usefulness. In search for answers, there was carried out interviews of emergency managers in different high security level units in Norwegian penal care. The selection represented in total seven respondents distributed on different units in two regions. The study has utilized a qualitative method with an explorative approach. Further, the study builds on theory related to the terms experience-sharing, learning and usefulness. The discussions presented in the study builds on relevant literature and data collection from the emergency leaders mentioned.

The main conclusion of the study is that experience-sharing processes take place in the aftermath of extraordinary incidents and crises in the investigated units in the penal care system. The experience-sharing processes applied have led to a perceived degree of learning and usefulness. However, learning at the individual and organizational level in the units still happens somewhat randomly. The respondents stated that they lacked tools for structuring learning points after extraordinary events and crises. Learning turned out to take place in those cases where experiences and learning points were systematically followed up, shared with the entire unit and thus included as new knowledge for all. Sharing experience across units were found to be very useful in the work of building tomorrow's preparedness in a separate unit. Sharing experience across units were also highlighted as an important factor for learning and benefit for emergency managers.

The study can be seen as an important contribution for emergency managers working with the facilitation of experience-sharing processes that can lead to a perceived degree of learning and usefulness. The study can also provide a deeper insight and understanding of which experience-sharing processes emergency managers in the penal care system find instructive and useful. In practice, the study can provide support to emergency managers or others who are responsible for emergency preparedness, training and exercises within companies that work with social security and emergency preparedness. It can also provide support to private emergency actors or civilians who want to increase their knowledge about experience sharing, learning and usefulness after extraordinary events and crises.

Theoretically, this study contributes to a foundation for supporting and clarifying various factors that have an impact on the connection between experience-sharing processes and the degree of learning and benefit after major events and crises. The study also helps to anchor knowledge within the field of emergency management and community safety.

As a contributor to social security and the emergency preparedness field, it is recommended to take a closer look at which experience-sharing processes contribute to perceived learning and benefits after extraordinary events and crises at several companies that work with social security and emergency preparedness. For the penal care system, it will be useful to look more closely at systems for securing learning points after extraordinary incidents, crises, and sharing experience across units and regions.

Keywords: The Norwegian Correctional Service, experience-sharing processes, learning and usefulness

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>6</b>
<b>Oversikt over tabeller og figurer .....</b>	<b>8</b>
<b>Forord.....</b>	<b>9</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn .....	11
1.2 Problemstilling.....	12
1.3 Hensikt.....	12
1.4 Forskningsspørsmål .....	13
1.5 Oppgavens rammeverk .....	13
1.6 Begrepsavklaring .....	14
<b>2 Teori.....</b>	<b>16</b>
2.1 Teoretisk rammeverk .....	16
2.2 Samfunnssikkerhet og beredskap.....	17
2.2.1 Samfunnssikkerhet .....	17
2.2.2 Beredskap og beredskapsplanlegging – forberedelser til kriser.....	19
2.3 Erfaringsdeling.....	25
2.3.1 Erfaringsdeling etter ekstraordinære hendelser og kriser .....	26
2.4 Læring.....	27
2.4.1 Læring av ekstraordinære hendelser og kriser.....	29
2.5 Nytte.....	33
2.5.1 Nytteverdi etter ekstraordinære hendelser og kriser .....	34
<b>3 Metode.....</b>	<b>36</b>
3.1 Valg av metode og forskningsdesign .....	36
3.1.1 Kvalitativ metode.....	36
3.1.2 Forskningstilnærming .....	37
3.1.3 Eksplorativ forskningsdesign .....	38
3.1.4 Casestudie .....	38
3.2 Innsamling av data.....	39
3.2.1 Innsamling av primær- og sekundær data.....	39



3.2.2	Individuelle intervju som metode for innhenting av data .....	39
3.2.3	Populasjon, utvalg og avgrensning – beredskapsledere i kriminalomsorgen .....	41
3.2.4	Intervjuguide .....	43
3.2.5	Prøvetesting av intervjuguiden.....	44
3.2.6	Gjennomføring av individuelle intervjuer .....	45
3.2.7	Transkribering og analyse av datainnsamlingen.....	46
3.3	Forskningsmessig kvalitet - Validitet og reliabilitet .....	47
3.3.1	Intern validitet - troverdighet.....	47
3.3.2	Ekstern validitet – overførbarhet .....	48
3.3.3	Begrepsvaliditet.....	49
3.3.4	Reliabilitet - bekreftbarhet .....	49
3.4	Begrensninger .....	51
3.5	Etikk.....	51
<b>4</b>	<b>Analyse.....</b>	<b>53</b>
4.1	Demografi.....	54
4.2	Hva er lederens subjektive opplevelse av erfaringsdelingsprosesser i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser .....	54
4.3	Hva er lederens subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring? .....	57
4.4	Hva er lederens subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av nytte? .....	60
4.5	Oppsummering.....	64
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>67</b>
<b>6</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>75</b>
	<b>Referanser/litteraturliste.....</b>	<b>77</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>83</b>

## Oversikt over tabeller og figurer

Figur 3.1.2 Abduktiv tilnærming .....	37
Figur 4 Oversikt over analysekapittelet .....	<b>53</b>

# Forord

Denne mastergradsavhandlingen er skrevet som en del av masterstudiet i innovasjon og ledelse ved Universitetet i Sørøst-Norge, Handelshøyskolen, Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap.

At jeg nå endelig avslutter min masterstudie i innovasjon og ledelse er en stor glede for meg. Det har vært en tidkrevende men utrolig spennende reise, hvor jeg har gjort meg mange gode betraktninger og refleksjoner knyttet til innovasjon og ledelse i egen organisasjon. Først ønsker jeg å takke kriminalomsorgen ved region sør, som la til rette for at ledere fikk muligheten til å gjennomføre enkeltemner i masterprogrammet innovasjon og ledelse, i prosjektsamarbeidet mellom USN og statsetater i Vestfold som startet opp i 2013. Videre ønsker jeg å takke min arbeidsgiver Ringerike fengsel, som har vært en god tilrettelegger for at jeg har kunnet gjennomføre studiet i tillegg til full jobb. Det å få se utenfor egen enhet og få større innsikt i hvordan andre enheter jobber med beredskapsledelse, og spesielt læring etter ekstraordinære hendelser og kriser, har gitt meg en større innsikt i kriminalomsorgens arbeid innenfor dette feltet.

En stor takk til alle respondentene som frivillig stilt opp og delt sine erfaringer og oppfatninger. Jeg vet at dere hadde hektisk hverdager med å håndtere den pågående covid-19 pandemien og de utfordringer det medførte i enhetene deres.

Jeg ønsker også å gi en stor takk til min veileder Jarle L Sørensen for mange grundige tilbakemeldinger og veiledningssamtaler. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig og positiv underveis i skriveprosessen min.

Til slutt en stor takk til familie, venner og kollegaer, som så tålmodig har latt meg bruke tid på studier og som har vært gode motivatorer underveis.

Ringerike 13.05.2021

Stine Berger

# 1 Innledning

Sikkerheten i fengsel i kriminalomsorgen påvirkes av utviklingen i den generelle fangebefolkningen i Norge. Både samfunnet, innsatte og ansatte skal føle seg trygge og ivaretatt under straffegjennomføringer. Når ekstraordinære hendelser eller kriser oppstår forventes det at disse skal løses hurtig og profesjonelt, slik at sikkerheten og normaltilstanden i fengselet raskt kan gjenopptas. Det finnes en antagelse om at personlig erfaring, individuell problemløsning, kunnskap akkumulering, og kollektiv refleksjon i forbindelse med håndtering av slike hendelser, kan føre til økt læring både på individ og organisasjonsnivå (Sommer og Njå 2011: Sommer og Njå 2012: Sommer 2014: Vastveit, Orszak, Njå og Kraslawski, 2016). Læring etter hendelser blir sett på som viktige faktorer for å kunne håndtere fremtidige hendelser (Justis- og beredskapsdepartementet 2016-2017). På tross av dette er det likevel få studier som har sett på om større hendelser og kriser bidrar til læring og nytte i etterkant for de som har vært med å håndtere hendelser (Deverell 2012: Zhou, Battaglia og Frey 2018).

Erfaringsdeling, læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser er lite undersøkt i kriminalomsorgen. Dette kan betraktes som et kunnskapshull i beredskapslitteraturen. Som et bidrag til å lukke et slikt kunnskapshull, har denne studien fokusert på opplevelsen av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring i enheter med høyt sikkerhetsnivå i kriminalomsorgen. Ett av målene med beredskapsplanverket som ble innført i kriminalomsorgen i 2013, var å overføre erfaring og kunnskap fra hendelser og kriser, til utvikling av en bedre praksis og beredskap i hele etaten (Kriminalomsorgsdirektoratet 2013). Men hvordan denne erfaringen og kunnskapen skulle bidra til læring og nytte på individ- og organisasjonsnivå fantes det ingen skriftlige føringer eller systemer for.

Rapporten fra 22. juli kommisjonen (NOU 2012:14) pekte på at organisasjoner ofte har en uvilje mot å lære av kriser og at de unnlater å gjøre grundige evalueringer. Videre ble det pekt på at organisasjonene i alle fall ikke delte negative erfaringer med omgivelsene. Regjeringen viste noen år etter til viktigheten av læring etter hendelser og øvelser i Meld. St 10 Risiko i et trygt samfunn (2016-2017). En slik læring innebar å evaluere hendelser og øvelser, med mål om å identifisere forbedringspunkter og for å gjennomføre effektive forbedringstiltak i etterkant. De understreket også at funn og læringspunkter skulle følges opp gjennom en tiltaksplan som var lederforankret (Justis- og beredskapsdepartementet 2016-2017).

## 1.1 Bakgrunn

Kriminalomsorgen er samfunnets straffegjennomføringsapparat. Den er delt inn i 3 forvaltningsnivåer med Kriminalomsorgsdirektoratet, regioner og lokale enheter og friomsorgskontorer. Kriminalomsorgens hovedoppgave er å gjennomføre straff og sørge for at straffegjennomføringen er sikkerhetsmessig forsvarlig (Straffegjennomføringsloven, 2001, § 3).

Kriminalomsorgens lokale enheter er arenaer hvor det foreligger risiko for hendelser med alvorlige menneskelige og til dels samfunnsmessige konsekvenser. Kriminalomsorgen opplever til stadighet nye intenderte hendelser i enhetene, hvor aktøren(e) har kapasitet og intensjon til å gjennomføre skade på/true sikkerheten til samfunnet, ansatte eller innsatte. Ett av målene i kriminalomsorgens håndbok, teoretisk tilnærming til sikkerhets- og beredskapsarbeid er å overføre erfaring og kunnskap fra hendelser og kriser. Dette skal bidra til utvikling av en bedre praksis og beredskap i lokale enheter og hele etaten (Kriminalomsorgsdirektoratet 2013).

Den 25.02.2017 ble en 58 åring innsatt som var dømt for en rekke overgrep mot barn, drept med et stikkvåpen av en medinnsatt under fellesskapstiden i Ringerike fengsel (Tufteland, Matre og Hopperstad 2017). Daværende justisminister Per-Willy Amundsen uttalt i media at det skulle undersøkes hva som sviktet og hvorfor. Han uttalte at det først ville bli skrevet en rapport, og så en grundigere rapport senere. Man måtte gå gjennom kunnskapen man hadde og vurdere eventuelle tiltak (Andersen, Foss, Bjørnstad 2017). I mai 2019 ble en innsatt alvorlig skadet i Ringerike fengsel da en medinnsatt helte kokende matolje over han mens han opphold seg på egen celle. Daværende fengselsleder uttalte i media at tilstedeværelse av betjenter i fellesskapet kan hindre voldsepisoder, men at man aldri kan gardere seg helt mot ulike typer voldshendelser i fengsel (Orø 2020). Under covid-19 pandemien oppstod det fangeopprør i Oslo fengsel, da åtte innsatte barrikaderte seg i luftgården. Innsatte ble etter en stund lagt i bakken av ansatte utstyrt med skjold og hjelmer (Buggeland og Schmidt 2020). Disse er alle definert som ekstraordinære hendelser eller kriser for enhetene, som også skapte overskrifter for kriminalomsorgen i media. Disse hendelsene til tross for store ulikheter, er eksempler på vilde eller intenderte hendelser som krevde stor mobilisering av beredskap i kriminalomsorgens enheter når de inntreffer.

## 1.2 Problemstilling

Det finnes en antagelse om at personlig erfaring, individuell problemløsning, kunnskapsakkumulering og kollektiv refleksjon i forbindelse med håndtering av hendelser, vil kunne føre til økt læring både på individ og organisasjonsnivå (Sommer og Njå 2011: Sommer og Njå 2012: Sommer 2014: Vastveit et al., 2016). Problemet er at læringsprosesser i hendelser og øvelser ikke oppleves som optimale (Berlin & Carlström 2015a: Berlin & Carlström 2015d: Perry 2004). Mulige påpekte årsaker kan være at organisasjoners ulike virkemiddel for kunnskapsdeling oppleves å ikke fungere etter intensjonen, og at informasjon som er relevant for den enkeltes oppfattes som vanskelig eller utilgjengelig (Underhaug et al, 2011). En annen påpekt årsak er at fokuset på organisatorisk læring og erfaringsdeling på tvers av organisatoriske grenser etter hendelser ofte mangler (Vastveit et al., 2016 og Underhaug et al, 2011). Det kan også være mangel på jevnlig treffpunkter hvor ledere og/eller medarbeidere går gjennom senere tids hendelser og reflekterer, diskuterer og deler erfaringer (Sommer og Njå 2011:2012). En annen årsak kan være organisasjoners manglende evne til å strukturere læring gjennom prosedyrer og hendelsessystemer med krav til læringsutbytte. Manglende bruk av analyser av hendelser med mål om å oppnå læring kan også være en årsak til problemet (Vastveit et al., 2016).

Manglende læring etter hendelser og kriser kan føre til at det kan bli vanskelig for organisasjoner å opprettholde orden og møte samfunnets forventninger (Boin og Bynander, 2015). Det er derfor et behov for å se på hvordan enkeltpersoner og organisasjoner lærer, og hvordan læringen brukes i nye situasjoner (Sommer og Njå 2012 og Zhou, Battaglia og Frey 2018). Spesielt er det et behov for å studere sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser (Justis- og beredskapsdepartementet 2016-2017).

## 1.3 Hensikt

Hensikten med denne studien var å undersøke og indentifisere hvilke erfaringsdelingsprosesser kriminalomsorgen har i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser. Det var også hensikten å undersøke om det fantes sammenheng mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte. Teoretisk er denne studien et bidrag til fagfeltet samfunnssikkerhet og beredskapsledelse med fokus på erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser.

I studien ble data samlet inn ved hjelp av personlig intervjuer av beredskapsledere i enheter med høyt sikkerhetsnivå. Det ble anvendt en intervjuguide som tidligere er utviklet av Berlin og Carlström (2015d). Denne var utviklet for å kartlegge opplevd grad av læring og nytte hos øvelsesdeltagere fra totalt 19 samvirkeøvelser fra politi, brann, helse i Sverige. Denne ble ansett som mest relevant, da man i denne studien også ønsket å måle opplevd grad av læring og nytte.

Omfanget av studien var begrenset til beredskapsledere i fengsel med høyt sikkerhetsnivå i kriminalomsorgen. Praktisk kan studien anses som et viktig bidrag til KDI som overordnet forvaltningsnivå, sikkerhetsrådgivere i regionene og beredskapsledere i lokale enheter, i arbeidet med organisering av erfaringsdelingsprosesser, læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser. Studien kan også være en støtte og inspirasjon til andre beredskapsaktører som har ansvaret for beredskap i organisasjoner med en definert samfunnskritisk funksjon. Videre kan studien være en inspirasjon til private aktører med beredskapsansvar, som ønsker å øke egen kunnskap om erfaringsdelingsprosesser, læring og nytte etter uønskede hendelser og kriser.

## **1.4 Forskningsspørsmål**

For å kunne svare på problemstillingen, har tre forskningsspørsmål blitt utformet:

- RQ1. Hva er ledere i Kriminalomsorgens subjektive opplevelse av erfaringsdelingsprosesser i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser?
- RQ2. Hva er lederens subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring?
- RQ3. Hva er lederens subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av nytte?

## **1.5 Oppgavens rammeverk**

Studien er skrevet innenfor fagfeltet samfunnssikkerhet og beredskapsledelse med fokus på erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser. Avhandlingen er inndelt i seks kapitler.

Kapittel 1 danner grunnlaget og beskriver oppgaven, og redegjør for temaets aktualitet og allmenne interesse. Her blir problemstilling og forskningsspørsmål presentert og begrunnet.

I kapittel 2 presenteres den teoretiske tilnærmingen som understøtter problemstillingen i avhandlingen. Her presenteres teoretiske bidrag om samfunnsikkerhet og beredskap (Hutchins og Wang 2008, Burns og Stalker 1961, Rosenthal, Boin & Comfort 2001, Elliott & Smith 2006, Perry & Lindell 2003, Perrow 1984, Weick 1988:1995, Aven et al., 2013 og Engen et al., 2016.). Erfaringsdeling og erfaringsdelingsprosesser (Jacobsen og Thorsvik 2013, Garvin 1993, Sommer 2014, Sommer et al., 2013, Kim 2014 og Moynihan 2009), læring (Argyris 1978: 1990, Nordhaug 1990, Senge 1991, Garvin 1993, Dixon 1994, Illeris 2006, Deverell og Olsson 2009, Sommer og Njå 2011, Sommer og Njå 2012, Sommer, Braut og Njå 2013, Kim 2014, Boin og Bynander, 2015, Vastveit et al., 2016, Zhou et al., 2018) og nytte (Eriksen 2011, Kim 2013, Andersson, Berlin & Carlström, 2013, Berlin & Carlström, 2015 a og b, Magnussen et al., 2018, Sørensen et al., 2018, Sørensen et al., 2019 a og b). I kapittel 3 presenteres metodevalg og datainnsamling. I kapittel 4 presenteres funn, og i kapittel 5 diskuteres resultatenes betydning for både praksis og teori. Funnene blir sett opp mot tidligere forskning om læring og nytte etter hendelser og kriser i organisasjoner. I kapittel 6 presenteres konklusjonen for studien.

## **1.6 Begrepsavklaring**

### **Beredskapsledere i kriminalomsorgen:**

Beredskapsledere i denne studien er definert til ledere på inspektørnivå eller høyere i enheter med høyt sikkerhetsnivå som har ansvaret for enhetens strategiske beredskapsarbeid.

### **Ekstraordinære hendelser i kriminalomsorgen:**

Begrepet ekstraordinære hendelser i denne studien defineres som en mer omfattende og alvorlig hendelse, som gjør at enheten må organisere ressursene på en annen måte enn ved ordinær organisering (Kriminalomsorgsdirektoratet 2013).

### **Enhet:**

Begrepet enhet brukes i denne studien om fengsel med høyt sikkerhetsnivå

(<https://www.kriminalomsorgen.no/type-fengsel-og-sikkerhetsnivaa.516316.no.html>).



**Erfaringsdelingsprosesser:**

I denne studien forstås erfaringsdelingsprosesser som prosesser og systemer enheten har for å dele erfaringer og læringspunkter innad i enheten eller til andre enheter etter ekstraordinære hendelser og kriser (Kriminalomsorgsdirektoratet 2013).

**Kriser i kriminalomsorgen:**

Begrepet krise defineres i denne studien som en hendelse som truer viktige verdier og svekker enhetens evne til å utføre sin samfunnsfunksjon. En håndtering utfordrer og overskrider enhetens kapasitet og kompetanse. Enheten går fra ledelse til kriseledelse (Kriminalomsorgsdirektoratet 2013).

**Læring:**

Begrepet læring i denne studien forstås som utvikling og endring som følge av erfaring (Sommer et al., 2013). Læring er relativt varige forandringer av adferd og adferds muligheter som er resultat av erfaring eller øvelse (Bjørvik, 1973 i Nordhaug 1990).

**Nytte:**

Nytte forstås i denne studien som å kunne forbedre dagens ferdigheter og kunnskap man får bruk for når man skal håndtere reelle hendelser (Andersson, Berlin & Carlström, 2013, Berlin & Carlström, 2015b).

**Organisasjon:**

I denne studien defineres en organisasjon som en avgrenset gruppe med mennesker som har utviklet regler og prosedyrer for hvordan beslutninger skal treffes for å kunne oppnå mål på vegne av gruppen (Argyris & Schön 1978).

**Refleksjon:**

Begrepet refleksjon forstås i denne studien som en bevisst øvelse i å fortolke meningen med en erfaring man får (Ellström, 2006 i Sommer & Njå, 2012). Kollektiv refleksjon vil da kunne forstås som en bevisst øvelse av mer enn en person i tilknytning til deling av erfaringer.

## 2 Teori

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket som har vært benyttet inn i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Teorien presenteres gjennom begrepene samfunnssikkerhet, beredskap, beredskapsledelse, erfaringsdeling, læring og nytte. Først presenteres en oppsummering av det teoretiske rammeverket, etterfulgt av en innføring i beredskapsteori og teori om erfaringsdeling, læring og nytte.

I studien er det gjort søk i ulike databaser som Oria USN, EBSCO (Academic Search Premier), Oria KRUS, CORA (kriminalomsorgens eget vitenarkiv) og Google Scholar. Søketermene som er brukt i litteratursøkene er learning, crisis, disaster, utility, usefulness, crisis management, emergency management, safety management. Det er i tillegg gjort søk på artikler og aktuelle forfattere innenfor samfunnssikkerhet og beredskapsfeltet. Det har også vært brukt litteraturlister fra bøker og artikler innenfor beredskapsfeltet til hjelp i søkene i databasene.

### 2.1 Teoretisk rammeverk

Å være godt forberedt til å håndtere ekstraordinære hendelse eller kriser, og dernest ha tiltak som reduserer konsekvensene når det først inntreffer avhenger av god beredskap (Justis- og beredskapsdepartementet 2016-2017). Læring og erfaringer etter hendelser er avgjørende for å kunne håndtere fremtidige hendelser med nye og bedre verktøy (Sommer, et al., 2013). Forskningsfeltet innenfor beredskapsledelse og krisehåndtering er stort, men det er et spesielt behov for å studere sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser (Justis- og beredskapsdepartementet 2016-2017). Det er også et behov for å se på og hvordan enkeltpersoner og organisasjoner lærer og hvordan læring brukes i nye situasjoner (Sommer og Njå 2012 og Zhou et al., 2018).

Læring etter hendelser avhenger av ulike faktorer, som for eksempel systematisk oppfølging av læringspunkter, og det å sikre læring hos både enkeltpersoner og organisasjonen som har vært involvert i en hendelse (Justis og beredskapsdepartementet 2016-2017). I denne studien ble målet for læring definert som utvikling og endring som følge av erfaring (Sommer et al., 2013). Læring ble også definert ut fra at læring er relativt varige forandringer av adferd og adferds muligheter som er resultat av erfaring eller øvelse (Bjørvik, 1973 i Nordhaug 1990).

Nytteverdien av læring ble definert som å kunne forbedre dagens ferdigheter og kunnskap som man får bruk for når, man skal håndtere reelle hendelser (Andersson, Berlin & Carlström, 2013, Berlin & Carlström, 2015b).

Intervjuguiden som ble benyttet i denne studien hadde sitt utgangspunkt i det kvantitative CLU skjemaet (Collaboration, Learning and Utility) som ble utviklet av Berlin og Carlström (2015d). CLU skjemaet bygde også på skjemaet i Stein (1997) sine teorier om første- og andregrads læring. Intervjuguiden i denne studien bygger derfor i hovedsak på Berlin og Carlström (2015d) sine teorier om læring og nytte, som igjen er basert på Meyer og Rowans (1977) sin avkoblingsteori, Berlin og Carlströms (2008) sin teori om sekvensielt, parallelt og synkront samarbeid og Stein (1997) sin læringsteori.

Sentrale kunnskapsbehov innen samfunnssikkerhet er en bedre forståelse av hvilke faktorer som styrker motstandskraften i samfunnet. Videre er det et behov for å få en bedre forståelse av hva som gjør kritiske og komplekse samfunnsfunksjoner sårbare, og effektiv styring og ledelse av arbeidet med samfunnssikkerhet. I tillegg til både forskning og utvikling er evaluering i forbindelse med oppfølging av hendelser, øvelser og tiltak en viktig kunnskapskilde.

Samfunnssikkerhetsarbeidets ulike deler bør basere seg på systematisk kunnskap og erfaringslæring (Justis- og beredskapsdepartementet 2020-2021).

## **2.2 Samfunnssikkerhet og beredskap**

Beredskap og sikkerhet knyttes ofte til tiltak som skal forbygge at farlige situasjoner utvikler seg til uønskede hendelser, eller til tiltak for å redusere konsekvensene dersom først noe har gått galt. God samfunnssikkerhet krever systematisk tilnærming. (Aven, Boyesen, Njå, Olsen og Sandve, 2013).

### **2.2.1 Samfunnssikkerhet**

Samfunnssikkerhet er et svært komplekst felt som involverer uforutsigbare og i noen tilfeller ukjente forhold mellom årsak og virkning. I tillegg til dette blir kriser stadig mer grenseoverskridende (Ansell, Boin og Keller 2010; Boin, 2008). Den politiske interessen for samfunnssikkerhet har de siste årene økt i takt med uventede og alvorlige hendelser både i Norge og andre steder i verden.

Problemstillinger knyttet til samfunnssikkerhet har blitt mer synlig i det offentlige ordskiftet. Dermed har nye krav til både beredskap, risikoforståelse og risikostyring økt behovet for mer kunnskap (Engen, Kruke, Lindøe, Olsen, Olsen og Pettersen 2016).

I den internasjonale litteraturen skilles det ofte mellom begrepene *safety* og *security*. *Safety* handler oftest om vern for ulykker mens *security* oftest handler om vern for ondsinnede handlinger. Begrepet *safety* skilles ofte ved sikkerhet som tilstand og sikkerhet som følelse. Begrepet *security* refererer gjerne til fysisk sikkerhet og den faktiske tilstanden i større grad enn følelsen av å være i sikkerhet (Engen et al., 2016).

De senere år har fokuset på sikkerhet og beredskap for å håndtere ondsinnede vilde handlinger i et stadig endret trusselbilde økt. Dette gjelder både i private og offentlige virksomheter i Norge. En årsak til dette kan være utviklingstrekkene i vårt eget samfunn og gjennom globale påvirkning, hvor utvikling og konflikter i andre deler av verden får konsekvenser for vår sikkerhet (Justis- og beredskapsdepartementet 2020-2021). Risikoen for ondsinnede handlinger bestemmes gjerne av to faktorer, intensjon og kapasitet. Hvilke sikringstiltak en organisasjon setter inn vil kunne begrense for eksempel terroristers handlingsrom og forhindre at hendelser skjer. Men på en annen side vil det kunne føre til at terrorister for eksempel revurderer planer og retter oppmerksomheten mot andre mål. I slike tilfeller vil tiltaket da fungere mot sin hensikt (Engen et al., 2016). En annen utfordring kan også være at kostnadene ved risikoreduserende tiltak fort kan overstige nytteverdien. En av årsakene kan være at tiltakene kan komme i konflikt med våre grunnleggende verdier som selvbestemmelse, personlig frihet, rettssikkerhet og personvern. Man kan derfor si at arbeidet med samfunnssikkerhet dreier seg om mer enn å identifisere og håndtere risiko. Det handler like mye om å vurdere hvilket samfunn vi ønsker å utvikle og leve i. Det er verken mulig eller ønskelig å skape et risikofritt samfunn. Arbeidet med samfunnssikkerhet kan derfor sies å dreie seg om å ta stilling til hvilke risikoer som kan anses som akseptabel å leve med (Justis- og beredskapsdepartementet 2020-2021).

I den norske terminologien ble *trygging* et foreslått begrep for *safety*, og *sikring* et foreslått begrep for *security* (NOU 2006: 6). Begrepene knyttet til sikkerhet i Norge er slått sammen til begrepet *samfunnssikkerhet*. Samfunnssikkerhet som begrep ble først tatt i bruk i Norge på slutten av 1990 tallet, og fagfeltet samfunnssikkerhet har raskt endret seg siden den gang (Engen et al., 2016).

Begrepet samfunnssikkerhet i den norske konteksten handler om samfunnets evne til å verne seg mot og håndtere hendelser som truer grunnleggende verdier og funksjoner, og setter liv og helse i fare (Justis- og beredskapsdepartementet 2020-2021).

For å kunne forstå sikkerhet og beredskap i en organisasjon er det nødvendig å ha en god forståelse av hvilke risikoer organisasjonen står ovenfor. For å utvikle god beredskap må virksomheten derfor ha tilstrekkelig god kunnskap om hvilke farer som kan true sikkerheten. Det som gjør dette til en kompleks situasjon, er at det nærmest er umulig å definere og måle hvilke farer organisasjonen i sum til enhver tid er utsatt for (NOU 2000:24). Et viktig prinsipp for sikkerhets- og beredskapsarbeid i Norge er at organisasjonen som har ansvaret for en sektor også har ansvaret for beredskapsforberedelser og igangsetting av nødvendige skadeforebyggende tiltak i for eksempel kriser (Aven et al., 2013). Det meste av samfunnssikkerhetsarbeidet handler derfor om hvordan organisasjoners evne til planlegging og styring for å forhindre at uønskede hendelser og kriser skjer. Organisasjoner vil alltid sitte igjen med en rest risiko, og uønskede hendelser vil skjer.

Det å håndtere slike uønskede hendelser eller kriser omtales som krisehåndtering. Dette handler om å håndtere situasjonen som oppstår på en måte som gjør at konsekvensen av hendelsen blir minst mulig for både mennesker, omdømme, miljø og økonomiske verdier (Engen et al., 2016). Mesteparten av samfunnssikkerhetsarbeidet handler derfor om planlegging og styring, for å forhindre at uønskede hendelser finner sted. På tross av dette arbeidet vil man alltid bli sittende igjen med en restrisiko. Så når hendelser allikevel oppstår, skal disse håndteres effektivt slik at konsekvensene av hendelsen blir minst mulig for menneske, økonomiske verdier, omdømme og miljø. Her vil man være helt avhengig av hva som er gjort av forebygging og forberedelser i fasen før krisen inntraff. Derfor står beredskap og beredskapsplanlegging sentralt i forberedelsene til krisehåndtering (Engen et al., 2016).

### 2.2.2 Beredskap og beredskapsplanlegging – forberedelser til kriser

Det økte omfanget på kriser og alvorlige hendelser samtidig som den politiske oppmerksomheten rundt kriser øker, resulterer i høyere krav om innsats fra beslutningstakerne. Det medfører også et økt krav om at den enkelte organisasjon holdes ansvarlig for forberedelser og håndtering av kriser (Boin & Hart 2003).

I denne studien ble begrepet krise definert som en hendelse som truer viktige verdier og svekker enhetens evne til å utføre sin samfunnsfunksjon. En håndtering av en slik hendelse vil utfordre og overskride enhetens kapasitet og kompetanse. Enheten vil da gå fra ordinær ledelse til kriseledelse (Kriminalomsorgsdirektoratet 2013). En ekstraordinær eller alvorlig hendelse ble definert som en alvorlig og omfattende hendelse som gjør at enheten må omorganisere seg, ledes og organisere ressursene på en annen måte enn ved ordinær drift. Her må kanskje flere ledere involveres, og samarbeidende nødetater er også ofte involvert (Kriminalomsorgsdirektoratet 2013).

Ordet krise kommer opprinnelig fra det greske *krisis* som betyr en plutselig vending eller et avgjørende vendepunkt (Engen et al., 2016). En krise kan forstås som en alvorlig trussel mot verdier, normer og strukturer i et sosialt system hvor det under press på tid og usikkerhet i omgivelsen kreves at det foretas kritiske beslutninger (Rosenthal et al., 2001). En slik forståelse av begrepet krise finner man også hos Boin (2008). Her ble krise definert som en alvorlig trussel mot sentrale verdier eller grunnleggende strukturer i samfunnet knyttet til liv, velferd, helse og sikkerhet som krever rask reaksjon under en større grad av usikkerhet. Kriser er stadig mer grenseoverskridende, og koordinering er avgjørende for både beredskap og selve krisehåndteringen (Boin 2008). En krise kan stille så store krav til organisasjonens rutiner og ressurser at organisasjonen alene ikke strekker til (Weiseth og Kjeserud 2011). Felles for alle disse definisjonene, er at de viser til hvordan en uønsket hendelse kan utsette og svekke en organisasjons evne og samfunnsfunksjon. Uønskede hendelser derimot er situasjoner som kan forårsake skade på sentrale verdier som mennesker, omdømme, materiell eller miljø. Slike hendelser kan variere i alvorlighetsgrad, og skiller fra hverandre i størrelse, omfang eller hvilke ressurser en organisasjon trenger for å håndtere hendelsen (Engen et al., 2016).

Det skiller også ofte mellom ikke intenderte hendelser og intenderte handlinger. Ikke intenderte hendelser kan for eksempel være naturkatastrofer, klimakrise eller lignende, som enten kan være natur- eller menneskeskapte. Tilsiktede handlinger kan sies å være knyttet til motivene til de som står bak og utfører en slik handling. Dette kan for eksempel være, selvmord, drap, ildspåsettelse, terrorhandling eller krig (Aven et al., 2013). Utfordringer med beredskapsorganisasjonenes manglende evne til å lære fra sine feil, ser dermed ut til å hindre topp ytelse når liv og død står på spill (Sommer et al., 2017).

En årsak til at beredskapsorganisasjoner ikke fungerer som lærende organisasjoner, kan ofte skyldes mangler ordninger for systematisk deling av erfaringer fra hendelser. Det kan også skyldes at de grunnleggende organisatoriske forutsetninger for effektiv læring av feil ikke er til stede. I stedet lærer responspersonell hovedsakelig av personlig erfaring og uformelle historiefortellinger. En mulig løsning kunne vært at beredskapsorganisasjonene delte leksjoner og erfaringer og sørget for at disse blir assimilert av organisasjonen medlemmer samt kodifisert i passende gjenstander fra organisasjonen. På denne måten kunne de effektivt lært og forbedret sin reaksjonsevne (Sommer og Njå 2012).

Selve krisehåndteringen kan defineres som den umiddelbare og påfølgende responsen, enten forberedt eller ad-hoc, når en krise har manifestert seg. Det vil innebære ulike former for aktivitet som gjennomføres under ulik grad av tidspress og usikkerhet, med mål om å gjenopprette normaltstanden (Engen et al., 2016). Krisehåndtering kan ses som en prosess hvor arbeid før krisen får implikasjoner underveis i krisen. Krisehåndteringen kan dermed karakteriseres som en kontinuerlig prosess med tiltak både før-, under- og etter selve krisen. Forståelsen av situasjonen påvirker beslutninger og omvendt. Dette fører til at selve håndteringen under kriser er en dynamisk prosess hvor lederskapet må tilpasses situasjonen man befinner seg i (Boin et al., 2005). Kriseledelse kan således skilles fra beredskapsledelse ved at kriseledelse er konsentrert til ledelsen under en pågående kritesituasjon.

Til tross for et mangfold av teoretiske perspektiver har den tidlige kriseforskningen vært overveldende hendelses- eller problemdrevet. Hendelsesfokuset forskning representerte den første fasen av kriseforskning der naturkatastrofer var gjenstand for studier, og samfunnets rolle og beredskapsaktører ble først og fremst undersøkt (Hutchins & Wang 2008). Forskning på katastrofer og krisehendelser ble hovedsakelig sett fra et geopolitisk perspektiv, og organisasjoner ble ansett som responsressurser snarere enn som bidragsytere eller årsaker til en krisehendelse (Elliott & Smith, 2006). Neste fase i forskningen ble tidlig innledet av Turners (1976) som var første til å antyde at ineffektiv ledelsespraksis i beredskapsarbeidet, rigide rutiner og prosedyrer og ineffektive teknologisystemer, og feil bruk av disse kunne være medvirkende årsaker til at kriser og uønskede hendelser kunne oppstå (Hutchins & Wang 2008).

Begrepene krise- og beredskapsledelse vokste etter hvert frem i forskningen. Forskningen fikk så en dreining fra å være beskrivende, til å dreie fokuset mot at forhold i den enkelte organisasjon kunne være med å bidra til at kriser og uønskede hendelser faktisk oppstod (Hutchins & Wang 2008).

Innenfor beredskapslitteraturen er det spesielt to teorier grunnleggende teorier for styring av sikkerhet og risiko. *High Reliability-teorien* og *Normal Accident-teorien* har stått sentralt i spørsmålet om hvorvidt ulykker innenfor høyteknologiske systemer kan forebygges eller ikke. Teoriene blir oppfattet som motsetninger i synet på om sikkerhet kunne styres eller ikke. Når det kom til læring tok *High Reliability-teorien* som ble utviklet av en gruppe forskere ved Berkeley i California, var utgangspunkt at læring og erfaring fra tidligere ulykker var effektivt. De mente at organisatorisk læring gjennom prøving og feiling kunne lære organisasjoner å unngå lignende hendelser. Aven et al., (2013) viste til at teorien blant annet var beskrevet av Marone og Woodhouse (1986) og Wildavsky (1988). De viste også til at teorien i senere tid hadde blitt utviklet videre av blant annet Weick (1999) og Weick og Sutcliffe (2007). *Normal Accident-teorien* som var utviklet av Perrow (1984) tok derimot utgangspunkt i at læring var overvurdert, blant annet fordi man ikke kunne øve på det ukjent. Perrow mente at sikkerheten bare ble prioritert dersom det sammenfalt med øvrige interesser hos de som var involverte aktører. Weick (1988:1995) sin forskning derimot konsentrerte seg om individuell sensemaking. Dette var spesielt representativt for et psykologisk perspektiv, og lettet forståelsen av hvordan enkeltpersoner ga mening, søkte mening og handlet for å løse en krisesituasjon. En tidlig tilnærming til beredskapsbegrepet ble beskrevet i norsk offentlig utredning (2000) som tiltak for å forebygge, begrense eller håndtere kriser og andre uønskede hendelser. Denne definisjonen av begrepet beredskap tok høyde for at beredskap kunne være både sannsynlighetsreduserende og konsekvensreduserende knyttet til uønskede hendelser (NOU 2000:24).

Etter terrorangrepene i USA 11 september i 2001 bredte det seg en bekymring over hele verden knyttet til samfunnssituasjonen beredskap. Den nye bevisstheten knyttet til terrorhandlinger som en fremtredende fare, ført til at mange aktører innen katastrofeplanlegging understreket behovet for koordinering i en helhetlig innsats. Dette førte til at regjeringer over hele verden investert betydelige ressurser i skrivingen av beredskapsplaner for terrorisme (Perry & Lindell 2003).



En god beredskap bygger på gjennomføring av risikoanalyser for å skaffe seg en oversikt over aktuelle trusler og farer man står ovenfor. Disse tar gjerne utgangspunkt i både hvilke trusler og farer tilbake i et historisk perspektiv og mulige fremtidige trusler (Perry & Lindell 2003).

I den senere tid inne forskningen på beredskapsfeltet er det utarbeidet flere definisjoner og ulike beskrivelser av begrepet beredskap. Beredskap er å ha planlagte og forberedte tiltak som gjør oss i stand til å håndtere uønskede hendelser slik at konsekvensene blir minst mulig. (Justis – og beredskapsdepartementet 2020-2021). Aven et al., (2013) beskriver av begrepet beredskap som alle tekniske, operasjonelle og organisatoriske tiltak som hindrer at en inntruffen faresituasjon utvikler seg til ulykkessituasjon, eller som hindrer eller reduserer skadevirkningene av inntrådte ulykkessituasjoner. En god beredskap beskrives å være bygget opp av ulike aktiviteter, hvor både risikoanalyser, beredskapsanalyser, utarbeidelse av beredskapsplaner, trening og øvelser er sentrale momenter (Engen et al., 2016). For at beredskap skal være effektiv peker Berlin & Carlström (2015a) på at planverk for både katastrofer og kriser må implementeres på alle nivå i både private, sivile og offentlige virksomheter. Fordi sårbarhet, ressurser og organisasjonsstrukturer endres over tid og ytelsesevner forsvinner når den ikke utøves, må også planlegging og opplæring være kontinuerlige prosesser i virksomheter for å etablere og opprettholde beredskap (Perry & Lindell 2003).

Formålet med beredskap kan derfor sies å kunne forutse mulige trusler og utfordringer slik at de kan håndteres på en effektiv måte. Det er også et mål om å etablere ressurser og utstyr slik at man kan håndtere det som dukker opp (Engen et al., 2016). Beredskap handler derfor om å etablere ressurser og fullmakter til benyttelse i eventuelle uønskede hendelser i fremtiden (Engen mfl., 2016). En konsekvens ved manglende fokus på utvikling av virksomheter beredskap vil kunne føre til en svekket evne til å verne seg mot og håndtere hendelser som truer grunnleggende verdier og funksjoner og setter liv og helse i fare (Justis- og beredskapsdepartementet 2020-2021).

Burns og Stalker (1961) viste til to modeller for måter å lede og organisere beredskapsarbeidet på. Den mekaniske modellen som var av en lineær tilnærming med tydelig fokus på hierarki og standardisering. Den organiske modellen hadde en mer uformell tilnærming i form av fokus på effektivitet og løsninger. De viste til at de to ulike tilnærmingene ville kunne gi ulike utslag i en krise, og ville kunne være utfordrende å balansere (Burns og Stalker 1961).

Det kan sammenliknes med tankegangen om styring av kriser til Engen et al., (2016) hvor det også ble beskrevet to tilnærminger, den sentrale byråkratiske tilnærmingen og den desentraliserte tilnærmingen. Utfordringene med tilnærmingene med tydelig fokus på hierarki og standardisering kan dukke opp når responsorganisasjonene med en byråkratisk tankegang, møter de faktiske behov i en dynamisk uventet og rask utviklende krise hvor det kreves samarbeid utover det etablerte hierarkiet. Her vil man stå i fare for at lokale og regionale myndigheter ikke er i stand til å respondere på krisen, ut fra hva som kreves der og da og på grunn av byråkratiske regler som ikke gjør dette mulig. Styrkene ved en slik tilnærming vil åpenbart være i hendelser hvor aktørene er godt kjent med omgivelsen krisen utspiller seg i, der det finnes klare definerte mål og planverk som er kjent for alle, og man er underlagt samme struktur (Burns og Stalker 1961: Engen et al., 2016). Fordelene med en mer uformell og desentralisert tilnærming vil være når behovet for samarbeid utover den hierarkiske oppbyggingen og strukturen er nødvendig for å løse krisen. Her vil en dynamiske og fleksibel tilnærming være en stor fordel for å løse krisen mest mulig effektiv (Burns og Stalker 1961: Engen et al., 2016).

Det er utarbeidet flere modeller for beredskapsarbeid og styring av risiko og sikkerhet (Aven et al., 2004: Eriksen 2011: Engen et al., 2016). Men felles for mange av de er at de deler inn og strukturerer dette arbeidet i ulike faser eller deler, som inngår i en kontinuerlig sirkel eller prosess. De ulike modellen tar gjerne utgangspunkt i risikovurderinger hvor målet er å avdekke hvilke mulige risikoer organisasjoner står ovenfor. De etterfølges gjerne av faser hvor man utarbeider beredskapsanalyser, som igjen resulterer i beredskapsplaner og rutiner. Neste fase er gjerne øvelser og trening og ev læring etter øvelser. Avsluttende faser er gjerne selve håndteringen av en hendelse etterfulgt av evaluering og læringspunkter, som fører til at organisasjoner igjen kan starte arbeidet med nye risikoanalyser etterfulgt av endringer og justeringer i planverk som igjen må øves og trenes på (Aven et al., 2013: Eriksen 2011: Engen et al., 2016).

En utfordring kan være at det ser ut til at beredskapsorganisasjonenes manglende evne til å lære fra sine feil, hindrer topp ytelse når liv og død står på spill (Sommer et al., 2017). En årsak til at beredskapsorganisasjoner ikke fungerer som lærende organisasjoner, kan være at de ofte mangler ordninger for systematisk deling av erfaringer fra hendelser og grunnleggende organisatoriske forutsetninger for effektiv læring av feil. I stedet lærer responspersonell hovedsakelig av personlige erfaringer og uformelle historiefortellinger.

En mulig løsning kan være at beredskapsorganisasjoner deler leksjoner og erfaringer, og sørge for at disse blir assimilert av organisasjonens medlemmer samt kodifisert i passende gjenstander fra organisasjonen. På denne måten kan de effektivt lære og forbedre sin reaksjonsevne (Sommer og Njå 2012).

## 2.3 Erfaringsdeling

For å forstå læring i organisasjoner må man forstå både hvordan organisasjoner lærer, og hva det faktisk vil si at organisasjoner lærer. Jacobsen og Thorsvik (2013) tar utgangspunkt i Nonaka og Takeuchis (1995) modell for hvordan kunnskap kan kommuniseres og dermed endres.

Organisatorisk læring innebærer at flere mennesker i organisasjonen lærer, og at organisasjonen dermed opptrer som en enhet basert på den nye kunnskapen som er tilegnet (Jacobsen og Thorsvik 2013). Stein (1997) viser også i sin læringsteori til hvordan organisasjoner lærer. Her beskrives førstegradslæring hvor individer selv lærer og erfarer, men at denne læringen ikke overførte kunnskap til praksis. Denne læringsteorien var også bygget på Argyris (1978) sin teori om at organisasjonslæring skjer på flere nivåer. Stein (1997) sin førstegradslæring kan sammenliknes med det Argyris kalte singelloop learning i organisasjoner. Han beskrev at singelloop learning var når individet, systemet eller organisasjonen fortsette med det samme handlingsmønsteret som før læringen inntraff, og kun korrigere adferd. For å ivareta og implementere slik ny og vunnen kompetanse i organisasjoner, er det nødvendig for organisasjonene å ha et system for erfaringsoverføring etter virkelige hendelser og øvelser (Weisæth og Kjeserud 2011).

En utfordring som kan komplisere erfaringsprosessene, kan være at det er flere individer og ikke bare ett som skal lære. Når en person i en organisasjon lærer og erfarer noe, men ikke deler denne kunnskapen videre, vil dette hemme læringen i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik 2013). En annen utfordring kan være at personer i enkelte tilfeller lærer uten at de selv er klar over det. I disse tilfellene vil også kunnskapen forbli skjult eller taus. Det motsatte av taus kunnskap kan kalles eksplisitt kunnskap, hvor man setter ord på erfaringer og lærdom. En mulig løsning kunne vært å gjøre om taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Kunnskapen og erfaringen må da heves fra det individuelle nivået til det kollektive (Dixon 1994). Organisasjoner som klarer å knytte taus og eksplisitt kunnskap sammen, vil kunne oppnå en læringsspiral i organisasjonen hvor kunnskapsformene forsterker hverandre.

En løsning for å fremme gode læringsprosesser i organisasjoner kan derfor være å utarbeide systemer som fører til at taus kunnskap blir gjort eksplisitt. Men samtidig er det viktig å utarbeide systemer som gjør at den eksplisitte kunnskapen blir tatt i bruk og blir en integrert del av ansattes tause kunnskap (Jacobsen og Thorsvik 2013). Garvin (1993) viste også til at kunnskapsoverføring handlet om at kunnskapen raskt og effektivt kunne spres i organisasjonen.

Han pekte også på viktigheten av at kunnskapen og erfaringen spres og deles til mange i stedet for få i organisasjonen. Dette kunne for eksempel gjøres ved hjelp av ulike treningsprogrammer, rapporter som enten er skriftlige, visuelle eller muntlige.

### 2.3.1 Erfaringsdeling etter ekstraordinære hendelser og kriser

Erfaringsdeling og krisehåndtering har til felles at det er et behov for å endre kurs og justere praksis som følge av nye konkrete erfaringer. Men beredskapsorganisasjoner kan bli enda bedre til å trekke lærdom av både hverdagshendelser, øvelser og virkelige hendelser og kriser (Engen et al., 2016). En viktig faktor i dette arbeidet kan være å undersøke bakenforliggende faktorer, og i evalueringer forsøke å kartlegge hvordan man kan planlegge bedre for å forebygge neste krise eller alvorlige hendelse. En mulig løsning kunne vært en mer systematisk erfaringsdeling, som kunne gitt rom for bedre læring (Sommer 2014). Man må være villig til å stille kritiske spørsmål, selv om man kan stå i fare for å trække noen på tærne (Engen et al., 2016). Sommer et al., (2013) pekte på at læring etter erfaring var avgjørende for å kunne håndtere fremtidige uønskede hendelser og kriser. En mulig løsning kunne vært og tatt i bruk øvelser basert på erfaringer fra tidligere hendelser. Øvelser kunne vært ansett som teoretisk erfaringslæring, hvor man gjorde om praktiske erfaringer fra hendelser, til kunnskap som kunne vært brukt til å ta lærdom for flere (Kim 2014). Bruk av debriefing viste seg også å være et godt verktøy for beredskapsaktører, for både å dele erfaringer fra øvelser og ekstraordinære hendelser og kriser. Debriefinger viste seg å være et viktig læringsverktøy for å forbedre planer, manualer eller prosedyrer i etterkant av øvelser for beredskapsdeltagerne. Debriefinger kan inneholde tilnærming til prosesser hvor man kan ettergå handlinger og erfaringer i sømmene, og diskutere og transformere dette til læring (Kim 2014). Kim (2013) viste til at debriefinger var ansett til å være en av de beste formene en organisasjon kunne benytte seg av, for å omgjøre erfaringer til kunnskap. Kim (2014) viste også til at dette samsvarte til det Moynihan (2009) viste til, at læring hadde en spesielt god effekt når ansatte kom sammen på slutten av øvelser for diskusjon og evaluering.

## 2.4 Læring

Læring kan sies å være relativt varige forandringer av adferd og adferds muligheter som er resultat av erfaring eller øvelse (Bjørsvik, 1973 i Nordhaug 1990). Læring er en form for forandring enten på det indre opplevelsesmessige planet eller i ytre adferd slik at den også kan ses av andre. Læring er det som skal til for at en organisasjon både kan forbedre seg og nå sine mål (Nordhaug 1990). Kolb (1984) gjengitt i Berlin & Carlström (2015d) så læring som en pågående prosess, hvor erfaringer ble omgjort til læring gjennom refleksjon (Berlin & Carlström, 2015d). Begrepet læring i denne studien forstås dermed som utvikling og endring som følge av erfaring (Sommer et al, 2013). Læring som en følge av erfaring, øving og trening er en forutsetning for å håndtere fremtidige uønskede hendelser og kriser (Justis og beredskapsdepartementet 2016-2017). En utfordring er derimot å klare å skille mellom læring på individ- og organisasjonsnivå.

Læring kan forstås som en dynamisk prosess mellom individene og mellom individene i den kollektive konteksten (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Derfor kreves det gode metoder for å dele kunnskap og erfaringer (Deverell og Olsson, 2009). Organisatorisk læring er mer enn summen av den individuelle læringen i organisasjoner. En årsak til dette kan være at individet har en sentral rolle i organisasjonslæring, og påvirkes samtidig av organisasjonens rammer (Argyris 1990:1999). Organisasjoner kan vanskelig lære før individene i organisasjonen har lært (Nordhaug 1990). En utfordring er at det finnes en rekke forhold som hemmer individenes lyst og evne til å lære. En løsning vi da kunne være å forstå hvordan individer har mening i verden, og er dermed kjernen i forståelsen av hvordan kollektivet lærer. Prosessene man designer for organisasjonslæring, må ta hensyn til evnen så vel som begrensningene ved individuell læring (Dixon 1994). Det er derfor viktig å forstå hvordan både individer og organisasjoner lærer, og hvordan dette påvirkes av hverandre.

Nordhaug viser til Hedberg (1981) sin inndeling av tre typer læring i organisasjoner. Det skilles her mellom *tilpasningslæring* som innebærer at organisasjonens forståelse av omgivelsene er relativt stabil, og at eventuelle forandringer gjøres innenfor rammen av handlingsprogrammene som organisasjonen allerede kjenner til. *Omstillingslæring* innebærer større og betydelige forandringer hvor ny tolkning og forståelse av omverden. Slike forandringer kan lede organisasjonen til å gjennomføre nye kombinasjoner av ulike tiltak. *Omvendelseslæring* innebærer mer radikale forandringer i strukturen og situasjonsforståelsen og/eller handlingssettet til en organisasjon (Nordhaug 1990).

Argyris (1978) var opptatt av at organisatorisk læring skjer på ulike nivåer. Han viste til et skille mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Han beskrev *single-loop learning* eller enkeltkretslæring som noe som skjer innenfor de grunnleggende normene en organisasjon operer innenfor. Denne formen for læring hadde dermed ikke en tilbakeføringsløyfe til endringer i for eksempel fundamentale forutsetninger, normer og verdier for systemets funksjonering. Dette kan sammenlignes med det Stein (1997) sin læringsteori beskriver som førstegradslæring. Her vil individet, systemet eller organisasjonen fortsette med det samme handlingsmønsteret som før læringen inntraff, og kun korrigere adferd. Stein beskrev også at en utfordring med denne formen for læring for organisasjoner, var at man ikke klarer å overføre kunnskap til praksis. *Double-loop learning* eller dobbeltkrets læring har til forskjell en tilbakeføringsløyfe til normer, og verdier som gjør at deres gyldighet løpende blir vurdert (Argyris 1978). Læring på denne måten innebærer dermed en prosess hvor det stilles grunnleggende spørsmål til organisasjonens selvforståelse og målsettinger. For at en slik læring skal kunne finne sted, må organisasjonskulturen være preget av åpen dialog, og handlingsrommet må tillate feil og eksperimentering. På denne måten vil man da kunne finne gode løsninger utenfor organisasjonens regler og rammeverk (Argyris 1978). Dette kan sammenliknes med det Stein (1997) beskriver som annegradslæring, hvor individer klarer å tilegne seg ny kunnskap og bruke den kunnskapen i reelle situasjoner. Slik læring på ulike nivåer innebærer dermed en endringseffekt på organisasjonens eksisterende handlingsprogrammer og situasjonsbilder. Et problem i en byråkratisk organisasjon kan imidlertid være at det er flere prinsipper som hindrer nettopp dobbeltkretslæring. En byråkratisk organisasjonsform oppstykker tankestrukturer på medlemmene, og oppmuntrer i liten grad individene til å tenke selv. Organisasjonens mål, strukturer og roller vil skape tydelige definerte mønstre. Disse vil igjen styre oppmerksomheten og fastlegge ansvar i organisasjonen. En mulig løsning kan være en kultur eller et utsagn om at det er bedre å be om tilgivelse enn tillatelse. Dette vil kunne bryte hinderet for dobbeltkretslæring, ved at det oppfordres til å tenke nytt (Nordhaug 1990).

Lærende organisasjoner er organisasjoner som har erfaring med å både skape, skaffe og overføre kunnskap, samtidig som man tilpasser egen adferd for å reflektere organisasjonens nye innsikt og kunnskap (Garvin 1993). Det hevdes at nye ideer er en forutsetning for læring i organisasjoner. Ideer oppstår gjerne som kreativitet og innsikt innad i organisasjonen og ideer betyr mest når de spres til alle i organisasjonen. Samtidig kan ideer oppstå som følge av erfaringsutveksling og kommunikasjon med omverdenen (Garvin 1993).

Skriftlige, muntlige og visuelle rapporter og ulike treningsprogram kan bidra til idespredning. Det påpekes at ideer i seg selv ikke nødvendigvis fører til læring og forbedring av organisasjonens praksis. For at organisasjoner skal være lærende organisasjoner kreves det endring i praksis, uten det finnes kun potensialet for forbedring og læring. Garvin (1983) viste til at det fantes fem ulike aktiviteter som lærende organisasjoner var gode på. Det var blant annet systematisk problemløsning og eksperimentering, læring fra egne og andres erfaringer og overføring av kunnskap (Garvin 1983). Dette viser at for å lykkes med å være en lærende organisasjon, må organisasjonen ha kunnskap om hvordan læring finner sted hos individene i organisasjonen. I tillegg må organisasjoner legge til rette for endringer som følge av læring i hele organisasjonen.

Senge (1991) beskrev læringsprosesser som kontinuerlig forbedring for å kunne oppnå ønskede resultater. Han mente at organisatorisk læring skjedde der menneskene i organisasjonen kontinuerlig bedret sin evne til å skape resultatene de traktet etter. Organisasjoner lærer kun ved at menneskene i den lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjons læring, men uten at individuell læring finner sted, oppstår det heller ingen organisasjonslæring (Senge 1991). Han påpekte viktigheten av personlig vekst og læring hos den enkelte medarbeider, og mente at disse har akseptert forandringskrefter fremfor å motarbeide de. De blir ofte ansett som søkende og ivrige etter å forstå virkeligheten på en riktig måte. Senge (1991) satte også søkelys på at læring handlet om fundamentale forandringer i organisasjonen og dens tankesett. Han stilte seg kritisk til den enkle forståelsen om at læring kun er innhenting av informasjon. Dette kan ses i sammenheng med det Argyris og Schön (1978) beskrev som dobbelkretslæring og Stein (1997) sin annengradslæring. Illeris 2006 mente at organisasjoner kunne styrke læring i arbeidslivet ved å systematisk bygge opp et læringsorientert arbeidsmiljø. Dette var den sentrale ideen bak tilnærmingen som kaltes organisatorisk læring og lærende organisasjoner (Illeris 2006). Han viste også til barrierer mot læring, og i denne forbindelse til feillæring, forsvar mot læring, ambivalens, motstand mot læring.

#### 2.4.1 Læring av ekstraordinære hendelser og kriser

Studier viser at både læring gjennom praksis, erfaringer fra virkelige hendelser og læring gjennom pedagogiske aktiviteter er avgjørende for profesjonell læring (Sommer og Njå 2011: Sommer og Njå 2012: Sommer et al., 2013). Det å lære etter øvelser og hendelser bedrer også evnen til å håndtere fremtidige hendelser (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020-2021).

Boin et al., (2005) skrev at det etter kriser åpner seg mange muligheter for endring, ved at man kan lære av egne feil. Han viste til at det er avgjørende at organisasjoner har kapasitet til å ta til seg læring. Men at det også er viktig at de har kapasitet til å endre seg. Deverell (2012) introduserte begrepet *krisinducert læring*. Dette handlet om medlemmene i organisasjoner sine målbevisste handlinger som var utløst av en krise, som leder til ny forståelse og nye måter å handle på.

En viktig ledelsesoppgave i forbindelse med kriser er å sørge for læring i etterkant (Boin et al., 2005: Sommer og Njå 2012: Sommer et al., 2013). Læring i responsarbeid handler om å endre måten responsarbeid blir utført på, bekrefte fungerende metoder og tilnærminger, og få en bedre forståelse for hvorfor arbeidet utføres slik det gjør. Denne tilnærmingen til læring fokuserer på endringer basert på enten ny kunnskap eller erfaringer (Sommer et al., 2013). Dette understøttes av Dixon (1999) som mente at meningsdannelsen fra erfaringer, var det læring handlet om. Sommer et al., (2013) mente ikke at læring nødvendigvis fant sted ved erfaringer fra det man ser, men fra å reflektere over det man hadde sett. Å få ulike erfaringer og muligheter til å reflektere over dette, var dermed viktig for både organisatorisk læring og individuell læring i responsorganisasjoner (Sommer et al., 2013). For at en organisasjon skal klare å tilrettelegge for læring, er det viktig å kartlegge og motarbeide forhold som hemmer læring. Dette kan være barrierer for både individuelle, teamrelaterte, mellommenneskelige eller organisatoriske barrierer (Aven et al., 2013).

Sommer og Njå (2012) viste til at det hersket uenighet knyttet til forståelsen av begrepet læring når man snakket om hvordan individer lærer. Men når det kommer til å forstå begrepet læring som et generelt konsept eller i tilknytting til profesjonell praksis, har flere forskere (f.eks. Beckett & Hager, 2002; Hager, 2011; Sfard, 1998) identifisert to hoved forståelser. Dette ble beskrevet som den *individuelle tilnærmingen* og den *sosiokulturelle tilnærmingen* til læring. Den individuelle kognitive tilnærmingen til læring fokuserte på individer som elever, hvor læring ble forstått som anskaffelse av informasjon og rimelig oppførsel. Her var individets mentale prosesser sett på som sentralt for at ny informasjon ble forvandlet til egen kunnskap, og dermed ble refleksjon en viktig aktivitet. Ellströms studie (2006) referert i Sommer og Njå, (2012) definerte begrepet refleksjon bredt, som mer eller mindre bevisste og ubevisste tolkningsprosess som kunne gi mening om erfaring. Mer spesifikt ble refleksjon beskrevet som sammenkoblede kognitive og emosjonelle prosesser (tenkning og følelse) med fokus på innholdet, prosessene eller lokaler for visse aktiviteter.



En prosess utført mentalt (selvrefleksjon), eller som individuell eller kollektiv handlinger.

Refleksjonens rolle generelt sett ble allment anerkjent som viktig for læringprosesser (Sommer og Njå 2012).

Den sosiokulturelle tilnærmingen til læring derimot satte søkelys på sosiale forhold mellom mennesker i stedet for på individet isolert sett. Oppmerksomheten skiftet derfor fra behandling av informasjon og endring av kognitiv struktur, til prosessene for deltakelse og samhandling som ga og opprettholdt riktig kontekst for læring (Gherardi, Nicolini, & Odella sine studier 1998) referert i (Sommer og Njå, 2012). Læring var lokalisert i og forekommer gjennom prosesser for deltakelse i arbeidsrelatert aktiviteter og samhandling mellom kolleger. Kontekstuelle faktorer, mellommenneskelige forhold, sosialt klima, kulturelle gjenstander og praksis ble dermed avgjørende for at læring skjedde (Sommer og Njå, 2012). Begge tilnærmingene gir rimelige forklaringer på hvordan enkeltpersoner lærer på arbeidsplasser, men de har også noen begrensninger. Den individuelle kognitive tilnærmingen er kritisert for å se på læring som en individuell aktivitet, og det å se læring som skilt fra (og til en viss grad i motsetning til) andre aktiviteter i organisasjoner (Gherardi et al., 1998) referert i Sommer og Njå (2012). De viste til at den sosiokulturelle tilnærmingen derimot hadde blitt kritisert for å undervurdere individets rolle i læring og for ikke å gi beretninger om hvordan ny kunnskap var produsert og lært (Sommer og Njå, 2012). En mulig løsning kunne vært en kombinasjon av disse to tilnærmingene. Dette støttes av Illeris (2007: 2011), som hevdet at læring bare skjedde hvis både det eksterne samspillet mellom individet og hans eller hennes sosiale, kulturelle og materielle miljø og de indre psykologiske prosessene i individet fant sted samtidig. Sommer og Njå (2011) sin studie om læring blant brannmenn, viste at både de sosiokulturelle elementene og individuelle aspekter måtte vurderes hvis man skulle forstå hvordan enkeltpersoner utviklet kompetanse i beredskapsarbeid. De brukte en kombinasjon av den sosiokulturelle tilnærmingen (læring som deltakelse) og den individuelle kognitive tilnærmingen (læring som tilegnelse) som grunnlag i sin studie. Ifølge den sosiokulturell tilnærming til læring, var deltakelse og samhandling mellom kolleger viktig for læring. Miljøfaktorer og kontekstuelle trekk kunne påvirke individenes muligheter til å lære. Når det gjaldt individets engasjement (involvering i læringsaktiviteter) ville dette også ha sterk innflytelse på det som ble lært, eller om noe ble lært i det hele tatt.

Ifølge individuell kognitiv tilnærming, var mental eller fysisk aktivitet avgjørende for at læring skulle skje. Ifølge den sosiokulturelle tilnærming, var involvering i arbeidsrelatert aktiviteter gjennom aktiv deltakelse og samhandling nødvendig for at enkeltpersoner skulle lære (Sommer og Njå, 2011).

Sommer og Njå sin studie (2012) om dominerende læringsprosesser i et redningskoordineringssenter, viste til fire dominerende læringsprosesser som bidro til individets utvikling av beslutningsevner. Det var personlig erfaring, individuell problemløsning, kunnskap akkumulering, og kollektiv refleksjon. De trakk også frem veiledning og tilbakemelding som en viktig faktor i forbindelse med læring etter hendelser. Problemet kunne være at organisasjoner gikk tilbake til vanlige og kjente rutiner etter alvorlige hendelser uten at det blir satt av tid til refleksjon etter hendelser. Erfaringsutveksling kunne dermed i stor grad ta form av historiefortelling og ad hoc - diskusjoner, i stedet for at de ble overført systematisk til hele organisasjonen (Sommer 2014). En mulig påpekt årsak kan være at organisasjonen ikke tilrettelegger for et fora hvor medarbeiderne kan utveksle og reflektere over hendelser, hvor konsekvensen kan være at refleksjon og læring kun skjer tilfeldig (Sommer og Njå, 2012).

En annen utfordring er at læring gjennom praksis kan ha en tilfeldig og uformell karakter. Læring tar gjerne form av veiledning, sporadiske diskusjoner, og tilbakemeldinger på svar er basert på hendelser under arbeidet. Læring gjennom pedagogiske aktiviteter derimot, er formalisert læringsaktiviteter der enkeltpersoner får regelmessig opplæring og systematisk oppdatering av sine ferdigheter og kunnskap. Som et resultat av dette oppstår pedagogiske erfaringer og opplevelser gjennom å utøve forskjellige læringsbehov. En løsning kunne vært å ta i bruk en kombinert tilnærming til læring (dvs. kombinere den individuelle kognitive tilnærmingen og bidrag fra det sosiale verden), når man forklarte og analyserte læring knyttet til profesjonell praksis og jobb. En kombinert tilnærming kunne gitt en mer presis redegjørelse for hvordan individer lærer. Både når det gjaldt informasjon, atferd og situert kunnskap, forholdene rundt dem som gjør det mulig å lære, og hvordan de lærer gjennom personlig involvering spesielt i beredskapsarbeid. En slik kombinasjon vil kunne gitt mer, enn noen av de to tilnærminger kunne gitt alene (Sommer 2014). Smith (2004) argumenterte for at trening måtte ha sitt grunnlag i realistiske forhold for organisasjonene. Det var også viktig at trening og øvelser var problemløsende og utfordrende nok, til å kunne påvise mangler i organisasjonen og rette opp disse.

For få øvelsesmuligheter, mangel på muligheter til å identifisere, diskutere og rette feil relatert til øvelser, mente han la begrensninger for læring på både individ og organisasjons nivå.

Sommer et al., (2013) fokuserte på individet som læringsobjekt, og hevdet at det var helt sentralt for læring at individet selv var villig til å delta i en læringsprosess. Individets villighet til læring kunne være basert på dets egen nysgjerrighet, ønske om å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap. Men kunne også være basert ut fra formelle og uformelle krav fra organisasjonen eller den sosiokulturelle konteksten individet befant seg i. Modellen viste videre at læring kunne forstås som en kontinuerlig prosess, hvor kontrollerte øvelser, trening, foredrag og refleksjon bidrar til læring samtidig som individets opplevelser fra vanskelige og ekte hendelser. De understreket at det var viktig å studere hva individet lærer, hvordan det lærte og hvilke betingelser som gjorde at læring var mulig for individet (Sommer et al., 2013).

Konsekvenser ved manglende læring etter hendelser kan føre til at den enkeltes beredskapsaktør sin evne til å håndtere nye lignende hendelser svekkes (NOU 2012:14). Manglende læring etter hendelser kan også føre til at det blir vanskeligere for organisasjoner å opprettholde orden og møte samfunnets forventninger (Boin og Bynander, 2015). En mulig løsning for å oppnå bedre læring og utvikling av kompetanse etter hendelser kaan være trening, øvelser, historiefortelling, diskusjoner, forelesninger, kurs, innføring av ny teknologi / kunnskap og lesing av artikler / litteratur (Sommer og Njå, 2011). En annen mulig løsning for å oppnå læring kan være at organisasjoner har gode systemer, strukturer og prosedyrer for å håndtere hendelser som oppstår. Det kan også være viktig å ha en praksis for hvordan organisasjonene skal lære av hendelsene som har oppstått (Vastveit et al., 2016: Sommer 2014).

## **2.5 Nytte**

Nytteverdi i denne studien er definert som å forberede den nåværende kunnskapen og ferdighetene som foreligger i håndteringen av reelle hendelser (Andersson et al., 2013: Berlin & Carlström 2015b). Det foreligger enighet om at effekten av å ta lærdom av hendelser og kriser, utvikler beredskapen på en slik måte at beredskapsaktørene står bedre rustet til å løse lignende hendelser i fremtiden (Andersson et al., 2013: Berlin & Carlström, 2015b: Justis- og beredskapsdepartementet 2016-2017:2020-2021). Øvelser anses som viktig for å teste ut beredskapen og robustheten til virksomheten.

Gjennom kritisk evaluering av resultatene kan også øvelser være en viktig arena for forbedring og læring. Øvelser og trening blir et viktig bindeledd mellom organisasjonens beredskapsplanlegging, og fordeling av ressurser på den ene siden og håndteringen av hendelsen på den andre siden (Engen et al., 2016).

### 2.5.1 Nytteverdi etter ekstraordinære hendelser og kriser

Berlin & Carlström (2015a) undersøkte beredskapspersonells oppfatning av effekten av øvelser, med hensyn til læring og nytte. Funn viste at flertallet av beredskapspersonellet opplevde å ha lært noe nytt under øvelsene, og at øvelsene hadde innvirkning på virkelige hendelser i selve beredskapsarbeidet. Resultatene antydte at øvelser bidro til læring og nytte. Når resultatet av øvelsene ble diskutert mellom ansatte, ble det antydte at læring og nytte ved faktiske hendelser kunne være styrket. Dette understøtter at det å ta med læring og erfaring etter både hendelser og øvelser inn i beredskapsarbeidet i hverdagen kan være nyttig for beredskapspersonell. Dette støttes også av Engen et al., (2016) som viser til en utstrakt oppfatning om at øvelser gir et godt grunnlag for læring, og at øvelser og trening er sentrale aktiviteter i beredskapsprosessen.

Men det har imidlertid vist seg at godt planlagte øvelser ikke nødvendigvis alltid resulterer i god læring (Engen et al., 2016). Annen forskning viser også at øvelser ofte gir en begrenset læringseffekt (Perry 2004: Berlin & Carlström 2015c: Magnussen et al., 2018). Dette underbygges også av studien til Sørensen et al., (2019a) hvor det kom frem at deltagerne opplevde liten grad av nytt hvis man skulle knytte det opp mot arbeidet med de virkelige hendelsene. En årsak kunne tenkes å være at det var manglende fokus på læring og heller for mye fokus på enhetlig handlinger (Kim 2013). Eriksen (2011) mente at man kunne oppnå mer nytte av beredskapstrening dersom man i tillegg til å sette søkelys på øvingsmål, klarte å fokusere på teamtrening og samarbeid innad i et team, som senere var de som representerer responsen i en hendelse. Dette ville kunne føre til mer robuste, fleksible og effektive responsteam (Eriksen 2011). Engen et al., (2016) viste til at realistiske øvelser øker muligheten for innlevelse og læring for de som øver. Sørensen et al., (2018) viste til at mindre planlagte og forutsigbare scenarioer i øvelser, ville kunne gi deltagerne mer rom for improvisasjon underveis dersom det uforutsette dukket opp i øvelsen. I øvelser med rigide eller standardiserte øvelsesscenarioer, vil mulighet for læring og bruk av erfaring fra virkelige hendelser utenfor en slik standard bli tilsidesatt.

En annen mulig løsning for å økt grad av nytte vil kunne være å planlegge øvelser ut fra hvilken kompetanse øvelsesdeltagerne har fra før. Her kan man ta hensyn til øvelsesdeltagerne med mye erfaring versus de med mindre erfaring. Øvelser for deltagerne med mye erfaring kan for eksempel fokusere i større grad på variasjon, det uforutsette og muligheten for improvisasjon under øvelsene (Sørensen et al., 2018). For å øke opplevde grad av læring og nytte, anbefaler også studien til Sørensen et al., (2019b) et sterkere fokus på variasjon, konstruktiv tilpasning i øvelser, men også inkludering av samarbeidselementer i øvelser, dette støttes også av Eriksen (2011).

## 3 Metode

I dette kapittelet beskrives den metodiske tilnærmingen som er brukt for å besvare oppgavens problemstilling. Innledningsvis i kapittelet presenteres beskrivelse av forskningsdesign og valg av metode, datainnsamling, intern og ekstern validitet, reliabilitet samt begrensninger og etikk.

### 3.1 Valg av metode og forskningsdesign

Grunnlag for forskning er at informasjon samles inn på en måte som gjør at den er til å stole på og at den er relevant. Dette krever at man følger et sett med kriterier i informasjonsinnhenting, slik at troverdighet og gyldighet både kan diskuteres og etterprøves (Jacobsen 2016).

Forskningsdesignet i en studie skal sørge for at data som samles inn, er knyttet opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Yin 2014). For å belyse en problemstilling kan man bruke ulike kvantitative og kvalitative metoder, avhengig av hva man ønsker å fokusere på. Kvantitative metoder er godt egnet når forskeren vil ta for seg og analysere mange enheter. Slike metoder er relativt lukkede, og fremstår som standardisert og lite fleksible. Informasjonen man ønsker å samle inn er predefinert av forskeren selv, og hensikten er å få inn informasjon som lett kan systematiseres (Jacobsen 2016). Til sammenlikning er en kvalitativ metode som regel intensiv, med få enheter hvor man går i dybden og hvor data salmes inn som ord. Denne metoden er preget av større grad av åpenhet enn kvantitativ metode (Jacobsen 2016). En kvalitativ studie vil også ofte være avgrenset til enkeltmiljøer, og kunne gi helhetlige beskrivelser av særtrekk og prosesser i nettopp dette miljøet (Repstad 2018).

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

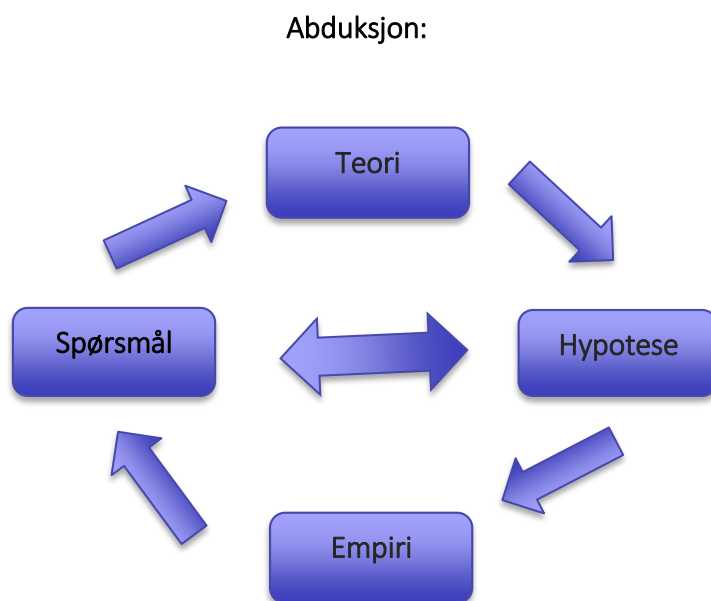
I denne studien ble kvalitativ metode valgt da den fremstod som best egnet for å samle inn data. Åpenhet var viktig da man ønsket å utforske beredskapsledernes subjektive opplevelser av erfaringsdelingsprosesser, læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser. Ved å bruke kvalitativ metode ga dette muligheten til å gå i dybden, hvor dialog var vesentlig for å få frem det spesifikke og det unike ved beredskapsledernes oppfatninger og konteksten dette befant seg i (Jacobsen 2016). Ved å bruke kvalitativ metode ga det også en mulighet for refleksjon og en dypere dialog med respondentene underveis i datainnsamlingen. Kvalitative undersøkelser bidro til å skape nærhet mellom respondentene og forsker, noe som er viktig for å skape trygge rammer for åpenhet (Jacobsen 2016).

Det ble valgt å bruke kvalitativt dybdeintervju hvor utgangspunktet var respondentenes erfaringer og fortolkninger. Hvilken forskningstilnærming man velger å benytte seg av, avhenger av hvor klart man ser for seg teorien i fra starten av forskningen. Ifølge Jacobsen (2016) skiller det ofte mellom to ulike forskningstilnærminger, den deduktive og den induktive.

### 3.1.2 Forskningstilnærming

Denne studien har variert mellom å ha en induktiv og en deduktiv forskningstilnærming underveis. En deduktiv tilnærming ble bruk ved at forsker tok utgangspunkt i teori. Teori rundt fenomenene man hadde valgt å undersøke ble grundig gjennomgått, for å se om antagelsene kunne stemme overens med empirien. En induktiv tilnærming ble benyttet ved å gjennomføre personlige intervjuer med beredskapslederne, slik at man fikk muligheten til å se verden fra respondentenes ståsted.

Disse to tilnærmingene betraktes som ytterpunkter på en skala. Det vil være umulig å forholde seg til én tilnærming, og man bruker gjerne en pragmatisk tilnærming basert på det som kalles abduksjon. Dette kan beskrives som en pågående prosess der empiri og teori påvirker og påvirkes gjensidig av hverandre, hvor da ingen av tilnærmingene har forrang foran en annen (Jacobsen 2016). Ved å bruke en slik tilnærming vil forskningen ses på som en pågående prosess hvor ulike funn leder til nye oppdagelser som igjen vil kunne føre til nye spørsmål som man må undersøke (Jacobsen 2016).



(Figur 1. Abduktiv tilnærming Jacobsen 2016, s. 35).

### 3.1.3 Eksplorativt forskningsdesign

Forskningsdesign er en metodisk tilnærming til hvordan en problemstilling skal besvares. Hvilke design som blir valgt, avhenger av hva formålet med studiet er, og hvor mye forskning det finnes på det utvalgte området fra før (Jacobsen 2016). En eksplorerende problemstilling vil kreve et eksplorerende design, hvor man kan få frem nyanser konsentrert rundt noen få enheter. Et eksplorativt forskningsdesign bør også benyttes når hensikten til forskeren er å få en dypere forståelse av hva et fenomen kan bestå av og for å oppnå større kunnskap og klarhet om et fenomen (Jacobsen 2016). Dette ble ansett som relevant for denne studien, da man ønsket å beskrive egenarten innenfor området som var valgt ut. Det ble også ansett som relevant for å besvare problemstillingen, da hensikten med studien var å undersøke og indentifisere subjektive opplevelser hos den enkelte beredskapsleder. Subjektiver opplevelser vil alltid kunne variere fra respondent til respondent, og vil derfor ville være vanskelig å forutse i forkant. Det fantes få studier hvor man hadde sett på sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte. Studier som hadde vært gjennomført viste at læringsprosesser ikke oppleves som optimale (Berlin & Carlström 2015a; Magnussen et al., 2018; Sørensen et al., 2020). Et eksplorativt design fremstod derfor hensiktsmessig, slik at man kunne få en dypere forståelse og innsikt i de valgte fenomenene.

### 3.1.4 Casestudie

Man skiller gjerne mellom ulike casedesign. Denne studien bygger på et komparativt casedesign, da studien ønsket å sammenlikne flere enkeltcaser på tvers av enheter og regioner, og forsøke å finne årsakssammenhenger. I et komparative casedesign er målet å finne teoretiske interessante sammenlikninger mellom to eller flere caser (Ringdal 2007). Samtidig ønsket man å få en helhetlig beskrivelse av beredskapsledernes subjektive opplevelse av erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte. Casestudien omhandler derfor beredskapsledere som hadde ansvar for sin enhets strategiske beredskapsarbeid. Et komparativt casedesign var derfor godt egnet når man ønsket å etablere kasuale sammenhenger mellom de ulike fenomener (Jacobsen 2016).



## 3.2 Innsamling av data

### 3.2.1 Innsamling av primær- og sekundær data

Når man samler inn data, skilles det ofte mellom innsamling av primær- og sekundærdata. I denne studien ble det hentet informasjon direkte fra primærkilden som var beredskapslederne, som da kan kalles primærdata. Sekundærdata er når man ikke samler informasjon direkte selv fra primærkilden, men baserer seg på opplysninger som er innhentet av andre (Jacobsen 2016). Sekundærdata som ble brukt i denne studien var i hovedsak hentet fra teori fra forskning, fagfelleverderte artikler og enkelte bøker. Ved å kombinere bruk av ulike type data i en studie, vil disse både kunne kontrollere og berike hverandre (Jacobsen 2016).

### 3.2.2 Individuelle intervju som metode for innhenting av data

Det ble valgt å bruke individuelle intervjuer for å finne svar på forskningsspørsmålene i studien. Dette er den vanligste metoden for innsamling av data innenfor kvalitativ metode (Jacobsen 2016). Individuelle intervju ble valgt da dette egnet seg godt når man skulle undersøke relativt få enheter, og man var interessert i hva det enkelte individ fortalte. Det egnet seg også godt siden man var interessert i hvordan det enkelte individ fortolket og la mening i de valgte fenomenene (Jacobsen 2016).

Det finnes ulike former for individuelle intervjuer, men det mest vanlig er ansikt til ansikt møter mellom intervjuer og den som skal intervjues. Den teknologiske utviklingen har allikevel åpnet for flere muligheter for gjennomføringer av individuelle intervjuer (Jacobsen 2016). På grunn av covid – 19 pandemien var det naturlig å planlegge og gjennomføre videointervjuer ved hjelp av Microsoft teams på grunn av reiserestriksjoner på tvers av kommune og fylkesgrenser. Teams er et digitalt verktøy som kriminalomsorgen hadde tatt i bruk som erstatning for fysiske møter, på tvers av enheter og regioner under covid -19 pandemien. Verktøyet var derfor kjent for alle ledere i kriminalomsorgen. For at forsker ikke skulle bli forstyrret av og bekymre seg for eventuelle teknologiske utfordringer underveis i videointervjuene, gjennomførte forsker et grunnkurs i bruk av teams i forkant. På denne måten fikk man en trygghet i bruk av teams og funksjoner som var nødvendig, for å få til gode intervjuer ved hjelp av videomøte og opptak av lyd. Det ble også foretatt pretesting av teams funksjonene og ulike lydopptaksmuligheter, i forbindelse med pretesting av intervjuguiden.

Fordelen ved bruk av personlig intervju ansikt til ansikt, er at det kan danne et godt grunnlag for tillit og åpenhet mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Den som intervjuer vil kunne ha en god kontroll over intervjusituasjonen (Jacobsen 2016). På grunn av covid-19 restriksjonene og personlige intervjuer via teams, ble det derfor ekstra viktig å være «til stede» i videointervjuet. Et intervju via skjerm blir «mindre personlig» enn fysisk tilstedeværelse. I forbindelse med pretesting av intervjuguiden, ønsket man derfor å også teste ut intervjuformen og opptaksmuligheter, da respondentene også kan reagere negativt på lydopptak under intervjuer. Pretestingen ble utført ved to individuelle intervjuer av to beredskapsledere som ikke skulle delta inn i selve studien. Pretestingen ble gjennomført via teams med lydopptak ved hjelp av opptaksfunksjon på mobiltelefon. Forsker valgte etter pretestingene å bruke lydopptak ved hjelp av diktafon og ikke ved hjelp av opptaksfunksjon på mobiltelefon. Grunnen til at diktafon ble valgt, var at dette ble oppfattet som en enklere og tryggere måte å gjøre lydopptak på. Man unngikk for eksempel at opptaket ble forstyrret og avbrutt dersom det skulle komme inn varslinger eller anrop mens man tok opp lyd ved bruk av opptaksfunksjoner via mobiltelefon. Ved bruk av diktafon kunne man sette denne i opptak, og konsentrere seg om å være mer «til stede» under videointervjuene. En god samtale krever at man ganske ofte har øyekontakt med den man intervjuer, dette ville kunne være utfordrende om man skal ta notater samtidig underveis i intervjuet (Jacobsen 2016). Dette slipper man å tenke på når man bruker lydopptak. Erfaringene fra videointervjuene i pretestingen, medførte at forsker var roligere og mer til stede, når man satte i gang videointervjuene med beredskapslederne.

Man erfarte også underveis i intervjuene med respondentene, at man vil kunne oppfattes mer «til stede» i intervjuet dersom man var bevisst på å holde blikket på eget kamera i stedet for å se på respondenten på skjermen. På denne måten kunne respondenten oppleve å ha øyekontakt med intervjuer, ved å kun se på egen skjerm og ikke måtte tenke på å se inn i kameraet på egen pc. Dette fikk man tilbakemelding på at fungerte godt, og noen av respondentene ga tilbakemelding om at man følte nesten at man satt i et fysisk intervju «under fire» øyne.

En utfordring med lydopptak kan være at respondentene kan reagere negativt på å bli tatt opp på bånd eller video. Det var derfor viktig å informere og avklare opptak av lyd i forkant av intervjuene (Jacobsen 2016). Respondentene ble informert om opptak av lyd under videointervjuene, i forespørselen om deltagelse i prosjektet.

Målet med dette var at opptak av lyd ikke skulle bli en utfordring når videointervjuene startet. Yin (2014) listet opp innvendinger mot lydopptak, og viste blant annet til at det kunne bli en utfordring dersom man var klønete med elektronikk og opptak. Det kunne også bli en distraksjon for forskeren dersom man ikke fikk tillatelse og ikke hadde en god plan for transkribering. Ingen av områdene Yin (2014) problematiserte ble tilfelle i denne studien. Det ble bevisst valgt å ikke bruke videoopptak, da man tenkte dette kunne blitt en ekstra negativ faktor i tillegg til at intervjuet skulle gjennomføres via teams og ikke personlig oppmøte.

Individuelle intervjuer skaper store mengder data som kan være omfattende å transkribere i etterkant (Jacobsen 2016). Det ble derfor satt av god tid til behandling av data etter hvert intervju. Alle lydopptak ble transkribert rett i etterkant av det enkelte intervju. I løpet av arbeidet med transkriberingen dukket det innimellom opp nye tanker og refleksjoner. Fordelen med å gjøre denne jobben selv, var at man fikk et svært tett forhold til det innhentede materialet (Repstad 2018). Videointervjuene ble gjennomført over to uker, og transkriberingen av intervju før det neste skulle finne sted ga en god variasjon i arbeidet. Det ga også tid til å reflektere frem mot det neste intervjuet. Man hadde gått til innkjøp av en diktafon hvor man kan avspille opptaket i lav hastighet. Dette gjorde at prosessen med transkriberingen gikk raskt, da man kunne spille av opptaket og skrive samtidig uten å måtte stoppe opptaket hele tiden.

### **3.2.3 Populasjon, utvalg og avgrensning – beredskapsledere i kriminalomsorgen**

En utfordring ved kvalitativ datainnsamling er at man undersøker få enheter, og dermed ikke kan undersøke alt man ønsker (Jacobsen 2016). Å skulle ha valgt ut alle beredskapslederne i kriminalomsorgens enheter ville blitt for tidkrevende. Et av hovedkriteriene for å komme med i et utvalg er om personene har relevant informasjon for prosjektets problemstilling (Repstad 2018). På bakgrunn av dette ble respondentene i de ulike enhetene valgt ut fra funksjon sikkerhetsinspektør/beredskapsleder eller tilsvarende.

Lederne innenfor dette fagområdet, ble antatt å ha den nødvendige kunnskap, kompetanse og erfaring, til å gi en tilfredsstillende dekning innenfor temaene som inngikk i problemstilling og forskningsspørsmål. Respondentene hadde også ulike erfaring og ansiennitet innen fagområdet beredskap. Respondentene fylte dermed hovedkriteriet om å komme med i utvalget. Informantene vist stort engasjement og interesse for både deltagelse i forkant og underveis i intervjuprosessen. Forsker jobber i en enhet med høyt sikkerhetsnivå i kriminalomsorgen, og hadde derfor god kunnskap om kriminalomsorgen retningslinjer og forskningsprosjekter. Man hadde også god tilgang på kontaktinformasjon til respondentene via det interne mail systemet. For å få en best mulig bredde i utvalget, var målet å gjøre undersøkelser i enheter fra tre ulike regioner i kriminalomsorgen og ved syv ulike enheter med høyt sikkerhetsnivå. Repstad (2018) skriver at det vanligvis blir bedre prosjekter av å gjøre grundige analyser av få intervjuer, enn overflattisk av mange. Han viser til at det kan være lurt å gjøre mellom 6 og 8 avtaler i første runde, for så å vurdere om man må gjennomføre en runde 2. Enhetene som ble forspurt var ulike i størrelse på både bygningsmasser, innsatt populasjonen og antall ansatte. Enhetene var også ulike med tanke på hvor mange år de har hatt fengselsdrift. På grunn av håndtering av stort smittetrykk i enkelte fengsel, var det tre enheter i samme region som ikke hadde kapasitet til å delta i prosjektet. Antall regioner ble derfor redusert til to, mens antall enheter ble opprettholdt. Saksbehandler i en av de forespurte regionene var svært hjelpelig med å kontakte andre tilsvarende enheter, som kunne ha kapasitet til å delta inn i studien, og som fylte kriteriene for utvalget. Dette førte til at antallet respondenter forble det samme på tross av kapasitetsutfordringer noen av de først forespurte enhetene.

Før innsamlingen av data til prosjektet ble påbegynt, ble det innhentet nødvendig godkjenning fra norsk senter for forskningsdata (heretter NSD). Det henvises til vedlegg 1 for svar på søknad fra NSD. I søknaden ble det gjort rede for valg av metode, anonymisering av datamateriale, lagring, oppbevaring og destruering av opplysninger om personene som deltok. Det ble også opplyst om utforming og utkast til intervjuguide. I tillegg ble det sendt søknad om forskning, og informasjon om forskningsprosjektet til kriminalomsorgens ulike regioner, i henhold til kriminalomsorgens retningslinjer for forskningsprosjekter (Kriminalomsorgens sentrale forvaltning KSF – G- 2007-7). Svar på forespørsel om forskning i kriminalomsorgens ble forelagt av region øst, på vegne av alle de tre søkte regionene (se vedlegg 2).

Respondentene ble informert om studien via regionenes kontaktperson og fengselsleder i den aktuelle enheten. De ble satt i kontakt med forsker for å avtale nærmere tid for personlig intervju. Respondentene fikk oversendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 3) som skulle signeres og sendes i retur eller bekreftes skriftlig via mail til forsker, dersom de ønsket å delta i studien.

### 3.2.4 Intervjuguide

Kvalitative intervjuer kan gjennomføres med ulik grad av åpenhet gjennom intervjuet. Det kan foregå som en helt vanlig samtale, eller foregå ved at den som intervjuer lager seg en liste over temaer som skal tas opp. Det kan være lurt å utarbeide en intervjuguide med oversikt over hvilke temaer man skal innom i løpet av intervjuet (Jacobsen 2016). I denne studien ble det utarbeidet en middels strukturert intervjuguide. Ved å bruke en slik intervjuguide kunne man stille spørsmål innenfor temaene man ønsket svar fra, selv om respondenten ikke berørte dette temaet selv. En middels strukturert intervjuguide ga samtidig respondentene mulighet til å ta opp egne temaer de mente kunne være relevant. Dette bidro også til å skape rom for forsker til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Intervjuguiden ble tematisert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det kan være en fordel å la den som skal intervjues få innsikt i forskningsspørsmålene i forkant av intervjuet. Intervjuguiden i denne studien ble gjort kjent for respondentene i forkant av intervjuene. Det kan også være en fordel å notere relevant teoretiske begreper bak hvert spørsmål, slik at forsker får en påminnelse om hva man faktisk skal måle med de ulike spørsmålene i intervjuguiden (Busch 2013). Dette ble gjort i et word dokument, som lå åpent på verktøylinjen på forsker sin pc under intervjuet. På denne måten var det enkelt å ta en kvalitetssjekk på dette underveis, uten å ta øynene bort fra skjermen.

En vanlig nybegynnerfeil ved gjennomføring av kvalitative intervjuer, er at man kan være redd for å ta opp spørsmål man kan forvente kan være ubehagelige (Repstad 2018). Får å få frem ærlige svar fra lederne om deres opplevelse og oppfatning av læring, var det derfor viktig å stille direkte spørsmål, selv om det ville kunne oppfattes ubehagelig på enkelte temaer. Det ble foretatt flere søk i vitenskapelige databaser og bøker, for å finne frem til relevante intervjuguides til studiet. Utgangspunktet ble funnet i Berlin og Carlström sin studie «*samverkansøvinger – om lærande og nytte*» (2015d). I forbindelse med sin studie av samvirkeøvelser utviklet Berlin og Carlström et instrument for å måle læring og nytte.

Instrumentet bygget på ulike teorier fra Berlin og Carlström selv (2008 og 2011), Stein (1997) og fra Meyer og Rowan (1977). Resultatet av instrumentet de utarbeidet ble sendt over for revidering til flere andre forskere med erfaring fra utvikling av lignende instrumenter. Instrumentet skulle ta hensyn til relevans, forståelse, tydelighet, brukbarhet og logikk. Dette resulterte i at instrumentet ga tre dimensjoner, nytte, samvirke og læring.

Deres studie benyttet seg av dimensjonene læring og nytte i intervjuguiden (Berlin & Carlström 2015d). Instrumentet ble også benyttet av Sørensen (2017a), Sørensen (2017b), Magnussen et al., (2018), Sørensen et al., (2018), Carlström et al., (2019), Sørensen et al., (2019) og Grove & Ellingsen (2020). Spørsmålene i intervjuguiden i denne studien, ble utformet med utgangspunkt i instrumentet til Berlin og Carlström (2015d). Videre ble spørsmålene tilpasset temaet i erfaringsdelingsprosesser, læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser i kriminalomsorgen. Instrumentet til Berlin og Carlström var opprinnelig ment for individuelle intervjuer, så det passet godt som utgangspunkt for denne studien.

Intervjuguiden åpnet med noen generelle spørsmål om hva respondentene la i læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser. Videre gikk intervjuet over til å handle om erfaringsdelingsprosesser. Spørsmålene omhandlet da hvilke erfaringsdelingsprosesser som har vært brukt, og hvordan respondentenes opplevelse av dette har vært. Så gikk man videre til å innhente informasjon om subjektive opplevelse av hva som oppleves å fungere bra/mindre bra med tanke på læring etter hendelser og kriser, og hva som ev kunne vært gjort annerledes. Avslutningsvis ble respondentene spurt om de har nyttiggjort seg av erfaringsdeling fra andre enheter og om disse erfaringsdelingsprosessene oppleves å være nyttige i eget beredskapsarbeid.

### 3.2.5 Prøvetesting av intervjuguiden

I forberedelsen til de individuelle intervjuene med beredskapslederne, ble det gjennomført en test i bruk av både intervjuguiden og tekniske hjelpemidler. To beredskapsledere som begge hadde erfaring fra strategiske beredskapsarbeid i andre enheter enn utvalget representerte bistod med dette. Begge lederne var bekjente av forsker, men var ikke kjent med studien fra før. De ble informert om at man ønsket tilbakemeldinger og innspill på både utforming av spørsmål og eventuelle uklarheter i spørsmålsformuleringer.

Det ble også bedt om en tilbakemelding på strukturen og rekkefølgen av spørsmål i intervjuguiden. Det ble først gjennomført et intervju, for så å prøve ut endringer og innspill som kom etter testintervju nummer 1, inn i testintervju nummer 2. Det ble gjort noen små endringer i intervjuguiden etter testintervjuene. Endringene som ble gjort gikk på at testrespondentene i spørsmål 5 også langt på vei i samme resonnement, svarte på spørsmål 6, 7 og 8. Dette gjorde at man kunne være oppmerksom på dette når man skulle i gang med intervjuene av respondentene. I intervjuene med respondentene ble dette også tilfelle ved noen anledninger, mens i andre intervjuer fungerte dette nærmest som oppfølgingsspørsmål til spørsmål 5. Tilbakemeldingene på opplevelsen av intervju via teams og strukturen og rekkefølgen på selve intervjuguiden fra pretestingene var nyttig. Det førte til at man var mer avslappet på disse områdene når intervjuene startet opp.

### 3.2.6 Gjennomføring av individuelle intervjuer

Etter at søknaden hos NSD og kriminalomsorgen var godkjent, ble det opprettet kontakt mellom forsker og respondentene i de ulike enhetene. Det ble det sendt en mail til respondentene med en takk for at de ønsket og delta, og forespørsel om dato og tidspunkt som kunne passe best for dem. Respondentene sendte forslag til dato og tidspunkt som passet best for dem i retur til forsker. Dersom respondentene ønsket å gjennomføre intervju etter ordinær arbeidstid, ble det lagt til rett for det. Dersom respondentene trengte å bytte tidspunkt for oppsatt intervju, ble dette også tatt hensyn til. Man forsikret seg så om at respondentene hadde teams og brukerkunnskap om hvordan intervjuet kunne la seg gjennomføre ved hjelp av dette verktøyet. I de tilfeller hvor respondentene var usikre på bruken av teams som verktøy, var man behjelpelig til å veilede på dette. Da datoer og tidspunkter var på plass, ble det sendt ut en kalenderinvitasjon via teams, slik at dette la seg inn i respondentenes kalender. På denne måten fikk de en påminnelse i forkant av møtet, samtidig som de kunne åpne kalenderhendelsen og delta inn i intervjuet til oppsatt tid. Intervjuguiden ble også lagt ved i kalenderinvitasjonen, slik at respondentene kunne ha den tilgjengelig både før og under intervjuet.

Intervjuene ble åpnet med en rask etablering av en relasjon ved hjelp av dialog rundt covid-19 status i enheten respondentene jobbet i, før man snakket litt rundt rammer og bakgrunn for forskningsprosjektet. Dette fungerte som en fin icebreaker, og forsker takket deretter for at respondentene tok seg tid til å la seg intervju.

Repstad (2018) skriver at småsnakk og motiverende utsagn kan bidra til å bygge opp en positiv sosial relasjon. Det ble poengtert at intervjuet ikke skulle dreie seg om å gi de korrekte svarene på spørsmålene, men at målet var å få frem respondentens egen opplevelse. Totalt ble det gjennomført syv intervjuer, alle via teams med lydopptak. Hvert intervju varte fra 55 minutter til 1 time og 10 minutter. Noen av respondentene hadde notert seg noen stikkord i forkant til de ulike spørsmålene i intervjuguiden, noe som gjorde at respondentene svarte fritt på spørsmålene.

I de tilfeller hvor respondentene hadde gjort seg noen tanker i forkant, var det enklere for forsker å utdype enkelte spørsmål, dersom respondenten svarte litt på siden av det forsker ønsket å få ut av spørsmålet. Når man hadde snakket seg gjennom intervjuguiden, fikk respondentene muligheten til å utdype noe av det de tidligere hadde sagt, eller fremlegge tilleggs betraktninger til temaet. Når intervjuet var ferdig og lydopptaket var stoppet, ble respondentene takket for deltagelsen og de gode bidragene. Man fikk gode tilbakemeldinger på valg av tema, da de fleste respondentene ga uttrykk for at dette var et tema med for lite fokus på i kriminalomsorgen. De ga også tilbakemeldinger på at temaet opplevdes viktig og relevant i egen arbeidshverdag.

### 3.2.7 Transkribering og analyse av datainnsamlingen

En kvalitativ analyse forutsetter en fortolkningsprosess hos forskeren. Hermeneutikken understreker her viktigheten av at tekstens helhet må forstås ut fra meningen den gir tekstens enkelte sider, og omvendt (Gilje og Grimen 1993). En hermeneutisk fortolkningsprosess vil forutsette at forsker selv er oppmerksom på betydningen av egen forforståelse, undersøkelsens kontekstuelle rammebetingelser og hvordan disse kan påvirke fortolkningsarbeid til forsker (Brottveit, 2018).

Etter hvert intervju ble lydopptaket gått gjennom og transkribert. Transkribering er tidkrevende, og handler om å overføre det respondentene har sagt over i en skriftlig form (Jacobsen 2016). Dette gjorde at man i etterkant enklere kunne bevege seg frem og tilbake i samtalen enn om man skulle beveget seg frem og tilbake i lydopptaket. Dette gjorde at fortolkningen av utsagnene fra respondentene kunne gjøres nøye, ved at man kunne høre gjennom utsagn flere ganger. Etter hver transkribering gjorde forsker en renskrivning av intervjuet.



Dataene ble lagt over i et excel skjema som var organisert etter kategorier i form av forskningsspørsmålene og spørsmålene i intervjuguiden. Det ble laget kolonner for hver respondent, og rader for spørsmålene fra intervjuguiden. På denne måten var det enkelt å få oversikt over datamaterialet. En slik renskrivning av intervjuene åpner også for kontroll av rådata for andre for å se om tolkningene forsker har foretatt seg er gode (Jacobsen 2016). Med bakgrunn i denne kategoriseringen ble det utarbeidet hovedtemaer for den videre analysen.

En slik kategorisering innebærer at man deler opp temaet i mindre enheter og deretter samler ulike deler tekst (data) i disse enhetene. Hovedtemaene kobles da opp mot teorien som baserer seg på studiens forskningsspørsmål. Dette gjør det enklere å strukturere analysen og gir en logisk oppbygging av denne (Jacobsen 2016).

### **3.3 Forskningsmessig kvalitet - Validitet og reliabilitet**

I dette kapittelet har man sett nærmere på oppgavens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet). Dette er viktig for å kunne si noe om kvaliteten på studien. Det vil også kunne si noe om hvorvidt funnene i studien kan ha overføringsverdi til andre lignende studier. Begrepet validitet deles gjerne inn i tre ulike kategorier: intern validitet, ekstern validitet og begrepsvaliditet.

#### **3.3.1 Intern validitet - troverdighet**

Validitet blir gjerne oversatt med gyldighet. Validitet handler om hvorvidt det er samsvar mellom forskningsspørsmål og informasjonen man faktisk bruker når konklusjonene i en studie trekkes. Det handler om man faktisk har målt det man ønsket å måle (Repstad 2018). Graden av objektivitet kan være en utfordring og dermed ha en stor betydning på studiens gyldighet (Gilje og Grimen 1993). Når forskingen foregår i et miljø som forsker selv har kjennskap til, kan man oppleve utfordringer med å ha stor nok distanse da man selv kan være ekspert på eget forskningsfelt. Dette kan medføre at forsker får problemer med å være kritisk og upartisk. Det kan også være en utfordring at forsker tolker det som blir sagt ut fra en subjektiv vurdering fremfor fra respondentenes synspunkt. Repstad (2018) viser i denne sammenheng til viktigheten av at forsker er bevisst på dette under hele forskningsprosessen, slik at man ikke foretar seg selvvalgte antagelser og feilaktige vurderinger.

Forsker har selv hatt ansvar for egen enhets beredskapsarbeid i tidligere stilling. I studien ble det foretatt intervjuer av respondenter i flere ulike enheter. Selv om enhetene hadde sammen sikkerhetsnivå var de ulike i både organisering og oppbygging og fremstod derfor som ulike i måten de driftet sitt beredskapsarbeid på. Dette gjorde at forsker hadde lite kjennskap til hvordan de ulike enhetene organiserte sitt beredskapsarbeid på, og dermed hadde større distanse til feltet, enn om det for eksempel ble foretatt undersøkelser i enheten forsker selv jobbet ved.

Studien troverdighet kan også påvirkes av hvilken måte informasjonen i studien kommer frem på. Strukturen i intervjuene i denne studien ble derfor valgt til å være semistrukturert, slik at man kunne innta en mer tilbaketrukket holdning underveis i intervjuet, samtidig som man sikret at man kom inn på de temaene man ønsket å belyse (Jacobsen 2016). For å øke troverdigheten i studien, var mange av spørsmålene i intervjuguiden åpne og man brukte oppfølgingsspørsmål aktivt for å få bedre få tak i respondentenes personlige synspunkter. For å øke troverdigheten ble datainnsamlingsprosessen og analysen av data beskrevet detaljert, slik at dette skulle være mest mulig transparent.

### 3.3.2 Ekstern validitet – overførbarhet

Ekstern validitet handler om i hvilken grad funnene forskeren har kommet frem til kan generaliseres til andre enn dem forsker faktisk har undersøkt (Jacobsen 2016). Målet med studien var å se på sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser. Man kan ikke si at dette er generaliserbart til andre virksomheter som jobber med samfunnssikkerhet og beredskap. Men det som kan overføres er selve metoden for målingen, og det teoretiske rammeverket som ble benyttet. Derimot kan man med ganske stor sikkerhet si at temaet i studien er direkte overførbart til andre enheter i kriminalomsorgen. Disse enhetene har det samme samfunnsoppdraget og de samme rammene for sikkerhet og beredskapsarbeid og ligner hverandre i oppbygging.

Utvalget i denne studien består av undersøkelser som gjort i syv ulike enheter (caser). Antallet er lavt om man setter det i sammenheng med antall enheter i kriminalomsorgen som er 58. Mens det finnes kun 29 enheter med høyt sikkerhetsnivå i kriminalomsorgen. Jacobsen (2016) skriver at sannsynligheten for at generalisering av funn øker jo flere respondenter som undersøkes.

Denne kvalitative undersøkelsen vil derfor kunne møtes med skepsis med tanke på om utvalget var representativt for populasjonen.

### 3.3.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om måling av begreper som brukes i en studie (Ringdal 2007). Begrepene kommer ofte fra teorien forskeren selv har valgt ut til sin studie. Ved å knytte denne teorien sammen med empirien vil de teoretiske begrepene kunne gi mening og forståelse for temaet man har valgt å undersøke.

Man kan også forstå begrepsvaliditet ved å se nærmere på hvordan respondentene forstår begrepene som er tatt inn i intervjuguiden. Dersom de teoretiske begrepene gir mening for respondentene, vil dette kunne si noe om begrepsvaliditeten. I denne studien ble det intervjuguiden pretestet før gjennomføringene av intervjuene. Dette økte studiens begrepsvaliditet, da dette ga mer erfaring med hvordan informantene ville kunne oppfatte begrepene som var brukt i intervjuguiden. I samarbeid med test respondentene ble spørsmål og begreper som ble oppfattet som uklare endret, for å styrke begrepsvaliditeten. Dersom man har uklare spørsmålsformuleringer, vil dette kunne gi en svak begrepsvaliditet. Dette ville også kunne ført til at ikke man ikke målte det som var tenkt målt i studien. Da pretestingen var ferdig, ble omformulert intervjuguide brukt i alle intervjuene for å sikre en så lik behandling av alle respondentene som mulig. En lik behandling gjorde at datamateriale kunne sammenlignes, og dermed underbygget validiteten av studien. En annen faktor som påvirket begrepsvaliditeten i positiv retning, var muligheten for respondentene til å stille spørsmål dersom noe opplevdes som uklart underveis i intervjuet. Dette ble det gitt åpning for i alle intervjuene, noe som flere av respondentene benyttet seg av. Dette bidro til å underbygge validiteten i studien.

### 3.3.4 Reliabilitet - bekreftbarhet

Reliabilitet blir gjerne oversatt med pålitelighet i kvalitativ forskning. Reliabilitet handler om hvor presise og gode instrumenter forsker har brukt til innhentning av data er. Reliabiliteten sier også noe om hvor presis og pålitelig den informasjonen man har fått er. Men også om man har greid å gjennomføre en analyse av materialet uten feil og mangler (Repstad 2018).

For å sikre pålitelighet under intervjuene på individnivå, ble det benyttet lydopptak av intervjuene på teams. Det ble også gjort notater like i etterkant av at intervjuene var avsluttet.

På denne måten kunne alle intervjuene transkriberes ordrett, samtidig som man kunne være til stede i intervjuet og få med seg sinnsuttrykk i tillegg til det som ble sagt. Videre ble intervjuene renskrevet, og data ble lagt over i et excel skjema, som var organisert etter strukturen i intervjuguiden. Intervjuguiden ble sendt til respondentene i forkant, men man valgte å ikke sende med en teoretisk redegjørelse for de ulike begrepene som ble brukte i intervjuguiden. Dette for å ikke styre intervjuene i en bestemt retning, og for at respondentene ikke nødvendigvis skulle få muligheten til å tenke seg til hva forsker ønsket å høre. Det ble forsøkt unngått å formulere for ledende spørsmål i intervjuguiden. Som et eksempel var det flere av respondentene som ikke nevnte bruken av skriftlige evalueringsrapporter etter ekstraordinære hendelser og kriser fra beredskapsplanverket, før forskeren nevnte det. Dette ble notert, da man uansett ville vite om dette ble brukt i enheten eller ikke. Dette ble tatt ut som et eget funn over hvor mange som faktisk la frem at det fantes et evalueringsverktøy uten at det ble stilte direkte spørsmål om dette i intervjuguiden. Dette var med på å øke påliteligheten i studien.

Under arbeidet med gjennomgangen av de transkriberte intervjuene, og etter hver transkribering utførte man en renskrivning av intervjuene og plasserte det inn i et excel skjema som var inndelt i kategorier bygget opp etter forskningsspørsmål og intervjuguide. Dette sikret at det ikke ble tilfeldig hvilke data som havnet i de ulike kategoriene, dette styrker påliteligheten i studien. Dette åpnet også opp for kontroll av rådata for andre, for å se om tolkningene man hadde foretatt seg var gode (Jacobsen 2016). Dette bidro videre til en grundig analyse av datamaterialet og påvirket også pålitelighet i studien i positiv retning.

For å sikre påliteligheten på organisasjonsnivå ble utvalgsriteriene for å komme frem til hvem respondentene i de ulike enhetene og regionene skulle være, gjort av enhetene selv. Dette bidro til at respondentene var beredskapsledere og de som var ansett til å ha mest kjennskap og størst forutsetninger til å gi et mest presist og riktig bilde av virkeligheten. For å komme frem til hvilke enheter som skulle forespørres ble det gjort et variert utvalg med tanke på størrelse av enhetene, på tvers av regioner og hvor lenge enhetene hadde drevet fengselsdrift. Dette påvirker også påliteligheten positivt.

### 3.4 Begrensninger

Det finnes noen begrensninger i denne studien. Effektene av kompetansebakgrunn, tilleggsutdanning, alder, etatsansiennitet og kjønn ble ikke undersøkt. Studien er begrenset i omfang da data ble hentet inn fra et begrenset antall beredskapsledere i et begrenset antall enheter med høyt sikkerhetsnivå. Data ble også innhentet i løpet av en relativt kort periode. Videre anbefales et mer omfattende fokus på erfaringsdeling, opplevd grad av læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser hos flere organisasjoner som jobber med samfunnssikkerhet og beredskap.

Denne studien undersøkte kun sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser i utvalgte enheter med høyt sikkerhetsnivå i kriminalomsorgen.

### 3.5 Etikk

Undersøkelser og forskning skal foregå på en slik måte at det gjenspeiler de forskningsetiske lover og regler. Forsker plikter å tenke gjennom hvordan forskningen påvirker dem man forsker på, hvordan forskningen blir brukt og oppfattet (Jacobsen 2016). Jacobsen (2016) fremhever at det er tre grunnleggende krav som er knyttet til forskningsetikken mellom forsker og respondentene. Det er informert samtykke, krav på privatliv og kravet på å bli korrekt gjengitt.

Denne studien ble meldt inn til NSD og godkjent som prosjekt. Det var frivillig om respondentene som ble forspurt ønsket å delta eller ikke. Det er viktig at respondentene ikke føler seg tvunget til å delta (Jacobsen 2016). Det ble derfor informert om i informasjonsskrivet, at det ikke ville få noen konsekvenser dersom man ikke ønsket å delta. Det ble også opplyst at man kunne når som helst trekke samtykke og ønske om deltagelse tilbake, uten at dette heller ville få konsekvenser for den enkelte respondent. Flere forespurte enheter meldte tilbake at de ikke hadde kapasitet til å delta i studien. Dette kan tyde på at de som takket nei til deltagelse, ikke følte seg forpliktet eller presset til å delta. Dette kan også indikere at de som valgte å takke ja, ikke følte at man måtte stille opp, men valgte å stille opp fordi de ønsket å delta.

I de tilfellene hvor respondentene ønsket å delta, ble det innhentet skriftlig samtykke til bruk av informasjon som ville komme frem i intervjuene. Alle respondentene bekreftet at de hadde mottatt og lest informasjonsskriv på e-post i forkant av at det ble avtalt tidspunkt for intervjuer. I tråd med kriminalomsorgens retningslinjer for forskning ble det også innhentet godkjenning fra NSD i forkant, slik at dette var i orden før kriminalomsorgen tok stilling til søknad om forskning. Det ble valgte bokmålsform på alle gjengivelser av data fra informantene for å øke anonymiseringen i studien. Dette ble gjort for å ivareta krav til privatliv, da dette kan være en utfordring i studier med få respondenter (Jacobsen 2016). All innsamlet data ble behandlet på en måte som ivaretok deltagerens konfidensialitet. Data som ville kunne avsløre identiteten til respondenten eller trekk ved enheten de jobbet ved ble ikke offentliggjort. Respondentene ble også informert om oppbevaring av data og sletting i forkant av intervjuene via informasjonsskrivet.

Alle funn i studien ble rapportert nøyaktig og i sin helhet. I bearbeidelsen av datamaterialet ble det valgt å ta i bruk direkte sitater fra de transkriberte intervjuene i analysen. Sitatene ble kun brukt inn i kategorien de ble uttalt i forbindelse med spørsmålene i intervjuguiden og i exel skjemaet for transkribert data. Dette ivaretok dermed kravet knyttet til forskningsetikken om å bli korrekt gjengitt. Jacobsen (2016) understreker viktigheten av å bestrebe å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng. Et sitat som blir tatt ut av en sammenheng kan ofte få en helt annet mening hvis de settes inn en annen kontekst.

## 4 Analyse

I dette kapitlet presenteres studiens hovedfunn basert på de svarene respondentene ga under de personlige intervjuene. Det ble gjennomført til sammen syv intervjuer av beredskapsledere ved ulike enheter med høyt sikkerhetsnivå. Intervjuguiden var bygget opp etter tre ulike forskningsspørsmål. Man har derfor valgt å presentere resultatene basert på intervjuene som ble foretatt, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene med underspørsmål. Tabellen under gir en kortfattet beskrivelse av oppbyggingen og strukturen på analysekapitlet.

Underkapittel	Underkategori/spørsmål
4.2 Hva er lederens subjektive opplevelse av erfaringsdelingsprosesser i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva legger du i læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser?</li><li>2. Har du opplevd å ha lært noe nytt etter slike hendelser?</li><li>3. Hvilke erfaringsdelingsprosesser har vært brukt i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser i din enhet?</li><li>4. Hvilke erfaringsdelingsprosesser har vært brukt i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser for erfaringsdeling på tvers av enheter?</li></ol>
4.3 Hva er lederens subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fortelle om dine opplevelser fra erfaringsdelingsprosesser etter ekstraordinære hendelser og kriser i egen enhet.</li><li>2. Fortell om noe som går igjen som fungerer bra med tanke på læring?</li><li>3. Fortell om noe som går igjen som fungerer mindre bra med tanke på læring?</li><li>4. Hvordan kunne dette vært gjort på en annen måte?</li></ol>
4.4 Hva er lederens subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av nytte	<ol style="list-style-type: none"><li>1. På hvilke måter bruker du erfaring (nytte) fra tidligere hendelser i egen enhet i arbeidshverdagen?</li><li>2. Hvordan kunne dette ev vært gjort annerledes?</li><li>3. Ut ifra det du har lært, tror du det er betjentene i førstelinje eller ledere som har størst nytte av erfaringsdeling etter slike hendelser?</li><li>4. Har du nyttiggjort deg av erfaringsdeling fra andre enheter hendelser og brukt dette i beredskapsarbeidet i egen enhet?</li></ol>

	<p>5. I hvilken grad opplever du at de erfaringsdelingsprosessene dere i dag har, er nyttig for deg?</p> <p>6. Er det noe du vil tillegge til erfaringsdelingsprosesser og læring etter hendelser?</p>
--	--

## 4.1 Demografi

Studiens formål var å se på sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser i enheter med høyt sikkerhetsnivå i kriminalomsorgen. Studien tok ikke utgangspunkt i alder, kjønn eller ansiennitet i kriminalomsorgen eller som leder. Men den tok utgangspunkt i grad og fagansvar. Respondenter fra ulike regioner og enheter ga en god bredde i utvalget. Lederen representerte også enheter med ulik størrelse og antall år med fengselsdrift.

## 4.2 Hva er lederens subjektive opplevelse av erfaringsdelingsprosesser i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser

På spørsmål om hva respondentene la i læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser, ble det gjort følgende funn:

*«Læring etter hendelser er oftest for den enkelte, som fører til at praksis ofte endres. Det blir ikke så ofte løftet oppover og sett på de større linjene» (R3).*

*«Det er når betjentene, lederne eller vi som organisasjon endrer rutiner, praksis eller tiltakskort etter de tingene vi så ikke gikk så bra etter hendelser. Men det kan også være bekreftelser på det vi faktisk gjør fungerer etter hensikten» (R7).*

*Læring etter hendelser er hele prosessen som starter med debriefingen og gjennomgang av video fra hendelsen med operative leder som "eier" området. Erfaringene og læringspunktene fra hendelsen tas deretter i bruk inn i øvelser i enheten fremover. (R6).*



*«Læring er å håndtere hendelser som oppstår. Refleksjon og gjennomgang i etterkant skaper læring slik at praksis eller andre måter å jobbe og løse situasjoner på kan endre seg til ev en ny hendelse» (R4).*

På spørsmål om respondentene hadde opplevd å lære noe nytt etter slike hendelser, ble det gjort følgende funn:

*«Vi har opplevd å også lære av andre faggrupper som har bidratt inn i hendelser som for eksempel nødetater. Dette har vært nyttig å ta med videre i eget arbeid» (R4).*

*«Når betjentene står i det gjør de seg noen erfaringer som de igjen kan dele med kollegaer videre utover i enheten» (R2).*

*«Det er nok enklere for operative ledere å videreformidle læringspunkter og erfaringer til betjentene. Dette gjøres ofte via samtaler og refleksjon på for eksempel vaktrommet eller i møter» (R3).*

*«Vi har lært flere ganger etter større hendelser at beredskapsplanene må oppdateres og endres og ny læring må organiseres i enheten» (R6).*

*«Etter en alvorlig hendelse så vi åpenbare brister i rutiner og et tiltakskort i beredskapsplan i etterarbeidet som førte til endring og ny praksis» (R3).*

På spørsmål om hvilke erfaringsdelingsprosesser respondentene har hatt i bruk i egen enhet, ble det gjort følgende funn:

*«Vi er ofte opptatt av å komme tilbake til normaltilstand så raskt som mulig etter hendelser, da det står folk og banker på døra som skal inn. Men en til en gjennomgang i etterkant bruker vi» (R4).*

*«Vi bruker alltid debriefing i etterkant av hendelser. Operativ leder samler vaktlaget som er på jobb» (R7).*

*«Alle slike hendelser blir meldt som avvik. Alle «avvik» blir gjennomgått på førstkommende ledermøte» (R1).*

*«Vi bruker debriefing og senere evaluerer hendelser i IDF og LAMU. De som har ansvar for beredskapsområdet, får evalueringen slik at de kan bruke det inn i videre arbeid med øvelser innenfor dette fagområdet. Vi bruker også møter for operative ledere og går gjennom evalueringen og diskuterer lærepunkter» (R6).*

*«Vi går gjennom hendelser som har skjedd for eksempel på felles morgenmøter for alle betjentene rett i etterkant av hendelser. Der kan vi diskutere hva vi erfarte og lærte» (R2).*

På spørsmål om hvilke erfaringsdelingsprosesser respondentene hadde hatt på tvers av enheter i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser, ble det gjort følgende funn:

*«Vi har ikke noe systematisert eller formalisert erfaringsdeling med andre fengsel hverken i egen region eller på tvers av regioner, men operative ledere deltar på en årlig erfaringsamling i regi av region» (R7).*

*«Veldig begrenset. Har deltatt på årlig fag og erfaringsamling for operative førstebetjenter. Erfaring fra andres hendelser kan tas med hjem og gjøres om til caser vi kan øve betjentene i» (R4).*

*«Det var et selvdrap i et fengsel i vår region. Dette avdekket en utilstrekkelig sjekkliste i forbindelse med gjennomgang av dette området hos oss». Dette fikk vi kjennskap til via sikkerhetsrådgiver i region (R1).*

*«Vi har egentlig ingen erfaringsdelingsprosesser med andre enheter. Men vi kan jo ha bekjente i andre fengsel, som vi tilfeldigvis møter på kurs og lignende. Her utveksler vi gjerne erfaringer etter hendelser og krise, men dette blir jo tilfeldig» (R2).*

*«Vi har ikke systemer eller faste møtepunkter med andre enheter i forhold til erfaringsdeling. Vi kan treffe andre beredskapsledere for eksempel på kurs på KRUS, hvor vi kommer i prat og deler erfaringer. Men dette skjer tilfeldig» (R6).*

*«Her har vi egentlig ingenting. Men vi kan jo ha bekjente i andre fengsel, som vi tilfeldigvis møter på kurs og lignende» R3).*

### **4.3 Hva er lederens subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring?**

På spørsmål om de kunne fortelle om sine opplevelser fra erfaringsdelingsprosesser etter ekstraordinære hendelser og kriser i egen enhet, ble det gjort følgende funn:

*«Der og da læring for de som står midt i hendelsen. Men ingen system for læring av hendelser. Vi erfarte at det er viktig at den «døra er låst», vi må endre rutinen. Ellers skjer læring og deling litt på "folkemunne" snakker om hendelser som har oppstått i for eksempel vaktrom» (R3).*

*«Dersom hendelser skjer på kveld/helg er ikke inspektørene på jobb, så de vil gå glipp av debriefingen og gjennomgangen av hendelsen. Her tror jeg det glipper mye læring og erfaringsdeling. Det blir ikke utformet noe skriftlig etter slike debriefinger» (R7).*

*«Vi ser at det kommer frem en del nyttig i felles debriefing i etterkant av hendelsen. Men dette går ofte på hva som fungerte bra. Her fremkommer det ofte ikke hva den enkelte kunne gjort annerledes. Dette fanges opp og diskuteres i en til en oppfølging i etterkant. Her spiller leder på den ansattes selv for å se på hva de selv kunne gjort annerledes» (R6).*

*«Vanskelig å sette av tid å samle alle for en gjennomgang, men prøver å oppmuntre til at betjenter deler historier, erfaringer og læringspunkter i egen uformelle treffpunkter» (R5).*

«Viktig å dele erfaringer når det er ferskt! Mange kan tenke rett etter en hendelse, at dette kunne skjedd meg /oss også. Da er man mottagelige for andre måter å løse situasjoner/jobbe på. Samtidig er man kanskje mer mottagelig for læring når man kjenner i "magen" at man selv kunne vært den som stod i situasjonen.» (R2).

«Opplever at en til en gjennomgang og oppfølging rett i etterkant er nyttig. Dette gjøres av meg som ansvarlig leder. Dette er en fin arena hvor jeg som leder får tilgang til den enkeltes erfaringer og ev læringspunkter fra hendelsen» (R4).

På spørsmål om de kunne fortelle om noe som gikk igjen som fungerte bra med tanke på læring, ble det gjort følgende funn:

«KIKSING og ROS analysen er de momentene som er bra med tanke på læring» (R1)

«Det er disse mindre foraene med erfaringsutveksling og refleksjon for de som har deltatt i hendelsen» (R7).

«Når operative er trygge på at de har håndtert hendelsen riktig (får bekreftelse på det av overordnet leder) er det lettere for de å dele erfaringer ut i enheten for involverte betjenter» (R5).

«Når de ansatte og ledere er trygge på hva de skal gjøre og hvilke beslutninger som skal tas og har kjent på det å stå i situasjoner. Gode debriefinger i etterkant, med fokus på hva vi kunne gjort annerledes. En til en gjennomgang i etterkant, dette fungerer bra med tanke på læring» (R6).

«Når man utveksler erfaringer og læringspunkter rett i etterkant av hendelser. Vi ledere lager caser som vi kan øve på, så vi er bedre rustet om det oppstår igjen» (R2).

«Enkelt å dele erfaringer og historiene med hverandre da man ikke er så mange» (R4).

På spørsmål om de kunne fortelle om noe som gikk igjen som fungerte mindre bra med tanke på læring, ble det gjort følgende funn:

*«Erfaringsdeling etter hendelser i forbindelse med for eksempel debriefing. Blir gruppen for stor, kan det nok hende at noen lar være å dele for at man er redd for å vise at man kanskje har gjort en feil eller kunne løst hendelsen eller sin oppgave på en bedre måte» (R7).*

*«Vanskelig å gå forsiktig nok frem for å ikke tråkke de som har lang erfaring i etaten og har stått i situasjonen på tærne» (R4).*

*«Evalueringen kan være veldig god, men vi har en vei å gå når det kommer å sette læringspunktene i system og trekke de store linjene for organisatorisk læring. En del av læringen og erfaringen blir igjen på individnivå, og forblir taus og deles kanskje ikke så mye eller lenge som den burde» (R6).*

*«Har staben en evaluering og gjennomgang av hendelsen i etterkant, har vi ikke noe formalisert system for å fange opp læringspunkter og erfaring som kommer fra linjene under oss» (R6).*

*«Det som fungerer mindre bra er når deler av lederkorpset er mer opptatt av å komme tilbake til "normaltilstand" og gjenoppta driften enn å sette seg ned med de som har vært involverte og ta tiden som trengs for å jobbe seg gjennom hendelsen» (R5).*

*«Det som fungerer mindre bra - sendes ut e-poster med informasjon om at praksis er endret, vi gjør det nå på denne måten. Vi opplever ofte at folk ikke får med seg dette» (R3).*

På spørsmål om hvordan arbeid med læring etter hendelser kunne vært gjort på en annen måte, ble det gjort følgende funn:

*«Vi kunne hatt klare rutiner for hva man faktisk skal gjennom i etterkant av en hendelse» (R5).*

«Vi kunne helt klart øvd mer med stab og operative ledere, og hvordan disse skal samarbeide under større hendelser som varer over tid. Vi kunne satt ned en arbeidsgruppe som tok tak i evalueringsrapporten og satt læringspunktene i system i enheten slik at dette når alle» (R6).

«Jeg savner føringer og systemer fra region og KDI knyttet til læringspunkter og deling av erfaring/læring på tvers av enheter. Her tror jeg det ligger et stort potensial i læring» (R1).

«Man kunne avsatt tid til felles refleksjon som en rutine etter alle større hendelser» (R7).

«Utviklet en kultur for at man setter seg ned sammen med de man f.eks. har jobbet helg sammen med og foretar en kollektiv refleksjon. Hva har gått bra i helgen, og hvorfor? Hva har gått mindre bra i helgen, og hvorfor?» (R2).

«Den ideelle verden er der du få brukt deg selv, øve på ting i forkant etter andre sine erfaringer. Ta og føle på ting i læring og opplæringsøyemed. Det er mer effektivt enn f.eks. e-post med læringspunkter» (R3).

#### **4.4 Hva er lederens subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av nytte?**

På spørsmål om hvilke måter de brukte erfaring (nytte) fra tidligere hendelser i egen enhet inn i arbeidshverdagen på, ble det gjort følgende funn:

«Avvik og rapporter etter hendelser/debrifinger. Fører ofte til mindre endringer i praksis i egen enhet» (R3).

«Vi bruker erfaring fra tidligere hendelser inn i nye øvelser i enheten. Bruker for eksempel erfaringer og læring fra større hendelser inn som diskusjonsøvelser på natt eller som caseøvelser på øvingsdager» (R6).

«Vi bruker dette til å lage nye caser og øve betjentene slik at de kan hente frem disse verktøyene ved en neste situasjon» (R2).

«Vi bruker gjerne erfaringer fra tidligere hendelser inn i nye øvelser og trening for betjenter.» (R4).

«Hektiske hverdag, men vi forsøker å bruke hendelsesrapporter og avvik til læring. Vi prøver å lage diskusjonscaser til trening/øvelse basert på hendelser som har skjedd i enheten» (R7).

På spørsmål om hvordan de kunne bruke erfaring (nytte) fra tidligere hendelser i egen enhet i arbeidshverdagen på en annen måte, ble det gjort følgende funn:

«Skulle ønske vi kunne fått tilgang til andre fengsels erfaringer med hendelser slik at vi kunne vært i forkant og øvd på hvordan vi kunne håndtert en slik hendelse her hos oss. Vi kunne også fått våre operative ledere til å hospitere eller være observatører ved større enheter for å se hvordan de bygger opp og løser øvelser» (R5).

«Systematisk deling av erfaringer og læringspunkter etter hendelser i andre enheter» (R2).

«Vi blir jo spist opp av tiden. Det å samle personalet blir nå overlatt litt til tilfeldighetene, dette skulle jeg gjerne gjort annerledes» (R4).

«Kanskje man kunne hatt en egen utsending som kun inneholdt informasjon om siste hendelse og læringspunkter. Kunne også hatt en mer dynamisk årsplan for øvelser og opplæring. Temaene her er ganske låst gjennom hele året» (R7).

På spørsmål om, de ut ifra det de hadde lært, var betjentene i førstelinje eller ledere som hadde størst nytte av erfaringsdeling etter hendelser, ble det gjort følgende funn:

«De som har aller størst nytte av det er de betjentene som står i situasjonene. Når man er fersk vil man også ha et større læringsutbytte fordi man ikke har stått i så mange situasjoner og gjort seg erfaringer tidligere» (R6).

*«Betjentene lærer mest av å dele erfaringene i etterkant med hverandre. Ikke nødvendigvis styrt av leder alltid, men erfaringsdeling over kaffekoppen på vakta. Betjentene lærer mye rett i etterkant, da de føler på kroppen at dette kunne like godt skjedd meg og mitt vaktlag» (R2).*

*«Betjentene som kjenner det på kroppen vil nok lære mest. Jeg som leder lærer nok mest av samtalene og oppfølgingene med den enkelte ansatte som har vært involvert» (R4).*

*«Vi beredskapsledere tror jeg har stor nytteverdi av erfaringsdeling fra andre enheter» (R3).*

*«Tror i stor grad det er betjenter og operative ledere som stod i hendelsen. Men jeg tror også at praten på vakta etter hendelser gjør at betjenter som ikke var involvert får høre historiene om hendelsen fra de som var involvert eller fra de som har fått de gjenfortalt» (R7).*

På spørsmål om de hadde nyttiggjort seg av erfaringsdeling fra andre enheter hendelser og brukt dette i beredskapsarbeidet i egen enhet, ble det gjort følgende funn:

*«Vi har få eller ingen erfaringsdeling på tvers av enheter. Men kan snappe opp ting på kurs og i regi av KRUS. Her trekkes gjerne større hendelser fra andre enheter frem. Dette er nyttige ting å ta med hjem» (R6).*

*«Tar med kunnskap og erfaring fra kurs eller erfaringsamlinger tilbake i hverdagen i fengselet. Den enkelte leder får fylt opp verktøykassen, slik at man har flere verktøy i verktøykassen og spille på for å håndtere hendelser neste gang» (R5).*

*«Nyttig å høre historiene og gjennomganger av hendelser og læringspunkter fra andre enheter. Vi håndterer ofte de samme innsatte, og hendelser følger også ofte de innsatte i flytting fra den ene enheten til den andre» (R7).*



*«Absolutt tatt med meg læring fra andre enheter erfaringer fra hendelser som er delt på samling for operative ledere i regi av regionen» (R2).*

På spørsmål i hvilken grad de opplevde erfaringsdelingsprosessene de hadde var nyttig for dem, ble det gjort følgende funn:

*«Nyttig for å legge forholdene bedre til rette for ev neste gang» (R3).*

*«I mindre grad nyttig for med tanke på mitt arbeidsfelt. Det er nyttig de gangen jeg selv får deltatt på debriefinger eller i de få tilfellene hvor vi får til refleksjon i gruppen i etterkant. Nyttig i de tilfeller hvor vi ser åpenbare brist i rutiner/planverk, slik at dette kan endre og implementeres i ansattgruppen slik at vi står bedre rustet ved neste hendelse» (R7).*

*«De vi klarer å ha rett i etterkant fungerer bra. Men savner føringer og systemer for en mer systematisk måte å jobbe med dette på innad i egen enhet, men også på tvers av enheter» (R2).*

*«Vi ser at det kommer frem læringspunkter som gjør at vi må endre planverk og praksis. Dette kan vi legge inn som øvelser med nye måter å løse hendelser på» (R7).*

*«Det er nyttig å få til å dele erfaringer og læring fra den enkelte betjent til de andre. Erfarne betjenter med lang fartstid deler med de yngre» (R4).*

*«Vi ser at det kommer frem læringspunkter i erfaringsdelingsprosessene vi har i dag, som gjør at vi må endre planverk og praksis. Dette kan vi legge inn som øvelser og nye måter å løse hendelser på» (R6).*

På spørsmål om det var noe de vil tillegge til erfaringsdelingsprosesser og læring etter hendelser, ble det gjort følgende funn:

*«Savner sentrale føringer og ikke minst opplæring av beredskapsledere i de tankene overordnet nivå har om beredskapsarbeid i kriminalomsorgen. Savner også et treffpunkt for beredskapsledere hvor man kan jobbe med faglig oppdateringer og erfaringsutveksling» (R7).*

*«Systematisk deling av erfaringer og læringspunkter etter hendelser i andre enheter. Jevnlige erfaringsdelingsmøter /erfaringsksamlinger for beredskapsledere. Lære av hverandre, slik at vi kan lage caser og trene betjentene i andre enheter basert på hva andre enheter lærte av sin hendelse» (R2).*

*Kunne hatt en systematisk metode for å lære av hendelser i egen enhet» (R1).*

*«Hvorfor har vi ikke flere kurs? På KRUS finnes det kurs innen stabsmetodikk. Vi trenger mer på hvordan vi systematisk kan jobbe med læring etter hendelser i egen enhet. Vi kunne også trenge et system hvor vi kan lære av andre enheter. Vi deler jo informasjon om innsatte ved overføringer for å hjelpe hverandre» (R6).*

*«Mye av kunnskapen og erfaringen klarer vi ikke å sette i system, den forblir som taus kunnskap i enheten» (R3).*

## **4.5 Oppsummering**

Analysen ga flere funn som fremstod som interessante for å svare på de tre forskningsspørsmålene i studien. Her følger en oppsummering av funnene fra de ulike forskningsspørsmålene, funnene blir diskutert i kapittel 5.

### ***Hva er lederens subjektive opplevelse av erfaringsdelingsprosesser i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser?***

Funn viste at respondentene hadde ganske like oppfatninger av hva erfaringsdelingsprosesser og læring etter ekstraordinære hendelser og kriser var. Men det varierte hvilke erfaringsdelingsprosesser de ulike enhetene brukte.

Respondentene var omforent om at læring og nytte ofte fant sted i selve hendelsen eller rett i etterkant av hendelser. De fleste brukte en eller annen form for debrifing i etterkant av hendelser. Men det var ofte fokus på en teknisk gjennomgang av selve hendelsen, og kanskje ikke så mye fokus på læringspunkter i disse debrifingene. Kun av en syv respondenter hadde rutiner for skriftlig evaluerings rapport etter hendelser og skriftlig dokumentasjon av debrifing. Når det kom til hvilke erfaringsdelingsprosesser som hadde vært brukt i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser på tvers av enheter, var lederne ganske samstemte. De ga uttrykk for at dette var noe de savnet. Erfaringsdeling på tvers av enheter på intervjudtidspunktene var avhengig av relasjoner mellom personer, og skjedde nokså tilfeldig. Samtlige respondenter tilhørende en region trakk frem en årlig erfaringssamling for operative ledere som svært nyttig, for erfaringsdeling på tvers av enheter. Funn indikerte også at regionenes ansvar for erfaringsdeling på tvers av enheter ble praktisert ulikt.

### ***Hva er lederens subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring?***

Flere av lederne ga uttrykk for at opplevd grad av læring etter erfaringsdelingsprosesser var størst på individ nivå, og i de tilfeller hvor betjentene og/eller lederne selv hadde deltatt i hendelsen. Det forekom også læring ved erfaringsdeling mellom de som hadde stått i hendelsen og andre. Men dette skjedde litt tilfeldig for eksempel på vaktrommet ved hjelp av historiefortellinger. De gangene man hadde oppnådd mer dyptgående læring, var når læring ble satt i system og delt i hele enheten. Funn viste at dette gjerne var læringspunkter fra for eksempel debrifinger, avviksrapportering etter skriftlig evaluering etter hendelser. Læringspunktene ble omgjort til ny teoretisk kunnskap i form av for eksempel nye tiltakskort i beredskapsplanen, etterfulgt av opplæring i ny adferd om hvordan man skulle opptre i hendelser i fremtiden. Dette ble også fulgt opp som trening og øvelse av nye ferdigheter i enheten. På tross av dette funnet trakk flere av respondentene frem at de savnet verktøy for hvordan de kunne systematisere læring etter større hendelser og kriser. Noen trakk frem at de var gode på debrifing og evaluering, men at de ikke hadde noe godt system for å fange opp læring fra verken debrifing eller evaluering. De viste til at en konsekvens av dette kunne være at de store linjene og større endringene ikke ble kjentgjort i hele organisasjonen, men levde som taus kunnskap hos den enkelte betjent som har gjort seg erfaringen. Det ble også trukket frem at rutiner for felles refleksjoner og erfaringsdeling mellom betjenter og ledere kunne vært organisert bedre, da dette også ofte skjedde litt tilfeldig.

*Hva er lederens subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av nytte?*

Beredskapslederne brukte innimellom erfaring og læringspunkter fra hendelser i egen enhet, inn i det videre beredskapsarbeidet. Men de fleste trakk allikevel frem at de mente at det var betjentene og lederne som stod i selve hendelsen som hadde den største nytten av erfaringsdeling etter hendelser. Funn viste også at det ikke fantes mange felles erfaringsdelingsprosesser på tvers av enheter. Beredskapslederne var helt enstemmig i at de savnet erfaringsdelingsprosesser med andre enheter. Dette mente de hadde vært svært nyttig inn i beredskapsarbeidet i egen enhet. Videre viste analysen at beredskapslederne opplevde at de ikke hadde gode nok systemer for erfaringsdeling, og av nytteverdien etter hendelser ofte forble taus kunnskap i enheten. De opplevde at de ikke lyktes med å trekke de store linjene og sette i gang større endringene som ble kjentgjort i hele organisasjonen.

## 5 Diskusjon

Hensikten med studien var å identifisere erfaringsdelingsprosesser i kriminalomsorgen etter ekstraordinære hendelser og kriser, og undersøke om det fantes sammenheng mellom erfaringsdelingsprosessene og opplevd grad av læring og nytte. De empiriske funnene i studien diskuteres opp mot teori fra beredskapsledelsesfeltet, samt teori om erfaringsdeling, læring og nytte. Diskusjonen er basert på studiens tre forskningsspørsmål.

Funn viste at respondentene opplevde at det foregikk erfaringsdelingsprosesser i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser i de ulike enhetene i kriminalomsorgen. De fleste beredskapslederne oppga at enheten brukte en eller annen form for debriefing i etterkant av hendelser, og at dette kunne føre til økt læring og nytte inn i fremtidige hendelser. Analysen viste at debriefing var ansett som en god arena som enhetene benyttet, til blant annet å fange opp erfaringer som kunne omgjøres til ny kunnskap. Dette samsvarer med funn i Kim (2014) sin studie hvor debriefinger ble trukket frem som er et viktig læringsverktøy for å dele erfaringer mellom individer i organisasjonen. Studien til Kim (2014) viste imidlertid at det var en forutsetning at debriefinger inneholdt tilnærming til prosesser hvor man ettergikk handlingene og erfaringene i sømmene, og hvor diskusjoner i gruppen ble transformert til læring. I kontrast til forutsetningene for læring som Kim (2014) viste til, viste funn i denne studien at debriefinger i enhetene ofte var en tekniske gjennomganger av selve hendelsen, og hadde manglende fokus på læringspunkter. Dette samsvarte med resultater fra tidligere studier, hvor det vises til at det er en betydelig risiko for at en debriefing vil være overfladisk, i stedet for å grave dypt inn i organisasjons forskjeller som påvirker friksjon i samarbeidsinnsats. Når mange deltakere fra forskjellige organisasjoner er samlet, er det også færre deltakere som pleier å stille spørsmål og man kan få færre diskusjoner (Magnussen et al., 2018).

I rapporten fra 22. juli kommisjonen (NOU 2012:14) ble det pekt på at organisasjoner hadde unnlatt å gjøre grundige evalueringer, og at en av grunnene kunne ha vært frykten for å avdekke pinlige svakheter ved egen organisasjon. Slike organisasjoner deler også sjelden negative erfaringer med omgivelsene (NOU 2012:14). Funn i denne studien viste at kun en av respondentene viste til rutiner for skriftlig dokumentasjon av debriefing i enheten. Dette ble trukket frem som svært nyttig, spesielt for lederens videre beredskapsarbeid med læring etter hendelser og kriser.

Dette funnet bekrefter tidligere funn i studier (Deverell 2012: Weisæth og Kjeserud 2011: Kim 2014: Sommer og Njå 2012: Vastveit et al., 2016) som har vist til at hvis en organisasjon skal være i stand til læring fra en krise, var det gunstig at hendelser og kriser ble dokumentert og rapportert gjennom ulike typer undersøkelser og evalueringer. Analysen i denne studien viste at skriftlig dokumentasjon av læringspunkter etter hendelser kunne være et viktig verktøy for læring for beredskapslederne. I Sommer et al., (2017) sin studie viste det seg at det var manglende dokumentasjon etter taktiske debrifing og at «resultatene» ikke ble registret noe sted. Denne utfordringen i studien til Sommer et al., (2017) sammenfaller med funn i denne studien. Respondentene oppga her at de gikk glipp av erfaringer og læringspunkter dersom de selv ikke var til stede i hendelsen eller defusing, eller kunne lese en skriftlig rapport etter defusing. Allikevel viste studien til Sommer et al., (2017) at taktisk debrifing ble høyt verdsatt for deling av erfaringer og læring for de som deltok. Dette er sammenfallende med funn i denne studien. Respondentene her viste også til stor grad av læring for de som deltok selv i hendelsen og fikk tid og mulighet til å reflektere over hendelsen i etterkant, sammen med kollegaer i for eksempel en debrifing. Læring handler om utvikling og endring av adferd som følge av erfaring eller øvelse (Nordhaug 1990: Sommer et al., 2013). Resultater fra analysen i denne studien viste at opplevd grad læring som følge av erfaring var stor ved at den enkelte tjenestemann er deltager inn i en reell hendelse i enheten. Disse funnene understøttes også av funn i studien til Sommer og Njå (2011) som trekker frem det «å få følelsen av det» og personlig erfaring var en viktige faktorer for å oppnå læring hos det enkelte individet.

Analysen i denne studien viste også at en viktig faktor for opplevd grad av læring var knyttet til skriftlige rapporter, avviksbehandlinger fra hendelser som ble utformet som teoretisk kunnskap i form av for eksempel nye tiltakskort i beredskapsplanen i forkant av ny trening og øvelse. Dette funnet står noe i motsetning til funn i studien til Sommer og Njå (2011) hvor funn viste at brannmenn i studien ikke betraktet "teoretisk og akademisk kunnskap" som viktige faktorer for læring. Grunnen til dette var at de fleste understreket at de var praktikere og trengte praktiske ferdigheter. Funn i Sommer (2014) sin studie derimot, bekreftet at ved å kombinere brannmennenes erfaringer med mer vitenskapelig basert kunnskap kunne de oppnå læring, og en bedre forståelse og forbedring av opptreden og ledelse av en ulykke på stedet.

Det er de senere år gjennomført en rekke evalueringer av øvelser og håndteringen av hendelser, hvor læringspunkter har vært sentralt og gått igjen. Det kan tyde på at man ikke i tilstrekkelig grad har evnet å systematisk følge opp og ta lærdom av tidligere hendelser og øvelser (Justis- og beredskapsdepartementet 2016-2017). Analyseresultatene i denne studien viste at læring oppstod i erfaringsdeling mellom individer, men at dette ofte skjedde litt tilfeldig som for eksempel i form av diskusjoner og historiefortellinger i vaktrommet. Dette funnet støttes av Sommer (2014), hvor læring gjennom praksis ble beskrevet å ha en tilfeldig og uformell karakter, og oppstod gjerne usystematisk og gjennom uformelle historiefortellinger og sporadiske diskusjoner. Dette kan også sammenliknes med funn i studien til Sommer og Njå (2011), hvor erfaringsutveksling skjedde tilfeldig gjennom uformell historiefortelling, og at individene måtte være på rett sted til rett tid for å få tak i disse historiene og lære av dem. Dette bekreftes også i studien til Sommer et al., (2017) hvor det vises til mangel på system eller struktur for å dele opplevelser og erfaringer som betjentene hadde gjort seg. Opplevelser og erfaringene ble hovedsakelig delt usystematisk og skjedde gjennom uformell historiefortelling og diskusjoner. Men på tross av dette viser funn i studier til at historiefortellinger allikevel kan bli en form for stedfortredende erfaring for individer som ikke opplevde å stå i hendelsen selv (Sommer og Njå, 2011).

Analyseresultatene i denne studien viste videre at læring skjedde tilfeldig, og ofte skjedde kun for de som er deltagende i selve hendelsen. Dersom det ikke finnes gode systemer for å omsette disse erfaringene til læringspunkter for resten av organisasjonen, vil organisasjonens resultat av læring kunne sammenliknes singelloop learning eller førstehåndslæring (Argyris 1978: Stein 1997). Det bekrefter at individet, systemet eller organisasjonen fortsette med det samme handlingsmønsteret som før læringen inntraff, og kun korrigerer adferd som en følge av læring og erfaring. Analysen i denne studien viste at det var samsvarer med det Stein (1997) beskriver, at utfordringen med en slik form for læring for organisasjoner, er at man ikke klarer å overføre kunnskap til praksis.

Funn i denne studien viste imidlertid at opplevd grad av læring som resultat av erfaringsdelingsprosesser, fant sted når læring ble satt i system og delt i hele enheten. Dette støttes av teori om at dersom organisasjoner lykkes med dette, kan det føre til endringer i måten organisasjonen opptrer i fremtidige hendelser.

Organisasjonen kan da oppnå doubleloop learning (Argyris 1978) og annengradslæring som beskrives i Stein (1997) sin teori om organisasjonslæring. Det fremkom imidlertid i denne studien at enhetene kun opplevde annengradslæring eller doubleloop learning innimellom. Tidligere studier har vist at det er nødvendig for organisasjoner å ha et system for erfaringsoverføring etter virkelige hendelser og øvelser. På denne måten kan vunnen kompetanse tas vare på og implementeres i virksomheten (Weisæth og Kjeserud 2011). På tross av at enhetene i denne studien hadde samme mål for beredskaps- og sikkerhetsarbeid, var det få av enhetene som hadde de samme metodene og verktøyene, den samme praksisen eller kombinasjoner av systemer for å sikre læring etter hendelser. Beredskapslederne opplevde at de manglet verktøy for å systematisere læring og erfaring etter større hendelser. Dette kan ha vært en medvirkende årsak til at dyptgående læring kun oppnås innimellom i enhetene. Dette støtter funnene til Sommer og Njå (2012), hvor systematisk samling av kunnskap fra reelle hendelser gjorde det lettere å lære av erfaring. Gode faktorer for læring var når skriftlige rapporter i tillegg inneholdt om det var noe spesielt eller uvanlig i hendelsen eller om det var gjort erfaringer de trodde de andre kunne ha nytte av å vite om eller lære av (Sommer og Njå, 2012). Viktigheten av gode systemer for å oppnå læring, var også sammenfallende med funn i studien til Vastveit et al., (2016). Her viste funn at man antok at problemet med å oppnå læring i organisasjonen, kunne skyldes organisasjonens manglende evne til å strukturere læring gjennom prosedyrer og hendelsessystemer med krav til læringsutbytte, og manglende bruk av analyser av hendelser.

Læring i responsarbeid handler om å endre måten responsarbeid blir utført på, bekrefte fungerende metoder og tilnærminger, og få en bedre forståelse for hvorfor arbeidet utføres slik det gjør. Studien til Sommer og Njå (2011) viste til viktigheten av å forstå læringsprosessene fullt ut, at arenaene for læring måtte analyseres og informasjon måtte bli gjort tilgjengelig. Dette kan gjøre det mulig å forklare læringsprosesser i beredskapsorganisasjoner bedre (Sommer og Njå, 2011). Dette understreker viktigheten av gode systemer for å legge til rette for læring, som i denne studien viste seg å være et verktøy lederne savnet for å oppnå bedre læring. Funn i denne studien viste at beredskapsledernes opplevelser av konsekvensene ved manglende læring, kunne føre til at erfaring og læringspunkter etter hendelser fortsatte å leve som taus kunnskap i organisasjonen uten å bli delt med alle. Dette støttes av teori som viser til at dersom organisasjoner skal være lærende organisasjoner kreves det endring i praksis, uten det finnes kun potensialet for forbedring og læring (Garvin 1983).



Dette viser at for å lykkes med å være en lærende organisasjon, er en viktig faktor at organisasjonen har kunnskap om hvordan læring både finner sted hos individene, og hvordan de kan legge til rette for endringer som følge av læring i hele organisasjonen. Dette støttes av funn i studien til Sommer og Njå (2011) hvor både sosiokulturelle elementer og individuelle aspekter må til for å forstå hvordan individer og i det tilfelle brannmenn, utvikler kompetanse i nødsituasjoner arbeid. Funn i studien til Sommer og Njå (2011) viste at mangelen på systematisk deling av erfaringer fra hendelser var en barriere for læring. Dette er sammenfallende med funn i studien til Sommer et al., (2017) hvor mangelen på systematisk deling av kunnskap og erfaringer fra hendelser var en barriere for politimenns læring. Politibetjentene lærte mye av historier om andre betjentes erfaringer, diskusjoner med kolleger, evalueringer av hendelser, men dette skjedde tilfeldig da det ikke var satt i system (Sommer et al., 2017). En konsekvens ved manglende utvikling av virksomheter beredskap og mangel på systematisk oppfølging av erfaring og læringspunkter, vil kunne føre til en svekket evne til å verne seg mot og håndtere hendelser som truer grunnleggende verdier og funksjoner og setter liv og helse i fare (Justis- og beredskapsdepartementet 2020-2021).

Tidligere studier har vist at organisasjoner går tilbake til vanlige og kjente rutiner etter alvorlige hendelser uten at det blir satt av tid til refleksjon etter hendelser (Sommer 2014). Denne studien viste at rutiner for felles refleksjoner og erfaringsdeling mellom betjenter og ledere kunne vært organisert bedre, da dette skjedde litt tilfeldig. Dette kan sammenliknes med funn i tidligere studier, hvor det så ut til at mangel på jevnlig treffpunkter hvor ledere og/eller medarbeidere hvor de gikk gjennom senere tid hendelser og reflekterte, diskuterte og delte erfaringer kunne føre til at læring skjedde tilfeldig (Sommer og Njå, 2012). Analyser i andre studier har vist at kollektiv refleksjon i forbindelse med håndtering av hendelser, var en av faktorene som førte til økt læring både på individ og organisasjonsnivå (Sommer og Njå 2012: Kim 2014: Sommer 2014: Vastveit et al., 2016). Det ble også vist til at erfaringsdeling i stor grad tok form gjennom historiefortelling og ad hoc - diskusjoner, i stedet for å være overført systematisk til hele organisasjonen. Mangelen på systematisk deling av erfaringer fra hendelser trekkes derfor i flere studier frem som barriere for læring (Weisæth og Kjeserud 2011: Devereil 2012: Sommer 2014).

I rapporten fra 22. juli kommisjonen (NOU 2012:14) ble det pekt på at fundamentet for evnen til å håndtere kriser ligger i forberedelsene. Det vil si, planer, trening, samhandling, øvelser og tankesett. Kriser kjennetegnes av uforutsigbarhet, og selve krisehåndteringen anses dermed som en test på hvor godt forberedt man er til å håndtere det som måtte oppstå (NOU 2012:14).

Beredskapslederne i denne studien viste til at de innimellom brukte erfaring og læringspunkter fra hendelser i egen enhet inn i beredskapsarbeidet. Dette ble brukt til å endre for eksempel tiltakskort i beredskapsplanverk og til å utarbeide trening og øvelser for å innføre ny praksis. I de tilfellene de klarte dette vil det kunne støttes av Stein (1997) sine beskrivelser om hvordan man lærer i institusjoner. I tilfeller hvor organisasjonen klarer å utnytte læringspunktene og sette disse i system vil man kunne oppnå det han kaller for annegradslæring. Det er når deltakerne klarer å tilegne seg ny kunnskap og bruke den kunnskapen i reelle situasjoner (Sørensen et al., 2020). I motsetning til dette viste funn i denne studien at det ofte var betjentene og lederne som stod i selve hendelsen som hadde den største nytten av erfaringsdelingen etter hendelser, og at læringspunkter ikke nødvendigvis nådde ut til alle. Dette kan sammenliknes med det Stein (1997) beskrev som førstegradslæring, hvor deltakerne lærte nye ting under øvelsen, men hvor organisasjonen ikke klarer eller vil overføre kunnskap til praksis. På en annen side viste studien til Magnussen et al., (2018) at læring for den enkelte deltager i en omfattende storøvelse i Nord-Norge i 2016 hadde en opplevd gunstig effekt på reelle hendelser og maritimt krisearbeid.

I kriminalomsorgens skal regionene være bidragsyter til at andre enheter lærer av ekstraordinære hendelser og kriser som oppstår. Målet med dette er at andre enheter kan foreta proaktive forbedringstiltak inn i sitt beredskapsarbeid (Kriminalomsorgsdirektoratet 2013). Funn viste at på tross av disse føringene, kunne det se ut til at det ikke fantes mange erfaringsdelingsprosesser på tvers av enheter. Analysen viste også at respondentene i de tilfellene hvor de hadde hatt erfaringsdelingsprosesser på tvers av enheter, opplevde stor grad av nytte i disse prosessene. De ga uttrykk for at de ønsket seg flere slike erfaringsdelingsprosesser. Erfaringsdeling på tvers av enheter var ofte avhengig av relasjoner mellom personer, og derfor skjedde noe tilfeldig eller i form av treffpunkter som kurs eller erfaringssamlinger ved kriminalomsorgens høyskole og utdanningssenter KRUS. Respondenter fra en region trakk frem en årlig erfaringssamling for operative ledere som svært nyttig for erfaringsdeling på tvers av enheter. Resultater indikerte at regionens ansvar for erfaringsdeling på tvers av enheter ble praktisert ulikt. Funnene knyttet til erfaringsdeling på tvers av enheter, kunne også sammenliknes med funn i andre studier.

En påpekt årsak til manglende opplevd grad av læring og nytte i andre studiene, kunne se ut til at det skyldes at søkelyset på organisatorisk læring og erfaringsdeling på tvers av organisatoriske grenser etter hendelser ofte manglet (Vastveit et al., 2016; Underhaug et al., 2011). Det å lære og nyttiggjøre seg av andres erfaringer på tross av at man selv ikke har fått personlig erfaringer, understøttes også av sosial læringsteori. Sosial læringsteori supplerer vår forståelse av læring, ved å understreke at mennesker lærer uten selv å erfare. Individuer kan lære seg å sette seg inn i hva andre har erfart og gjort for så å relatere dette til egen situasjonen (Bandura 1986). Funn i denne studien understøtter derved at erfaringsdeling på tvers av enheter kan være en viktig faktor for læring og nytte.

Læring etter hendelser blir sett på som en viktig faktor for å indentifisere og forbedringspunkter og gjennomføre effektive forbedringstiltak i etterkant (Justis- og beredskapsdepartementet 2016-2017). Funn i denne studien viste at beredskapslederne opplevde at de ikke hadde gode nok systemer for erfaringsdeling. Nytteverdien etter hendelser forble ofte taus kunnskap, da de ikke lyktes med å trekke de store linjene og sette i gang større endringene som ble kjentgjort i hele organisasjonen. Dette er sammenfallende med funn i studien til Sørensen et al., (2019a) hvor de viste til at koblinger mellom utøvd atferd og atferd i ekte krisearbeid ofte var mangelvare. Det indikerer en dominans av singleloop læring, og en manglende konstruktiv avstemming mellom planlagte læringsaktiviteter og ønsket læringsutbytte. Mens funn i studien til Sommer og Njå (2012) viser at forutsetning for god treningslæring og nytte var at scenariet var bygget opp slik at deltakerne fikk en øvelsesopplevelse som var så nær virkeligheten som mulig. Dette er sammenfallende med Sørensen et al., (2019a) som viste til at dersom treningsscenariet var utformet slik at deltakerne anså det for urealistisk eller for lite sannsynlig ville det kunne virke negativt inn på opplevd læring og nytte.

I rapporten fra 22. juli kommisjonen (NOU 2012:14) ble det vist til at en av grunnene til at det sviktet skyldtes at evnen til å erkjenne risiko og ta lærdom av øvelser hadde vært for liten. Senere studier har vist at nytteverdien etter hendelser og øvelser kan være begrenset (Berlin & Carlström 2015c; Magnussen et al., 2018; Sørensen et al., 2019a). Funn i denne studien viste at beredskapslederne opplevde det nyttig å både delta på debriefinger og lese rapporter i etterkant av hendelser. De viste til at de også kunne trekke læringspunkter ut av å behandle avvik som hadde blitt rapportert i etterkant av hendelser.

Dette kunne resultere i utvikling av nye øvelser for å tilegne personellet kompetanse på nye måter å løse hendelser på, basert på erfaringer som ble gjort i den aktuelle hendelsen. I Sommer og Njå (2012) sin studie viste de til at ved å la øvelser fokusere på mindre, enkeltelementer i stedet for å bruke store og komplekse scenarier oppnådde man en bedre læringseffekt hos deltagerne. Disse funnene understøttes av funn i studiene til Magnussen et al., (2018) hvor de mente at en årsak til at deltagerne ikke anså at øvelsen hadde høyere nytteverdi eller ble ansett som å ha større innvirkning på deres daglige arbeid, kunne skyldes at scenariet var mangesidig og kunne betraktes som ikke-realistisk. Dette understøttes også av funn i studien til Sørensen et al., (2019a) hvor funn viste at der treningsscenariet var utformet slik at deltakerne anså det for urealistisk, ville det kunne redusere opplevd grad av læring og nytte. Berlin og Carlström (2015a) viste til at dersom øvelser var utformet på en slik måte at det krevde synkront samarbeid for å utføre oppgaven, det ga fleksibilitet til å teste og sammenligne strategier; og resultatet av øvelsene ble diskutert mellom ansatte, så antyder resultatene at læring og nytte ved faktiske hendelser kunne være styrket. Dette var nyttig kunnskap for ledere som planla og tilrettela øvelser i beredskapsvirksomhetene. Det ble trukket frem som viktig at det designes og utvikles realistiske scenarier som sikrer en konstruktiv tilpasning, mellom planlagte læringsaktiviteter og ønsket læringsutbytte (Sørensen et al., 2019a). Beredskapslederne i kriminalomsorgen vil dermed kunne designe øvelser som kan oppleves nyttig for deltagerne, ved at de tar utgangspunkt i egne eller andres læringspunkter eller erfaringer fra tidligere ekstraordinære hendelser eller kriser.

## 6 Konklusjon

Resultater i denne studien viste at beredskapslederne opplevde at det foregår erfaringsdelingsprosesser i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser i kriminalomsorgen. Men beredskapsledernes subjektive opplevelser er at disse erfaringsdelingsprosessene ikke nødvendigvis er satt i system, og at noen av prosessene skjer litt tilfeldig. Beredskapslederne savnet også føringer for hvilke system det var forventet at man brukte, knyttet til å sikre læringspunkter etter hendelser. Debriefing, skriftlige rapporter etter slike prosesser, felles refleksjon og erfaringer fra hendelser som ny kunnskap og ferdighetstrening ble trukket frem som gode erfaringsdelingsprosesser.

Funn viste at beredskapslederne opplevde at det forekom sammenhenger mellom erfaringsdelingsprosesser som var i bruk, og opplevd grad av læring. Det så imidlertid ut til at læring skjedde litt tilfeldig, men at det oppstod gjennom debriefing, avvikrapportering og skriftlige rapporter fra defusing eller evalueringer. Men funn viste også at tilfeldig læring oppstod via historiefortellinger og erfaringsutvekslinger fra ansatte som hadde stått i situasjoner til de som ikke hadde vært til stede. Analyseresultatene pekte i retning av at denne læringen også forekom noe tilfeldig, og at enhetene i den sammenheng oppnådde singelloop learning eller førstegradslæring. Funn viste imidlertid at i erfaringsdelingsprosesser særlig etter større og kritiske hendelser, kunne det se ut til at enhetene hadde oppnådd doobleloop learning eller annengradslæring. Her ble erfaringer og læringspunkter systematisk delt med hele organisasjonen, og inngikk dermed som ny kunnskap fremfor at kunnskapen og læringen forble taus hos det enkelte individ i enheten. Studien viste samtidig at flere av beredskapslederne opplevde at de manglet verktøy for å systematisere læring og erfaring etter ekstraordinære hendelser og kriser.

Studien viste også at beredskapslederne opplevde at det forekom sammenheng mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av nytte. Beredskapslederne opplevde det nyttig å både delta på debriefinger og lese rapporter i etterkant av hendelser. Det ble også trukket frem som nyttig å delta i debriefinger i etterkant av hendelser selv om man ikke hadde stått i situasjonen selv. Beredskapslederne opplevde også nytte av å trekke læringspunkter ut av å behandle avvik som ble rapportert i etterkant av hendelser. Analysen viste at erfaringsdeling og læringspunktene var nyttig i arbeidet med ny kunnskap og oppbygging av nye øvelser av beredskapsplaner.

Dette ville i større grad føre til at øvelsene som ble designet kunne opplevdes som reelle problemstillinger og var lett å overførbare til faktiske hendelser som kunne forekomme i enheten i fremtiden. Beredskapslederne trakk frem at de opplevde stor grad av nytte ved å ha erfaringsdelingsprosesser på tvers av enheter. Funn viste at det å ta del i erfaringer og læringspunkter fra andre enheters ekstraordinære hendelser og kriser, var svært nyttig inn i arbeidet med å bygge morgendagens beredskap i enheten.

Begrensningene i denne studien er knyttet til utvalget da data ble hentet inn fra et begrenset antall beredskapsledere i et begrenset antall enheter med høyt sikkerhetsnivå, i løpet av en relativt kort periode. Effektene av kompetansebakgrunn, tilleggstudanning, alder, etatsansiennitet og kjønn ble heller ikke undersøkt i denne studien.

Praktisk bidrar denne studien til innsikt i og støtte til beredskapsledere eller andre som har ansvar for beredskap, trening og øvelser innenfor organisasjoner som jobber med samfunnssikkerhet og beredskap. Den gir også støtte til private beredskapsaktører eller sivile som ønsker å øke sin kunnskap om erfaringsdeling, læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser. Teoretisk tilfører denne studien et fundament for å underbygge og tydeliggjøre ulike faktorer som har innvirkning på sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og graden av læring og nytte etter hendelser og kriser. Studien bidrar også til å forankre kunnskap innenfor beredskapsledelse- og samfunnssikkerhetsfeltet.

Videre anbefales et mer omfattende fokus på erfaringsdeling, opplevd læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser hos flere virksomheter som jobber med samfunnssikkerhet og beredskap. Det anbefales også at det undersøkes hvilke typer erfaringsdelingsprosesser beredskapsarbeidere opplever å ha stor grad av læring og nytte av, da denne studien har tatt utgangspunkt i beredskapsledernes subjektive oppfatninger. En kartlegging av erfaringsdelingsprosesser i beredskapsorganisasjoner og erfaringsdelingsprosesser hos beredskapsaktørene samt deres opplevelse av læring og nytte ville dermed kunne være relevant.

## Referanser/litteraturliste

- Ansell C, Boin A and Keller A (2010) Managing transboundary crises: Identifying building blocks of an effective response system. *Journal of Contingencies and Crisis Management* 18(4): 195–207
- Argyris, C, & Schön, D. “Organizational Learning”, Addison & Wesley. Reading, MA (1978).
- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene: hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Aven, T., Olsen, K. H., Sandve, K., Boyesen, M., & Njå, O. (2013) *Samfunnssikkerhet*. 5 opplag. Oslo: Universitetsforlaget
- Andersson, A. E., Carlström, E. D. & Berlin, J. M. (2013). *Organisering av en fingerad verklighet. Om övningar mellan blåljusorganisationer*. Nordiske Organisasjonsstudier © 2013 Fagbokforlaget. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/280092571 Organisering av en fingerad verklighet](https://www.researchgate.net/publication/280092571_Organisering_av_en_fingerad_verklighet)  
[t Om ovningar mellan blåljusorganisationer](#).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N.J.
- Berlin, J. M., & Carlström, E. D. (2015a). *The three-level cooaberation exercise- Impact of learning and usefulness*. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 23(4), 257-265.
- Berlin, J. M., & Carlström, E. D. (2015b). *Learning and usefulness of collaboration exercises: A study of the three- level collaboration (3LC) exercises between the police, ambulance, and rescue services*. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 33(3), 428-467.
- Berlin, J. M., & Carlström, E. D. (2015c). *Collaboration exercises: What do they contribute? – A study of learning and usefulness*. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 23(1), 11-23.
- Berlin, J. M., & Carlström, E. D. (2015d). *Samverkansövningar: Om lärande och nytta*. Göteborg: Bokförlaget BAS.
- Boin, A. and P. 't Hart. 2003. *Public Leadership in Times of Crisis: Mission Impossible?* *Public Administration Review* 63(6). (544–553).
- Boin, A., t Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2005). *The Politics of crises Management: Public Leadership Under Pressure*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Boin, A. (2008). *Fundamentals of crisis development and crisis management: An introduction to critical crisis readings*. In: Boin A (ed.) *Crisis Management.*, Vol 1. London: Sage.
- Boin, A., & Bynander, F. (2015). *Explaining success and failure in crisis coordination*. *Geografiska Annaler Series A: Physical Geography*, 97(1), 123-135.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal.
- Burns, T., & Stalker, G.M. (1961). *The management of innovation*. London: Tavistock.
- Bush, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget
- 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* Volume 6, Issue 1 2009 Article 85. (1-20).
- Deverell, E. (2012). *Krisehantering och lärandet – Faktorer som påverkar myndigheters förmåga att lära*. *Diskussion & Debatt* 1: 117-130.
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle: how we can learn collectively*. London: McGraw-Hill.
- Elliott, D., Smith, D. (2006). *Cultural Readjustment After Crisis: Regulation and Learning from Crisis Within the UK Soccer Industry*. University of Liverpool Management School. *Journal of Management Studies* 43:2 March 2006. (289- 315).
- Engen, O.A., Kruke, B. I., Lindøe, P. H., Olsen, K. H., Olsen, O. E. & Pettersen, K. A. (2016). *Perspektiver på samfunnssikkerhet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eriksen, J. (2011). *Krise- og beredskapsledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Garvin, D. (1993). *Building a Learning Organization*. *Harvard Buisniss Review*, 77 (4).
- Gilje, N og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget. (Sixth ed.). Amsterdam: Butterworth-Heinemann.
- Hutchins, H. M., & Wang, J. (2008). *Organizational crisis management and human resourcedevelopment: A review of the literature and implications to HRD research and practice*. *Advances in Developing Human Resources*, 10(3), 310-330.
- Illeris, K. (2006). *Lifelong learning and the low-skilled*. *International journal of lifelong education*, Vol. 25, NO. 1 (JANUARY-FEBRUARY 2006). (15–28).
- Illeris, K. (2007). *What Do We Actually Mean by Experiential Learning?* *Human Resource Development Review* Vol. 6, No. 1 March 2007 84-95. DOI: 10.1177/1534484306296828 © 2007 Sage Publications.



- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. An international journal of teachers' professional development Volume 16, 2012 - Issue 2. (277-279).
- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. 3 opplag. Oslo: Cappelen damm AS.
- Jacobsen, D. I., Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Justis – og beredskapsdepartementet (2016). *Risiko i et trygt samfunn. Samfunnssikkerhet*. (Meld. St. 10 2016-2017). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-10-20162017/id2523238/>
- Justis – og beredskapsdepartementet (2020) *Samfunnssikkerhet i en usikker verden*. (Meld. St. 5 2020-2021). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-5-20202021/id2770928/>
- Kim, H. (2013). *Improving simulation exercises in Korea for disaster preparedness*. Disaster Prevention and Management Vol. 22 No. 1, 2013. (38-47). Hentet fra: <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0965-3562>
- Kim, H. (2014). *Learning from UK disaster exercises: policy implications for effective emergency preparedness*. Disasters, 2014, 38(4): 846–857. © 2014 The Author(s). Disasters © Overseas Development Institute, 2014. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/disa.12084>
- Kriminalomsorgsdirektoratet (2013). *Håndbok – ny teoretisk tilnærming til sikkerhets- og beredskapsarbeid i kriminalomsorgen*.
- Kriminalomsorgens sentrale forvaltning (2006). *Sikkerhetsstrategien i kriminalomsorgen*.
- Kriminalomsorgens sentrale forvaltning (KSF) – G- 2007-7. *Retningslinjer for behandling av søknader om forskning i kriminalomsorgen*. Justis- og politidepartementet. Hentet fra: <https://www.kriminalomsorgen.no/forskning.534236.no.html>
- Moynihan, D.P. (2009). From intercrisis to intracrisis learning. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 17(3). (189–198).
- Magnussen, L. I., Carlström, E. D., Sørensen, J. L., Torgersen, G. E., Hagenes, E., & Kristiansen, E. (2018). *Learning and usefulness stemming from collaboration in a maritime crisis management exercise in Northern Norway*. *Disaster Prevention and Management*, 27(1). (129-140).
- Nordhaug, O. (1990). *Læring i organisasjoner: utvikling av menneskelige ressurser*. Oslo: Tano
- Norsk offentlig utredning (2000). NOU 2000:24, *Et sårbart samfunn*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-24/id143248/>

- Norsk offentlig utredning (2006). NOU 2006:6, *Når sikkerhet er viktigst*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2006-6/id157408/>
- Norsk offentlig utredning (2012) *NOU 2012: 14, Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-14/id697260/?ch=1>
- Perrow, C. (1984). *Normal Accidents: Living with High Risk Systems*, Basic Books, New York.
- Perry, R. W., Lindell, M. K. (2003). *Preparedness for Emergency Response: Guidelines for the Emergency Planning Process*. *Disasters*, 2003, 27(4). (336–350).
- Perry, R. (2004). *Disaster exercise outcomes for professional emergency personnel and citizen volunteers*. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 12(2), 64-75.
- Rosenthal, U., Boin, R.A., Comfort, L.K. (2001) *Managing crises: Threats, Dilemmas, Opportunities*. Charles C. Ythomas. Springfield, IL, USA.
- Repstad, P. (2018). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlag.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P.M. (1991). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Norbok.
- Smith, D. (2004). For Whom the Bell Tolls: Imagining Accidents and the Development of Crisis Simulation in Organizations. *Simulation & Gaming*, 35(3). (347–362).
- Sommer, M., & Njå, O. (2011). *Learning amongst Norwegian fire-fighters*. *The Journal of Workplace Learning* Vol. 23 No. 7, 2011. (435-455).
- Sommer, M., & Njå, O. (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.
- Sommer, M., Braut, G. S., & Njå, O. (2013). *A model for learning in emergency response work*. *International Journal of Emergency Management*, 9(2). 151-169.
- Sommer, M. (2014). *Professional Learning in the Ambulance Service*. *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* -Chapter 32, s. 857-885.
- Sommer, Njå og Lussand, K. (2017). *Police officers' learning in relation to emergency management: A case study*. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, Volume 21, March 2017. (70-84).

- Stein, J. (1997). How institutions learn: A socio-cognitive perspective. *Journal of Economics Issues*, 3(3). (729-740).
- Sørensen, J. L., Carlström, E. D., Magnussen, L. I., Kim, T. E., Christiansen, A. M., & Torgersen, G. E. (2018). Old dogs, new tricks? A Norwegian study on whether previous collaboration exercise experience impacted participant's perceived exercise effect. *International Journal Of Emergency Services*, 8(2). (122-133).
- Sørensen, J. L., Carlström, E. D., Torgersen, G. E., Christiansen, A. M., Kim, T. E., Wahlstrøm, S., & Magnussen, L. I. (2019a). The organizer dilemma: Outcomes from a collaboration exercise. *International Journal of Disaster Risk Science*, 10(2). (261-269).
- Sørensen, J. L., Carlström, E. D., Magnussen, L. I. (2019b). *Collaboration Exercises: Demographics and Their Impact on Perceived Learning and Utility*. *Disaster, Diversity and Emergency Preparation*. (155-162).
- Turner, B. (1976). *The organizational and interorganizational development of disasters*. *Administrative Science Quarterly*, 21. (378-397).
- Underhaug, A. R., Cayeux, E., Engen, O. A., Gresgård, L. J., Hansen, K., Iversen, F., . . . Nygaard, S. K. (2011). *Læring av hendelser i Statoil*. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2632505>
- Vastveit, K.R., Orzak, M., Njå, O., Kraslawski, A. (2016). *Learning from Incidents at a Norwegian and a Polish Refinery*. *Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com)*. (102-108).
- Weick, K. E. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of Management Studies*, 25(4). (305-317).
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Weisæth, L & Kjeserud, R. (2011). *Ledelse ved kriser – en praktisk veileder*. Oslo: Gyldendals akademisk.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Zhou, S., Battaglia, M., Frey, M. (2018). *Organizational learning through disasters: a multi-utility company's experience*. *Disaster Prevention and Management Vol. 27 No. 2, 2018*. (243-254).

Avisartikler:

- Abernathy, D. J. (1999, 01 mai). A chat with Chris Argyris. Hentet fra: <https://ezproxy1.usn.no:3370/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=8b0dc30e-0708-4c1c-a036-22f588cb4fd5%40pdc-v-sessmgr01>
- Andersen, R. E., Foss, B. A., Bjørnstad, S. (2017, 26. februar). Per Willy Amundsen etter fengselsdrapet: Skal gjennomgå kva som har sviktet og hvorfor- får krass kritikk fra tillitsvalgte. Aftenposten. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/0aBb2/per-willy-amundsen-etter-fengselsdrapet-skal-gjennomgaa-hva-som-har-sv>
- Buggeland, S. A., Schmidt, S. Ø., (2020, 18 april). Innsatte barrikaderte seg i luftegården i Oslo fengsel. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/opbOnK/innsatte-barrikaderte-seg-i-luftegaarden-i-oslo-fengsel>
- Orø, M (2020, 10. mars). Innsatt ble angrepet med kokende matolje- måtte ha hudtransplantasjon. Ringerikeblad. Hentet fra: <https://www.ringblad.no/innsatt-ble-angrepet-med-kokende-matolje-matte-ha-hud-transplantasjon/s/5-45-986820>
- Tufteland, K. E., Matre, J., Hopperstad, S. M. (2017, 25. februar). Innsatt siktet for drap på medinnsatt i Ringerike fengsel. VG. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/G7ryQ/innsatt-siktet-for-drap-paa-medinnsatt-i-ringerike-fengsel>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

Vedlegg 2: Godkjenning fra kriminalomsorgen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Morgendagens beredskap- et ledelsesansvar

### Referansenummer

116853

### Registrert

06.01.2021 av Stine Berger - 031370@student.usn.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Handelshøyskolen / Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jarle Løwe Sørensen , jarle.sorensen@usn.no, tlf: 99238930

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Stine Berger, stine.berger@kriminalomsorg.no, tlf: 41534772

### Prosjektperiode

17.08.2020 - 15.06.2021

### Status

13.01.2021 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 13.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 13.1.2021. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.6.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema/UiO er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Stine Berger

Deres ref:

Vår ref:  
202000434-93

Dato:  
10.02.2021

## VEDTAK SØKNAD OM Å GJENNOMFØRE MASTERGRADPROSJEKT - STINE BERGER

Det vises til søknad av 02.12.20 [vedrørende](#) ovenstående.

### Innledning

Stine Berger søker om å gjennomføre et masterprosjekt som hun har kalt: *Morgendagens beredskap et ledelsesansvar- læring etter ekstraordinære hendelser og kriser i kriminalomsorgen*? Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å se nærmere på sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser i kriminalomsorgen.

### Regelverk

Kriminalomsorgens adgang til å behandle søknader om forskning reguleres av Rundskriv G-2007-7 fra Justis- og politidepartementet, Retningslinjer for behandling av søknader om forskning i kriminalomsorgen.

Det følger av retningslinjer for behandling av søknader om forskning i kriminalomsorgen at regionalt nivå i kriminalomsorgen er ansvarlig for å avgjøre søknader om adgang til å rekruttere innsatte/domfelte og tilsatte til forskningsprosjekter og for å behandle søknader om bruk av taushetsbelagte opplysninger fra kriminalomsorgen til forskning hvor det kreves dispensasjon fra taushetsplikten. Alle søknader om forskning skal vurderes individuelt. Hvis søknaden ikke anses å tilfredsstillende krav som er skissert i retningslinjene, må det innhentes nødvendig tilleggsdokumentasjon, jf. retningslinjene pkt. 5 – individuell vurdering.

Lokalt nivå skal få mulighet til å uttale seg om søknaden. De skal vurdere om de har kapasitet til å ta imot forskeren, om prosjektet er praktisk gjennomførbart og sikkerhetsmessig forsvarlig, jf. retningslinjene pkt. 1 – vurdering av lokalt nivå. Søknaden kan avslås av etiske, sikkerhetsmessige eller kapasitetsmessige årsaker, jf. retningslinjene pkt. 8 - avslag. Tilgang til forskning i kriminalomsorgen bør i hovedsak gis i prioritert rekkefølge til forskningsinstitusjoner, til doktorgrads- og masterstudenter. I følge retningslinjene kan bachelorstudenter få tilgang til å innhente data i Kriminalomsorgen hvis søknaden anses å

Kriminalomsorgen region øst

Postadresse: Postboks 694 4302 Sandnes	Besøksadresse: Solheimsgata 21, 2000 Lillestrøm	Telefon: 21 53 73 00 Telefaks: Org.nr: 982 349 419	Saksbehandler: Hege Kongerud E-post: postmottak- 8100@kriminalomsorg.no
--	---	--	--



tilfredsstille de krav som er skissert i retningslinjene og hvis kapasiteten tillater det.

#### **Vår vurdering**

Saken har vært forelagt for Halden fengsel, Oslo fengsel og Romerike fengsel til uttalelse i Kriminalomsorgen region øst. Kriminalomsorgen region sør og sør-vest har forelagt forespørsel til de enhetene hos dem som er aktuelle. Halden fengsel opplyser at de ikke har kapasitet til å bistå studenten. Stavanger fengsel har sagt ja til å delta i undersøkelsen. Kontaktperson der er Kenneth Bjerkeland. Tove Askeland Fossa er kontaktperson ved regionkontoret i Kriminalomsorgen region sør-vest. Kristine Haugland Walker er kontaktperson i Kriminalomsorgen region sør og vil videreformidle hvilke enheter som ønsker å være med i prosjektet derfra. Kriminalomsorgen region øst vil gi tilbakemelding når vi får ytterligere svar fra våre enheter. Enheten kan selv vurdere om de har kapasitet og om det er sikkerhetsmessig forsvarlig.

Søknaden godkjennes og vedtaket gjelder de forespurte regioner etter avtale.

#### **Klageadgang**

Vi gjør oppmerksom på at vedtaket kan påklages til Kriminalomsorgsdirektoratet, jf. forvaltningsloven § 27. En eventuell klage sendes via Kriminalomsorgen region øst, innen 3 uker fra vedtaket er mottatt.

Med hilsen

Brit Kari Kirkeeide  
ass. regiondirektor

Hege Kongerud  
seniorrådgiver

*Dette brevet er godkjent elektronisk i kriminalomsorgen og har derfor ingen signatur.*

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Morgendagens beredskap et ledelsesansvar- læring etter ekstraordinære hendelser og kriser i kriminalomsorgen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet med denne studien er å undersøke og indentifisere hvilke erfaringsdelingsprosesser kriminalomsorgen har i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser, og om det finnes sammenheng mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte.. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Invitasjon til deltakelse sendes ut i samarbeid med / etter godkjenning fra regionen din enhet ligger innunder.

#### Formål

*Kriminalomsorgens er samfunnets maktapparat, og er bidragsyttere inn i samfunnssikkerheten. Kriminalomsorgens enheter er arenaer hvor det foreligger risiko for hendelser med alvorlige menneskelige og til dels samfunnsmessige konsekvenser. Kriminalomsorgen opplever til stadighet nye intenderte hendelser i enhetene, hvor aktøren(e) har kapasitet og intensjon til å gjennomføre skade på/true sikkerheten til samfunnet, ansatte eller innsatte. Det er derfor interessant å se nærmere på sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser i kriminalomsorgen. Derfor ønsker jeg å bruke kriminalomsorgen som forskningsobjekt, nærmere spesifisert utvalgte enheter med høyt sikkerhetsnivå.*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er universitetet i Sørøst Norge avdeling Bakkenteigen i Vestfold som er ansvarlig for prosjektet.

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

Du mottar denne henvendelsen da du har fagansvaret for sikkerhet og beredskap i din enhet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir invitert til et videointervju på teams/webex. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet vil ta utgangspunkt i følgende overordnede forskningsspørsmål:

- 1) Leders subjektive opplevelse av erfaringsdelingsprosesser i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser?
- 2) Leders subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av læring?
- 3) Leders subjektive opplevelse av sammenhengen mellom erfaringsdelingsprosesser og opplevd grad av nytte?

En intervjuguide er blitt utarbeidet på bakgrunn av disse forskningsspørsmålene (se fullstendig intervjuguide s. 5).

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

- Det vil kun være undertegnede, veileder og eventuelle sensorer som skal ha tilgang til innsamlede data.
- Alle dataene vil bli anonymisert. Eventuelle koblingsnøkler vil bli oppbevart separat fra det anonymiserte datamaterialet.

Alle persondata, inkludert navnet på enheten, vil bli anonymisert og ingen enkeltpersoner vil bli gjenkjent ved en eventuell publisering.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.07.2021.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger vil bli anonymisert, navnelister og koblingsnøkler vil bli oppbevart adskilt fra øvrige data og deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner. Ved prosjektslutt vil alle koblingsnøkler bli slettet. Alle lydopptak og eventuelle notater fra datainnsamlingen vil bli slettet. Alle personidentifiserbare opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven før publisering. Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner.

## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS søknad om vurdering av behandlingen av personopplysninger i denne studien nå under behandling.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Stine Berger. Epost: [stine.berger@kriminalomsorg.no](mailto:stine.berger@kriminalomsorg.no) Telefon: 41534772
- Universitetet i Sørøst-Norge ved Senter for sikkerhet, krisehåndtering og beredskapsledelse.

Kontaktperson: Førsteamanuensis/senterleder Jarle Løwe Sørensen ([jarle.sorensen@usn.no](mailto:jarle.sorensen@usn.no)) eller telefon 99238930

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

Med vennlig hilsen

Jarle Løwe Sørensen,  
Prosjektleder

Stine Berger  
Student

## **SAMTYKKEERKLÆRING - TILLATELSE TIL Å SAMLE DATA**

Viser til din henvendelse.

Dette brevet bekrefter at kriminalomsorgen i kraft av å være forskningsobjekt, gir Stine Berger tillatelse til å forske på avdeling/enhet som en del av sitt forskningsprosjekt «*Morgendagens beredskap- et ledelses ansvar*».

Vi gir Stine Berger tilgang til personell og deltakere, lov til å distribuere forskningsmateriale, samt tilgang til å samle inn og publisere innsamlede data fra studiet.

Vi er innforstått med at tillatelse til å samle inn data på nåværende tidspunkt ikke har blitt innhentet fra NSD. Utsendelse av rekruteringsmateriale eller kontakt med eventuelle deltakere vil ikke foregå før godkjenning fra NSD foreligger på prosjektet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Morgendagens beredskap- et ledelses ansvar*» og har fått muligheten til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i personlig intervju via teams/webex, og samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**INTERVJUGUIDE til masterprosjekt «Morgendagens beredskap et ledelsesansvar- læring etter ekstraordinære hendelser og kriser i kriminalomsorgen»**

1. Hva legger du i læring og nytte etter ekstraordinære hendelser og kriser?
2. Har du opplevd å ha lært noe nytt etter slike hendelser?
3. Hvilke erfaringsdelingsprosesser har vært brukt i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser i din enhet?
4. Hvilke erfaringsdelingsprosesser har vært brukt i etterkant av ekstraordinære hendelser og kriser for erfaringsdeling på tvers av enheter?
5. Fortelle om dine opplevelser fra erfaringsdelingsprosesser etter ekstraordinære hendelser og kriser i egen enhet.
6. Fortell om noe som går igjen som fungerer bra med tanke på læring?
7. Fortell om noe som går igjen som fungerer mindre bra med tanke på læring?
8. Hvordan kunne dette vært gjort på en annen måte?
9. På hvilke måter bruker du erfaring (nytte) fra tidligere hendelser i egen enhet i arbeidshverdagen?
10. Hvordan kunne dette ev vært gjort annerledes?
11. Ut ifra det du har lært, tror du det er betjentene i førstelinje eller ledere om har størst nytte av erfaringsdeling etter slike hendelser?
12. Har du nyttiggjort deg av erfaringsdeling fra andre enheter hendelser og brukt dette i beredskapsarbeidet i egen enhet?
13. I hvilken grad opplever du at de erfaringsdelingsprosessene dere i dag har, er nyttig for deg?
14. Er det noe du vil tillegge til erfaringsdelingsprosesser og læring etter hendelser?