



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultetet for ingeniørvitenskap og teknologi

# Organisatorisk læring i en responsorganisasjon

*En studie av å dele og lagre erfaringer ved hovedredningsentralen i Bodø*

**Christopher Ebbang**

*Masteroppgave i samfunnssikkerhet – juli 2017*

*Fordypning i sikkerhet og beredskap i nordområdene*

Antall ord: 27446





# Forord

---

Denne oppgaven har gitt meg stor glede og fantastiske utfordringer. Å skrive en oppgave om læring i en responsorganisasjon har vært et personlig ønske i lang tid. Jeg er derfor entusiastisk over at oppgaven og arbeidet med oppgaven ble hva det ble. Jeg ønsker å rette en stor takk til hovedredningssentralen i Bodø og de ansatte jeg fikk møte der. Vi hadde hyggelige samtaler, spiste kake og drakk kaffe i store mengder. Som opptatt av teknologi og ”gadgets” kan jeg love at jeg sugde til meg alt av inntrykk og fikk minneverdige opplevelser. Tusen takk!

Jeg ønsker også å takke veilederen min, Maria Sydes. Uten dine konstruktive tilbakemeldinger og kritikk ville jeg ikke kommet hit jeg er i dag. Din tålmodighet er ikke annet enn beundringsverdig!

Fordi denne oppgaven også markerer slutten på masterstudiene ved UiT – Norges Arktiske Universitet og Universitetet i Lund, ønsker jeg å takke alle venner, medstudenter og lærere jeg har delt denne tiden med.

Christopher Ebbang

13. juli 2017, Voss



# Sammendrag

---

Denne oppgaven undersøker hvordan organisatorisk læring kan fremmes i en responsorganisasjon. Oppgaven har som utgangspunkt at læring fra erfaringer og kollektiv refleksjon bidrar til å forklare hvordan redningsledere lærer (Sommer & Njå, 2012), og at en forståelse av individuell læring er nødvendig for å forstå hvordan organisasjoner lærer og sørger for læring (Dixon, 1999). Sammen med en overlapp i betydningen dele og lagre erfaringer har for læring i responsarbeid (Sommer & Njå, 2012; Borell & Eriksson, 2008) og organisatorisk læring (Argote, 2013), utgjør dette oppgavens innfallsvinkel. Oppgavens hensikt er todelt. For det første sikter oppgaven på å oppnå en forståelse for hvordan erfaringer kan deles og lagres i en responsorganisasjon i en hensikt av organisatorisk læring. For det andre utforskes hvordan organisasjonsteori og teori om læring i responsarbeid kan anvendes for å forstå hvordan deling og lagring av erfaringer fremmer organisatorisk læring. Problemstillingen er derfor: *hvordan kan erfaringer deles og lagres i en responsorganisasjon for å fremme organisatorisk læring?*

Det er blitt gjennomført en kvalitativ casestudie av hovedredningsssentralen i Bodø. Det ble gjennomført observasjon av redningsledere i operasjonsrommet, en gjennomgang av offentlig tilgjengelig dokumentasjon om sentralens virksomhet og flere intervjuer av ansatte ved sentralen.

Til tross svakheter ved datamaterialet får oppgaven fram at redningsledere kan få ulike typer erfaringer, og at slik erfaringer kan deles og lagres vil fremme organisatorisk læring. Mer spesifikt indikerer funnene at godt bekjentskap, oversikt over hverandres bakgrunn og en delt forståelse for alvoret under redningsaksjoner, skaper rom for å være direkte med hverandre. Dette tolkes i retning av å indikere en organisatoriske konteksten ved hovedredningsssentralen i Bodø der tillitt, åpenhet og trygget bidrar til at vaktordningen, rapporter fra redningsaksjoner og felles operative møter utgjør etablerte plattformer der erfaringer kan deles. Funnene tyder på at kontekstuelle faktorer og evnen til å nyansere mellom erfaringer indikerer at redningsledere er egnede lagringssteder for erfaringer. Funnene tyder også på at erfaringer lagret i organisatoriske gjenstander bidrar til organisatorisk læring fordi de er egnet til å lagre mange erfaringer i en lengre periode samt gjøre de tilgjengelig for hele organisasjonen.

**Veileder:** Maria Sydnes, Institutt for Ingeniørvitenskap og Sikkerhet, Universitetet i Tromsø

**Søkeord:** Samfunnssikkerhet, læring, erfaringer, læring i responsarbeid, organisatorisk læring, læring i responsorganisasjoner



### **Organisasjon**

*En organisasjon* henviser til en avgrenset gruppe mennesker som har utviklet prosedyrer for hvordan beslutninger skal fattes for å oppnå fastsatte mål på vegne av kollektivet (Argyris & Schön, 1978).

### **Responsorganisasjon**

*En responsorganisasjon* henviser her til en organisasjon som eksisterer i en hensikt av å redde menneskeliv.

### **Organisatorisk læring**

*Organisatorisk læring* henviser til en endring i en organisasjons kunnskap som en funksjon av erfaring (Argote & Miron-Spektor, 2011).

### **Erfaring**

*En erfaring* henviser til en direkte og avgrenset hendelse som kan bli beskrevet med utgangspunkt i tid og rom, og som sørger for en bevissthet av ens selv og miljøet rundt hendelsen (Scharf, 1998 i Kayes, 2015a).

### **Refleksjon**

Med *refleksjon* forstås den mentale aktiviteten som kreves for å oppnå den grad av bevissthet ved en erfaring krever. Det betyr at refleksjon er en bevisst øvelse i å fortolke meningen med en erfaring (Ellström, 2006 i Sommer & Njå, 2012).

### **Kollektiv refleksjon**

*Kollektiv refleksjon* henviser til den mentale aktiviteten som utøves av mer enn én person i forbindelse med deling av erfaringer.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
1.1 Tidligere forskning .....	2
1.1.1 Læring .....	2
1.1.2 Læring i beredskaps- og responsarbeid .....	3
1.1.3 Organisatorisk læring .....	4
1.2 Oppgavens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål .....	5
1.3 Oppgavens struktur .....	6
<b>2. METODE</b> .....	<b>7</b>
2.1 Kvalitativ casestudie .....	7
2.1.1 Valg av case .....	8
2.1.2 Hovedredningssentralen i Bodø .....	8
2.2. Datainnsamling .....	9
2.2.1 Utvalg av informanter .....	9
2.2.2 Utforming av intervjuguide .....	10
2.2.3 Kvalitativt intervju .....	11
2.2.4 Dokumentgjennomgang .....	12
2.2.5 Direkte observasjon .....	13
2.3 Analytisk strategi .....	13
2.4 Etske problemstillinger .....	14
2.5 Validitet .....	15
2.6 Reliabilitet .....	16
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>18</b>
3.1 Det strukturelle og kulturelle perspektivet på organisatorisk læring .....	18
3.2 Koble organisatorisk læring og læring i responsorganisasjoner – dele erfaringer .....	19
3.3 Erfaringer og erfaringstyper .....	21
3.3.1 Direkte og indirekte erfaringer .....	22
3.3.2 Nye og repeterende erfaringer .....	23
3.3.3 Simulerte erfaringer .....	23
3.4 Deling av erfaringer .....	24
3.4.1 Deling av erfaringer i responsorganisasjoner – plattformer .....	25
3.4.2 Deling av erfaringer i responsorganisasjoner – kontekstuelle forhold .....	25
3.4.2.2 Betydningen av allerede delte oppfatninger .....	27
3.4.2.2 Betydningen av kjennskap til fordelingen av ekspertise .....	27
3.5 Lagring av erfaringer og kunnskap .....	28
3.5.2 Lagring av erfaringer hos individer .....	29
3.5.3 Lagring av erfaringer i organisasjoner .....	29
3.6 Oppsummering og analytiske implikasjoner .....	30



<b>4. EMPIRI</b> .....	<b>32</b>
4.1 Direkte erfaringer – jobben som redningsleder ved HRS N-N .....	32
4.2 Indirekte erfaringer – ”dugnadsprinsippet” .....	34
4.3 Nye erfaringer – ”alltid noe nytt som dukker opp. Masse nye spørsmål” .....	35
4.4 Repeterende erfaringer – 13 654 hendelser, øvelser og planverk .....	37
4.5 Simulerte erfaringer – ”vi tenker litt alternativt. Det gjør vi alltid” .....	37
4.6 Deling av erfaringer – plattformer: dele partner, vaktskiftet og operative møter .....	39
4.7 Deling av erfaringer – kontekstuelle forhold: ”vi er flinke til å være dirkete” .....	40
4.8 Lagring av erfaringer hos individer – ”det sitter jo egentlig mellom øra” .....	41
4.9 Lagring av erfaringer i organisasjoner – ”erfaringsbank” .....	42
<b>5. DRØFTING</b> .....	<b>43</b>
5.1 Betydningen av direkte erfaringer .....	43
5.2 Betydningen av indirekte erfaringer .....	44
5.3 Betydningen av nye erfaringer .....	44
5.4 Betydningen av repeterende erfaringer .....	45
5.5 Betydningen av simulerte erfaringer .....	46
5.6 Hvordan bidrar de etablerte plattformene for å dele erfaringer ved HRS N-N til organisatorisk læring? .....	48
5.6.1 Vaktordningen .....	48
5.6.2 SAR-rapporter .....	49
5.6.3 Operative møter .....	50
5.6.4 Redningsledernes øvrige engasjementer .....	51
5.6.5 Kontekstuelle faktorer .....	51
5.7 Hvordan bidrar lagrede erfaringer i HRS N-N til organisatorisk læring? .....	53
5.7.1 Lagring av erfaringer hos redningslederne .....	54
5.7.2 Lagring av erfaringer i HRS N-N .....	55
5.8 Oppsummering .....	57
<b>6. KONKLUSJON</b> .....	<b>61</b>
<b>REFERANSER</b> .....	<b>62</b>
<b>VEDLEGG 1 - FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT</b> .....	<b>69</b>
<b>VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>71</b>
<b>TABELL 2.1 - OVERSIKT OVER INFORMANTER</b> .....	<b>10</b>

## 1. Introduksjon

---

*Å lære* er et ord som er mye brukt i litteratur om sikkerhet, beredskap og responsarbeid. Fordi uønskede hendelser medfører skade på liv, helse, materiell, miljø og omdømme (Engen mfl., 2016), og defineres av deres overraskende og uønskede art (Boin, 't Hart, Stern, & Sundelius, 2005), eksisterer en vilje for å minimere konsekvensene når de først oppstår. Studier som ser nærmere på læring i slike sammenhenger gjennomføres ofte med et fokus på hvordan effektivitet og ytelse i "den skarpe enden" kan forbedres eller opprettholdes. Det er her responsorganisasjoner redder liv, og slik forskning bør derfor holde fram (Sommer, 2015). Og som Borell og Eriksson skriver: "improving emergency response capabilities requires learning" (2008, s. 326). Et overordnet mål med disse studiene er dermed å bidra til forståelsen for hvordan læring kan styrke responsarbeid. Men fordi det kan være utfordrende å forstå hva som kan skje i framtiden, er det også utfordrende å lære å respondere; terrortrusler, ny teknologi, klimaendringer, samt økt digitalisering, er med på å beskrive et risikobilde i endring og med økende avhengigheter (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2017). For å være i stand til å håndtere virkningene dette innebærer, er det nødvendig at vi i samfunnet som helhet "...lærer av hendelser og kriser, erkjenner risiko og tilpasser oss et trusselbilde i endring (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2017, s. 70). Som et resultat fremstår det fremtredende relevant å inkludere et fokus på den institusjonelle eller organisatoriske siden av læring. Med andre ord hvilken betydning responsorganisasjoner har for læring i responsarbeid (se Borell & Eriksson, 2008; Sommer & Njå, 2012).

*Organisatorisk læring* er et konsept som i organisasjonsteoretisk litteratur omhandler hvordan individuell læring kan integreres i en mer kollektiv og delt form for læring (se for eksempel Dixon, 1999). Organisatorisk læring er en naturlig del av organisasjoners virksomhet, og stopper læring opp, ja da blir organisasjoner sårbare for feil og endringer (Kayes, 2015b). For responsorganisasjoner kan dette føre med seg alvorlige konsekvenser fordi de ikke er forberedt på å håndtere hendelser som oppstår. Deling av erfaringer er en sentral del av hvordan responspersonell lærer å håndtere uønskede hendelser (Sommer, 2014; Sommer & Njå, 2011, 2012). Samtidig bidrar lagring av kodifiserte erfaringer fra responsarbeid i organisatoriske gjenstander til at responsorganisasjoner lærer (Borell & Eriksson, 2008). Og organisasjonsteori beskriver hvordan læring handler om å oppnå endringer som varer og består tidens prøvelser (se Spector & Davidsen, 2006). På en slik måte handler ikke organisatorisk læring bare om å gjøre individuell læring og erfaringer til noe kollektivt, men å ivareta det. En stående utfordring

virker å være hvordan den organisatoriske siden av læring skal kobles til individuell læring i spesifikke organisasjoner, samt det faktum at det ikke finnes enkle universelle svar på hvordan dette skal gjøres. Fordi organisasjonsteoretiske bidrag også vektlegger hvordan erfaringer bidrar til organisatorisk læring (slik som Argote & Miron-Spektor, 2011; Kayes, 2015b), virker dette som en relevant innfallsvinkel for undersøke organisatorisk læring i en responsorganisasjon.

Denne oppgaven fokuserer på læring på et organisatorisk nivå; det vil si organisatorisk læring. Forklaringen på et slikt fokus, ligger i betydningen og mulighetene forskning mener et slikt fokus har for responsorganisasjoner og responsarbeid. Koblet med en interesse for hvordan teoretiske bidrag om organisatorisk og individuell læring kan anvendes for å forstå hvordan responsorganisasjoner lærer, forklarer dette hvorfor jeg har valgt å skrive denne oppgaven. Dette gjør jeg gjennom et enkelt casestudie av hvordan erfaringer deles og lagres ved hovedredningssentralen i Bodø (HRS N-N).

## 1.1 Tidligere forskning

Det finnes mye litteratur fra en rekke forskningsdisipliner som kan sees i sammenheng med konseptene læring, organisatorisk læring og læring i responsorganisasjoner. Nedenfor presenterer jeg et utvalg av litteratur som er ment å gi en hensiktsmessig innføring i relevant forskning for denne oppgaven.

### 1.1.1 Læring

Det finnes mange teoretiske bidrag om hvordan læring kan forstås. Samtidig finnes det utallige sammenhenger hvor læring forekommer. I en tidlig fase av studiet studerte psykologer på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet individers oppførsel og handlingsmønstre for å løse oppgaver (se for eksempel Ebbinghaus, 1913). Fra litteraturen om læring er det som oftest forståelsen for hvordan læring forekommer, som sørger for en fullstendig redegjørelse for hva læring er. Og mange av de teoretiske bidragene om hvordan læring skjer, beskriver hvordan ulike læringsprosesser (samlet sett) fører til læring (se for eksempel Kolb, 1984). En viktig og sentral debatt i litteraturen om læring, omhandler hvorvidt dannelsen av kunnskap kan attribueres sosial deltakelse, eller om den oppstår fra kognitiv ervervelse (se Sfard, 1998). Ved å legge *deltakelse* til grunn for kunnskapens eksistens, baserer en seg på hvordan et sosialt felleskap, noe kollektivt, de delte måtene å forstå verden på, og utvekslingen av informasjon og kunnskap, er sentrale deler av en forståelse av læring (se for eksempel Cook & Yanow, 1993;

Gherardi, Nicolini, & Odella, 1998; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Et slik syn har blitt omtalt som et *sosiokulturelt perspektiv* (Sommer, Braut, & Njå, 2013). Alternativt, så vil beskrivelser av læring som noe som omhandler individets berikelse av kunnskap innenfor deres eget hode og som en form for *ervervelse*, sammenfalle mer med et *individuellt kognitiv* syn på læring (se Sommer mfl., 2013). Med et slikt syn på læring anvendes personlige erfaringer og mental aktivitet for å tilegne seg og lagre kunnskap, og som utgjør verktøyet til å forstå hva som er fremfor en (Piaget i Sommer, 2015). Kunnskap kan dermed ikke deles, men kun skapes gjennom den selv erfarte verden og med hjelp av kognitiv tilpasning (Von Glasersfeld, 1990).

De grunnleggende forutsetningene som er med på å definere hva læring er, er samtidig med på å forklare hvordan det skjer. Disse forutsetningene fortsetter å være et sentralt tema blant forskere som studerer læring, og hvor det fremstår som nødvendig å redegjøre for tilnærmingen og perspektivet på hva læring er (se Cobb, 1994, 1995; E. Smith, 1995).

#### 1.1.2 Læring i beredskaps- og responsarbeid

Forskning om læring i beredskaps- og responsarbeid er også et omfattende forskningsfelt. En av årsakene kan være de mange situasjonene ulike responsorganisasjoner og responspersonell kan befinne seg i, og følgelig hva de må gjøre i dag for å forberede seg på det som skjer i morgen (Sfard, 1998). For eksempel er det gjennomført studier av hvordan øvelser kan planlegges, gjennomføres og evalueres for å lære så mye som mulig fra ufarlige situasjoner (se for eksempel Abrahamsson, Hassel, & Tehler, 2010; Alexander, 2003; Perry, 2004; Perry & Lindell, 2003; D. Smith, 2004; Wybo, 2008). Annen forskning ser nærmere på hvilke spesifikke ferdigheter og evner responspersonell utvikle (se Ford & Schmidt, 2000), og omfatter temaer som beslutningstaking (se Kowalski-Trakofler, Vaught, & Scharf, 2003), koordinering (se Boin mfl., 2005, s. 56–63; Rodriguez, Quarantelli & Dynes, 2007, s. 217–233), situasjonsforståelse (se Rake & Njå, 2009) og risikostyring (se Aven, 2016). Enda en form for forskning tar utgangspunkt i *kriser* (en avgrenset hendelse) for hvordan individer og organisasjoner lærer (se Antonacopoulou & Sheaffer, 2013; Larsson, 2010). En annen form for forskning, handler om en overordnet forståelse av hvordan responspersonell lærer. Med en slik tilnærming fokuserer man på de brede linjene av hva responspersonell må kunne og de generelle prosessene som forklarer hvordan de lærer (se Sommer, 2015; Sommer mfl., 2013; Sommer, Njå, & Lussand, 2017; Sommer & Njå, 2011, 2012). Og hvilket samtidig impliserer å forstå betydningen av den organisatoriske konteksten som læring forekommer i (Sommer & Njå, 2012). Denne siste tilnærmingen har særlig bidratt med en inngående forståelse for betydningen av tilegnelse,

deling og lagring av erfaringer. Allikevel, en overordnet utfordring som ofte blir trukket fram i slike studier, er organisasjoners at organisasjoner ikke lærer (se for eksempel Roux-Dufort, 2000; Sommer og Njå, 2012).

### 1.1.3 Organisatorisk læring

Interessen for å studere organisatorisk læring kan spores tilbake til slutten av 1950-tallet, og den tidlige debatten om organisatorisk læring var viktig for avklaringen av en rekke problemstillinger som fortsatt er relevante (Easterby-Smith, Crossan, & Nicolini, 2000). Tradisjonen for å undersøke organisatorisk læring er derimot ikke et splittet felt (ibid.), men ulike tilnærminger eksisterer<sup>1</sup>.

Forskningen om organisatorisk læring ser ut til å basere seg på en idé hvor læring i en organisasjon, går utover summen av læringen som kan tilskrives hvert enkeltmedlem (se for eksempel Argyris & Schön, 1978). Interessen for å undersøke hvordan dette samspillet kan påvirkes og utformes som et utgangspunkt for forandringer og forbedret ytelse, er essensielt hva litteraturen om organisatorisk læring er et resultat av (Moynihan & Landuyt, 2009). Organisatorisk læring blir derfor ofte beskrevet som noe som handler om endring (se for eksempel Senge, 1990). Ikke overraskende tar mye av litteraturen utgangspunkt i hvordan organisatorisk læring kan beskrives ut ifra sin sammenheng til ulike nivåer i organisasjoner. Slik blir det mulig å skille mellom hva organisasjoner og dens medlemmer kan gjøre for å bidra til organisatorisk læring (se for eksempel Dixon, 1999, s. 125–152 og 167-214). Selv om det i dag er mer eller mindre enighet om at det finnes tre analysenivåer vedrørende organisatorisk læring (individ, gruppe og organisasjon), var debatten om hvor organisatorisk læring forekommer viktig for utforskningen av hvordan læring i organisasjoner kan forstås (Easterby-Smith mfl., 2000). Denne debatten forgrener seg over til den om hvorvidt organisasjoner faktisk kan lære, eller om læring skal forbeholdes en menneskelig egenskap (se March & Olsen, 1975; Simon, 1991). Davidson og Spector (2006) for eksempel, baserer sine muligheter til å undersøke organisatorisk læring på at mange av karakteristikkene ved læring er overførbare mellom det individuelle og organisatoriske nivået. En slik teoretisk tilnærming har tilsynelatende god aksept i forskningsmiljøet om organisatorisk læring. Derimot gjenspeiler en slik tilnærmingen en sentral utfordring for de som undersøker organisatorisk læring; nemlig hvordan de to formene for læring skal kobles. For selv om læring ofte har like metaforiske

---

<sup>1</sup> Vedlegg A i Nancy Dixon sin bok fra 1999 om *"The Organizational Learning Cycle"* gir en god oversikt over ulike definisjoner hvor hun kommenterer på deres likheter, ulikheter og fokus (se Dixon, 1999).

betydninger på det individuelle og organisatoriske nivået (typisk det å få kunnskap, utvikle ferdigheter, bli medlem av, o.l.) (se Sfard, 1998), vil læringsprosessene kunne forstås som forskjellig (Lipshitz & Popper, 1998).

For å forklare hvordan organisatorisk læring skjer, har forskere fokusert på hvordan kunnskap og erfaringer kan fanges og lagres på tvers av ulike nivåer (se for eksempel Argote, 2013; Fiol & Lyles, 1985; Kim, 1993). Med et slikt fokus, må organisatorisk læring nødvendigvis forstås på tvers av flere nivåer, men hvor en forståelse av individuell læring forblir helt sentral. Som Nancy Dixon skriver:

*”Understanding how we as individuals make sense of the world is at the core of our understanding of how the collective learns. The processes we design for organizational learning must take into account the immense capability as well as the peculiar limitations of individual learning”* (Dixon, 1999, s. 13)

Som et resultat, finnes ulike bidrag som fokuserer på ulike måter organisasjoner kan lære. Enkelte teoretiske bidrag vektlegger individets rolle i en organisasjon (se March & Olsen, 1975; Simon, 1991). Andre ser nærmere på betydningen av kultur og mellommenneskelig interaksjon (se Cook & Yanow, 1993; Lipshitz & Popper, 1998; Yanow, 2000). Og andre igjen, fokuserer på hvordan organisasjoners utforming og struktur påvirker organisatorisk læring (se Fiol & Lyles, 1985; Kim, 1993).

## 1.2 Oppgavens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål

Utgangspunktet for denne oppgaven er at deling og lagring av erfaringer bidrar organisatorisk læring, og at en forståelse for individuell læring er sentral for forstå organisatorisk læring. Den empiriske hensikten med oppgaven er derfor å bidra til en økt forståelse for hvordan deling og lagring av erfaringer bidrar til organisatorisk læring i en responsorganisasjon. Selv om det er ønskelig at studien skal bidra med analytisk overførbar kunnskap om organisatorisk læring generelt, vurderes dette som mindre sannsynlig på grunn av oppgavens omfang. Som et resultat, har oppgaven som mål om å *utforske* hvordan teori om organisatorisk læring kan sees i sammenheng med teori om responsarbeid for å forstå hvordan en responsorganisasjoner lærer.

Derfor fokuserer denne studien på hvordan erfaringer kan deles og lagres for å bidra til organisatorisk læring ved HRS N-N. Dette er et enkelt casestudie hvor jeg baserer meg på hva ansatte ved HRS N-N kan fortelle meg om deres arbeid og HRS N-N sin virksomhet. Slik skal

det bli mulig å forklare hvordan erfaringer kan deles og lagres i en hensikt av organisatorisk læring. Nedenfor presenteres oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

**Hvordan kan erfaringer deles og lagres i en responsorganisasjon for å fremme organisatorisk læring?**

1. Hvordan bidrar de etablerte plattformene for å dele erfaringer ved HRS N-N til organisatorisk læring?
2. Hvordan bidrar lagrede erfaringer i HRS N-N til organisatorisk læring?

### 1.3 Oppgavens struktur

I *kapittel 2* presenterer jeg de metodologiske valgene som er gjort for denne oppgaven. Deretter begynner teorikapittelet med en forståelse for organisatorisk læring. *Kapittel 3.1* beskriver derfor at strukturelle og mellommenneskelige forhold kan legges til grunn for en forståelse av organisatorisk læring. Deretter etablerer jeg i *kapittel 3.2* en forståelse for hvordan deling av erfaringer kan utgjøre en kobling mellom læring på et individuelt og organisatorisk nivå i en responsorganisasjon. Så presenterer jeg organisasjonsteori om hvordan ulike typer erfaringer kan forstås, og som utdypes ved å inkludere teori om beredskaps- og responsarbeid. Dette blir presentert i *kapittel 3.3* og som drøftes i *kapittel 5.1 - 5-5*. *Kapittel 3.4* tar for seg betydningen av å dele erfaringer på etablerte og systematiske måter, samt teori om kontekstuelle forhold som påvirker hvorvidt erfaringer blir delt. Dette blir drøftet i *kapittel 5.6*. *Kapittel 3.5* beskriver måter erfaringer kan lagres i en hensikt av organisatorisk læring, og som blir drøftet i *kapittel 5.7*. En oppsummering med analytiske implikasjonene fra teorien presenteres i *kapittel 3.6*. *Kapittel 5.8* oppsummerer de sentrale funnene fra drøftingen hvor det også konkluderes for hvert av forskningsspørsmålene. Oppgavens konklusjon presenteres i *kapittel 6*.

## 2. Metode

---

I dette kapitlet vil jeg komme med forklaringer på forskningsdesignet. Jeg presenterer forklaringer på valg av case, kvalitative metoder samt gjennomføringen av forskningsopplegget. I tillegg presenteres den analytiske strategien for oppgaven og relevante forskningsetiske problemstillinger jeg har tatt høyde for. Til slutt presenteres en diskusjon rundt oppgavens validitet og reliabilitet.

### 2.1 Kvalitativ casestudie

Denne studien baserer seg på en kvalitativ forskningsstrategi. Kvalitative studier samler ofte inn mye informasjon om få enheter og kjennetegnes ofte ved sitt intensive opplegg (Grønmo, 2004). Slike studier legger opp til en metodisk fleksibilitet samt nærhet og sensitivitet til dataene som samles inn (ibid.). Fordi jeg ønsket å gå i dybden og forstå betydningen deling og lagring av erfaringer har på organisatorisk læring, var det naturlig å formulere en problemstilling som legger til rette for bruken av kvalitative metoder. Derfor baserer problemstillingen seg på ”hvordan” erfaringer kan deles og lagres. Utformingen av forskningsdesignet og valg av metoder for datainnsamling kan slik forstås som drevet av oppgavens hensikt og informasjonsbehovet problemstillingen krever.

Et forskningsdesign skal sørge for at bevisene som samles inn adresserer problemstillingen og forskningsspørsmålene (Yin, 2014). Forskningsdesignet som denne oppgaven baserer seg på er en enkelt casestudie (ibid.). Casestudier er en form for forskningsdesign som tar sikte på å forstå et enkelttilfelle eller fenomen i en virkelig og reell sammenheng (ibid.). Ettersom fokuset til denne oppgaven er på hvordan deling og lagring av erfaringer innad i en organisasjon bidrar til organisatorisk læring, ble det vurdert at problemstillingen kan besvares gjennom et fokus på en enkelt case.

Ifølge Yin (2014) drar casestudier nytte av tidlige forskning og etablerte konsepter. Utfordringen er å velge karakteristika og konsepter som er hensiktsmessig for en analyse av de dataene som samles inn, og så holde de under kontroll. I denne oppgaven løser jeg dette ved å fokusere på konsepter som er anerkjent i faglitteratur på tvers av organisasjonsteori og teori om læring i responsarbeid. I løpet av arbeidet med oppgaven har jeg derimot erfart hvordan kvalitativ forskning, og sammenhengen mellom teori og empiri, kan forstås som en pendlende vekt (Grønmo, 2004). På den ene siden bidro eksisterende teoretiske og empiriske studier med oppklaringer og nyansert innsikt. På den andre siden ble det åpenbart at dataene jeg samlet inn



kan kobles til ulike analyseenheter tidligere forskning om læring fokuserer på. Under følger en redegjørelse for oppgavens case og analyseenhet.

#### 2.1.1 Valg av case

For denne oppgaven har jeg valgt hovedredningsentralen i Bodø som case og tar utgangspunkt i at organisasjonen som helhet utgjør analyseenheten. Ifølge Yin (2014) det viktig å velge et forskningsdesign og case som er best egnet til å svare på problemstillingen. Tidligere forskning bidrar med innsikt av at en forståelse for individuell læring er avgjørende for en undersøkelse av organisatorisk læring (Dixon, 1999), samt at læring fra erfaringer bidrar til å forklare hvordan redningsledere lærer (Sommer & Njå, 2012). Ettersom det foreligger forskning om hvordan redningsledere ved hovedredningsentralen på Sola lærer, ble det vurdert som hensiktsmessig å samle inn data om deling og erfaringer fra personer i en case som er så lik denne som mulig. Analyseenheten sin størrelse ble også vurdert som gunstig for å få data som kunne belyse problemstillingen.

#### 2.1.2 Hovedredningsentralen i Bodø

Hovedredningsentralen i Bodø er et offentlig organ i den organiserte redningstjenesten (Organisasjonsplan for redningstjenesten, 2015). Sammen med hovedredningsentralen på Sola, har de det overordnede koordineringsansvaret for alle redningsaksjoner til sjøs, i lufta og på land (ibid.). Ansvarsområdet er delt geografisk, hvor sentralen i Bodø har ansvaret fra 65 grader nord opp til Nordpolen (Hovedredningsentralen, udatert-a). I vest går grensen til 0-meridianen og til grensen med Russland i øst (til rundt 35 grader østlig lengde) før det trekkes en linje opp til Nordpolen (ibid.). I tillegg har HRS N-N ansvaret for Nordland Fylke og Svalbard (ibid.). Arbeidsoppgavene til de ansatte ved HRS N-N er fordelt mellom en avdelingsdirektør, redningsinspektører og redningsledere (Organisasjonsplan for redningstjenesten, 2015). Tilsammen arbeider det 22 mennesker ved HRS N-N (Vangen & Vik, 2017).

For hver av hovedredningsentralene finnes det en redningsledelse. Redningsledelsen består av sentrale samvirkepartnere og politimesteren (i Bodø for HRS N-N) (Hovedredningsentralen, udatert-b). I tillegg kan ledelsen utvides til å inkludere Telenor Maritim Radio, Avinor, frivilliges organisasjoners redningsfaglige forum og Redningsselskapet, samt utpeke rådgivere etter behov (ibid.). Ansvar for hovedredningsentralene hviler på den respektive politimesteren som er underlagt justis- og

beredskapsdepartementet, mens ansvaret for sentralens drift er gitt til en avdelingsdirektør på fullmakt fra politimesteren (Organisasjonsplan for redningstjenesten, 2015). Det samme gjelder den daglige operative driften som utføres av redningslederne (når redningsledelsen ikke er kalt inn) (ibid.).

Det er bergingen av mennesker i akutt nød som er den primære oppgaven for den offentlige redningstjenesten (ibid.). Det betyr at tiltak for å minimere konsekvensene på materiell og miljø ikke er en del av HRS N-N sine oppgaver, og innsatsen deres dedikeres til koordineringen og ledelsen av redningsaksjoner for å redde mennesker fra død eller skade (ibid.). HRS N-N har også et ansvar for å drive tilsyn med de lokale redningssentralene (LRS) innenfor sitt ansvarsområde (ibid.).

## 2.2. Datainnsamling

Samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder handler om de teknikkene som blir brukt til å samle inn og analysere data med mål om å beskrive eller forklare karakteristika, mønstre eller prosesser i den virkelige sosiale verden (Blaikie, 2007). Ifølge Yin (2014) er det viktig å legge til grunn et datamateriale bestående fra ulike kilder. Datagrunnlaget for denne oppgaven ble samlet inn i under et besøk ved HRS N-N over en periode på to arbeidsdager, og fokuserer på hva individer kan fortelle om hvordan en organisasjon fungerer (Yin, 2014, s. 92). Tre former for datainnsamling er blitt benyttet i denne oppgaven: intervju, observasjon og dokumentgjennomgang. Det er blitt samlet inn primærdata fra et semi-strukturert og tre ustrukturerte intervjuer av ansatte ved HRS N-N, samt fra observasjonene under oppholdet. I tillegg er det blitt benyttet offentlig tilgjengelig dokumenter om HRS N-N sin virksomhet som sekundærdata.

### 2.2.1 Utvalg av informanter

Utvelgelsen av informanter for datainnsamlingen er basert på et slumpmessig utvalg (Grønmo, 2004). Et slikt utvalg innebærer at de personene som tilfeldigvis er på et bestemt sted til en bestemt tid, er de som velges ut for studien (ibid.). Det betyr derimot ikke at utvalget ikke kan være strategisk. Hovedredningssentralen i Bodø er en relativt liten organisasjon, og jeg oppdaget tidlig i arbeidet at det på daglig basis er sjeldent at alle de ansatte er samlet. Det betød at jeg ville intervjuer få personer og observere en liten andel av de ansatte i organisasjonen. I tillegg ble jeg gjort oppmerksom på hvordan utformingen av arbeidssituasjonen kunne legge føringer på hvem jeg var i stand til å snakke med og hvordan disse samtalene ble gjennomført.

Allikevel, opplegget framstod som hensiktsmessig og tilfredsstillende fordi jeg ønsket å fokusere på hva redningsledere og de øvrig ansatte ved HRS N-N kunne fortelle meg om deling og lagring av erfaringer i HRS N-N. Dette ble fortsatt ivaretatt med et slikt opplegg. En kodifisert oversikt over informantene som er intervjuet i forbindelse med denne oppgaven kan sees i tabell. 2.1.

*Tabell. 2.1 - Oversikt over informanter*

Kode	Innsamlingsmetode
Inf, 1	Semi-strukturert intervju
Inf, 2	Ustrukturert intervju
Inf, 3	Ustrukturert intervju
Inf, 4	Ustrukturert intervju

Hovedvekten av dataene stammer fra det semi-strukturert intervjuet med en av sentralens redningsledere. Dette representerer den viktigste og største delen av primærdataen, men hvor de ustrukturerte intervjuene også bidro med primærdata. Det ble utført ustrukturerte intervjuer med 3 personer. Jeg vektla muligheten jeg fikk til å være tilstede ved HRS N-N over en lengre periode. Slik fikk jeg mulighet til å klarlegge ulike deler av dataene og justere intervjuene underveis under oppholdet, selv om jeg ikke hadde anledning til å skreddersy en strategisk utvelgelse av flere informanter.

#### 2.2.2 Utforming av intervjuguide

Utgangspunktet for oppholdet ved HRS N-N var å gjennomføre et kvalitativt semi-strukturert intervju med en av sentralens redningsledere. Intervjuet ble formelt avtalt i forbindelse med at en forespørsel om deltakelse i studien ble overlevert, som beskrev hva oppgavens hensikt og formål var, og hva en deltakelse i studien ville innebære (se vedlegg 1). Deretter ble også en intervjuguide overlevert (se vedlegg 2). Intervjuguiden beskriver hvordan intervjuet skal gjennomføres og hva intervjuet skal omhandle (Grønmo, 2004). Utformingen av en intervjuguide bør gjøres etter en vurdering av informasjonsbehovet undersøkelsen krever (ibid.). Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i teoretiske konsepter og funn fra forskning om læring i responsarbeid (se vedlegg 2). På en slik måte ble intervjuguiden forankret til ulike temaer som har relevans for læring, og som samtidig bidro til å ivareta hensynet til informasjonsbehovet. Et særlig viktig poeng er at spørsmålene i intervjuguiden dreide seg om HRS N-N som organisasjon og ikke enkeltindividene som intervjues (Yin, 2014, s. 92).

Intervjuguiden ble utformet slik at informanten skulle rettes inn på ulike temaer, men hvor det ble lagt opp til at informanten selv skulle finne fram til relevant informasjon. Dette viste seg å fungere godt i intervjusituasjonen, og informanten gav beskrivelser og forklaringer på eget initiativ ut ifra temaene og spørsmålene fra intervjuguiden. I tråd med sin hensikt, virket det som om rekkefølgen jeg stilte spørsmålene bidro til å bygge oppunder en forståelse for hva jeg ønsket å få svar på.

### 2.2.3 Kvalitativt intervju

Det kvalitative intervjuet kan bidra med detaljerte forklaringer og være et vesentlig bidrag til en casestudies datamateriale (Yin, 2014). Å gjennomføre intervju av de ansatte ble vurdert som den foretrukne måten for å samle inn data om hvordan erfaringer deles og lagres ved HRS N-N, og at det ville gi meg muligheten til å stille oppfølgende og klarleggende spørsmål rundt deres oppfatninger og meninger. I forbindelse med undersøkelsen har jeg gjennomført to former for intervju; semi-strukturert og ustrukturert intervju. Det semi-strukturerte intervjuet ble gjennomført som et usammenhengende intervju over to dager. Ifølge Yin (2014) vil langvarige intervjuer på mer enn to timer kunne bety at det er nok tid til å utdype og forklare oppfatninger, meninger og innsikt, og at forskeren kan tilpasse sine videre undersøkelser. Det semi-strukturerte intervjuet baserte seg på temaene fra intervjuguiden, men hadde nok fleksibilitet og varighet til at redningslederen kunne utdype rundt temaer som ble tatt opp. I tillegg, fordi intervjuet var langvarig og med flere pauser, fikk jeg anledning til å basere og koble spørsmålene opp mot det informanten tidligere hadde fortalt. Informanten ga også indikasjon på hvilke personer som kunne utdype om ulike temaer, noe som gav uttelling i form av et langvarig ustrukturert intervju. Rent konkret bidro det semi-strukturerte intervjuet med primærdata om redningslederyrket og arbeidssituasjonen ved HRS N-N. Dette omfattet forklaringer og utgreiinger som fokuserer på hvilken betydning læring, erfaringer samt deling og lagring av erfaringer har for redningsledere og HRS N-N som organisasjon. Det ble gjort opptak av dette intervjuet som senere ble transkribert.

Det ble også gjennomført tre ustrukturerte intervjuer av ansatte ved HRS N-N. I motsetning til det primære intervjuet, ble disse samtalene ikke tatt opp på lydbånd. Ifølge Yin (2014) vil kortere og mer fokuserte intervjuer kunne være gunstig for casestudier fordi man både kan støtte oppunder hva lengre intervjuer har klarlagt, og fordi man kan ha en mer samtalelignende og åpen intervjuform. Selv om disse mer uformelle intervjuene ikke var avtalt på forhånd, var det viktig å forberede seg på de. Derfor var jeg klar over hvordan slike

intervjusituasjoner skulle gjennomføres, og la opp til at intervjuguiden skulle fungere rettlede for slike intervjuer. I de ustrukturerte intervjuene fikk jeg noen ganger styre samtalen ut ifra temaer jeg ville redegjøre for, mens andre ganger tok informanten selv kontroll over samtalen ut ifra de temaene som ble introdusert. Helt konkret bidro de ustrukturerte intervjuene med primærdata i form av notater som støttet oppunder mye av innholdet i det semi-strukturerte intervjuet. I tråd med hva Yin (ibid.) anbefaler, ble notatene organisert, kategorisert og klargjort for senere bruk samme dag som de ble skrevet ned. Særlig et av de ustrukturerte intervjuene som bidro til datamaterialet hvor flere aspekter rundt læring, arbeidssituasjonen, redningslederyrket og HRS N-N sin virksomhet ble beskrevet.

#### 2.2.4 Dokumentgjennomgang

For å danne meg en forståelse for hva yrket som redningsleder og HRS N-N sin virksomhet omfatter, har jeg gått igjennom flere offentlig tilgjengelige dokumenter. I en tidlig fase av oppgaven var særlig organisasjonsplanen for redningstjenesten (Organisasjonsplan for redningstjenesten, 2015) og ulike årsrapporter (Vangen & Vik, 2016, 2017) viktig for å danne meg en overordnet forståelse for hva HRS N-N som responsorganisasjon utgjør og hvordan den fungerer. Disse dokumentene bidro med relevant innsikt og nødvendig bakgrunnsinformasjon rundt HRS N-N sin virksomhet, teknologisk utvikling, forskjellige aktiviteter og den generelle utviklingen av hovedredningssentralene. Dette var viktig for formuleringen av forskningsspørsmålene, utformingen av forskningsdesignet og min forståelse av casen, men har også bidratt som empiri i form av sekundærdata. Ifølge Yin (2014) kan dokumenter være viktig kilder på detaljert informasjon som bygger oppunder det andre former for kilder forklarer, og derfor være et viktig bidrag til en casestudies datagrunnlag. Ulike dokumenter som støtter oppunder en beskrivelse av hvordan HRS N-N sin virksomhet spiller inn på yrket som redningsleder, hvordan redningsledere arbeider og de erfaringene som kan oppstå i HRS N-N er derfor inkludert som empiri. De ulike dokumentene som inngår i datamaterialet er hovedredningssentralens årsrapporter fra 2015 og 2016 (Vangen & Vik, 2016, 2017), organisasjonsplan for redningstjenesten (Organisasjonsplan for redningstjenesten, 2015), nyhetsbrev om FRR (BarentsWatch, 2015), statistikk for HRS N-N sin aktivitet i perioden 2012-2016 (Hovedredningssentralen, 2017) og instruks om hovedredningssentralens tilsyn med lokale redningssentraler (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015).

### 2.2.5 Direkte observasjon

Som en del av å undersøke hvordan erfaringer deles og lagres ved HRS N-N var det ønskelig å få førstehåndsopplevelser av hvordan arbeidssituasjonen ved HRS N-N utspiller seg. Fra tidligere hadde jeg ingen egne erfaringer eller opplevelser fra en jobb som redningsleder eller hva et arbeid i et operasjonsrom innebærer. Som et resultat, var det ønskelige at oppholdet ved HRS N-N gav anledning til å observere de aktivitetene og arbeidsoppgavene som redningsledere utfører. Observasjon er en av mulighetene som kvalitativ forskning og casestudier fører med seg, og direkte observasjoner kan være et viktig bidrag til en casestudies datagrunnlag (Yin, 2014). Ved å selv observere redningsledere i sin naturlige arbeidssituasjon over to dager, var det mulig å danne seg en forståelse for hva jobben deres krever, hvordan de arbeider og miljøet de arbeider i. Dette er noe Yin (2014) beskriver som en av fordelene ved direkte observasjon, og som gav meg data jeg kunne se i sammenheng sammenheng med resten av datamaterialet. Referanser i empirien til data fra observasjonene gis som "Obs, 2017".

### 2.3 Analytisk strategi

Å utvikle en analytisk strategi handler ifølge Yin (2014) om hvordan dataene som samles inn kan knyttes opp mot relevante konsepter. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i etablerte konsepter om læring og organisatorisk læring i min formulering av forskningsspørsmålene. Og jeg har valgt å la forskningsspørsmålene styre oppgavens analytiske strategi. Ifølge Yin (2014) kan en strategi ut ut ifra forskningsspørsmålene være egnet ettersom forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i oppgavens hensikt og litteraturgjennomgangen som ble gjennomført for oppgaven. De teoretiske konseptene som forskningsspørsmålene inkluderer ble derfor benyttet til å organisere og strukturere dataanalysen.

Ifølge Grønmo (2004) vil det i kvalitative undersøkelser ofte foregå en analyse parallelt med datainnsamlingen og som intensiveres utover i forskningsprosessen. Det var åpenbart at dette skjedde i denne oppgaven, og jeg identifiserte underveis i datainnsamlingen at ulike faktorer og fellesnevner ved dataene ville kunne beskrives ut ifra teoretiske konsepter og være anvendelig i den videre analysen av dataene. Yin (2014) forklarer at en analysestrategi bør utformes som en syklus der man går fram og tilbake mellom forskningsspørsmålene, dataene og fortolkningen av dataene. I denne oppgaven resulterte dette i at analysen av dataene ble bearbeidet og raffinert ut ifra konsepter rundt forskningsspørsmålene. Dataene fra intervjuene ble derfor skjematisk med koder etter hva informantene fortalte og følgelig kategorisert med utgangspunkt i ulike konsepter (erfaringstyper, plattformer for å dele erfaringer og måter å lagre

erfaringer på). Ettersom forskningsspørsmålene impliserer et fokus på kontekstuelle faktorer, ble det også gjennomført koding av dataene med hensyn til slike faktorer. Presentasjonen av empirien er ment å syne hvordan jeg har gått fram for å redusere og bearbeide dataene i analysefasen. Overskriftene for hvert av kapitlene i empirien inkluderer et sitat eller objekt for å illustrere essensen av innholdet. Deretter valgte jeg å la kategoriene for empirien fungere som struktur for drøftingen.

## 2.4 Etske problemstillinger

Det har vært viktig for meg å være bevisst over min rolle som forsker og de situasjonene jeg kan plassere informantene i. Dette gjelder alle fasene av oppgaven. Dette er viktig for både å unngå bias, men også for å beskytte enkeltpersoner og opprettholde forskningsetiske standarder (Yin, 2014). Særlig er det viktig med et bevisst forhold til informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av å delta i studien (Thagaard, 2009). I forbindelse med oppstart av studien ble det utformet og oversendt en formell forespørsel om deltakelse i studien samt en intervjuguide (se vedlegg 1 og 2). I denne forespørselen redegjøres det for oppgavens hensikt, hva en deltakelse innebærer, at deltakelsen er frivillig samt at eventuelle personopplysninger vil behandles konfidensielt og publiseringen anonymiseres. Dataene ble oppbevart på passordbeskyttet PC og slettet etter prosjektets slutt.

Som forsker kommer man gjerne utenifra og stiller spørsmål som kan oppleves kritiske, undrende eller på annen måte vanskelige for en informant å besvare. Derfor (og av andre årsaker) kan en intervjusituasjon oppleves ukomfortabel. Det betyr at forskeren må være bevisst på de signalene som informanten sender ut under en intervjusituasjon, samt være tydelig i måten man oppfører seg og samler inn data. Dette gjelder også når man analyserer og tolker dataene for å forhindre en fremmedgjøring av informantene (Thagaard, 2009). I min gjennomgang av dataene og diskusjonen har jeg derfor forsøkt å være saklig, upartisk og ærlig. Det betyr å styre unna personlige meninger, oppfatninger, ideer og ønsker.

Jeg var til stede når redningsledere håndterte reelle redningsaksjoner. Derfor var det viktig å ikke virke påtrengende, masete eller i veien under datainnsamlingen. Samtidig som jeg etterstrebet en nøytral og ydmyk tilstedeværelse, ble det også gjort klart at min tilstedeværelse ville bli tilsidesatt ved behov eller hvis jeg ble oppfattet som ”i veien”. Som del av hensynet til den kritiske karakteren av arbeidet ved HRS N-N, signerte jeg en taushetserklæring rundt sensitive detaljer jeg måtte observere eller bli fortalt. Dette hensynet er fullstendig ivaretatt.

Opggaven ble oppfattet sendt inn til til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) for vurdering via deres meldeskjema på internett i starten av 2017. Derimot viste det seg at dette skjema ikke ble overlevert, ei behandlet. Derfor foreligger ikke deres godkjenning på datainnsamlingen. Søknad om godkjennelse ble derfor ettersendt 9.juli 2017, men ikke ferdigbehandlet av NSD innen oppgaven ble levert.

## 2.5 Validitet

Ifølge Yin (2014) kan kvaliteten på forskningsdesignet til en casestudie beskrives med utgangspunkt i konsepter om validitet og reliabilitet. Konstruksjonsvaliditet handler hvordan data samles inn og håndteres rundt operasjonaliserte enheter som gir uttrykk for det oppgaven tar sikte på å undersøke (ibid.). I denne oppgaven dreier dette seg om data om deling og lagring av erfaringer som kobles en endring i kunnskap. For å styrke dataene ble det bevisst samlet inn data om læring, kunnskapsendringer og erfaringer fra personer i et yrke og organisasjon det foreligger forskning om hvordan lærer gjennom erfaringer. Ettersom fokuset for oppgaven er på organisatoriske forhold rundt disse temaene, ble intervjuguiden orientert rundt HRS N-N som organisasjon og ikke informantene som individ (se vedlegg 2). Validiteten styrkes også ved at jeg inkluderer data fra intervjuer, observasjon og dokumenter, og etterstreber en tydelig kobling mellom de spørsmålene som ble stilt under intervjuet og det som presenteres i oppgaven. De dataene som er samlet inn er et resultat av bevisste valg, og hvor det langvarige besøket gjorde det mulig å redegjøre for hva informantene sa og mente om ulike temaer. At jeg var forberedt og klar på å utfordre og påpeke hva informantene fortalte, bidrar også til å redusere antydninger i empirien og drøftingen. Selv om en triangulering av enten datamaterialet, forskerne som tolker dataene, teoriene som anvendes eller metodene for datainnsamling, kunne støttet oppunder funnene fra ulikt hold og styrket oppgavens validitet, tillot ikke oppgavens omfang dette (Patton, 2002 i Yin, 2014; Yin, 2014, s. 121).

Selv om oppgavens analyseenhet er HRS N-N som organisasjon, og det ble vurdert som trolig at relativt få informanter kunne belyse forskningsspørsmålene, er det en betydelig svakhet at oppgaven baserer seg på få informanter. Selv om flere deler av empirien og drøftingen blir støttet av to informanter, er det flere deler av empirien og drøftingen som står som isolerte bidrag med kun en kilde. Dette er en svakhet som gjenspeiler en svak konstruksjonsvaliditet. Få informanter gjør det vanskelig å utelukke spuriøse antydninger i datagrunnlaget, og hvorvidt fenomenet som skal undersøkes er det som faktisk undersøkes. Således svekker dette også oppgavens interne validitet. Årsaken til at oppgaven har få informanter dreier seg om hensynet



til HRS N-N sin virksomhet og kritiske funksjon. Sammen med praktiske årsaker og arbeidsmengden til de ansatte ved sentralen, ble datainnsamlingen forbeholdt perioden på to dager. Selv om datainnsamlingen baserer seg på få informanter, forelå det nok data til at empirien og drøftingen kunne formuleres.

Ekstern validitet handler om å etablere hvilket domene funnene for en undersøkelse kan overføres til (Yin, 2014). Valget av en enkelt casestudie er derimot kjennetegnet av detaljert innsikt i et avgrenset fenomen i en avgrenset sammenheng og kontekst. Derfor mener mange at casestudier ikke er svært egnet for å utlede generaliseringer (se Blaikie, 2010 s. 192-194). Fremfor å utlede statistisk generaliserbare funn som kan overføres til en populasjon, forklarer Yin (ibid.) at casestudier derimot vil kunne legge til rette for hva han kaller analytiske generaliseringer. Slik generalisering handler om måten teori og empiri kombineres for avdekke funn og hvorvidt funnene har en betydning utover den spesifikke casen som undersøkes (ibid.). I denne oppgaven blir det lagt til grunn en analytisk strategi som innebærer bruken av etablerte teorier og konsepter i analysen av dataene om en avgrenset case. Samtidig som dette ifølge Yin (ibid.) kan være et utgangspunkt for analytisk generalisering, er hensikten med denne oppgaven begrenset til å utforske om ulike teorier kan anvendes for å oppnå en forståelse for organisatorisk læring i en gitt responsorganisasjon. Den analytiske generaliseringen vil derfor begrense seg etter hvorvidt konseptene som anvendes bidrar til å avdekke funn om organisatorisk læring i denne responsorganisasjonen. Som et resultat vil slik konseptene forstås anvendt spille inn på hvorvidt funnene er analytisk generaliserbare. Derfor legger jeg vekt på å presentere teori, empiri og drøftingen på en måte der det blir mulig å gjenkjenne hvordan funnene utledes.

## 2.6 Reliabilitet

Reliabilitet er et konsept som viser til oppgavens pålitelighet; nærmere bestemt hvorvidt gjennomføring av den samme casen på samme måte vil føre til at funnene og konklusjonene som utledes samsvarer (Yin, 2014). Ved å sørge for at studier kan etterprøves bidrar man til at feil og bias unngås (ibid.). For å bidra til oppgavens reliabilitet ble forespørselen om deltakelse i studien og intervjuguiden utformet på bakgrunn av forskning om læring i responsorganisasjoner (se vedlegg 1 og 2). Videre, så ble det semi-strukturerte intervjuet tatt opp på lydband og transkribert. Slik kunne en nøyaktig gjengivelse av hva informanten fortalte danne utgangspunktet for empirien. Dette samme gjør organiseringen og kategoriseringen av notatene fra de ustrukturerte intervjuene og observasjonen. Ved å i tillegg være tydelig på hva

empirien viser, ikke viser og kan antyde, skal det være mulig å se hvordan datainnsamlingen har bidratt til empirien som foreligger.

Som jeg har forklart tidligere, så var datainnsamlingen et resultat av bevisste valg og hvor analysen kan sees i sammenheng med slik ulike konsepter er koblet til forskningsspørsmålene. Gjennom dette metodekapittelet redegjør jeg for hvordan forskningsdesignet ble utformet og gjennomført. Dette bidrar til vise hvordan funnene i oppgaven er blitt utledet, og som styrker oppgavens reliabilitet.

### 3. Teoretisk rammeverk

---

Hensikten med dette kapitlet er å presentere det teoretisk rammeverk som benyttes for å besvare oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Kapitlet skal sørge for en forståelse for hvilken betydning deling og lagring av erfaringer har for å fremme organisatorisk læring.

#### 3.1 Det strukturelle og kulturelle perspektivet på organisatorisk læring

Ifølge Argyris og Schön (1978) oppstår en organisasjon når en gruppe mennesker samler seg og utvikler prosedyrer for hvordan beslutninger skal fattes for å oppnå fastsatte mål. Disse beslutningene fattes på vegne av kollektivet som et ledd i å delegere kollektiv autoritet til enkeltindivider og avgrense det organisatoriske kollektivet fra omverdenen (ibid.). Ved å fordele oppgaver og roller, kan aktiviteter som er for utfordrende eller omfattende for enkeltindivider gjennomføres. Tilsammen representerer dette en grunnleggende idé bak organisasjoners eksistens (Dixon, 1999), og som kan legges til grunn for betraktninger av organisatorisk læring.

Mye av debatten rundt organisatorisk læring, tar utgangspunkt i hvordan individer lærer. Et av ståstedene har et strengt syn på individets rolle for læring i en organisatorisk sammenheng; organisasjoner består av mennesker, og fjernes disse menneskene, kan ikke organisatorisk læring skje (se March & Olsen, 1975; Simon, 1991). Et slikt syn på organisatorisk læring kan best omtales som et *strukturelt perspektiv* på organisatorisk læring (Lipshitz & Popper, 1998). Men som tidligere antydnet, så kan organisasjoner også forstås som noe mer enn summen av dets medlemmer, og mange vil nok nå vedgå at det ligger noe mer til organisatorisk læring enn individuell læring. Et resultat av slik tilnærming til organisatorisk læring, er at grupper av individer er blitt en stadig mer anvendt analyseenhet for å undersøke organisatorisk læring (Easterby-Smith mfl., 2000). Ved å anvende gruppevise analyseenheter vektlegges mellommenneskelig interaksjon og kulturelle forhold i forklaringer av dette fenomenet. Delte oppfatninger uttrykkes da gjennom handling og språk, og det fokuseres på hvordan denne formen for interaksjon er den primære måten kunnskap i en organisasjon deles på (Cook & Yanow, 1993). Et perspektiv som på mange måter representerer motsvaret til det strukturelle perspektivet, og som er bedre kjent som et *kulturelt perspektiv* på organisatorisk læring (se Cook & Yanow, 1993; Lipshitz & Popper, 1998; Moynihan & Landuyt, 2009).

Samtidig velger en del forskere å se utover betydningen av individet eller læringen som skjer blant grupper av mennesker. Gjennom å fremheve betydningen av den bredere konteksten medlemmer i en organisasjon tar del i, kan fokuset fortsatt ligge på det individuelle nivået eller gruppenivået, men hvor det vektlegges hvordan organisasjoners utforming og virksomhet påvirker læring. Ifølge Moynihan og Landuyt (2009) kan struktureringsteori være nyttig for se hvordan en organisasjons utforming påvirker kulturelle forhold. Fiol og Lyles (1985) arumenter for hvordan en organisasjons struktur, strategier, prosedyrer, system og kultur påvirker individuell læring. Og Kim (1993) skriver at det er en organisasjon sine medlemmers delte mentale modeller som gjør resten av organisasjonenes minne brukbar. Slik kan organisatorisk læring forstås som noe som skjer mellom og/eller gjennom mennesker, men som påvirkes av den organisatoriske konteksten og organisatoriske gjenstander (Argote, 2013; Argote & Miron-Spektor, 2011). Et slik syn passer godt overens med Dixon (1999) sin organisatoriske læringssyklus. Dixon (1999, s. 93–122) forklarer hvordan kunnskap som integreres i en organisatorisk kontekst muliggjør kollektiv fortolkning, og som kan lede til påfølgende justering av handling og et potensial for generering av ny kunnskap. Men hva som kanskje blir åpenbart, er at kunnskap først må oppstå, og deretter deles for at organisatorisk læring skal skje. Scott (2011) for eksempel, skriver at læring på et kollektivt nivå krever måter å dele, utveksle og kombinere kunnskap eller oppfatninger. Dette passer godt med hvordan deler av litteraturen om organisatorisk læring fokuserer på hvordan individers mentale modeller (det vil si måten individer betrakter seg selv og miljøet rundt seg) justeres, re-produseres og konvergerer i en kollektiv og gunstig retning (se Kim, 1993; Spector & Davidsen, 2006).

Litteraturen om organisatorisk læring fremstår klar på at individuell læring er en nødvendig del av hvordan organisasjoner lærer. Samtidig vil forhold som kan forklare hva en organisasjon er (som dens struktur og prosedyrer) kunne påvirke organisatorisk læring. Dette kan forstås med utgangspunkt i det kulturelle og strukturelle perspektivet på organisatorisk læring (Moynihan & Landuyt, 2009).

### 3.2 Koble organisatorisk læring og læring i responsorganisasjoner – dele erfaringer

Fra organisasjonsteoretiske bidrag om læring og litteratur om læring i responsarbeid, er det er en overlapp i bruken og betydningen av *erfaringer* for å oppnå læring. Argote (2013, s. 31–32) forklarer at organisatorisk læring viser til en endring i organisatorisk kunnskap, praksis, rutiner eller ytelse som en funksjon av erfaring. Mens Sommer og Njå (2012) beskriver hvordan

erfaringer er en sentral del av hvordan redningsledere lærer. Målet med læring i responsarbeid og organisatorisk læring har også koblinger. Argote (2013, s. 32) skriver at organisatorisk læring handler om økt ytelse som kan attribueres både endret adferd og kognisjon. Mens Sommer mfl. (2013) skriver at læring i responsarbeid handler om å *endre* måten responsarbeid blir utført på, *bekreftede* fungerende metoder og tilnærminger, samt få en *bedre forståelse* for hvorfor arbeidet utføres slik det gjør. Begge disse tilnærmingene til læring fokuserer på endringer basert på enten ny kunnskap eller erfaringer. Dixon (1999) på sin side er ikke uenig, og skriver at meningsdannelsen fra erfaringer er hva læring handler om. Og slik Sommer og hans kollegaer ser det, lærer ikke personer fra erfaringer *per se*, men fra å reflektere over de (2013). Å ha ulike erfaringer og muligheter til å reflektere over de, er dermed viktig for både organisatorisk læring og individuell læring i responsorganisasjoner.

En måte å forstå læring i responsorganisasjoner er å gjennom *hva* det er viktig at responspersonell lærer, betydningen av *miljøet* de lærer i og hvordan de blir *involvert* i relevante læringsaktiviteter (Sommer mfl., 2013). Braut og Njå (2010) samlet en slik forståelse i tre konsepter - *innhold*, *kontekst* og *involvering*. Gjennom en forståelse for hvordan de ulike gruppene utfyller hverandre, kan en helhetlig forståelse av læring oppstå (Sommer mfl., 2013). Det hjelper for eksempel ikke med erfaringer fra redningsoperasjoner, og muligheter for å dele de, dersom personen ikke er villig til å involvere seg i å dele de. Dette er et resultat av hvordan det sosiokulturelle synet på læring sees i kombinasjon med det kognitive perspektivet (ibid.).

Med dette som teoretisk utgangspunkt gir Sommer og Njå (2012) forklaringer på hva det er viktig at redningsledere lærer; kunnskap om responssystemet, responsorganisasjonen, bruken av verktøy og utstyr, samt ta strategiske beslutninger. De konkluderer med at redningsledere lærer gjennom fire læringsprosesser; tilegnelsen av personlig erfaringer, individuell problemløsning, kollektiv refleksjon og ved at kunnskap lagres og gjøres tilgjengelig. De antyder også et potensial ved å forstå den bredere organisatoriske konteksten som omringer redningslederne; det vil si arbeidsmiljøet og mulighetene for refleksjon organisasjonen sørger for (ibid.). Dette samsvarer godt med forståelsen av organisatorisk læring som ble presentert ovenfor hvor både mellommenneskelige og strukturelle deler av en organisasjon kan betraktes, og hvor det er nødvendig med måter å dele kunnskap på. Fordi organisatorisk læring ifølge Argote og Miron-Spektor (2011) handler om endringer i organisatorisk kunnskap som en funksjon av erfaringer, fremstår det som relevant å forstå hvordan erfaringer deles og lagres i en undersøkelse av organisatorisk læring av en responsorganisasjon.

Men selv om man legger til grunn en tilnærming til organisatorisk læring som tar utgangspunkt i erfaringer, vil det kunne være utfordrende å skille mellom betydningen erfaringer har for ulike organisasjoner. Gilson og Dunleavy (2009) argumenter for at studier om organisatorisk læring begrenses av et fokus på erfaringer. De skriver at for å forbedre organisatorisk ytelse må kunnskap brukes. Måten erfaringer oversettes til organisatorisk læring er dermed viktig å forstå, noe Christopher Kayes også peker på:

*”Any consideration of learning in organizations requires a description of how individual learning translates into organizational practice. This description must account for not only the role of experience, but also the mechanisms by which experience translates into organizational learning”.* (Kayes, 2015b, s. 2)

Å beskrive innholdet av et engasjement til organisatorisk læring er altså en ting, å måle virkningen av det er noe helt annet. Og det å utlede mål på organisatorisk læring er ofte omtalt som en utfordrende affære (se Argote & Todorova, 2008; Moynihan & Landuyt, 2009; Spector & Davidsen, 2006). Én forklaring er at utfordringene og problemene som organisasjoner må håndtere, ofte kan beskrives som komplekse og i endring (Spector & Davidsen, 2006). Ifølge Argote og Miron-Spektor (2011) kan en nyansert beskrivelse av ulike erfaringstyper bidra til en forståelse for hvordan erfaringer kan føre til organisatorisk læring i spesifikk kontekst.

### 3.3 Erfaringer og erfaringstyper

Erfaringer og flyten av erfaringer kan betraktes på tvers av ulike nivåer i en organisasjon. (Argote & Todorova, 2008). Startpunktet her, er hvordan tilegnelsen av erfaringer og refleksjon representerer to prosesser benyttet i teoretiske forklaringer på hvordan individer i responsorganisasjoner lærer (se Sommer mfl., 2013).

Med *en erfaring* henviser jeg til en direkte og avgrenset hendelse som kan bli beskrevet med utgangspunkt i tid og rom, og som sørger for en bevissthet av ens selv og miljøet rundt hendelsen (Scharf, 1998 i Kayes, 2015a). Blir du ikke bevist på en hendelse, er det heller ingen erfaring. Som Weick og Sutcliffe og skriver: ”when you do something, you change both yourself and the context around you. You may realize this. You may not.” (2015, s. 78). Den mentale aktiviteten som kreves for å denne bevisstgjøringen er hva jeg forstår som refleksjon, og innebærer å fortolke meningen med en gitt erfaring (Ellström, 2006 i Sommer & Njå, 2012). Samtidig er erfaringer personlige av natur (Kayes, 2015a). De kan gjøres eksplisitte, presenteres

og deles, men utsettes da for fortolkning når andre reflekterer over de. Kollektiv refleksjon viser derfor til refleksjonen som utøves av mer en én person i forbindelse med deling av erfaringer.

Ifølge Argote og Miron-Spektor kan en ”fin-kornet” forståelse av erfaringer bidra med innsikt i hvordan organisasjoner kan designe erfaringer som fremmer organisatorisk læring innenfor en spesifikk kontekst (2011, s. 1126–1127). Det kan med andre ord antas at ulike former for erfaringer påvirker kunnskapen som oppstår, forandres og lagres i en organisasjon (Argote & Todorova, 2008). Hensikten med å beskrive typer av erfaringer er å danne et utgangspunkt for å forstå hvordan en organisasjons struktur og virksomhet bidrar tilegnelsen av erfaringer, som deretter kan deles og lagres. Argote (2013, s. 35–40) presenterer en oversikt over erfaringer jeg tar utgangspunkt i. Én enkelt form for erfaring trenger derimot ikke nødvendigvis utelukke den fra å være en annen type. For å ikke bli fanget opp i en u håndterbar miks av ulike typer erfaringer, samt begrense oppgavens omfang, ser jeg nærmere på fem typer erfaringer som utdypes ved å se de i sammenheng med teori om læring i respons- og beredskapsarbeid.

### 3.3.1 Direkte og indirekte erfaringer

Tilegnelse av personlig erfaringer er ifølge Sommer og Njå (2012) en av de dominante læringsprosessene som redningsledere lærer gjennom. Med det henviser de til en form for erfaringer som er i tråd med hva Argote og Todorova beskriver som selvopplevde ”direkte erfaringer” (2008, s. 204). I tillegg forklarer Sommer og Njå (2012) hvordan redningsledere trekker viktig kunnskap og informasjon fra andre redningsledere og organisasjoner. Dette samsvarer med ”indirekte erfaringer” som er opplevd av andre personer eller organisasjoner, og som da enten deles eller overføres (Argote & Todorova, 2008, s. 206). For at organisatorisk læring da skal kunne skje, må responsorganisasjoner legge til rette for tilegnelse og deling av begge disse formene for erfaring.

Ettersom direkte erfaringer handler om de erfaringene som personer selv får, vil en beskrivelse av direkte erfaringer i en responsorganisasjon kunne innebære en beskrivelse av hva et yrke innebærer. For denne oppgaven betyr at det er interessant å forstå selve redningslederyrket og arbeidsoppgavene de utfører. Indirekte erfaringer derimot vil for denne oppgaven henvise til erfaringer andre ansatte i organisasjonen har opplevd og som deles med de. Indirekte erfaringer som deles fra andre enheter utenfor organisasjonen kan heller forstås som ”erfaringsoverføring” (Argote, 2013, s. 35-36).

### 3.3.2 Nye og repeterende erfaringer

En erfaring kan være første av sitt slag og den kan være en repetisjon av tidligere erfaringer. Det finnes derimot gråsoner, og erfaringer trenger ikke være enten ny eller gammel. For graden av nyhet kan angis både til aktivitetene for å løse en oppgave eller til selve oppgaven (Argote & Todorova, 2008). For eksempel vet du kanskje hvordan man bruker en sag, hammer og spiker, men du har kanskje ikke vært med å bygge et helt bolighus. I en kontekst av respons og beredskap er det å skille mellom disse typene erfaringer relevant fordi de kan sees i sammenheng med målet med læring (endring, bekreftelse eller økt forståelse) (Sommer mfl., 2013).

For responsarbeid er det viktig å utfordre og teste eksisterende oppfatninger og måter å gjøre ting på (Sommer mfl., 2013). Det betyr å legge til rette for realistiske opplevelser og tilegnelsen av erfaringer som synliggjør hvorfor noe ikke fungerer, mens andre ting ikke fungerer (ibid.). Dersom personer i tillegg tilegner seg vitenskapelig kunnskap, kan personer reflektere over en kombinasjon av opplevde erfaringer og vitenskapelig ”siste-nytt” (ibid.). Ifølge Njå er dette viktig fordi:

“...combining experiences with more scientific-based knowledge can improve emergency personnel’s ability to generalise and discriminate between situations and associated responses – an ability that is essential to ensure necessary behavioural flexibility in emergency response situations”. (Njå, 1998 i Sommer, 2015, s. 91)

En annen interessant innfallsvinkel på nye eller repeterende erfaringer, er hvorvidt årsakssammenhengen er enkel, demonstrerbar eller mer tvetydig. Ifølge Argote (2013), vil erfaringer karakterisert av tvetydighet gi et falskt utgangspunkt for endring eller føre til at læring uteblir. Samtidig betyr ikke dette at kunnskap om komplekse årsakssammenhenger er uoppnåelig ei at denne kunnskapen behøver å være vag eller svak (Cilliers, 2005). Gjennom bruken av verktøy (som for eksempel dataprogrammer) vil man kunne strukturere og sammenligne informasjon som er for omfattende og kompleks for individer å håndtere (Argote & Todorova, 2008).

### 3.3.3 Simulerte erfaringer

Simulerte erfaringer oppstår som en resultat av konstruerte hendelsesforløp. Ved å sørge for simulerte erfaringer kan personer og organisasjoner få prøvd ut sin virksomhet og kunnskap



uten nevneverdig muligheter for tap og fare (D. Smith, 2004). Selv om læring gjennom erfaringer fra øvelser er funnet å være mindre verdifulle enn de fra reelle situasjoner (Crichton, Lauche og Flin, 2008 i Sommer, 2015), er det viktig å trekke så mye læring som mulig ut av hver enkelt erfaring. Evaluering av responsarbeid er en form for analytisk gjennomgang det er mulig å se i sammenheng med scenarioutvikling (se Abrahamsson mfl., 2010). Ved å diskutere og problematisere situasjoner, kan en forståelse for hva som kan skje i fremtiden oppnås (Borell & Eriksson, 2008). Slik blir det mulig å reflektere over potensielle hendelser som utfordrer eksisterende mentale modeller, og hvor personer kan utvikle en forståelse som gjør de bedre rustet til å skille mellom ulike situasjoner og behov (ibid.). Som Scott formulerer det: "...knowing occurs as people wrestle with the intricacies of real world challenges and improvise a way to a solution" (Cook og Brown, 1999 i Scott, 2011, s. 5).

Ifølge Argote (2013) vil det organisatoriske utbytte fra simulerte erfaringer være høyt dersom konsekvensene er høye, og erfaringen lav. I en sammenheng med responsorganisasjoner vil derfor simulerte erfaringer kunne være viktig. Samtidig finnes det mange måter dette kan skje på. Det kan skje i forbindelse med evaluering av responsarbeid (se Abrahamsson mfl., 2010). Det kan skje gjennom å utfordrer eller stille spørsmålstegn ved en avgjørelse eller oppførsel. Det kan skje i forbindelse med øvelser. Eller det kan skje i forbindelse med andre former for scenarioutvikling og kartlegging av risiko. Ved å fokusere på situasjoner der erfaringer med konstruerte hendelsesforløp kan oppstå, kan ulike måter redningsledere får simulerte erfaringer beskrives.

### 3.4 Deling av erfaringer

Deling av informasjon helt avgjørende for å lede og koordinere håndteringen av større hendelser (Desourdis & Contestabile, 2011). I tillegg vil ulike individer i en organisasjon ha forskjellig kunnskap og informasjon som bidrar til å løse utfordringer og problemer. Personene med ulike praktiske bakgrunner vil være trent i ulike perspektiver og ha ulike måter å tenke og gjøre ting på (Williams & O'Reilly, 1998). Gjennom å dele erfaringer kan individer få tilgang til erfaringer og kunnskap de ikke hadde. Som det er gjort klart vil deling av erfaringer være nødvendig dersom kollektiv refleksjon og organisatorisk læring skal skje. Jeg fokuserer derfor på å fremstille en forståelse for måter og mulighetene der erfaringer kan deles. I tillegg ser jeg nærmere på kontekstuelle forhold som er funnet å påvirke hvorvidt erfaringer deles.

#### 3.4.1 Deling av erfaringer i responsorganisasjoner – plattformer

Plattformene for å dele erfaringer, kunnskap og informasjon i responsorganisasjoner varierer. Samtidig som flere arenaer for utveksling av erfaringer kan forstås som alminnelige (som for eksempel lunsjpauser, korte spontane samtaler, tilfeldig passeringer, o.l.), kan andre forstås som mer integrert, fastsatt og etablert som organisatoriske strukturer. For eksempel vil det i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av øvelser, kunne legges opp til eller kreves en rekke former for informasjons- og erfaringsutveksling (se Lonka & Wybo, 2005). ”After accident reports” er en annen måte å dele erfaringer på (Dixon, 1999). Ved å fylle ut rapporter etter responsarbeid som beskriver ’hva som skjedde, hva som burde ha skjedd og hvorfor det skjedde’, kan konkret informasjon (som antall involverte, lokalitet, skadeomfang, o.l.) og erfaringer gjøres eksplisitt og danne et utgangspunkt for å lære (ibid.).

På lik linje med hvordan Sommer (2015) forklarer at individer tilegner seg erfaringer og kunnskap gjennom uformelle og formelle læringsaktiviteter, vil slike aktiviteter også kunne representere arenaer for å dele erfaringer. Slik som rettleiding fra erfarent personell under opplæringsperioder bidrar til uerfarent personells læring (Sommer & Njå, 2012), vil dette kunne representere en plattform for deling av erfaringer. Utfordringen virker derimot å sørge for systematiske måter å dele erfaringer på og som fører til at de deles med hele organisasjonen (se Sommer, 2014; Sommer & Njå, 2011; Sommer mfl., 2017). Disse studiene fant at erfaringer i stor grad ble delt i form av uformelle historier og enkeltstående diskusjoner. At erfaringer deles på slike måter ble funnet viktig for individuelle læring (ibid.), men bidrar i mindre grad til organisatorisk læring fordi potensialet fra kollektiv refleksjon ikke blir benyttet. Det er derfor relevant med etablerte plattformer for å dele erfaringer som sørger for at erfaringer deles med hele organisasjonen på en systematisk måte (se Sommer, 2014; Sommer & Njå, 2011; Sommer mfl., 2017).

#### 3.4.2 Deling av erfaringer i responsorganisasjoner – kontekstuelle forhold

Deling av erfaringer og kunnskap skjer i en organisatorisk kontekst (Argote, 2013). Kontekst handler om miljøet hvor læring forekommer, og hvor dets karakteristikk kan tolkes i sammenheng med ulike individers muligheter til å lære. Som Sommer og Njå skriver: “learning through the process of knowledge accumulation and collective reflection is in essence a process of individual reflection that is determined by the workplace context” (2012, s. 227). Ifølge Argote (2013, s. 33–35) vil en organisatorisk kontekst bestå av en organisasjons medlemmer, oppgaver, ressurser og verktøy, samt hva som bestemmer innholdet av disse komponentene.

Ansettelsesprosedyrer, treningsprogrammer, former for tilbakemeldinger, organisatorisk struktur, sosiale nettverk, arbeidsutforming og kultur er eksempler på kontekstuelle faktorer som kan sees i sammenheng og beskrive dette miljøet (ibid.).

Ifølge Sommer mfl. (2013) er det viktig å inkludere så mange som mulig av de ansatte i læringsaktivitetene en organisasjon utformer. Slik vil det dannes et godt utgangspunkt for kollektiv refleksjon og endring av kunnskap (Sommer & Njå, 2012). Men selv om man klarer å tilrettelegge for at *alle* kan delta i en systematisk deling av erfaringer, så må de være villig og i stand til å dele det de forstår, vet og kan (Argote, 2013). Responspersonell må være åpne for å *involvere* seg og delta i de læringsaktivitetene som finnes; både som en mental aktivitet og aktiv interaksjon (Sommer mfl., 2013). Men fra et organisatorisk ståsted, kan involvering gis en mer omfattende betydning. Ifølge Dixon (1999) krever organisatorisk læring at ansatte i en organisasjon gis et ansvar som omfatter mer enn ettergivenhet og gjennomføring av arbeidsoppgaver. Dixon skriver at:

*“Organizational learning requires responsibilities of organizational members beyond compliance and the accomplishment of an assigned task. It requires of them that they contribute their ideas, share their knowledge, and that they engage in a proactive search for better ways to do things. In other words, that they act in the interest of the whole”.*  
(Dixon, 1999, s. 226)

Det er med andre ord nødvendig å ikke bare se involvering som en del av individuell læring i responsorganisasjoner, men som en investering i en organisatorisk helhet som går utover enkeltindividet (Dixon, 1999).

En organisatorisk kontekst som sørger for involvering innebærer at det finnes tillitt (Dekker, Jonsén, Bergström, & Dahlström, 2008). Tillitt kan fjerne hindringer for dele og rapportere historier, og bidrar til at organisasjoner og individer kan lære av sine feil (ibid.). Én forståelse av tillitt er at det innebærer en parts villighet til å være sårbar ovenfor en annen part (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995). Og ifølge Levin og Cross (2004) er tillitt grundig bevist å være viktig for utvekslingen av kunnskap. I tillegg forklarer de at forskning om tillitt har påvist at personer i større grad deler nyttig kunnskap når tillitt finnes, er villig til å lytte til andres kunnskap, samt at verifisering av kunnskap oppleves unødvendig. Gitt denne definisjonen av tillitt, er det samtidig mulig å gjenkjenne trygghet som et nærliggende konsept. Som Argote skriver: ”when members feel psychologically safe and free to express their ideas, organizations are more likely to learn from experience than when members do not feel safe”

(2013, s. 41). Trygghet, tillitt, åpenhet og involvering er med andre ord kontekstuelle faktorer som ifølge teorien vil spille inn på hvorvidt erfaringer deles i en hensikt av organisatorisk læring.

For at organisasjoner skal lære og utvikles, er det derimot viktig å dele erfaringer som bidrar til at kunnskap endres i en gunstig retning. Derfor presenterer jeg en forståelse for hvordan fordeling av ekspertise og allerede delte oppfatninger kan spille inn på dette.

#### 3.4.2.2 Betydningen av allerede delte oppfatninger

Ifølge Argote (2013) vil sannsynligheten for å dele informasjon øke dersom informasjonen inngår i delte oppfatninger eller er kjent på forhånd. På den ene siden, er dette hensiktsmessig med tanke på bekreftelse og utvikling av teamfølelse, tilhørighet og etableringen av konsensus rundt eksisterende arbeidsmetoder og praksis (ibid.). På den andre siden vil repetisjon av eksisterende oppfatninger være uheldig dersom ”gamle fortellinger” står i veien for delingen av informasjon som kan bidra til kollektiv refleksjon og ny kunnskap. Som en svært situasjonsavhengig versjon av dette fenomenet, finnes et konsept som kalles ”groupthink” (Aldag & Fuller, 1993). Gruppetenkning er en situasjon hvor en gruppe mennesker ikke klarer å løsrive seg fra sine etablerte oppfatninger, og hvor de individuelle bidragene til en problemløsningsprosess bidrar til en negativ form for konsensusbygging og dårlige beslutninger (ibid.). Gruppetenkning illustrerer på mange måter utfordringene som kan oppstå dersom man ikke er i stand til å dele og reflektere over ny informasjon. Hvis man tenker seg at det finnes en bedre arbeidsmetodikk blant alle de udelte erfaringene i en gruppe, vil det derfor være mye å hente ved å fokusere på å dele hittil udelt informasjon (Stewart & Stasser, 1995).

#### 3.4.2.2 Betydningen av kjennskap til fordelingen av ekspertise

Ifølge Stewart og Stasser (1995) vil oppfatninger som oppnås fra en diskusjon, men som ikke deles av en gruppe mennesker, være mindre troverdig enn allerede delte oppfatninger. Derimot snus dette på hodet dersom ideene formidles av en ekspert (ibid.). Argote (2013) skriver at sannsynligheten for at informasjon deles vil avhenge på oppfatningen av hvorvidt informasjonen vil aksepteres. Det interessante er at å angi en ekspert i en gruppe trolig bidrar til formidlingen av ideer som er personlige og unike (ibid.). Ifølge Pillay og McCrindle kan ekspertise defineres som ”...the ability to combine domain knowledge with appropriate professional tools and strategies to solve problems within the socio-cultural context of the profession” (2005, s. 67). Med andre ord, så bidrar kjennskap til *hvem som vet og kan hva*

innenfor sitt respektive domene til at informasjon blir delt (Stasser, Stewart, & Wittenbaum, 1995). Å vite hvem som kan hva og hvor man oppsøker ulik informasjon, er et konsept som er blitt kalt ”transaktivt minne”, og som forklarer hvordan et sosialt system som får mer erfaring, får økt kunnskap om hvordan kunnskap og ferdighet fordeles (Wegner, 1986 i Argote, 2013, s. 86). Å ha kjennskap til hvordan ekspertise fordeler seg i en gruppe og organisasjon betyr også at ulike oppgaver kan tilegnes de mest kvalifiserte. Ved å ha personer med ulike bakgrunner, opplæring og erfaringer, kan arbeidskraften ha ulike kunnskaper og erfaringer som kan brukes og deles i organisasjonen (ibid.). Ifølge Dixon (1999) er det derfor gunstig at individer forfølger individuelle trenings- og læringsaktiviteter.

En annen dimensjon som er tidligere nevnt, men som også relaterer seg til fordelingen av ekspertise, er hvorvidt arbeidsoppgaver har korrekt demonstrerbare metoder eller ikke. Ifølge Argote (2013) vil sannsynligheten for å dele informasjon øke dersom det finnes et riktig svar på hvordan ting bør gjøres, mens det motsatte fører til konsensusbygging. Finnes det dermed personer som kan forklare og dele erfaringer om hvorfor noe skal eller bør gjøres på en gitt måte, bidrar det til deling av informasjon (ibid.).

### 3.5 Lagring av erfaringer og kunnskap

Samtidig som kunnskap endres som resultat av hvordan ulike typer erfaringer deles, vil erfaringer og kunnskap kunne finne veien til organisatoriske gjenstander. En viktig grunn for dette er at det gjør organisasjoner mindre sårbar for endringer i arbeidskraften (Argote, 2013). Argote (ibid.) skriver at lagret kunnskap bidrar til at hverdagslige arbeidsoppgaver kan gjennomføres effektivt og preget av stabilitet. Lagret kunnskap påvirker med andre ord hvordan personer opptrer og handler, noe Sommer og Njå (2011) også påpekte i sin studie av hvordan brannmenn lærer. Ved å lagre erfaringer og kunnskap, endres den organisatoriske konteksten, og som igjen vil påvirke framtidig læring (Argote, 2013). Ved å aktivt utnytte dette, kan organisasjoner balansere ut svakheter i deres virksomhet over tid (ibid.).

Forskere er i stor grad enig over hvilke organisatoriske tilholdssteder organisatorisk kunnskap kan plasseres i; det vil si organisasjonens medlemmer, teknologi, struktur, rutiner, koordineringsmønstre og kultur (Argote, 2013, s. 91). Dette representerer et to-delt syn, hvor erfaringer og kunnskap kan lagres hos individer og i selve organisasjonen.

### 3.5.2 Lagring av erfaringer hos individer

Det finnes positive og negative virkninger ved hvordan kunnskap lagres blant individer (se Argote, 2013, s. 103–105). Særlig legges det vekt på hvordan individer i stor grad evner å fange opp og forholde seg til små nyanser i erfaringer (Argote, 2013). Og som Argote forklarer, så vil taus kunnskap best lagres og deles via individer. Taus kunnskap er en ikke-kommuniserbar form for kunnskap, og som kan attribueres økt erfaring, men hvor eventuelle økninger i ytelse ikke uten videre kan forstås eller forklares (ibid.). En styrke med slik kunnskap, er at den følger med personer inn i andre arbeidsoppgaver og organisatoriske kontekster (ibid.). Taus kunnskap rundt prosedyrer er funnet å være avgjørende for beslutningstaking og ytelse generelt i responsituasjoner (se Rake & Njå, 2009). Og Swart og Pye (2002) forklarer at ansatte i en organisasjon trekker på sine erfaringene om organisasjonen sin funksjon når de deltar i sosial interaksjon. Slik kan nye situasjoner forstås på en egnet måte, og som fører til at den tause kunnskapen som deles av menneskene i en organisasjon justeres (ibid.). En svakhet med slik kunnskap, er derimot at det er utfordrende å vite hvordan den fordeler seg, og at den vil forsvinne hvis personer forlater organisasjonen (Argote, 2013). I tillegg kan det være utfordrende for personer å kommunisere taus kunnskap og hva de vet, uten at deler av innholdet går tapt (Argote, 2013).

### 3.5.3 Lagring av erfaringer i organisasjoner

Dersom responsorganisasjoner skal lære og forbedre sine responsegenskaper må erfaringer ”kodifiseres” i passende organisatoriske gjenstander (Borell & Eriksson, 2008, s. 336 i Sommer & Njå, 2012). På en slik måte kan grunnlaget for kollektiv refleksjon bli et resultat av overveide valg og prioriteringer, og føre til en mer systematisk deling av og læring fra erfaringer (Sommer & Njå, 2012).

Kunnskapen som lagres i organisasjoner er i større grad eksplisitt enn den som lagres hos individer (Argote, 2013). Teknologiske verktøy (som informasjonsteknologi og kunnskapsverktøy) representerer datalagringssteder for rapporter, planer og andre former for dokumenter som tar utgangspunkt i erfaringer som er gjort eksplisitt og delt (ibid.) Ifølge Spector og Davidson (2006), er bruken av verktøy, metoder og teknikker for å gjøre mentale modeller og erfaringer eksplisitte, et tegn på effektivt lærende organisasjoner. Fordi slike lagre med informasjon sørger for en organisering og kategorisering av informasjon, kan de bidra til informerte beslutningstakingsprosesser (Argote, 2013). Det er derimot relevant å påpeke erfaringer som lagres på ”harde” plasser i en organisasjon (jf. Argote, 2013, s. 106), må aktivt

tas ut igjen for bruk (Argote, 2013). For med svært store og omfattende systemer for å lagre informasjon, må det nødvendigvis følge ferdigheter som er tilpasset bruken av de. Et velutviklet og diffundert transaktiv minne hvor ansatte har forståelse for hvem som vet og kan hva, samtidig som de *vet hvor de skal lete etter lagret informasjon*, er dermed en naturlig del av organisasjoner som i utstrakt grad benytter seg av slik teknologi til å lagre erfaringer (ibid.). Sparrow, Liu og Wegner (2011) beskriver blant annet at personer som bruker datamaskiner for å innhente informasjon i større grad vet hvor informasjonen er lagret, enn hva informasjonen inneholder.

Oppdatering av rutiner og prosedyrer er også effektive måter å lagre og vedlikeholde kunnskap på (Argote, 2013). Ved at rutiner og prosedyrer tar utgangspunkt i eksisterende kunnskap og erfaringer i organisasjonen, kan arbeidssituasjonen til de ansatte i større grad settes i system og kontrolleres (ibid.). Utfordringen for en undersøkelse rundt erfaringer og organisatorisk læring, blir da å forsøke å identifisere hvordan erfaringer influerer utformingen av slike ”kodifiserte” gjenstander (jf. Borell og Eriksson, 2008, s. 336).

### 3.6 Oppsummering og analytiske implikasjoner

Dette kapittelet forklarer hvordan organisatorisk læring kan forstås både ut ifra strukturene som en organisasjonen sørger for (det strukturelle perspektivet) samt mellommenneskelige forhold i organisasjonen (det kulturelle perspektivet). Det er redegjort for behovet for å dele erfaringer dersom organisatorisk læring skal skje, og det er presentert en forståelse for hvordan ulike erfaringstyper kan brukes til nyansere i organisasjoners virksomhet og aktiviteter som gir slike erfaringer.

Organisatorisk læring er avhengig av at erfaringer deles. Teorien forteller at det er viktig med etablerte plattformer hvor disse erfaringene kan deles systematisk. Disse plattformene bør utformes slik at de inkluderer så mange som mulig av organisasjonens medlemmer. Og teorien beskriver hvordan kontekstuelle faktorer spiller inn på hvorvidt deling av erfaringer skjer. Teorien beskriver det som nødvendig med en organisatorisk kontekst med tillitt, åpenhet, og trygghet som fremmer involvering. Teorien fokuserer også på at å dele ny informasjon og hvorvidt det finnes oversikt over hvordan ekspertise fordeler seg vil være indikasjoner på en organisatorisk kontekst hvor erfaringer som bidrar til organisatorisk læring deles. Med dette teoretiske utgangspunktet skal det være mulig besvare forskningsspørsmål 1 – *hvordan bidrar de etablerte plattformene for å dele erfaringer til organisatorisk læring ved HRS N-N?*

Teorien forklarer at lagrede erfaringer kan bidra til organisatorisk læring. Fordi individer er godt egnet til å lagre taus kunnskap og kan ta den med seg inn nye situasjoner, bidrar individer som lagringssted av erfaringer til organisatorisk læring. I tillegg vil organisatoriske gjenstander og verktøy representere lagringssteder for mer eksplisitte erfaringer, men forutsetter at organisasjoner og medlemmene vet hvordan de skal bruke denne lagrede informasjonene. Med dette teoretiske utgangspunktet skal det være mulig besvare forskningsspørsmål 2 - *hvordan bidrar lagrede erfaringer ved HRS N-N til organisatorisk læring?*



## 4. Empiri

---

Denne delen av oppgaven er en systematisk presentasjon av datagrunnlaget som ble samlet inn for denne oppgaven. Dette inkluderer kategorisert materiale fra de ulike intervjuene, observasjonene og dokumentgjennomgangen<sup>2</sup>. Sitater presenteres i kursiv og holdes i den løpende teksten for lette leseropplevelsen.

### 4.1 Direkte erfaringer – jobben som redningsleder ved HRS N-N

Den operative aktiviteten hos HRS N-N håndteres av redningslederne som leder og koordinerer redningsaksjoner innenfor det norske søk- og redningsansvarsområdet (Vangen & Vik, 2017). Personer som ansettes ved HRS N-N har ofte lengre operativ erfaring og kommer fra ulike disipliner, men som informant 1 forklarte, så blir man ikke noen god redningsleder før over tid (Inf, 1). Informant 1 forklarte videre at: *"(...) vi kommer ikke fra redningslederskolen, vi kommer fra et yrke. Så går du gjennom disse opptaksprøvene og så, blir du på en måte kvalifisert for jobben"* (Inf, 1).

Håndteringen av redningsaksjoner fordeler seg på sjøredningshendelser, luftredningshendelser og landredningshendelser, samt luftambulanseoppdrag med Sea King redningshelikopter (Hovedredningssentralen, 2017). Statistikken over ulike hendelser håndtert i perioden 2012-2016 viser at hovedvekten på land er knyttet assistanse til enkeltpersoner (dvs. savnede personer, aktive nødpeilesendere og luftambulansens oppdrag) (ibid.). Til sjøs er det assistanse til fartøy, aktive nødpeilesendere, grunnstøtinger og medisinske evakueringer som utgjør hovedtyngden av aktivitet (ibid.). Og i luften er det nærmest utelukkende aktivitet knyttet aktive nødpeilesendere (ibid.). Tilsammen har HRS N-N ledet og koordinert et sted mellom 147 og 332 redningsaksjoner hver måned de siste 5 årene, fordelt på 59 hendelsestyper (ibid.). I tiden mellom håndteringen av hendelser utfører redningsledere annet arbeid (som besvarelse av e-poster) (Obs, 2017).

Gjennomføringen av de operative arbeidsoppgavene deles mellom redningslederne som går turnus (Inf, 1). Til enhver tid er det alltid to redningsledere på vakt; én vakthavende redningsleder og én assisterende redningsleder (Inf, 1). Under større hendelser vil det kunne oppstå behov for å innkalle flere redningsledere til operasjonsrommet, samt å styrke samhandlingen mellom sentralen ved Sola og i Bodø (Vangen & Vik, 2017). Den vakthavende

---

<sup>2</sup> Alle referanser til informantene blir gitt ut ifra kodingen presentert i kap. 2.2.1 (s.11). Referanser til data samlet inn fra observasjoner gis som "Obs, 2017" (se forøvrig kap. 2.2.5).

redningslederen har foruten sin funksjon som redningsleder, en lederrolle. Som informanten forklarte: ”[vakhavende redningsleder] kan godt følge opp en hendelse og kanskje brife den for politimesteren og staben hans, hvis det er spesielle ting så må kanskje justisministeren høre på det” (Inf,1). I praksis deles de operative arbeidsoppgavene mellom de to, og det veksles mellom hvem som svarer på oppkallinger (Obs, 2017). Slik fremstår arbeidsforholdet mellom redningslederne som et samarbeid, hvor det hele tiden vises oppmerksomhet for hva den andre redningslederen foretar seg (Obs, 2017). Som informanten forklarte: ”akkurat nå, når jeg gikk bort og hørte på hvordan [kollegaen min] brifet piloten, så er det veldig greit og vite det. (...). jeg hørte bare [hva som ble sagt, og] er helt enig planen“ (Inf,1). Redningslederne jobber tett på hverandre og kjenner hverandre tilsynelatende godt (Obs, 2017), noe både informant 1 og 4 støttet oppunder. Informant 4 forklarte at redningslederne på vakt blir enige om hvordan de gjør det seg imellom (Inf, 4). Men at det i tillegg finnes prosedyrer for hvordan de skal forholde seg til hverandre (Inf, 1).

Utover normal arbeidstid er det få personer i operasjonsrommet (Obs, 2017), mens det på dagtid er større aktivitet i operasjonsrommet ettersom redningsledere som ikke er på vakt utfører andre arbeidsoppgaver (Inf, 1; Obs, 2017).

Hovedredningssentralene har ansvar for å sikre vedlikehold og videreutvikling av samvirke i redningstjenesten (Organisasjonsplan for redningstjenesten, 2015). Hovedredningssentralene skal sikre et oppdatert planverk, samt gjennomføre og delta i nasjonale og internasjonale øvelser for å forbedre tjenestens kvalitet og redningstjenesteaktørens samvirke (Organisasjonsplan for redningstjenesten, 2015). Som et resultat, tar HRS N-N del i en rekke ulike aktiviteter; som planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av øvelser, undervisning og forelesninger, deltakelse i ulike grupper og forum (Vangen & Vik, 2017). I tillegg er hovedredningssentralene tildelt tilsyn med de lokale redningssentralene (Organisasjonsplan for redningstjenesten, 2015). Dette tilsynet har som mål å avdekke utfordringer for samvirke, koordinering og rolleavklaring mellom aktørene i redningstjenesten (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Som den ene informanten forklarte, ”da går vi inn og ser på hendelser. Vi går på øvelser. (...). Vi går ut og sjekker om de kan redningstjenesten, om de forstår begrepet, forstår ansvar, roller, fordeling. (...). Vi har ikke sånn pekefinger, det er mer sånn dialog” (inf.1).

Utover tilsynsrollen, tar redningsledere del i en rekke ulike prosjekter (Inf, 1; Inf, 4; Vangen & Vik, 2017). Disse fordeles mellom de ulike redningslederne basert på kompetanse og bakgrunn (Inf, 1). Som en informanten forklarte: ”noen kan mer enn andre” (Inf.1). Disse prosjektene omhandler blant annet mellomstatlige avtaler om øvelser, anskaffelse av nye

redningshelikoptre, nasjonalt ressursregister og integrering inn mot HRS N-N, nødnett, forskning på søk og redning i nordområdene, utvikling av utenlandske redningstjenester, satellittsystemer og avgifter ved maritim passasje, utvikling av planverk, foredragsholding, utvikling av kommunikasjonsteknikker (Inf, 1). Redningsledere har mange prosjekter parallelt. Som det ble uttalt på et tidspunkt: *"det er liksom sånn never-ending. (...) Ja det er liksom ganske mye hvis du skjønner"* (Inf, 1). Derimot finnes det oversikter og langtidsplaner over de ulike aktivitetene (Inf, 1). Informant 1 beskrev dette arbeidet som *"de store hjulene"*, mens jobben som redningsleder på vakt ble omtalt som *"detaljene"* (Inf, 1).

Redningsledere besøker også ulike aktører og deltar på forskjellige kurs (Inf, 1). Som informant 1 forklarte: *"vi er med på redningsskøytene (...). Du kan ut å fly helikopter. Du kan være med Kystvakta. (...). Vi er med på hundekurs, vi er med på fjellkurs, skredkurs."* (Inf, 1). Videre påpeker informanten at: *"(...) vi er ute å, ute med den båten der ute, Kystvakta – på tokt. Vi besøker politiet, vi besøker helse, vi besøker alle nødsentralene. (...). Så vi er ute i disse miljøene som lærer oss mest mulig"* (Inf, 1). Den ulike deltakelsen på kurs og besøk bygger på redningslederens ulike interesser, bakgrunn og kompetanse. Men som informant 4 forklarte, så informeres ledelsen om kurs og reiser, og tilbakemeldinger og rapporter om innhold og endringsbehov, blir formidlet (Inf, 4).

#### 4.2 Indirekte erfaringer – "dugnadsprinsippet"

Utformingen av HRS N-N sin ledelses- og koordineringsfunksjon betyr at redningsledere er lokalisert i et operasjonsrom i Bodø (Organisasjonsplan for redningstjenesten, 2015). HRS N-N sin virksomhet gjør derimot at redningslederne er i nærheten av andre sine personers erfaringer. Som informanten forklarte at en annen ansatt hadde uttalt: *"(...) 'de som er ansatt hos oss, er ansvarlig nok til å ta fornuftige, å finne fornuftige svar på spørsmål som de ikke veit om'. Og det at vi er veldig flinke til å hente svar på spørsmål som vi ikke kan, for vi bruker systemet rundt oss"* (Inf,1). På et annet tidspunkt, forklarte informanten at: *"(...) hvis du ser det er nye ting som kan berøre oss, så får vi de hit. Så forteller de oss hva som foregår. (...) piloter kommer hit og forteller hva de kan gjøre med F-16. Vi får helikoptrene til å fortelle oss hva de kan gjøre med nye ting. (...). Orion-flyene, hva kan de bidra med"* (Inf, 1). Ved å hente inn personer til å fortelle om sitt arbeid, verktøy og utstyr, får redningsledere kunnskap om ressursene de disponerer (Inf, 1). Informanten forklarte: *"(...) det er veldig mye nytt hele tiden. Sånn som nå, så er det prosjekt på Redningsskøyta for eksempel, nye skøyter, nye ting, nye hastigheter. (...)"* (Inf, 1). Videre sa informanten at: *"så vil vi få de inn hit, så de kan lære oss, hva som er fornuftig, hvordan det skal fungere. (...). [V]i lærer veldig mye over tid"* (Inf, 1). Samtidig som dette viser hvordan redningsledere får kjennskap til ulike ressurser, viser det også at redningsledere ikke nødvendigvis sitter på all

kunnskapen. Som informanten forklarte: *"det er det som litt sånn den dugnadsprinsippet, 'at noen kan mer om ting enn andre', sant?"* (Inf, 1). I tillegg peker informanten på en mulig utfordring når spurt om hvordan de forholder seg til alle endringene og nyvinningene: *"nei det er kanskje det. Vi er kanskje litt for åpen da. Vi slipper til alt vi. Alt som kan ha en god mening tror vi kan hjelpe å redde folk. Så tror de slipper inn altså. Så vi gir de en sjans for å si det sånn"* (Inf, 1).

Gjennom ulike aktiviteter utvikles det et nettverk. Som informanten forklarte: *"du lager deg en del nettverkskoblinger når du er ute der"* (Inf, 1). Og hvor det ble videre utdypet at: *"du får en oppfatning av kultur og organisasjonen, hvordan ting er. For eksempel når vi besøker mye forsvaret for eksempel inne på hovedkvarteret her, så treffer du nye folk hele tiden. Men de veldig lik, de har gått samme skolen. (...). Institusjonen, ikke etter personen"* (Inf, 1).

#### 4.3 Nye erfaringer – *"alltid noe nytt som dukker opp. Masse nye spørsmål"*

Flere ganger forklarte informant 1 at jobben som redningsleder medfører nye opplevelser: *"(...) utfordringen vår at vi jobber i en hendelse som er forskjellig hver gang. Forskjellig geografi. Forskjellig ressurs. Forskjellig vær. Forskjellig tidspunkt på døgnet. Forskjellige forsvinningsårsaker. Forskjellig årsaker til uhellet. Sånn at mye av det av det vi gjør håndteres fra gang til gang"* (Inf, 1). Over tid vil redningsledere dermed oppleve ulike typer aksjoner og få nye erfaringer (Inf, 1). Informanten forklarte at: *"også må man behandle det over tid. Så du blir ikke noe god redningsleder, erfaren redningsleder, før over lang tid. For det er alltid noe nytt som dukker opp. Masse nye spørsmål. Så det er veldig vanskelig for oss å konkretisere jobben [våres], for det er så omfattende. Men vi kan ta hoveddelene"* (Inf, 1). Disse sitatene beskriver hvordan ulike situasjonsavhengige variabler skaper nye hendelser og erfaringer. Samtidig er det ikke sikkert at opplevelser er tydelige nok til å representere en ny erfaring. Som informant 1 forklarte i sist sitat, så er det vanskelig for de å beskrive innholdet i jobben som redningsleder lettfattelig eller konkret. Informant 1 beskrev en lignende situasjon om erfaringene som redningsledere har over tid: *"når du har erfaring – over tid – så er det en punkter som du bare liksom ja 'det skjedde denne gangen'. Også 'skjedde det neste gang'. Det er litt sånne opptakende [uklare] ting som kommer, som du ikke føler er veldig viktig å ta videre"* (Inf, 1).

Redningsledere får av og til nytt utstyr og nye verktøy (Inf, 1; Vangen & Vik, 2017). Informant 1 forklarte: *"(...) når det gjelder erfaringslæring, så vil nå sånn som nødnett som er innført nå, gi oss mye mye bedre mulighet til å ha felles prosedyrer med nødnetene. Og det er jo en læring over tid"* (Inf, 1). Samtidig skal ikke nye verktøy endre utgangspunktet for hvordan redningsaksjoner håndteres. Som det står i årsrapporten fra 2016: *"det at HRS tar i bruk nødnett endrer ikke på prinsippene for hvordan*

*redningstjenesten samhandler, men må sees på som et verktøy som forbedrer og effektiviserer redningstjenestens arbeid*” (Vangen & Vik, 2017, s. 28)

I 2017 begynte integreringen av et ”nasjonalt felles ressursregister” (FRR) i HRS sitt beslutningsstøttesystem som er kalt Search and Rescue Application System (SARA) (Vangen & Vik, 2017). Mens SARA er det overordnede systemet for å presenterer informasjon redningsledere benytter seg av (Inf, 1), sørger FRR for en oversikt over statusen på rundt 5500 ressurser (Vangen & Vik, 2017). Tidligere måtte redningsledere selv oppdatere oversikten over tilgjengelige ressurser (Inf, 1 og 3). Nå blir i stedet statusen på ressursen oppdatert av den som kjenner ressursen best (Inf, 4). Det betyr at ressursoversikten i økende grad vil kunne være dynamisk og oppdatert i sanntid (BarentsWatch, 2015). I tillegg til å integrere FRR i SARA, er SARA i ferd med å bli erstattet av en web-basert utgave (WebSARA) som tillater for en raskere bruk av kommunikasjonsmidler (som for eksempel nødnettets kommunikasjonsentraler) (Vangen & Vik, 2017). Og i forbindelse med SAR-rapport så jobbes det *”(...) med å integrere SAR-rapport opp mot nasjonalt ressursregister slik at ressurslistene og rapportforespørsler automatisk oppdateres med riktige kontaktpunkter. Det jobbes også med å utvikle en løsning for dynamisk rapportuttrekk og deling av erfaring via en nettside*” (Vangen & Vik, s. 28).

En del av prosjektene som redningsledere tar del i er forskningsprosjekter. Som informant 1 forklarte: *”vi er involvert i en del forskningsmiljøer (...). Og vi er tilknyttet en del universitetsmiljøer på forskning*” (Inf, 1). Og som i tillegg forklarte at: *”(...) stort sett alt det som drives med forskning rundt oss. Det er bare bra. For det utvikler oss. Og vi har jo ikke noe forskning. Har ikke penger, har ikke mulighet. Så vi er veldig avhengig at andre miljøet driver forskning*” (Inf,1). HRS N-N er i førersetet i ARCSAR partnerskapet for å utvikle et nettverk av redningspersonell for erfaringsutveksling og prosedyre- og teknologiutvikling, og de er involvert i kompetanseutvikling innen søk og redning i Ukraina (Vangen & Vik, 2017). HRS N-N har deltatt på flere nasjonale og internasjonale seminarer og konferanser hvor den norske redningstjenesten ble presentert (ibid.). Det er blitt gitt brifinger og foredrag ved ulike utdanningsinstitusjoner, samt i forbindelse med besøk hos samvirkepartnerne. Samtidig har det vært hospitanter fra 330-skvadronen og andre samvirkepartnere som har gitt redningsledere nyttig erfaring (ibid.). Informant 1 forklarte at HRS N-N er en *”(...) kunnskapsorientert bedrift på en eller annen måte, intern læring – erfaringsbasert*” (Inf, 1).

#### 4.4 Repeterende erfaringer – 13 654 hendelser, øvelser og planverk

I 2016 håndterte HRS N-N 2901 hendelser, mens det over en femårsperiode fra 2012 til 2016 ble håndtert 13654 hendelser (Hovedredningsssentralen, 2017). Både i 2015 og 2016 var HRS N-N involvert i et titalls øvelser, hvor flere av disse øvelsene arrangeres hvert år (slik som øvelse ”Barents” og ”Barents Rescue”) (Vangen & Vik, 2016, 2017). Informant 4 forklarte at øvelser er viktig input for forandringen av neste øvelse (Inf, 4). I tillegg holdt HRS N-N flere foredrag og innlegg hos andre aktører i både 2015 og 2016 (Vangen & Vik, 2016, 2017).

Måten redningsledere arbeider på er beskrevet i ulike prosedyrer, planverk og manualer. Et eksempel er IAMSAR manualen, som er grunnlaget redningsledere blir sertifisert ut ifra (Inf, 4)<sup>3</sup>. Ifølge informant 4 er en sentral del av denne opplæringen og sertifiseringen, å utvikle et språk som gjør det mulig å forstå hva som foregår (Inf, 4). Det handler om måten man snakker på og overfører informasjon, noe HRS N-N jobber daglig med (Inf, 4).

HRS N-N er med på å utvikle et felles operativt planverk for sjø-, luft- og landhendelser (Vangen & Vik, 2016, 2017). Planverket for sjø og luft vil bli implementert i 2017, mens planverket for land ferdigstilles i 2018 (Vangen & Vik, 2017). I årsrapporten står det skrevet at: *”dette felles arbeidet har vært viktig på flere områder. Først og fremst så har vi nå etter hvert felles prosedyrer å forholde oss til. Dette legger dermed bedre til rette for operativ samhandling. Det felles arbeidet har i tillegg bidratt til bedre personlig kjennskap, og dermed har det også blitt utviklet enda bedre relasjonelle bånd personellet ved de to sentralene”* (Vangen & Vik, 2017, s. 14-15).

Planverket, oppslagsverk og støtteverktøyene (som SARA og FRR) fungerer også som en form for sjekklister (Inf, 4). Som informant 4 forklarte, så er disse tingene med på å forklare ’hva som gjøres når’ og ’hvordan det skal gjøres’ (Inf, 4). Det gjøres for eksempel både daglig og ukentlig sjekk av ulikt teknisk utstyr, og det finnes beskrivelser av arbeidsoppgaver og ansvarsfordelinger mellom de to redningslederne på vakt (Inf, 4).

#### 4.5 Simulerte erfaringer – ”vi tenker litt alternativt. Det gjør vi alltid”

Redningsledere er i vekslende grad involvert i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av ulike øvelser (Inf, 1). Som informanten forklarte: *”vi har jo noen øvelser som går igjen hvert år. Og da er det alltid nye redningsledere som skal være med å, være gjennom å planlegge øvelsen. For*

---

<sup>3</sup> Den ”International Aeronautical and Maritime Search and Rescue Manual” (IAMSAR) er en tre-delt manual som gir en innføring i ulike søk og redningsrelaterte ansvarsoppgaver på tvers av temaene organisasjon og ledelse, oppdragskoordinering og mobile anlegg (se ”IAMSAR MANUAL” et nyhetsbrev hentet fra <http://www.imo.org/en/Publications/Documents/Newsletters%20and%20Mailables/Mailables/IAMSAR.pdf>)

du får veldig god kunnskap om scenarioet, hvordan du skal jobbe med de andre, hva de kan, begrensninger og sånn (...)." (Inf, 1). På spørsmål om hvordan informanten ville vurdere øvelser som læringsarena forklarte informanten at: "Men det som ofte er læringsutbytte i øvelsen er faktisk å øve, planlegge øvelsen. Og derfor bytter vi veldig ofte" (Inf, 1). Informant 4 støttet oppunder viktigheten av øvelsesplanlegging, og forklarte videre at dersom dette er mangelfullt, så går det utover læringen (Inf, 4). Samtidig forklarte samme informant hvordan planleggingen av øvelser var et omfattende arbeid (gjørne over 6 måneder), og som burde forsøke å styre unna syntetiske valg og hendelser som ikke henger sammen med virkeligheten (Inf, 4). Informant 1 sa dette rundt gjennomføringen av øvelser: "(...) litt ofte å følge et sånn 'skript'. 'Klokka 10 ring til helikopteret. Si at det skal dit'. Det er litt for detaljert. Men det er én måte å øve på. (...)." (Inf, 1). Informant 1 sa videre: "det vi opplever over tid, det er at vi ofte er på toppen av hierarkiet. Men det er ofte de under oss som får øvd. (...)" (Inf, 1). Redningslederne vil derfor kunne oppleve utfordringer med å bruke ressursene slik de vil (Inf, 1).

Øvelser er viktige for HRS N-N sin virksomhet og for redningsledere (Inf, 1; Inf, 4). Informant 1 sa at man fra øvelser "... får veldig god kunnskap om scenarioet, hvordan du skal jobbe med de andre, hva de kan, begrensninger og sånn" (Inf, 1). Men hvor øvelser på "papiret" er vell så bra som mer realistiske øvelser (Inf, 1). "For da kan du bomme. Da kan du stoppe scenarioet. 'Gjorde du riktig nå?' (...). Da kan vi sitte å spille hverandre god da" (Inf, 1). Ifølge informant 1, er det større øvelser som gir redningsledere størst utbytte (Inf, 1). For i tillegg til at større øvelser gir redningsledere kunnskap om redningstekniske ting (som hvilke ordre man kan gi og hva utenlandske fly og båter kan brukes til) (Inf, 1), er disse øvelsene med på å bygge følelsen av et nettverk og samarbeid (Inf, 1; Inf, 4). Evalueringer av øvelser blir også utført: "på de stor øvelsene er det mye etterarbeid. Mye rapporteringer og erfaringslæring til neste [øvelse]. (...). Men det er ikke noe annet i en sånn evalueringsrapport etter en øvelse enn det er ifra en faktisk hendelse egentlig. Den trekker frem forbedringspunktene. 'Hva kan du gjøre annerledes?' 'Hva kan du gjøre bedre?' 'Hva gjorde du bra?' 'Hva er bedre en siste?'" (Inf, 1).

Redningsledere planlegger for mulige utfordringer, og at situasjoner kan forandre seg. Dette forklarte informanten at de kalte "proaktiv" (Inf, 1). Informant 1 forklarte at: "men det spiller ingen rolle fordi at hvis helikopteret ikke kommer, hva gjør du da? Det er sånn vi tenker. (...). det er og sånn erfaringsbasert, 'for ting kan skje'" (Inf, 1). Og hvor informanten videre forklarte: "så det er litt av grunnideen hos oss da, også har vi litt sånn fandens advokat, opponent. Hvis vi har en større sak her, så har vi sånn gruppetenkning, gruppelåsing. At hvis du går for en løsning, så gjør alle det. Men da må prøve å få en på utsiden som kan tenke alternativt. Det er en del av opplegget vårt. (...). 'Hvor setter du helikopteret inn hen, hvorfor gjør du det?' 'Er det ikke bedre å gjøre sånn og sånn sånn (?), fordi at i neste omgang så skjer det og det og det'"

(Inf, 1). Samtidig forklarte informanten at *"proaktiv"* brukes mer under større hendelser, og at *"når det er vi, når vi er to på jobb så, så er det egentlig ganske greit"* (Inf, 1).

#### 4.6 Deling av erfaringer – plattformer: *dele partner, vaktskiftet og operative møter*

Det er flere arenaer og plattformer hvor redningsledere kan dele erfaringer. På spørsmål om hva som er den viktigste arenaen for å dele erfaringer, svarte informanten: *"internt vil jeg si at vi deler partner"* (Inf, 1). Og forklarte videre at: *"vi har jo ulike måter å dele erfaring på, for det første så er det den umiddelbare erfaringen som de som er på jobb har – de to deler"* (Inf, 1).

Som vakthavende redningsleder har man også et ansvar for å følge opp enkelte hendelser. Informant 1 forklarte: *"(...) hvis du for eksempel er vakthavende på en hendelse som er spesiell, så blir du jo med å følge opp den"* (Inf, 1). Det kan for eksempel bety å brife samvirkepartnere, justisministeren eller resten av kollegiet under felles møter (Inf, 1).

Redningsledere deler erfaringer i forbindelse med hva som er kalt operative møter (Inf, 1). Ifølge informant 4 bidrar slike allmøter til å *"få det på bordet"*, og er en viktig arena for læring, fordi det ikke er noen fasit på håndteringen av hendelser (Inf, 4). Mens informant 1 forklarte at under operative møter så: *"(...) tar vi sånne spesielle ting. Hvis det er innmeldte sånne, et avvik for å si det slik, at noen mener at ting burde hvert gjort annerledes, så deler vi det der, i en slags diskusjonsfora"* (Inf, 1). Informanten presiserte videre at *"hvis det her er ting som går igjen, og erfaring ser at det er endringer, så er det sånne ting vi diskuterer"* (Inf, 1). Samt at: *"(...) denne arenaen en gang i måneden sånn sirka (...) kan på en måte homogenisere litt av det vi holder på med. At vi forholder oss til de samme prosedyrene"* (Inf, 1).

Informant 4 forklarte at det under vaktskiftet blir formidlet erfaringer som følges opp (Inf, 4). Informanten forklarte at vaktskiftet er en måte å koble ledelsen, redningslederne og operasjonsrommet (Inf, 4).

Det blir arrangert felles erfaringsseminarer for de to hovedredningsentralene og ulike aktører som fokuserer på ulike deler av responsarbeidet og som rapporterer i SAR-rapport (Vangen & Vik, 2017; Inf, 1). Administrative, praktiske og økonomiske forhold er også tema for disse seminarene (Inf, 4). Informant 1 forklarte: *"vi skulle hatt et erfaringsseminar nå i mai, som er på luftprosedyrer, andre år så har vi fokus på olje, oljerelaterte prosedyrer, noen ganger så har vi med kystvakten (...)"* (Inf, 1). I årsrapporten fra 2016 står det at det er LRS som utgjør den største andelen av deltakere på disse erfaringsoverføringsseminarene (Vangen & Vik, 2017). Hvor det også



presiseres at: *"den systematiske erfaringsoverføringen mellom HRS og LRS gjøres gjennom SAR-rapportsystemet. Rapporter hvor det er avmerket behov for spesiell oppfølging tas tak i fortløpende"* (Vangen & Vik, 2017, s. 17).

Avslutningsvis, så bidrar alle redningslederne under opplæringen av nye redningsledere *"(...) med sine spesialoppgaver"* (Inf, 1), noe informant 4 bekreftet (Inf, 4).

#### 4.7 Deling av erfaringer – kontekstuelle forhold: *"vi er flinke til å være dirkete"*

Personer som ansettes ved HRS N-N har ulike bakgrunner og kommer fra forskjellige yrker (Inf, 1). Informanten forklarte at de som begynner å jobbe hos HRS N-N *"(...) har veldig mye kunnskap på forhånd, og veldig forskjellig kunnskap"* (Inf, 1). Informanten forklarte videre at man tar med seg hver sin *"koffert"* inn i jobben som redningsleder, og at *"vi beholder alltid kofferten. (...). Så måten å tenke på vil du alltid ha"* (Inf, 1). De som kommer ifra det ene yrket har med seg den kulturen, og de som kommer ifra et annet yrke, har sin måte å oppfatte verden på (Inf, 1). Videre forklarte informanten at selv om *"kofferten"* er ulik, så er oppdragelsen ganske lik; at selv om redningsledere har ulike bakgrunner, så blir måten å jobbe på til slutt *"homogenisert"* (Inf, 1).

Personer med ulike bakgrunner kan påvirke hvordan arbeidet mellom ulike redningsledere fungerer. Informant 1 forklarte at: *"det skal veldig mye for også lage egen kultur hos oss. Men vi er relativt flinke å være direkte. Vi vet jo hva det her dreier seg om. Og vi er jo på en måte ledere hele gjengen"* (Inf, 1). Informanten forklarte også at den: *"(...) største utfordringen vår kanskje, er å når du er nyansatt, hvordan kan du komme med din koffert og ta ut ting i kofferten din og dele med de andre. Det er litt vanskelig"* (Inf, 1).

Både informant 1 og 4 påpekte at det er *"høyt under taket"* (Inf, 1 og 4). Informant 4 forklarte at kjemien mellom de ansatte er veldig viktig, og kan handle om å gi ros når det er berettiget, komme med en kaffekopp eller *"legge ned øksa for dagen"* (Inf, 4). Informant 1 utdypet også at det er: *"ganske høyt under taket, det er det. Men vi er forskjellig person til person, altså ulike persontyper"* (Inf, 1). Og forklarte at: *"det som kanskje er litt vanskelig med sånne små enheter som oss, det er å være veldig kritisk. Den direkte tilbakemeldingen om at 'det gjorde du galt', det er ikke så lett å håndtere. Det har også med kultur og gjøre ifra den bakgrunnen du har. (...). Så det må man jobbe med, over tid. Du må tåle å lære av egne feil"* (Inf, 1). Felles for både informant 1 og 4, er at de påpeker at men i jobben som redningsleder vet *hva det dreier seg om* (Inf, 1; Inf, 4). Hvor informant 4 forklarte at arbeidsmiljøet baserer seg på en grunnleggende lojalitet mot de i nød, og ovenfor vakthavende redningsleder og de andre kollegaene (Inf, 4).

Redningsledere kan oppleve situasjoner hvor utfallet innebærer at personer omkommer (Vangen & Vik, 2016, 2017). Informant 1 forklarte sitt forhold til slike situasjoner: *”du føler vell kanskje at at du har litt eierforhold til ting som går galt”* (Inf, 1). Informanten forklarte videre at man mellom kollegaer skal være forsiktig med slike hendelser (Inf, 1).

Ifølge informant 4 er man som redningsleder selv ansvarlig for å ordne opp i eventuelle uenigheter (Inf, 4). Ifølge informanten, så bidrar dette til at problemer håndteres på så lavt nivå som mulig, uten at saken får ufortjent mye oppmerksomhet av andre redningsledere eller ledelsen (Inf, 4). Informant 4 forklarte at dette bygger på en høy grad av tillitt mellom de ansatte, som igjen baserer seg på et godt bekjentskap (Inf, 4). Hvor informant 4 også forklarte at man kjenner godt til hvem som er bekvem med hva (Inf, 4). Informant 1 forklarte også at det er god trivsel og lite sykefravær blant redningslederne (Inf, 1).

#### 4.8 Lagring av erfaringer hos individer – ”det sitter jo egentlig mellom øra”

Redningsledere får erfaringer fra redningsaksjoner, prosjekter, kurs, besøk og andre aktiviteter. Dette er erfaringer, som sammen med de som blir delt, ligger lagret i redningsledernes hukommelse. Som informanten forklarte: *”men det er som du sier, det er en viss fare, for vi skriver jo ikke ned alt det her. Så det sitter jo egentlig mellom øra, kunnskapen mellom øra sant. Og det å få den erfaringen ned på et papir og formulert slik at andre kan ta din erfaring, det er veldig vanskelig”* (Inf, 1). Informanten forklarte at fordi hendelsene er så forskjellig, så handler det om å *”(...) å finne essensen”* og ta *”hoveddelene”* (Inf, 1).

Redningsledere har tilsynelatende god innsikt i andre redningslederens prosjekter og engasjementer. Hvordan informant 1 var i stand til å gjengi og knytte ulike prosjekter til ulike redningsledere illustrerer dette (Inf, 1). Derimot foreligger det ikke empiri som forklarer hvordan redningsledere får kjennskap til hverandres interesser, bakgrunn, kunnskap eller erfaringene som oppstår som et resultat av de ulike engasjementene. Derimot, fordi vaktordningen er utformet slik den er, vil redningsledere være nærme de erfaringene som han eller hennes kollega får. Som informant 1 påpekte: *”vi har jo ulike måter å dele erfaring på, for det første så er det den umiddelbare erfaringen som de som er på jobb har – de to deler. Og den kan jo de to dele som en egen erfaring som bygger opp dere kompetanse på en måte”* (Inf,1).

En utfordring som informant 4 pekte på, er hvordan det vanskelig å ha oversikt og kontroll over hva redningsledere har og ikke har gjort (Inf, 4). Informant 4 forklarte videre at det ikke finnes noe system sjekker dette, og at det samtidig er vanskelig å holde oversikten over individuelle preferanser for bruken av SARA grunnet raske endringer og oppdateringer (Inf, 4).

#### 4.9 Lagring av erfaringer i organisasjoner – ”erfaringsbank”

Hver aktør som HRS N-N kaller ut under en redningsaksjon, fyller ut en rapport som inneholder en erfaringsrubrikk: *”(…) nå er det slik at når vi kaller ut et helikopter, en båt, eller folkehjelp eller røde kors, så blir de registrert i loggen hos oss. Og når de blir registrert i loggen hos oss, så får de e[t] skjema de må fylle ut. E[n] rapport. Det skjema må de fylle ut, med masse erfaringspunkter i den hendelsen”* (Inf, 1). Disse rapportene fylles ut og lagres i et system kalt ”SAR-rapport, en ”erfaringsdatabase” (Inf,1). I dette systemet ligger det rapporter helt tilbake til 2001 (Inf, 1). HRS N-N har fullt innsyn i disse rapportene, mens de andre aktørene kun har innsyn i sine egne rapporter: *”(…) alpingruppene kan se erfaringene til de andre alpingruppene. Politiet kan se politiet sine erfaringer. Helikoptrene ser sine. Vi ser helheten”* (Inf, 1). I SAR-rapportene kan redningsledere *”(…) over tid, erfarer, ting, forskjellig. Og spesielt hvis det er ting du synes er ’system-feil’ eller ting som kan være bra, eller kan forbedre ting, så har vi mulighet til å skrive det rett i loggen i en sånn erfaringsrubrikk (...). (...). Den er slik, at vår operative inspektør, [som] sitter der oppe som liksom skal se helheten, fanger det her opp. [Som] så tar (...) det opp som en intern sak eller så går vi eksternt”* (Inf, 1). Inspektøren har ansvaret for å gå gjennom hver rapport fra hver enkelt hendelse for å se hvordan den er håndtert, og om det er momenter som avviker fra prosedyrer og instruksjoner (Inf, 1). Inspektøren kan føre sine betraktninger direkte i disse rapportene i SAR-rapport (Inf, 4). Dersom inspektøren oppdager et avvik, vil det kunne bli opprettet en intern eller ekstern sak, eller avviket kan bli tema for det operative møtet (Inf, 1).

Informant 1 forklarte at SAR-rapport ikke *”(…) nødvendigvis beskriver mer enn en erfaringsbank, men det kan korrigere planverk, det kan korrigere prosedyrer”* (Inf, 1). På et senere tidspunkt forklarte informanten at: *”(…) men tilbakeføring til endringer i planverket, det er en litt sånn langveis greie”* (Inf, 1). Informant 4 forklarte det litt annerledes, og sa at tilbakeføringen til *”sjekklistene”* oppleves enkel og effektiv (Inf, 4).

Informant 1 påpeker også at det eksisterer en begrenset analysekapasitet til å gjennomgå dataene i SAR-rapport: *”(…) vi har forferdelig lite analysekapasitet til å trekke ut helheten, så i utgangspunktet så tar man avvik etter avvik, ja, men over tid, så burde vi hatt noen som kunne analysert de dataene som ligger”* (Inf, 1).

Under opplæringen av nye redningsledere bidrar alle redningslederne med sin spesialkunnskap (Inf, 1). Ifølge informant 4 blir personer under opplæring blant annet utsatt for en *”spørsmålsbank”* hvor det sjekkes og kontrolleres for ulike ferdigheter og kunnskaper (Inf, 4). Informanten forklarte videre at denne banken med spørsmål oppdateres etter input fra blant annet redningslederne (Inf, 4).

## 5. Drøfting

---

I denne delen drøfter jeg det empiriske materialet opp mot det teoretiske rammeverket. Dette gjør jeg ved å først drøfte betydningen av redningslederens ulike erfaringer i en sammenheng med organisatorisk læring. Så drøfter jeg sammenhengen mellom empirien og forskningsspørsmål 1 og 2. Til slutt oppsummeres drøftingen.

### 5.1 Betydningen av direkte erfaringer

De direkte erfaringene refererer til alle erfaringene en redningsleder får fra selvopplevde situasjoner. Empirien tyder på at redningsledere kan få erfaringer fra operative og ikke-operative aktiviteter, og kan sees i sammenheng med slik ansvarsoppgavene til hovedredningssentralene er fastsatt i ”Organisasjonsplan for redningstjenesten” (2015). Fra gjennomføringen av redningsaksjoner får redningsledere erfaringer om ulike typer aksjoner på land, i lufta og på sjøen, og som fordeler seg på de to redningsledere på vakt. Informant 1 forklarte at de deltar på forskjellige kurs, forelesninger, prosjekter, forum og forskningsmiljøer. Slik virker det som om jobben som redningsleder kan bidra til tilegnelsen av ulike direkte erfaringer og tilegnelse av vitenskapelig kunnskap om ulike temaer som kan være relevant for jobben som redningsleder. Hvordan de ifølge empirien er med kystvakten på tokt, besøker forsvaret, nødsentralene, redningsskøyta, holder informative foredrag for utdanningsinstitusjoner og involverer seg i forskningsmiljøer, illustrerer hvordan de ”er ute i disse miljøene som lærer oss mest mulig” (Inf, 1). Ifølge Sommer og Njå (2012) vil slike erfaringer og vitenskapelig kunnskap være med på å forklare hvordan redningsledere lærer.

Gjennom håndteringen av redningsaksjoner og deltakelse i ikke-operative aktiviteter vil redningsledere kunne få direkte erfaringer som i neste omgang deles og lagres. Dette er nødvendigvis et viktig første-steg mot organisatorisk læring (Argote, 2013). Empirien syner også at aktivitetene redningsledere tar del i utover den operative vaktordningen varierer, og at de fordeler seg på redningsledere med ulike bakgrunner og interesser. Ifølge Dixon (1999) vil det være gunstig at personer forfølger individuelle læringsaktiviteter, og empirien tyder på at redningslederne gjør nettopp dette. Slik tyder det på at det finnes ulike kombinasjoner av direkte erfaringer og vitenskapelig kunnskap som kan bidra til organisatorisk læring ved HRS N-N. Derimot gjør ikke empirien det mulig å si noe om at redningsledere faktisk får erfaringer fra den ene eller andre aktiviteten, men viser heller at HRS N-N sin virksomhet og jobben som redningsleder *kan* føre til ulike erfaringer og som kan deles for å fremme organisatorisk læring.

## 5.2 Betydningen av indirekte erfaringer

Ifølge teorien oppstår indirekte erfaringer fra hendelser man selv ikke opplever (Argote, 2013). Empirien antyder at redningsledere baserer seg på at det alltid er noen andre som har bedre kunnskap en de, noe informant 1 sammenlignet med dugnadsprinsippet<sup>4</sup> (Inf, 1). Dette kan sees i sammenheng med HRS N-N sitt påvirkeansvar for utvikling av samvirke. Som et resultat involverer redningsledere seg i aktiviteter hvor de får kontakt med andre aktører. Disse aktivitetene vil ikke bare gi redningsledere egne direkte erfaringer, men fordi disse aktørene vil kunne fortelle og forklare hva ulike ressurser er i stand til, og om deres involvering i redningsaksjoner, kan de bli delt erfaringer. Ifølge Argote (2013) vil dette være indirekte erfaringer, men som fordi de kommer fra andre organisasjoner, heller forstås som *overført*, men som igjen kan deles innad i HRS N-N for å fremme organisatorisk læring.

Ifølge teorien, er det å vite hvordan ekspertise fordeler seg gunstig for delingen av informasjon (Stasser mfl., 1995) og organisatorisk læring (Argote, 2013). Slik empirien fremstår, så virker det som om indirekte erfaringer kan bidra til oversikten over hvordan ferdigheter og kunnskap fordeler seg. De representerer *noe* redningsledere kan dele og reflektere over, og ser ut til å kunne gi de relevant kunnskap for hvordan redningsaksjoner kan utføres og om ulike aktører deltakelse i redningsaksjoner; ressursmessig og i ut ifra sin plassering i et nettverk. I tillegg, kanskje fordi prinsippet om at andre kan mer enn redningslederne står sterkt, virker redningsledere åpne for de aller fleste bidrag som kan effektivisere redningsaksjoner. Empirien er derimot svak når det gjelder å si noe den faktiske tilegnelsen av indirekte erfaringer hos de ulike redningslederne, og indikerer heller ikke hvordan indirekte erfaringer som er overført deles.

## 5.3 Betydningen av nye erfaringer

Ved å forstå redningsaksjoner ut ifra forhold rundt aksjonene (som forsvinningsårsak, tid på året, vær, omkomne, o.l.), håndterer redningsledere nye redningsaksjoner hver gang de er på vakt. Empirien tyder videre på at håndteringen av redningsaksjoner derfor kan føre til erfaringer over tid inneholder små nyanser, og som det kan være utfordrende for redningsledere å dele

---

<sup>4</sup> Dugnadsprinsippet er henvisning til ”den grunnleggende idé er at alle ressurser i vårt land (...) som er egnet for akuttinnsats for å redde liv, skal registreres, organiseres, trenes og mobiliseres for innsats i den offentlig koordinerte redningstjeneste” (s. 8 i ”*Den norske redningstjeneste*”, et informasjonshefte utgitt av Det kgl. justis og politidepartement, 1999). Hentet fra <http://www.redningsnett.no/content/download/7799/83200/file/Redningstjeneste-infohefte%20lang.pdf>

eller som er uklare. Som informant 1 sa: ”som du ikke føler er viktig å dele” (Inf, 1) Dette minner om hvordan erfaringer som ikke har tydelige, enkle og demonstrerbare årsakssammenhenger i mindre grad blir delt i en organisasjon (Argote, 2013). Det kan også være at de bare er uviktige nyanser, og empirien er svak når det kommer til årsakssammenhengene erfaringene redningsledere får. Samtidig er det interessant hvorfor enkelte nye erfaringer ikke er avvikende eller spesielle nok til å bli delt. Empirien er derimot svak når det kommer til å forklare om dette er vanlig eller fremtredende for alle redningslederne.

HRS N-N tar av og til i bruk nye verktøy som skal bidra til å forbedre og effektivisere redningsaksjoner (som nødnett, FRR og webSARA). Og som vi har sett, involverer de seg også i ulike aktiviteter som kan gi de erfaringer og vitenskapelig kunnskap. Det kan diskuteres om nye verktøy, erfaringer og ny kunnskap kan gi redningsledere nye erfaringer igjen; at fordi tid og rom samt utgangspunktet og forståelsen for hvordan redningsaksjoner håndteres vil endre seg, vil bevisstgjøringen redningsledere har om seg selv og miljøet for redningsaksjonen også kunne være forskjellig. Slik kan det tyde på at jobben som redningsleder kan føre med seg nye erfaringer, både fra håndteringen av redningsaksjoner, og gjennom verktøyene og aktivitetene som HRS N-N sin virksomhet innfører og legger opp til.

Ifølge teorien vil et fokus på en slik kombinasjon av erfaringer og ny informasjon kunne være viktig for å utfordre kunnskap og utvikle en utvikle redningslederens evne til å skille mellom ulike situasjoner. Empirien gir derimot ikke noen god indikasjon for hvordan denne kunnskapen og disse erfaringene fordeler seg på de ulike redningslederne, men tyder på at den fordeler seg på personer etter bakgrunn og interesser. Gjennom å forstå redningsaksjoner som unike, at rulleringen av vaktordningen vil fordele erfaringene de får fra redningsaksjoner, samt at redningsledernes engasjement i ulike aktiviteter fordeles på personer med ulike bakgrunner og interesser, dannes det et utgangspunkt for at det vil finnes ulike ny erfaringer i HRS N-N. I sammenheng med organisatorisk læring, forklarer teorien at det vil det være positivt dersom disse erfaringene gjøres eksplisitte og deles.

#### 5.4 Betydningen av repeterende erfaringer

Arbeidsoppgavene til redningsledere handler om å innhente informasjon, og videresende informasjon via ulike kommunikasjonskanaler fra sentralen i Bodø på en daglig basis (Obs, 2017). For å håndtere 13654 hendelser effektivt, og med en grad av stabilitet og forutsigbarhet, har HRS N-N implementert ulike gjenstander og aktiviteter (som SARA, FRR, IAMSAR manualen, kommunikasjonsverktøy, planverk og sjekk av teknisk utstyr). Slik informant 4

beskrev hvordan støtteverktøyene fungerer som "sjekklistene" og bidragende til at redningsaksjoner kan konkretiseres til "hva som gjøres når" og "hvordan det skal gjøres", støtter oppunder dette (Inf, 4). Fordi redningslederens arbeidsoppgaver har en kjent form, og som er knyttet prosedyrer, planverk og beslutningsstøtteverktøy, kan håndteringen av redningsaksjoner føre til repeterende erfaringer, selv om hendelsen de håndterer er ny. Dette samsvarer godt med hvordan Argote (2013) beskriver gråsonen mellom nye og repeterende erfaringer. Så lenge arbeidsmetodikken fungerer, og det ikke blir oppdaget avvik, vil slike erfaringer kunne bidra til å bekrefte måtene redningsledere håndterer redningsaksjoner på. Dette er ifølge teorien et av målene med læring i responsorganisasjoner. Slik informant 1 antydte at "ting som kan være bra" kan rapporteres, indikerer at repeterende erfaringer deles og bidrar til å bekrefte praksis (Inf, 1). Dette vil kunne sees som et bidrag til organisatorisk læring.

Empiren gir derimot ikke indikasjoner på om det er vanlig å få repeterende erfaringer, hverken som avvik eller "ting som kan være bra". Samtidig vil delingen av repeterende erfaringer måtte veies opp mot potensialet av å dele ny informasjon, som det ifølge teorien også vil være gunstig å fokusere på (Stewart & Stasser, 1995)

### 5.5 Betydningen av simulerte erfaringer

Empirien tyder på at redningsledere kan få simulerte erfaringer fra øvelser. Fordi øvelser handler om å konstruere og planlegge for håndteringen av et scenario, må utfordringer og problemer forsøkes forutsees. Slik vil planlegging av øvelser utfordre og teste redningslederens kunnskap, og som kan resultere i simulerte erfaringer. Videre er det redningsledere som ikke kjenner til scenarioet som gjennomfører øvelsen (Inf, 1). Disse vil kunne få simulerte erfaringer fra håndteringen av scenarioet og de oppgavene de må løse. Ifølge informant 1 og 4, henger derimot læringsutbyttet sammen med øvelsens realisme (Inf, 1 og 4). Dette stemmer godt med hvordan Lonka og Wybo (2005) beskriver behovet for realistiske øvelser. Det virker som utfordringen er når øvelser i for stor grad blir kontrollert og detaljstyrt. Fordi redningsledere ikke får brukt ressursene slik de egentlig vil, brukes de heller på "syntetiske" måter (Inf, 4) eller i form av et "skript" (Inf, 1). Selv om dette kanskje ikke er realistiske situasjoner, og som ifølge Lonka og Wybo (2005) fører til at læringsutbyttet derfor går ned, så vil øvelsene allikevel kunne sees i sammenheng med hvordan teorien påpeker viktigheten av å utfordre og teste forståelsen for hvorfor noe ikke fungerer.

Ifølge Lonka og Wybo (2005) er det viktig å dele oppfatninger og reaksjoner fra øvelser dersom de skal kunne føre til forbedringer. Samtidig er det ifølge Sommer mfl. (2013) viktig å

inkludere så mange som mulig i læringsaktivitetene som en organisasjon utformer. Empirien viser ansvaret for ulike øvelser veksles på, og at evalueringsrapporter og overføring av lærdommer til neste øvelse er viktig. I tillegg ser det ut som øvelser ”på papiret” i større grad sørger for interaksjon mellom redningsledere fordi øvelsene stoppes og beslutninger kan utfordres kritisk (Inf, 1). Ifølge teorien vil slik involvering og problematisering igjen være hensiktsmessig, og kunne føre til simulerte erfaringer. For organisatorisk læring er det viktig å gjøre disse eksplisitte og tilgjengelig med hele organisasjonen.

Det virker som redningsledere problematiserer og utfordrer beslutningene som fattes under redningsaksjoner. Dette fortalte informanten at de kalte ”proaktiv” (Inf, 1). Ifølge teorien vil problematisering kunne bidra til å oppnå en økt forståelse for hva som kan skje, og som kan vurderes opp mot egne erfaringer og kunnskap (Borell & Eriksson, 2008). I empirien fremstår slik problematisering viktig for å unngå gruppelåsing, og for å løse problemer i håndteringen av redningsaksjoner som et resultat av at redningsaksjonen forandrer seg. Det vil si, empirien tyder på at slik beslutninger utfordres gjør at de må reflektere over ulike mulige hendelsesforløp og årsakssammenhenger. Slik kan *proaktiv* føre til simulerte erfaringer. Ut ifra teoriene om organisatorisk læring, vil det være positivt dersom erfaringene som inneholder slike konstruerte hendelsesforløp gjøres eksplisitte og deles (Argote, 2013). På en slik måte fokuseres det mer på erfaringer som tidligere kanskje ikke er delt, og som over tid kan bidra til å utvikle en bedre arbeidsmetodikk (Stewart & Stasser, 1995). Videre, så tyder empirien på at det finnes prosedyrer for hvordan redningsledere skal forholde seg til hverandre. Empirien viser derimot ikke om dette er en organisatorisk gjenstand som spiller inn på at redningsledere praktiserer *proaktiv*. I tillegg indikerer empirien at *proaktiv* i større grad blir benyttet under større hendelser, og at det under den vanlige vaktordningen ikke er nødvendig med slik utfordring av beslutninger (Inf, 1). Derfor er det utfordrende å si noe om utbredelsen av *proaktiv* tenkning og utfordring av beslutninger, og det vil følgelig være vanskelig å si noe om betydningen dette kan ha på organisatorisk læring. Dersom *proaktiv* fører til simulerte erfaringer under større hendelser, forklarer derimot teorien at det vil være gunstig dersom disse deles med hele organisasjonen. En gjennomgang av prosedyrene for hvordan redningsledere skal forholde seg til hverandre, vil trolig kunne gi innsikt for *proaktiv* sin rolle under redningsaksjoner og eventuelt for organisatorisk læring.



5.6 Hvordan bidrar de etablerte plattformene for å dele erfaringer ved HRS N-N til organisatorisk læring?

Til nå har vi sett hvordan redningsledere kan tilegne seg ulike erfaringer. Ifølge teorien er dette viktig for deres egen læring, og et sentralt utgangspunkt for organisatorisk læring. Det er ifølge teorien viktig at disse erfaringene som redningsledere kan få, deles dersom kollektiv refleksjon og organisatorisk læring skal skje. Presentasjonen av empirien gir en indikasjon på hvilke etablerte plattformene for å dele erfaringer som bidrar til at erfaringer deles på en systematisk måte. Disse drøftes nå opp mot teori.

#### 5.6.1 Vaktordningen

Vaktordningen innebærer at det er to redningsledere på vakt til en hver tid (Inf, 1). Dette er ordnet slik at redningsledere er på vakt i en sammenhengende periode, før de veksler med to andre redningsledere (Inf, 1). Når de er på vakt, fordeler de arbeidsmengden knytt reelle hendelser seg imellom på en pragmatisk måte (Obs, 2017). Fra empirien ser man også hvordan redningslederne samarbeider, kjenner hverandre godt, diskuterer og tester eller simulerer deler av beslutningstakingen under håndteringen av en hendelse. Dette kan kanskje forklare hvorfor informant 1 påpekte at de kan dele én erfaring (Inf, 1). Ifølge Argote (2013) har de derimot hver sin direkte erfaring, men kan få direkte erfaringer for hvordan deres partner håndterer en situasjon. Slik informant 1 sa seg enig planen til sin partner etter å ha overhørt samtalen illustrerer dette. Fordi arbeidsoppgavene utføres som et samarbeid og de arbeider så nært hverandre, tyder empirien på det å *dele partner* utgjør en etablert plattform for å dele umiddelbare og direkte erfaringer som redningsledere kan få. I tillegg, fordi det veksles mellom hvem redningsledere har som partner, vil denne plattformen (over tid) inkludere alle redningslederne. Empirien er derimot mangelfull når det kommer til å forklare hvorvidt redningsledere faktisk deler erfaringer eller andre former for informasjon når de er på vakt, eller om de samme erfaringene deles mellom ulike partnere. Empirien forklarer heller ikke om vaktordningen oppleves som en arena for å dele erfaringer for alle redningslederne. Det er derfor vanskelig å konkludere med at vaktordningen representerer en plattform som sikrer systematisk deling av erfaringer med hele organisasjonen. Allikevel, slik informanten forklarte at vaktordningen og det å dele partner er den viktigste arenaen for å dele erfaringer, indikerer at vaktordningen fungerer som nettopp en etablert plattform som . Slik sett, kan vaktordningen bidra til kollektiv refleksjon og utvikling av en delt forståelse rundt måten å håndtere redningsaksjoner for alle redningslederne. Ifølge teorien er derfor vaktordningen en plattform

som bidrar til organisatorisk læring. Derimot, et mer omfattende datagrunnlag som baserer seg på en tydeligere forståelse av hva én erfaring *er*, og som inneholder flere redningslederens oppfatninger rundt vaktordningen som arena for å dele erfaringer, vil trolig ha bidratt med innsikt om hvorvidt vaktordningen fører til en mer systematisk deling av erfaringer.

Empirien indikerer også at vaktskiftet er en plattform for å dele erfaringer som kan sees i tilknytning til vaktordningen. Selv om denne plattformen for å dele erfaringer begrenser seg til de redningslederne som går av og på vakt, de som er i operasjonsrommet for å gjøre andre arbeidsoppgaver, og de av ledelsen som har mulighet til å være til stedet, vil vaktskiftet kunne føre til at erfaringer deles mellom flere personer. Slik vil det det muliggjøre kollektiv refleksjon og organisatorisk læring. Empirien er derimot mangelfull når det kommer til å forklare hvordan vaktskiftet fungerer og brukes til å utveksle erfaringer.

#### 5.6.2 SAR-rapporter

SAR-rapportene som føres for hver hendelse er enda en etablert plattform for å dele erfaringer. Fordi de inneholder en erfaringsrubrikk, vil personen som fyller de ut kunne gjøre seg opp en mening om hva deres erfaring rundt redningsaksjonen utgjør. Selv om empirien er svak når det kommer til hvordan erfaringsrubrikken fylles ut, tyder empirien på at det ligger svært mange erfaringer i SAR-rapport. Dette vil være et resultat av at redningsledere reflekterer over redningsaksjoner og gjør erfaringene sine eksplisitte og tilgjengelige for hele organisasjonen.

Samtidig beskriver empirien hvordan det kan være utfordrende å skille mellom erfaringer over tid; at det er små nyanser mellom erfaringer fra ulike redningsaksjoner. Empirien indikerer at innholdet i SAR-rapport og erfaringsrubrikkene kanskje kan brukes til å beskrive et forbedringspotensial, men at det på grunn av manglende analytisk kapasitet heller ”tas avvik for avvik” (Inf, 1). Hvorvidt SAR-rapportene faktisk utgjør et datagrunnlag som kan syne et nyansert endringsbehov utover de hendelsene som er spesielt avmerket for gjennomgang, kommer ikke fram av empirien. Men selv om empirien altså er mangelfull rundt hva redningsledere har skrevet i disse erfaringsrubrikkene og hvordan de gjør det, så fungerer SAR-rapport som en etablert plattform hvor erfaringer på tvers av redningsaksjoner og redningsledere blir gjort eksplisitte og tilgjengelig. Den nettbaserte rapportuttrekksfunksjonen vil igjen kunne føre til enda bedre tilgjengelighet og sammenfatning av innholdet i SAR-rapport og FRR (Vangen & Vik, 2017). Og slik SAR-rapport og utviklingen av SAR-rapport fremstår, så er de gode eksempler på hvordan verktøy kan brukes til gjøre erfaringer eksplisitte og

distribuert i en organisasjon. Ifølge Davidsen og Spector (2006) er dette et tegn på en effektivt lærende organisasjon.

Empirien indikerer at SAR-rapport inneholder veldig mye data, men at lite blir tilbakeført som kunnskap. Empirien gir heller ikke noe svar på om redningsledere leser SAR-rapporter på jevnlig basis, og er tvetydig når det kommer til hvorvidt prosedyrer og planverk er lett å endre som følge av erfaringer og SAR-rapport. Mens informant 1 opplevde tilbakeføringen som en ”langveis greie” (Inf, 1), fortalte informant 4 at tilbakeføringen til ”sjekklistene” opplevdes som enkel og effektiv (Inf, 4). Med unntak av at alle rapportene blir lest av en inspektør, og at avvik kan føre til diskusjon under det operative møtet eller opprettelsen av en intern/ekstern sak, er det derfor ikke grunnlag en uttrykkelig konklusjon rundt hva erfaringene i SAR-rapport faktisk fører til. Allikevel, SAR-rapportene fremstår som en tydelig etablert plattform for å gjøre erfaringer tilgjengelig for hele organisasjonen på en systematisk måte, og at utviklingen av SAR-rapport og FRR kan bidra til denne plattformens allerede bidrag til organisatorisk læring ved HRS N-N.

### 5.6.3 Operative møter

De operative møtene er en tydelig og etablert plattform hvor erfaringer om redningsaksjoner, og ”ting” som vurderes som ”spesielle”, kan deles og diskuteres (Inf, 1). Empirien tyder på at dette er en arena for å diskutere ulike temaer på en månedlig basis. Empirien tyder også på at dette er den plattformen hvor det er flest ansatte samlet på en gang. Det betyr at erfaringer og hendelser som skiller seg ut, eller på annen måte utgjør et grunnlag for diskusjon rundt måten redningsaksjoner utføres på, kan med jevne mellomrom legges fram for en større del av organisasjonen. Ifølge teorien er dette gunstig for organisatorisk læring. Empirien tyder på at det som diskuteres på de operative møtene er et resultat av gjennomgang av SAR-rapporteringen som følger hver hendelse, eller som følge av det redningsledere tar opp på eget initiativ. Slik kommer ting ”på bordet” (Inf, 4). Som informant 1 forklarte så kan disse møtene bidra til å ”homogenisere det vi holder på med, at vi forholder oss til de samme prosedyrene” (Inf, 1). Dette illustrer fint hvordan de operative møtene kan bidra til kollektiv refleksjon. Empirien bidrar til å vise at repeterende erfaringer over tid kan synliggjøre endringer, avvik, spesielle ting, system-feil som diskuteres på de operative møtene. Slik teorien vektlegger betydningen av å utfordre kunnskap og oppfatninger rundt responsarbeid, kan det å diskutere og dele avvik og ”spesielle ting” tolkes i retning av å bidra til organisatorisk læring. Derimot er ikke empirien uttrykkelig på hvorvidt det er erfaringer om avvik, spesielle ting og system-feil

*per se* som diskuteres, eller om det er andre former for informasjon. På lik linje med vaktordningen, er drøftingen bundet til å påpeke at de operative møtene er en etablert plattform der erfaringer *kan* deles i en hensikt av organisatorisk læring. I stedet er det større grunnlag for å konkludere med at de operative møtene fører til at informasjon generelt om avvik blir delt, og som bidrar til å utvikle en felles forståelse for måten responsarbeid blir utført på.

#### 5.6.4 Redningsledernes øvrige engasjementer

I tillegg til plattformene for å dele erfaringer som til nå er nevnt, så er redningsledere involvert i andre aktiviteter som kan innebære deling av erfaringer. Empirien og drøftingen om *indirekte erfaringer* får dette fram. Ifølge Argote (2013) er plattformer for å formidle erfaringer mellom organisasjoner, derimot noe som kan beskrives som *erfaringsoverføring*. Slik tilsynet med de LRS fører til møter med ulike LRS innenfor HRS N-N sitt ansvarsområde, at det arrangeres årlige erfaringsseminar mellom LRS, HRS og samvirkepartnere, og at det gjennomføres ulike informative aktiviteter med forskjellige aktører og utdanningsinstitusjoner er eksempler på dette. Ifølge informant 4 rapporteres og formidles eventuelle endringsbehov som et resultat av slike aktivitetene til ledelsen. Slik kan de ulike ikke-operative engasjementene til redningslederne representere en plattform for å dele erfaringer og som kan bidra til organisatorisk læring. Empirien viser derimot ikke om det erfaringer som deles eller heller annen informasjon. Derimot tyder empirien på at redningsledere har god innsikt og forståelse for andre redningslederes engasjementer. Slik informant 1 kunne liste opp ulike redningslederes prosjekter, interesser, ferdigheter og kunnskap illustrerer dette godt. Empirien kommer derimot ikke med noen god indikasjon på hvordan redningsledere tilegner seg kunnskap om de andre redningslederne. Og empirien tyder heller ikke på at de etablerte plattformene for å dele erfaringer som er drøftet brukes til å dele slik informasjon, kunnskap eller erfaringer. Dette representerer et ubesvart spørsmål om hvordan en oversikt over fordelingen av ekspertise er utviklet.

#### 5.6.5 Kontekstuelle faktorer

For å forstå sammenhengen mellom erfaringer som *noe* som deles og lagres, og plattformene og måtene de deles og lagres på i en responsorganisasjon, er det nødvendig å beskrive kontekstuelle faktorer som bidrar til at erfaringer deles i utgangspunktet. Derfor drøfter jeg empirien opp mot relevant teori om kontekstuelle faktorer og funnene for hvordan erfaringer deles og lagres ved HRS N-N.

Sommer og Njå (2012) forklarer at kollektiv refleksjon egentlig er en individuell læringsprosess som bestemmes av en organisatorisk kontekst. Og ifølge Argote (2013) deles og lagres erfaringer i en organisatorisk kontekst som kan beskrives ut ifra ulike kontekstuelle faktorer. Drøftingen har vist at redningsledere kan dele erfaringer i forbindelse med vaktordningen, SAR-rapporter og operative møter. Teorien presenterer tillitt som viktig for å sikre involvering og et læringsmiljø med åpenhet. Dette minner om slik det i empirien kommer fram at redningsledere vektlegger muligheten de har til å være direkte med hverandre, og et arbeidsmiljø hvor det er ”høyt under taket” (Inf, 1 og 4). I forbindelse med vaktordningen og øvelser ”på papiret” utfordrer redningsledere hverandres beslutninger (Inf, 1), i SAR-rapportene føres det direkte synspunkter om håndteringen av redningsaksjoner, og under operative møter kan avvik, ”system-feil” og ”spesielle ting” diskuteres i felleskap (Inf, 1). Slik Dekker mfl. (2008) beskriver behovet for tillitt dersom erfaringer om feil skal deles, betyr at måten plattformene for å dele erfaringer brukes til å utfordre og kritisere hverandre på en konstruktiv måte, kan indikere en tilstedeværelse av tillitt. Derimot sørger ikke empirien for ytterligere forklaringer for når, hvor og hvordan redningslederne er direkte med hverandre. Empirien bør også forstås som svak rundt tillitt fordi det kun er to informanter som uttaler seg om arbeidsmiljøet ved HRS N-N. Det vil derfor være problematisk å konkludere med hvordan tillitt og åpenhet kan knyttes funksjonen til en spesifikk etablert plattform for å dele erfaringer, og dette faktisk gjelder for hele organisasjonen. Empirien tyder allikevel på at redningsledere praktiserer direkte på forskjellige måter, og at den vil kunne være kritisk orientert. Utsagnet om at man må ”tåle å lære av egne feil” illustrerer dette godt (inf, 1), og samsvarer igjen fint med hvordan Sommer mfl. (2013) beskriver behovet for å kritisk teste kunnskap. Dersom avvik, feil og ”spesielle ting” representerer nettopp avvik fra normal praksis (Inf,1 ), kan dette være en indikasjon på at plattformene for å dele erfaringer brukes til dele nye oppfatninger (gitt at samme avvik ikke blir delt flere ganger). Ifølge teorien om betydningen av å dele ny informasjon vil dette være gunstig for utviklingen av ny kunnskap.

Redningsledere har ulike bakgrunner, kunnskaper og interesser (Inf, 1), og de har tilsynelatende god oversikt over hvordan disse karakteristikkene fordeler seg. Ifølge teoriene om fordelingen av ekspertise, vil dette være gunstig både i fordelingen av arbeidsoppgaver (Argote, 2013.) og for hvorvidt informasjon deles (Stasser mfl., 1995). Som påpekt tidligere, så mangler det empiri som forklarer hvordan redningsledere tilegner seg denne oversikten. Derimot er HRS N-N en relativt liten organisasjon som opplever lite utskiftning av personell og lavt sykefravær (Inf, 1). I tillegg er vaktordningen ordnet slik at redningsledere bytter partner

for vaktarbeidet over tid. Dette er faktorer som kan gi indikasjoner på hvorfor og hvordan de kjenner hverandre slik de gjør. Muligens som et resultat av dette, virker det som de er i stand til å tilpasse måten de snakker med hverandre og gir tilbakemeldinger på. Som informant 1 forklarte, så vil de måtte jobbe med den direkte tilbakemeldingen fordi folk har ulike bakgrunner (Inf, 1).

Empirien tyder også på at redningslederne deler en forståelse for hva en redningsaksjon dreier seg om. Slik informant 4 forklarte at arbeidsmiljøet baserer seg på en grunnleggende lojalitet mot de i nød og kollegaer illustrerer dette godt (Inf, 4). Dette kan minne om hvordan Dixon (1999) forklarer at en organisasjons medlemmer må ha en involvering i og en følelse av et ansvar som går utover en selv. Lojalitet ovenfor livreddende arbeid og kollegaene som utfører det, sett i sammenheng med at hver hendelse er forskjellig og at det ikke finnes én riktig måte å håndtere redningsaksjoner på, kan kanskje forklare deler av redningslederens involvering og åpenhet mot ulike læringsaktiviteter. Som vi har sett, fordi redningslederne involverer seg i ulike aktiviteter kan derfor ulike nye erfaringer og ny vitenskapelig oppstå. Slik vil betydningen en involvering slik Dixon ser det, kunne være gunstig for organisatorisk læring ved HRS N-N.

En organisatorisk kontekst omfatter derimot mange ulike deler av en organisasjon (Argote, 2013). Således representerer empirien et relativt lite utgangspunkt for å konkludere om hva som faktisk avgjør om erfaringer deles. Empirien og drøftingen indikerer derimot at enkelte kontekstuelle forhold kan sees i sammenheng med organisatorisk læring ved HRS N-N. I stedet for at ulike bakgrunner hemmer redningslederens mulighet til å være direkte, virker det som om godt bekjentskap og en delt forståelse for alvoret som redningsaksjoner innebærer, bidrar til å skape rom og anledning til å være direkte og utfordrende ovenfor hverandre. Og selv om empirien ikke kommer med spesifikke forklaringer rundt arbeidsmiljøet og graden av trygghet, så ligner et arbeidsmiljø med slikt rom for direktehet på et miljø karakterisert av tillitt, åpenhet og trygghet. Ifølge teorien vil dette fremme deling av erfaringer og læring fra erfaringer.

#### 5.7 Hvordan bidrar lagrede erfaringer i HRS N-N til organisatorisk læring?

For at erfaringer skal bidra til organisatorisk læring over tid, er viktig at erfaringer lagres. Ved at erfaringer lagres hos individer og i organisasjoner skal erfaringer kunne deles på en enda mer systematisk måte og gi et forbedret grunnlag for kollektiv refleksjon og læring (Sommer & Njå, 2012).

#### 5.7.1 Lagring av erfaringer hos redningslederne

Ved å lagre erfaringer blir organisasjonen mindre utsatt for endringer i arbeidskraften (Argote, 2013). En annen måte å se det, er at organisasjoner blir mindre avhengig av enkeltindivider dersom erfaringer lagres. Et åpenbart tegn på at HRS N-N er avhengig av arbeidskraften sin, er hvordan operasjonsrommet har kontinuerlig bemanning. Denne arbeidskraften må ifølge Sommer og Njå (2012) ha kunnskap om responsorganisasjonen og systemet de arbeider i, kunne bruke verktøy og utstyr effektivt og fatte gode beslutninger. Samtidig forklarer teorien at det hvordan HRS N-N er avhengig av redningslederne til å utføre redningsaksjoner, som bidrar til å gi de erfaringer og utvikle slike egenskaper. Ved å tilegne seg erfaringer og bruke ulike plattformer for å dele de, vil slik kunnskap kunne bli mer kollektiv og delt. Og uansett hvor mye erfaring som deles og lagres i organisatoriske gjenstander, er det ingenting som tyder på at dette vil kunne erstatte redningsledernes individuelle egenskaper og tilstedeværelse. Dette er en indikasjon på at det kan ligge erfaringer lagret hos redningslederne. Slik informant 1 forklarte at kunnskapen sitter ”mellom øra” illustrerer dette veldig godt (Inf, 1).

Slik Argote (2013) ser det, vil redningsledere kunne forstås som del av den organisatoriske konteksten ved HRS N-N. Slik sett vil det at redningsledere får erfaringer vil dermed endre den organisatoriske konteksten, som igjen kan påvirke framtidig læring (ibid.). Slik redningsledere bidrar med opplæring av nye redningsledere er et konkret eksempel på hvordan redningsledere tar del i å utvikle den organisatoriske konteksten; det vil si deler, integrerer og tilbakefører erfaringer til nye redningsledere. Empirien har derimot svakt utgangspunkt for si noe om denne form for integrering i konteksten ved HRS N-N, og det kan påpekes at det er lav utskiftning av personellet ved sentralen.

Ifølge teorien er individer godt egnet til skille mellom nyanser i erfaringer og lagre taus kunnskap (Argote, 2013). Taus kunnskap kan følge personer inn i nye situasjoner på en enkel måte (ibid.). Empirien kan tyde på at dette er tilfelle ved HRS N-N. Informant 1 forklarte at redningsledere får erfaringer med små forskjeller som de over tid og mellom ulike redningsaksjoner ikke føler er så viktig å dele. I tillegg kom det fram at fordi jobben er så variert, så kan de forklare ”hoveddelene” og ”essensen” (Inf, 1). Selv om det kan være at redningslederen under intervjuet tilpasset seg min kunnskap og innfallsvinkel, og derfor ikke ville gi for mye detaljert informasjon, kan det også tyde på at redningsledere får og lagrer erfaringer med små nyanser det er utfordrende å tolke og kommunisere viktigheten av. Noe utsagnet om at det ikke finnes en fasit for håndteringen av en hendelse illustrerer ytterligere. Hvorvidt dette er et resultat av hva teorien forstår som tvetydige erfaringer, erfaringer det er

vanskelig å demonstrere eller som bidragende til dannelsen av taus kunnskap, gir ikke empirien entydige svar på. Allikevel, så vil det i sammenheng med organisatorisk læring fortsatt være gunstig dersom erfaringer og nyanser i erfaringer fra redningsaksjoner forsøkes gjøres eksplisitte og tilgjengelig. Slik informant 4 forklarte at det var utfordrende å vite hvordan redningslederne bruker SARA på forskjellige måter under redningsaksjoner, kan være et eksempel på at det ligger kunnskap og erfaringer lagret blant redningslederne som de bruker til å håndtere redningsaksjoner. Slik teorien vektlegger viktigheten av å dele ny informasjon for å utvikle forbedrede arbeidsmetoder, vil deling av erfaringer rundt forskjellige måter å bruke SARA på, kunne være et eksempel på hvordan deling av lagret informasjon eller erfaringer blant redningslederne kan bidra til organisatorisk læring.

På lik linje med at det er utfordrende å si at ulike redningsledere får *de og de* erfaringene, er det begrensede muligheter til å beskrive utbredelsen og detaljene ved erfaringene som ligger lagret blant redningslederne. Empirien og drøftingen fungerer derimot beskrivende for at redningsleder faktisk *er* lagringssted for erfaringer. Fordi redningsledere kan forstås som del av den organisatoriske konteksten ved HRS N-N, vil deres tilegnelse av ulike erfaringer kunne forstås som noe som fremmer organisatorisk læring. I tillegg, som drøftingen av kontekstuelle faktorer peker på, så er det lav utskiftning av personell og lavt sykefravær ved sentralen. Dette vil igjen kunne styrke redningslederens funksjon som lagringsplass for erfaringer fordi de forbli i organisasjonen over lengre tid.

#### 5.7.2 Lagring av erfaringer i HRS N-N

Selv om informant 1 forklarer at kunnskapen og erfaringene sitter ”mellom øra” og ikke blir skrevet ned (Inf, 1), tyder andre deler av empirien på at erfaringer blir gjort eksplisitte og bidrar til utvikling av organisatoriske gjenstander. Ifølge teorien vil slik informasjon kunne struktureres og kategoriseres for å bidra til beslutningstaking (Argote, 2013). Den mest åpenbare lagringen av erfaringer er den som SAR-rapport sørger for. Selv om empirien ikke sier noe om hvordan erfaringsrubrikken blir fylt ut for hver hendelse, forklarte informant 1 at SAR-rapport inneholder rapporter og erfaringer langt tilbake i tid. Slik har HRS N-N oversikt over sin historiske aktivitet og hvordan redningsaksjoner har blitt utført over tid. Og slik informant 1 forklarte at HRS N-N mangler analysekapasitet for å få utbytte av erfaringene i SAR-rapport, viser at de har en forståelse for hvordan lagrede erfaringer enten *skal* eller *kan* tas ut igjen og brukes. Teorien beskriver dette som en viktig del av å lagre erfaringer i



organisasjoner i en hensikt av organisatorisk læring. Empirien gjør det derimot ikke mulig å si noe om hva erfaringene i SAR-rapport faktisk brukes til eller kan føre til.

En annen styrke ved SAR-rapport som tidligere er nevnt, er at HRS N-N har tilgang til erfaringer fra alle involverte aktører i en redningsaksjon. Slik har HRS N-N bygd inn en erfaringsoverføring som fungerer mer på linje med hvordan SAR-rapport fungerer for å dele erfaringer mellom redningsledere. Selv om empirien er svak på dette temaet, så kan det virke som det kan være utfordrende for redningsledere å nyansere mellom nye erfaringer over tid. Skulle dette gjelde de andre aktørene som fyller ut SAR-rapporter, vil en gjennomgang av SAR-rapporter måtte ta høyde for at rapportene kanskje ikke overfører taus kunnskap og nyanser i erfaringene. Vi har derimot også sett at redningslederens andre prosjekter og engasjement bidrar til å skape et nettverk og indirekte erfaringer. Slik teorien beskriver betydningen av et transaktivt minne, vil det kunne spekuleres om indirekte erfaringer kan sees i sammenheng med bidraget fra erfaringsoverføringen og delingen av erfaringer som SAR-rapport legger til rette for. SAR-rapport skal også integreres med FRR med en uttrekksfunksjon med direkte kontaktpunkter mellom erfaringer, ressursbrukere og ressurseiere (Vangen & Vik, 2017). Et slikt utgangspunkt vil kunne konkretisere diskusjoner og problematiseringen av erfaringer ytterligere. Hvorvidt dette bidrar til utvikling av et transaktivt minne eller ei, er en vanskelig spådom, men ville kunne forstås som et tiltak som bringer redningsledere og erfaringene i SAR-rapportene nærmere hverandre (uansett om de er interne eller eksterne). Selv om dette kan føre til organisatorisk læring fordi det kan føre til mer kollektiv refleksjon, har vi sett at empirien er tvetydig når det kommer til hvorvidt endringer av planverk og av prosedyrer som følge lagring av erfaringer i SAR-rapport er enkelt.

I tillegg tyder empirien på erfaringer lagres i andre organisatoriske gjenstander ved HRS N-N. Derimot kommer det ikke uttrykkelig fram at det er erfaringer i seg selv som lagres i disse dokumentene. I stedet virker det som erfaringer spiller inn på hvordan gjenstandene utformes. En slik beskrivelse som passer med hvordan Borell og Eriksson (2008, s.336) forklarer at erfaringer fra responsarbeid må ”kodifiseres”. Eksempelvis blir nye redningsledere utsettes for en ”spørsmålsbank” som sjekker for ferdigheter og kunnskaper, og som blir oppdatert etter innspill fra redningslederne (Inf, 4). Enda et eksempel, er hvordan øvelser evalueres for å bringe med seg erfaringer og lærdom inn i forbedringen av nye øvelser. Evalueringsrapporter vil dermed kunne inneholde erfaringer som gjøres eksplisitte i form av læringspunkter.

Slik teorien fremstiller det, så vil planer, prosedyrer, rutiner rapporter og innholdet i teknologiske verktøy være lagringssteder for erfaringer, og som kan bidra til organisatorisk

læring (Argote, 2013). Selv om empirien viser hvordan SAR-rapport er et lagringssted for erfaringer, og at erfaringer influerer ulike dokumenter og gjenstander, er det utfordrende å si noe mer konkret om betydningen de har for organisatorisk læring. En gjennomgang av disse organisatoriske gjenstandene (slik som evalueringsrapporter, prosedyrer, nedfelte rutiner, opplæringsprogram, aktivitetskalendre og SAR-rapporter) som inneholder både eksplisitte og ”kodifiserte” erfaringer (jf. Borell og Eriksson, 2008, s.336) vil trolig gi et bedre utgangspunkt for å forstå hvordan lagrede erfaringer bidrar til organisatorisk læring ved HRS N-N.

## 5.8 Oppsummering

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke hvordan erfaringer i en responsorganisasjon deles og lagres for å fremme organisatorisk læring. Dette har blitt undersøkt ved å fokusere på hva ved HRS N-N sin virksomhet og yrket som redningsleder som kan føre til ulike erfaringer, hvilke etablerte plattformer redningsledere kan dele erfaringer på og måter erfaringer lagres på ved HRS N-N.

Ifølge Argote og Miron-Spektor vil en ”fin-kornet” beskrivelse av erfaringer være gunstig for å forstå hvilke kontekstuelle forhold som er gunstig for organisatorisk læring i en gitt organisasjon (2011, s. 1126–1127). Drøftingen viser hvordan redningsledere kan få direkte, indirekte, nye, repeterende og simulerte erfaringer. Ifølge Sommer og Njå (2012) vil dette være erfaringer som vil være med å forklare hvordan redningsledere lærer. Og ifølge Argote (2013) erfaringer som kan deles og lagres i en hensikt av organisatorisk læring. Ved å skille mellom ulike erfaringstyper, får drøftingen fram hvordan ulike sider ved HRS N-N sin virksomhet kan føre til tilegnelsen av ulike erfaringer. Teorien forklarer videre at det er gunstig å kombinere erfaringsbasert og vitenskapelig kunnskap, og drøftingen kan tyde på at HRS N-N sin virksomhet fører til dette. Videre tyder empirien og drøftingen på at redningsledere vil kunne få forskjellige erfaringer og ta del i forskjellige aktiviteter som kan gi de ulike former for erfaringer og kunnskap. Drøftingen gir derimot ikke noen entydige svar på hvordan ulike erfaringer og kunnskap fordeler seg blant de ulike redningslederne. Det sentrale resultatet ved å fokusere på ulike erfaringstyper, er at drøftingen får fram at organisasjonsteori og teori om læring i responsarbeid kan anvendes for nyansere beskrivelsen av hvordan en responsorganisasjons virksomhet fører til ulike erfaringer.

*Forskningsspørsmål 1* fokuserer på å undersøke hvordan etablerte plattformer for å dele erfaringer ved HRS N-N bidrar til organisatorisk læring, og bygger på teori som påpeker

viktigheten av dele erfaringer på en systematisk måte og med flest mulig i organisasjonen. I tråd med hvordan teorien beskrev det strukturelle perspektivet på organisatorisk læring, handler dette om hvilke organisatoriske strukturer som er på plass slik at erfaringer kan deles på en slik måte. Drøftingen får fram at vaktordningen, SAR-rapporter og operative møter er de etablerte plattformer som bidrar til organisatorisk læring fordi de kan bidra til kollektiv refleksjon. Fordi empirien antyder at tilbakemeldinger og endringsbehov i forbindelse med redningsledernes øvrige engasjementer formidles til ledelsen, vil dette også kunne representere en plattform for å dele erfaringer, men som i større grad kan sees i sammenheng med *erfaringsoverføring*.

Drøftingen får fram at vaktordningen er en viktig plattform for redningslederne, men at empirien er svak når det kommer til innholdet av erfaringer som deles, og i hvilken utstrekning erfaringer faktisk deles her. Fra drøftingen om de ulike erfaringstypene får man derimot en indikasjon på hvilke erfaringer redningsledere *kan* få gjennom vaktordningen. Allikevel, fordi vaktordningen impliserer at to redningsledere til en hver tid samarbeider, og at det sirkuleres mellom ulike partnere i ordningen, representerer vaktordningen en etablert plattform der erfaringer kan deles, som omfatter hele organisasjonen, og som derfor bidrar til organisatorisk læring.

SAR-rapportene er plattformen for å dele erfaringer som er mest systematisk. Drøftingen viser at SAR-rapportene bidrar til å gjøres erfaringer eksplisitte og tilgjengelige for alle i organisasjonen. Dette er et klart bidrag til organisatorisk læring, men fordi empirien er tvetydig rundt bruken av erfaringene i SAR-rapport, er det vanskelig å konkludere rundt SAR-rapport sitt fulle bidrag til organisatorisk læring. I tillegg kommer det ikke klart fram hvorvidt redningsledere leser SAR-rapporter på jevnlig basis, eller hvordan erfaringsrubrikken i rapportene fylles ut. Allikevel, drøftingen tyder på at SAR-rapport og utviklingen av SAR-rapport sin funksjonalitet, er en plattform for å dele erfaringer og som fremmer organisatorisk læring.

De operative møtene er en plattform hvor erfaringer kan deles med en større andel av organisasjonene. Drøftingen peker på at disse møtene brukes til å diskutere avvik, spesielle ting og endringer som blir synlige som følge av erfaringer over tid, og passer godt med hva Sommer og Njå (2012) forklarer rundt viktigheten av å teste og problematisere responsarbeid. At en inspektør går gjennom hver rapport og oppretter intern/ekstern sak eller adresserer avvik eller feil på de operative møtene, passer fint overens med hvordan Sommer og Njå (ibid.) forklarer at det er positivt når grunnlaget for kollektiv refleksjon kan baseres på lagret kunnskap og overveide valg. Slik informant 1 mente at møtene var med på ”homogenisere” deres forhold til

prosedyrer (Inf, 1) indikerer at de operative møtene bidrar til kollektiv refleksjon og organisatorisk læring.

Én måte å forstå hvordan kunnskap i økende grad blir kollektiv, er å fokusere på at interaksjon overfører kunnskap (Cook og Yanow, 1993). Ifølge Sommer og Njå (2012) vil kollektiv refleksjon fastsettes av den organisatoriske konteksten, og som ifølge Argote (2013) består av flere komponenter som påvirkes av ulike faktorer. Teorien forklarer at tillitt, åpenhet, trygghet og kjennskap til hvordan ekspertise fordeler seg, er faktorer som bidrar til personers involvering i å dele erfaringer. Drøftingen peker på at god kjennskap til hverandres ulike bakgrunner, godt bekjentskap og viten om alvoret under en redningsaksjon, kan sees i sammenheng med at redningslederne er direkte med hverandre. Drøftingen får fram hvordan denne direktheten kan indikere en organisatorisk kontekst gunstig for å dele ny informasjon og nye oppfatninger som bidrar til organisatorisk læring. Derimot, fordi det er flere kontekstuelle faktorer som kan beskrive den organisatoriske konteksten ved HRS N-N, og fordi empirien baserer seg på få informanter, vil det være vanskelig å konkludere med at funnene beskriver forhold som er avgjørende for hvorvidt erfaringer deles.

For å samle drøftingen rundt forskningsspørsmål 1 helt, kan vi konkludere med at de etablerte plattformene (vaktordningen, SAR-rapport og de operative møtene) bidrar til organisatorisk læring fordi de utgjør tydelige organisatoriske strukturer der redningsledere kan konkretisere og dele erfaringer med hele organisasjonen systematisk, enten over tid (slik som under vaktordningen) eller på en gang (slik som på de operative møtene og i SAR-rapportene). Ved å fokusere på avvik skapes et utgangspunkt for kollektiv refleksjon og organisatorisk læring fra ny informasjon, og empiri om arbeidsmiljøet ved HRS N-N kan sees i sammenheng med kontekstuelle faktorer som er gunstig for organisatorisk læring.

*Forskningsspørsmål 2* fokuserer på å undersøke hvordan lagrede erfaringer bidrar til organisatorisk læring. Drøftingen får fram at redningsledere kan forstås som del av den organisatoriske konteksten ved HRS N-N, at de kan tilbakeføre og dele erfaringer, og at erfaringene de kan få derfor vil fremme organisatorisk læring. Slik redningslederne bidrar i opplæringen av nye redningsledere brukes for å illustrere dette. I tillegg tyder drøftingen på at redningsledere kan fange opp små forskjeller i erfaringer, noe teorien beskrev som typisk for lagring av erfaringer hos individer. Slik viser drøftingen at redningslederne er et lagringssted for erfaringer. Erfaringer som lagres hos individer må nødvendigvis sees i sammenheng med de kontekstuelle faktorene som drøftes. Og lavt sykefravær, lav utskiftning av personell og

direkthet kan være indikasjoner på at redningsledere som lagringssted for erfaringer vil kunne bidra til organisatorisk læring over tid.

Erfaringer lagres også på ”hardere” steder i HRS N-N (jf. Argote, 2013, s. 106). SAR-rapport representerer en ”erfaringsbank” hvor rapporter med eksplisitte erfaringer lagres og gjøres tilgjengelig for hele HRS N-N (Inf, 1). Med unntak av at avvik som fanges opp av en inspektør kan bli tema for en intern/ekstern sak eller operative møter, resulterer ikke drøftingen i noen gode slutninger på hvordan SAR-rapport som lagringssted brukes i en hensikt av organisatorisk læring. Allikevel, SAR-rapport er et verktøy som bidrar til å ta vare på eksplisitte erfaringer over tid og gjør de tilgjengelig for alle ansatte. Derfor bidrar SAR-rapport som lagringssted for erfaringer til organisatorisk læring. Videre, slik HRS N-N fremstår klar over muligheten til å analysere dataene i SAR-rapport, og at de tar sikte på å utvikle SAR-rapport som verktøy, er en indikasjon på at de tar innover seg hvordan lagrede erfaringer ifølge teorien kan brukes til å utligne svakheter. Slik fremstår de som en en lærende organisasjon. Drøftingen kommer derimot ikke med noen god forståelse for hva en analyse av SAR-rapportene vil føre til.

I tillegg tyder drøftingen på at det finnes flere andre organisatoriske gjenstander som kan inneholde ”kodifiserte” erfaringer (jf. Borell og Eriksson, 2008, s. 336). Forskjellige prosedyrer, planverk og en ”spørsmålsbank” for opplæring av nye redningsledere er eksempler på dette (Inf, 4). Drøftinger peker på at en analytisk gjennomgang av disse gjenstandene samt metodene for å fylle ut SAR-rapporter, trolig kan bidra med ytterligere innsikt for hvordan lagrede erfaringer i HRS N-N bidrar til organisatorisk læring.

For å samle drøftingen rundt forskningsspørsmål 2 helt, kan vi konkludere med at: lagrede erfaringer hos redningslederne bidrar til organisatorisk læring fordi kan tilbakeføre siner erfaringer til den organisatoriske konteksten, samt lagre erfaringer med nyansert innhold. Videre kan forhold ved arbeidsmiljøet (som direkthet, lav utskiftning av ansatte og lavt sykefravær) forklare hvorfor redningsledere som lagringssted bidrar til organisatorisk læring. Erfaringer som lagres i organisatoriske gjenstander i HRS N-N bidrar til organisatorisk læring fordi de i tråd med teorien virker godt egnet til å lagre eksplisitte erfaringer over lengre perioder. Og slik HRS N-N ser ut til å fokusere på å analysere og utvikle SAR-rapport, er nok en indikasjon på at HRS N-N er en lærende organisasjon.

## 6. Konklusjon

---

Denne oppgaven er sterkt inspirert av tidligere forskning om læring i responsorganisasjonsorganisasjoner, og særlig Sommer og Njå (2012) sin studie av læring ved hovedredningsentralen på Sola. Funnene for oppgaven bygger oppunder betydningen av å lære fra erfaringer og kollektiv refleksjon som Sommer og Njå (ibid.) fant i sin studie, og at en den organisatoriske konteksten spiller inn på læring. Selv om det ikke er mulig å si noe om hvordan ulike erfaringer faktisk fordeler seg i HRS N-N eller konkludere med hvilke erfaringer som mer eller mindre viktig for organisatorisk læring, beskrives det hvordan jobben som redningsleder og HRS N-N sin virksomhet at redningsledere kan føre til ulike erfaringer (direkte, indirekte, nye, repeterende og simulerte) som kan fremme organisatorisk læring.

Oppgaven får fram strukturelle og kulturelle aspekter ved HRS N-N sin virksomhet og organisatoriske kontekst. Og funnene tyder på at erfaringer kan deles og lagres for å fremme organisatorisk læring på flere måter. Godt bekjentskap, god kunnskap om hverandres bakgrunner og en felles forståelse for alvoret under redningsaksjoner, virker å føre til rom for å være direkte med hverandre. Dette tolkes i retning av å indikere en organisatorisk kontekst der tillitt, åpenhet og trygghet bidrar til at vaktordningen, rapportering fra redningsaksjoner og felles operative møter utgjør etablerte plattformer der erfaringer kan deles. Det er derimot ikke mulig å rette disse kontekstuelle faktorene sin betydning inn mot spesifikke plattformer eller konkludere med at de er avgjørende for at erfaringer deles. Selv om det også er vanskelig å si om det faktisk er erfaringer som deles på de ulike plattformene, viser oppgaven de som nettopp plattformer for å dele erfaringer. I tråd med hva Sommer og Njå (2012) fant, virker det som slik avvik diskuteres og beslutninger utfordres er med på å bidra til kollektiv refleksjon. For organisatorisk læring fremstår dette hensiktsmessig fordi det indikerer et fokus på å dele ny informasjon. Videre tyder funnene på at redningslederne som lagringsplass for erfaringer bidrar til organisatorisk læring. Dette indikeres ved at de kan nyansere mellom erfaringer og har ulike måter å bruke verktøy på under håndteringen av redningsaksjoner. Videre virker SAR-rapport godt egnet til å ta vare på eksplisitte erfaringer over tid, og som også sørger for at erfaringer gjøres tilgjengelig for hele organisasjonen. I tillegg indikerer bevisstheten rundt utnyttelsen av disse erfaringene at HRS N-N er en lærende organisasjon. Derfor kan det hevdes at oppgaven har vist at organisatorisk læring ved HRS N-N kan fremmes dersom erfaringer deles på etablerte plattformer og lagres hos dens medlemmer og organisatoriske gjenstander.

- Abrahamsson, M., Hassel, H., & Tehler, H. (2010). Towards a System-Oriented Framework for Analysing and Evaluating Emergency Response. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 18(1), 14–25. <http://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2009.00601.x>
- Aldag, R. J., & Fuller, S. R. (1993). Beyond fiasco: A reappraisal of the groupthink phenomenon and a new model of group decision... *Psychological Bulletin*, 113(3), 533-552.
- Alexander, D. (2003). Towards the development of standards in emergency management training and education. *Disaster Prevention and Management*, 12(2), 113–123. <http://doi.org/10.1108/09653560310474223>
- Antonacopoulou, E. P., & Sheaffer, Z. (2013). Learning in Crisis. *Journal of Management Inquiry*, 23(1), 5–21. <http://doi.org/10.1177/1056492612472730>
- Argote, L. (2013). *Organizational Learning : Creating, Retaining and Transferring Knowledge*. (SpringerLink (Online service), Red.) (2. utg.). New York: Springer Science+Media Business
- Argote, L., & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational Learning: From Experience to Knowledge. *Organization Science*, 22(5), 1123–1137. <http://doi.org/10.1287/orsc.1100.0621>
- Argote, L., & Todorova, G. (2008). Organizational Learning. I *International Review of Industrial and Organizational Psychology 2007 Volume 22* (s. 193–234). John Wiley & Sons Ltd. <http://doi.org/10.1002/9780470753378.ch5>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. (D. A. Schön, Red.). Reading: Addison-Wesley.
- Aven, T. (2016). Risk assessment and risk management: Review of recent advances on their foundation. *European Journal of Operational Research*, 253(1), 1–13. <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ejor.2015.12.023>
- BarentsWatch. (2015). Felles ressursregister Nyhetsbrev 1 - 2015. Hentet fra <https://www.barentswatch.no/globalassets/nyhetsbrev-felles-ressursregister.pdf>
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry : advancing knowledge* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Boin, A., 't Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (Red.). (2005). *The Politics of crisis management : public leadership under pressure*. Cambridge: Cambridge University

Press.

Borell, J., & Eriksson, K. (2008). Improving emergency response capability: An approach for strengthening learning from emergency response evaluations. *International Journal of Emergency Management*, 5, 324–337.

<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1504/IJEM.2008.025101>

Braut, G., & Njå, O. (2010). Learning from accidents (incidents) : theoretical perspectives on investigation reports as educational tools. I B. Radim, C. Guedes Soares, & S. Martorel (Red.), *Reliability, risk and safety : theory and applications* (s. 9–15). Praha, Tsjeckia: CRC Press / Taylor & Francis Group.

Cilliers, P. (2005). Complexity, Deconstruction and Relativism. *Theory, Culture & Society*, 22(5), 255-267.

Cobb, P. (1994). Where Is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher*, 23(7), 13–20.

Cobb, P. (1995). Continuing the Conversation: A Response to Smith. *Educational Researcher*, 24(7), 25–27. <http://doi.org/10.3102/0013189X024007025>

Cook, N., & Yanow, D. (1993). Culture and Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373–390. <http://doi.org/10.1177/1056492611432809>

Dekker, S., Jonsén, M., Bergström, J., & Dahlström, N. (2008). Learning from failures in emergency response: Two empirical studies. *Journal of Emergency Management*, 6(5), 64–70.

Desourdis, R. I., & Contestabile, J. M. (2011). *Information sharing for situational understanding and command coordination in emergency management and disaster response*. Paper publisert i Technologies for Homeland Security (HST), 2011 IEEE International Conference on. <http://doi.org/10.1109/THS.2011.6107843>

Dixon, N. M. (1999). *Organizational Learning Cycle : How We Can Learn Collectively* (2. utg.). Abingdon, Great Britain: Gower Publishing Limited.

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2017). *DSB årsrapport 2016*. Hentet fra <http://www.dsbinform.no/DSBno/2017/rapport/dsb-aarsrapport-2016/>.

Easterby-Smith, M., Crossan, M., & Nicolini, D. (2000). Organizational Learning: Debates Past, Present and Future. *Journal of Management Studies*, 37(6), 783–796.

Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A contribution to experimental psychology*. New York: Teachers College Press. Hentet fra <http://eds.b.ebscohost.com.ludwig.lub.lu.se/eds/detail/detail?vid=3&sid=cc6dae1b-af3c-4f62-941c->



94f20d0b2270%40sessionmgr120&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=atoz.ebs183470e&db=cat02271a.

- Engen, O. A., Kruke, B. I., Lindøe, P. H., Olsen, K. H., Olsen, O. E., & Pettersen, K. A. (Red.) (2016). *Perspektiver på samfunnssikkerhet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Ford, J. K., & Schmidt, A. M. (2000). Emergency response training: Strategies for enhancing real-world performance. *Journal of Hazardous Materials*, 75(2–3), 195–215.  
[http://doi.org/10.1016/S0304-3894\(00\)00180-1](http://doi.org/10.1016/S0304-3894(00)00180-1)
- Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. *Management Learning*, 29(3), 273–297.
- Gilson, C., & Dunleavy, P. (2009). Organizational learning in government sector organizations : literature review. London:LSE Public Policy Group, London School of Economics and Political Science.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovedredningssentralen. (udatert-a). *Om Hovedredningssentralen*. Hentet 20. april fra <https://www.hovedredningssentralen.no/om-hovedredningssentralen/om-hovedredningssentralen/>
- Hovedredningssentralen. (udatert-b). *Organisasjon*. Hentet 20.april fra <https://www.hovedredningssentralen.no/om-hovedredningssentralen/organisasjon/>
- Hovedredningssentralen. (2017). *HRS Nord-Norge - 2016*. Hentet fra <https://www.hovedredningssentralen.no/wp-content/uploads/2017/01/HRS-Nord-2016-detaljer-versjon-06012017.pdf>
- Organisasjonsplan for redningstjenesten. (2015) Organisasjonsplan for redningstjenesten av 19 juni 2015. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2015-06-19-677>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015) *Redningstjenesten – Instruks om hovedredningssentralenes tilsyn med de lokale redningssentralene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/redningstjenesten--instruks-om-hovedredningssentralenes-tilsyn-med-de-lokale-redningssentralene/id2460496/>
- Kayes, D. C. (2015a). Learning from Experience. I *Organizational Resilience: How Learning Sustains Organizations in Crisis, Disaster, and Breakdown* (s. 1–17). Oxford University Press Online. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199791057.001.0001>
- Kayes, D. C. (2015b). The Structure of Learning in Organizations. I *Organizational resilience*

- how learning sustains organizations in crisis, disaster, and breakdown* (s. 1–14).  
Oxford: Oxford: Oxford Univ. Press Online.  
<http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199791057.001.0001>
- Kim, D. (1993). The Link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kowalski-Trakofler, K. M., Vaught, C., & Scharf, T. (2003). Judgment and decision making under stress: an overview for emergency managers. *International Journal of Emergency Management*, 1(3), 278-289. <http://doi.org/10.1504/IJEM.2003.003297>
- Larsson, L. (2010). Crisis and Learning. I *The Handbook of Crisis Communication* (s. 713–718). Wiley-Blackwell. <http://doi.org/10.1002/9781444314885.ch38>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, D. Z., & Cross, R. (2004). The Strength of Weak Ties You Can Trust: The Mediating Role of Trust in Effective Knowledge Transfer. *Management Science* 50(11), 1477-1490.
- Lipshitz, R., & Popper, M. (1998). Organizational Learning Mechanisms: A Structural and Cultural Approach to Organizational Learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2), 161-179. <http://doi.org/10.1177/0021886398342003>
- Lonka, H., & Wybo, J.-L. (2005). Sharing of experiences: a method to improve usefulness of emergency exercises. *International Journal of Emergency Management*, 2(3), 189–202.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1975). The Uncertainty of the Past: organizational learning under ambiguity\*. *European Journal of Political Research*, 3(2), 147–171.  
<http://doi.org/10.1111/j.1475-6765.1975.tb00521.x>
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.  
<http://doi.org/10.2307/258792>
- Moynihan, D. P., & Landuyt, N. (2009). How Do Public Organizations Learn? Bridging Cultural and Structural Perspectives. *Public Administration Review*, 69(6), 1097–1105.  
<http://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2009.02067.x>
- Perry, R. W. (2004). Disaster Exercise Outcomes for Professional Emergency Personnel and Citizen Volunteers. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 12(2), 64–75.  
<http://doi.org/10.1111/j.0966-0879.2004.00436.x>

- Perry, R. W., & Lindell, M. K. (2003). Preparedness for Emergency Response: Guidelines for the Emergency Planning Process. *Disasters*, 27(4), 336–350.  
<http://doi.org/10.1111/j.0361-3666.2003.00237.x>
- Pillay, H., & McCrindle, A. (2005). Distributed and relative nature of professional expertise. *Studies in Continuing Education*, 27(1), 67–88. <http://10.0.4.56/01580370500056497>
- Rake, E. L., & Njå, O. (2009). Perceptions and performances of experienced incident commanders. *Journal of Risk Research*, 12(5), 665–685.  
<http://doi.org/10.1080/13669870802604281>
- Rodriguez, H., Quarantelli, E. & Dynes, R. (Red.) (2007). *Handbook of Disaster Research. Contemporary Sociology*. New York: Springer Science+Business Media, LCC.
- Roux-Dufort, C. (2000). Why Organizations Don't Learn from Crises: The Perverse Power of Normalization. *Review of Business*, 21(3/4), 25-30.
- Scott, B. B. (2011). Organizational learning: A literature review. Paper publisert i *IRC Research Program*, Hentet fra  
<http://irc.queensu.ca/sites/default/files/articles/organizational-learning-a-literature-review.pdf>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <http://doi.org/10.2307/1176193>
- Simon, H. A. (1991). Bounded Rationality and Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 125–134.
- Smith, D. (2004). For Whom the Bell Tolls: Imagining Accidents and the Development of Crisis Simulation in Organizations. *Simulation & Gaming*, 35(3), 347–362.  
<http://doi.org/10.1177/1046878104266295>
- Smith, E. (1995). Where Is the Mind? Knowing and Knowledge in Cobb's Constructivist and Sociocultural Perspectives. *Educational Researcher*, 24(7), 23–24.  
<http://doi.org/10.3102/0013189X024007023>
- Sommer, M. (2014). Professional Learning professional learning in the Ambulance Service Ambulance Service. I S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 857–885). Dordrecht: Springer Netherlands. [http://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8\\_32](http://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_32)
- Sommer, M. (2015). *Learning in emergency response work*. (doktorgradavhandling), Fakultetet for vitenskap og teknologi, Universitetet i Stavanger, Stavanger.

- 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.  
<http://doi.org/10.1504/IJEM.2013.055161>
- Sommer, M., & Njå, O. (2011). Learning amongst Norwegian fire-fighters. *The Journal of Workplace Learning*, 23(7), 435–455. <http://doi.org/10.1108/13665621111162963>
- 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. <http://doi.org/10.1111/1468-5973.12003>
- Sommer, M., Njå, O., & Lussand, K. (2017). Police officers' learning in relation to emergency management: A case study. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 21, 70–84. <http://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2016.11.003>
- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science* 333(6043), 776-778.  
<http://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Spector, J., & Davidsen, P. I. (2006). How can organizational learning be modeled and measured? *Eval. Program Plan.*, 29(1), 63–69.  
<http://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.001>
- Stasser, G., Stewart, D. D., & Wittenbaum, G. M. (1995). Expert Roles and Information Exchange during Discussion: The Importance of Knowing Who Knows What. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31(3), 244–265.  
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1006/jesp.1995.1012>
- Stewart, D. D., & Stasser, G. (1995). Expert role assignment and information sampling during collective recall and decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69(4), 619-628. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.619>
- Swart, J., & Pye, A. (2002). *Conceptualising organizational knowledge as collective tacit knowledge : a model of redescription*. Paper presentert på Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities 5-6 April 2002, Athen.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Vangen, T., & Vik, H. (2016). *Årsrapport Hovedredningsssentralene 2015*. Hentet fra [https://www.hovedredningsssentralen.no/wp-content/uploads/2016/03/160201HRSÅrsrapport-FINAL\\_222016115840.pdf](https://www.hovedredningsssentralen.no/wp-content/uploads/2016/03/160201HRSÅrsrapport-FINAL_222016115840.pdf)
- Vangen, T., & Vik, H. (2017). *Årsrapport Hovedredningsssentralene 2016*. Hentet fra

<https://www.hovedredningscentralen.no/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=982>

- Von Glasersfeld, E. (1990). Chapter 2: An Exposition of Constructivism: Why Some Like It Radical. *Journal for Research in Mathematics Education. Monograph, 4*, 19–29, 195–210. <http://doi.org/10.2307/749910>
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2015). *Managing the unexpected : sustained performance in a complex world*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, Inc.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, K. Y., & O'Reilly, C. A. (1998). Demography and Diversity in Organizations: a review of 40 years of research. *Organizational Behavior, 20*, 77–140.
- Wybo, J.-L. (2008). The Role of Simulation Exercises in the Assessment of Robustness and Resilience of Private or Public Organizations. I Pasman, H. & Kirillov, I.A. (Red.) *Resilience of Cities to Terrorist and other Threats*. (491-507). Springer Science+Business Media B.V. [http://doi.org/10.1007/978-1-4020-8489-8\\_23](http://doi.org/10.1007/978-1-4020-8489-8_23)
- Yanow, D. (2000). Seeing Organizational Learning: A «Cultural» View. *Organization, 7*(2), 247–268.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

## *”Organisatorisk tilretteleggelse for individuell læring”*

*(arbeidstitel)*

### Bakgrunn og formål

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan en organisasjon arbeider med individuell læring. Bakgrunnen for problemområdet bygger på en fersk studie hvor individuell læring i ulike beredskapsorganisasjoner undersøkes. I tillegg til at studien utdypet hvilken kunnskap det er viktig at individer i beredskapsorganisasjoner lærer, peker resultatet av studien på kontekstuelle faktorer som er viktige for hvordan individer lærer. For å avgrense *dette forskningsprosjektet*, tas det utgangspunkt i 3 grupper med ulike pedagogiske elementer. Disse gruppene og elementene kan sees i tabellen under.

	<b>Innhold (hva som læres)</b>	<b>Kontekst (hvilket miljø det læres i)</b>	<b>Involvering (grad av deltakelse)</b>
Element 1	Kunnskap om egen organisasjon	Kritisk evaluering og testing av etablert kunnskap og praksis	Gjensidig tillitt og åpenhet
Element 2	Kunnskap om bruk av utstyr, verktøy, ressurser og ny teknologi	Systematisk deling av erfaring	Motivasjon
Element 3	Kunnskap om lederskap og beslutningstaking	Sammenhengen mellom personlig erfaring, individuell problemløsning, kunnskapsakkumulering og kollektiv refleksjon	Personlige disposisjoner
Element 4	-	Kombinasjon av uformelle og formelle aktiviteter	-

Gjennom å analysere datagrunnlaget vil jeg forsøke å belyse for eksempel *’hvordan Hovedredningssentralen arbeider/tilrettelegger for kritisk evaluering og testing av etablert kunnskap og praksis*. En analyse av hvert element i tillegg til en samlet vurdering utgjør grunnlaget for en fortolkning av hvordan Hovedredningssentralen arbeider med læring.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i samfunnssikkerhet og miljø ved UiT Norges arktiske universitet.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen foregår ved hjelp av semi-strukturerte dybdeintervju. Spørsmålene vil omhandle oppfatninger, erfaringer og refleksjoner rundt læring i Hovedredningssentralen som

beredskapsorganisasjon og elementene i tabellen over. Skulle det bli aktuelt med andre former for datainnsamling, vil dette skje etter nærmere avtale.

Tidspunkt, sted og omfang for intervjuet avtales på forhånd. Data fra intervjuet vil bli tatt opp på lydfil ved hjelp av datamaskin.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun intervjuer og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger som navn, stillingstittel og organisasjon.

Personopplysninger vil bli lagret på en privat datamaskin med brukernavn og passord.

Informanten vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2017. Personopplysninger vil bli slettet når prosjektet er ferdigstilt.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du har spørsmål vedrørende studien, ta kontakt med Christopher Ebbang på mobilnummer 45489127 eller e-post: [ceb001@post.uit.no](mailto:ceb001@post.uit.no)

Veileder Maria Sydnes ved UiT Norges arktiske universitet kan kontaktes på telefon 77660363.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Intervjuguide Hovedredningsentralen Bodø (HRS Bodø)**

*Tittel:* Organisatorisk tilretteleggelse for individuell læring (arbeidstitel)

### **Informasjon og rammesetting**

Hensikten med intervjuet er å snakke og diskutere rundt ulike aspekter og aktiviteter ved HRS Bodø som kan sees i sammenheng med individuell læring. For å oppnå dette tar undersøkelsen utgangspunkt i 3 grupper med pedagogiske elementer som er funnet å være viktig for å forstå læring hos *Hovedredningsentralen ved Sola* (HRS Sola). Elementene benyttes som en grunnlinje for å undersøke og forstå hvordan HRS Bodø tilrettelegger for læring i sin organisasjon. Gruppene med elementer er:

**Innhold:** hvilken kunnskap det er viktig at individer har

**Kontekst:** hvilket miljø og sosiale forhold som påvirker læring

**Involvering:** hvilke former for praktisk involvering og arenaer for refleksjon finnes

De elementene jeg tar utgangspunkt i representerer et teoretisk rammeverk, og fungerer rettleidende for utformingen av intervjuet og oppgaven forøvrig. De overordnede spørsmålene jeg ønsker å besvare er:

- *Hvordan får ansatte i HRS Bodø kunnskap om organisasjonen de er medlem i, dens utstyr, verktøy og ressurser?*
- *aktiviteter skjer ved HRS Bodø (både spesifikke læringsaktiviteter og generelle aktiviteter)?*
- *Hvilke karakteristikk beskriver det sosiale og kulturelle miljøet de ansatte arbeider i?*
- *Hvilke aktiviteter innebærer at de ansatte gjennomfører praktiske oppgaver enten alene eller sammen med andre? Og hvilke arenaer har ansatte til å reflektere over disse oppgavene?*

Før vi begynner med intervjuet vil jeg igjen forsikre meg om at du samtykker til at intervjuet tas opp. Intervjuet vil så ta utgangspunkt i strukturen som følger, men vil være fleksibelt nok til å tillate digresjoner, innspill og mer detaljrike forklaringer (særlig under hoveddelen).



### Uformell innledning (5 min)

Introduksjon av meg selv og deltaker.

Uformell prat.

### Formell innledning og introduksjonsspørsmål (10 min)

Presentasjon av undersøkelsens bakgrunn, hensikt og innhold.

Redegjørelse for hvilken rolle du som deltaker har.

Kort om min kjennskap til HRS.

- Er det spesielle hensyn eller noe jeg bør være klar over når jeg skal undersøke læring i HRS Bodø?
- Kan du beskrive din stilling ved HRS Bodø?
- Sett i sammenheng med yrket ditt, hvilket forhold har du til læring?
- Hvordan ville du forklart hva læring er?

### Hoveddel - nøkkelspørsmål

1. Hvordan er HRS Bodø organisert? Hvor mange ansatte arbeider her? Og hvordan fordeles arbeidet mellom de ansatte? Er de ansatte av en typisk alder eller med typiske demografiske trekk?
2. Hva er de viktigste oppgavene ansatte ved HRS Bodø utfører?
3. Hvilken kunnskap mener du ansatte må ha for gjøre dette?
4. Og hva er de viktigste ressursene og ferdighetene for å utføre disse oppgavene?
5. Hvordan lærte du (eller lærer andre) om mulighetene og begrensningene ved disse ressursene?
6. Kunne du beskrevet ansettelsesprosessen ved HRS Bodø og utdype litt om hvilke krav det stilles til kvalifikasjoner og erfaring? Hva med personlige trekk og egenskaper?
7. Hva skjer når nyansatte begynner i sin stilling?

8. Har du opplevd situasjoner, hendelser eller øyeblikk som fikk deg til å reflektere over hvilke ferdigheter du har og hvordan du kan løse fremtidig utfordringer? Kan du komme med eksempler?
9. Hva mener du er de viktigste aktivitetene for å utvikle og ta vare på kunnskap og ferdigheter i HRS Bodø?
10. Har HRS Bodø systemer som bidrar til at nødvendig kunnskap og ferdigheter alltid finnes tilgjengelig? Hvordan blir dette systemet oppdatert og videreutviklet?
11. Hva påvirker og bestemmer utformingen og innholdet i operasjonsrommet?
12. Hvordan tar HRS Bodø vare på eller lagrer erfaringer?
13. Og finnes det måter erfaringer jevnlig deles med andre ansatte?
14. Hva er den viktigste arenaen for å utveksle erfaringer?
15. I hvilke sammenhenger er de ansatte samlet (alle, gruppevis og med eksterne deltakere)?
16. Hva er hensikten med slike samlinger?
17. Kan du forklare og gi et eksempel på hva som blir diskutert under en slik samling?
18. Hvordan vil du beskrive stemningen eller atmosfæren under slike samlinger?
19. Og i en mer generell forstand, hvordan ville du beskrevet arbeidsmiljøet og kulturen i HRS Bodø?

### Avslutning og oppsummering

Du kan stille spørsmål du ikke har fått stilt underveis eller utdype noe du oppfatter som viktig og relevant.

Avklaring rundt usikre deler av intervjuet eller tydeliggjøring (f. eks: “forstod jeg deg rett når....”).

