



Universitetet  
i Stavanger

# Å LÆRE AV ANDRES ERFARINGER ETTER INNSATSER

---

EN CASESTUDIE OM ERFARINGSOVERFØRING  
I ROGALAND BRANN OG REDNING IKS

**AVA SADEGHI**  
MASTER I SAMFUNNSSIKKERHET  
VÅREN 2016

**UNIVERSITETET I STAVANGER**

**MASTERGRADSSTUDIUM I  
SAMFUNNSSIKKERHET**

**MASTEROPPGAVE**

**SEMESTER:**

Vårsemesteret 2016

---

**FORFATTER:**

Ava Sadeghi

**VEILEDER:**

Eivind Rake

---

**TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:**

Å lære av andres erfaringer etter innsatser –  
en casestudie om erfaringsoverføring i Rogaland brann og redning IKS

---

**EMNEORD/STIKKORD:**

Læring, kunnskap, innsattpersonell, erfaringsoverføring, organisasjonskultur,  
organisasjonslæring, informasjonsflyt

---

**SIDETALL:** 99

**STAVANGER, 13. JUNI 2016**

*Et menneske som er så kjedelig at det bare lærer av egen erfaring,  
er for kjedelig til å lære noe viktig av erfaring.*

*~ Don Marquis ~*

## FORORD

Denne oppgaven representerer avslutningen på mastergraden i samfunnssikkerhet ved Universitetet i Stavanger. Jeg begynte på dette masterprogrammet høsten 2013. Det har vært en spennende og lærerik studietid, hvor jeg også har fått kjenne på utfordringen med å kombinere utdanning og fulltidsjobb.

Selv om de siste tre årene har satt tålmodighet og selvdisiplin på prøve, ville jeg ikke vært foruten denne erfaringen. De to arenaene, jobb og utdanning, har utfylt hverandre på en utelukkende positiv måte. Gjennom denne kombinasjonen har jeg fått mer ut av både arbeidslivet og fagene. Det siste halvåret under arbeidet med masteroppgaven har definitivt vært den mest krevende og lærerike perioden jeg har opplevd i min tid som student. Det er mange som skal takkes for at jeg kom i mål til slutt.

Til mine informanter i Rogaland brann og redning IKS; tusen takk for deres velvillige bidrag, uten dere hadde jeg ikke kunnet gjennomføre denne oppgaven. Jeg er stolt over å få jobbe på samme arbeidsplass som dere. En stor takk går også til mine nærmeste kollegaer for hjelp og støtte i arbeidshverdagen. Takk til arbeidsgiver og ledere for tilrettelegging og forståelse i en hektisk tid.

Videre vil jeg takke min dyktige veileder, Eivind Rake, for alle de konstruktive tilbakemeldingene, de nyttige innspillene, og for at du trodde på meg når jeg ikke gjorde det selv. Jeg er veldig takknemlig for din nøyaktighet og støtte gjennom hele prosessen.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine foreldre, min søster og samboer. Takk for at dere alltid er forståelsesfulle og støttende, og for at dere har gitt meg muligheten til å ha full konsentrasjon på oppgaven fra første stund.

Ava Sadeghi

Stavanger, juni 2016

## SAMMENDRAG

Læring i beredskapsorganisasjoner er et bredt og mye omtalt tema innen samfunnssikkerhetsfaget. I 2013 utarbeidet en arbeidsgruppe på bestilling fra Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB) en rapport om effektiv erfaringslæring i brann- og redningsvesenet. Behov for et sterkere fokus på erfaringslæring var blant konklusjonene i rapporten. Den etterspurte økt erfaringsoverføring mellom brann- og redningsvesen i landet. Jeg ble nysgjerrig på erfaringsoverføring internt i et brann- og redningsvesen. I denne oppgaven synliggjøres forutsetninger for og utfordringer med overføring av erfaringer etter innsatser i et stort brann- og redningsvesen i Norge, Rogaland brann og redning IKS (RBR). Erfaringsoverføring er et bredt og omfattende begrep som kan omhandle overføring av alle erfaringer på mange nivåer. Her vektlegges erfaringer etter innsatser og hensikten er å belyse fenomenet blant annet slik det betraktes av innsatsmannskapene på ulike nivåer i beredskapsavdelingen. Gjennom intervjuer, dokumentstudier og ved hjelp av relevant litteratur, har jeg kartlagt erfaringsoverføring i RBR og hvordan mannskapene kan lære av hverandre gjennom erfaringsoverføring etter innsatser. Jeg kom frem til følgende:

- Det bør etableres en felles begrepsforståelse og mål med erfaringsoverføringen.
- Tilrettelegging bør vektlegge det som fungerer for mannskapene; å treffes, snakke sammen, bruke visuelle virkemidler som bilder og video. Skriftlig rapportering til bruk i intern erfaringsoverføring bør vurderes med tanke på utbytte. Alternative virkemidler er ønskelig og behovet ses av alle ansatte på alle nivåer i avdelingen.
- Lederne må tydeligere på banen og sette erfaringsoverføring etter innsatser på agendaen i større grad enn i dag. De uformelle ledelsesprosessene bør i tillegg ha bakgrunn i det formelle systemet i organisasjonen – disse bør «snakke sammen» slik at lederne støttes av det formelle systemet, og systemet støttes av lederne.
- På tvers av seksjonene virker dannelsen av subkulturer og opplevelsen av ulik behandling å være til hinder for læring generelt, særlig gjennom erfaringsoverføring.
- Viktigheten av informasjonsflyt ved erfaringsoverføring må ikke undervurderes. Informasjonsspredning i organisasjonen som fungerer garanterer ikke læring, men det øker potensialet og trekkes frem som en klar forutsetning. Informasjonen bør siles; verdifull informasjon for noen kan oppleves som unødvendig for andre.
- Et eventuelt system krever tid og personressurser, for å sikre kvalitet og kontinuitet, blant annet i arbeidet med innsamling, lagring og distribuering av informasjon og erfaringer.

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	iii
<b>SAMMENDRAG</b> .....	iv
<b>FORKORTELSER OG BEGREPER</b> .....	vii
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	1
1.1 Bakgrunn og problemstilling.....	1
1.1.1 Avgrensning og oppgavens oppbygning.....	3
<b>2.0 ROGALAND BRANN OG REDNING IKS</b> .....	5
2.1 Seksjon heltid.....	6
2.2 Seksjon deltid.....	6
2.3 Læringsformer, rapporterings- og informasjonssystemer.....	7
<b>3.0 TEORI</b> .....	10
3.1 Kunnskap i beredskapsorganisasjoner.....	10
3.2 Læring.....	13
3.2.1 Læring i brann- og redningsvesenet.....	16
3.2.2 Formell og uformell læring.....	18
3.2.3 Organisasjonslæring.....	18
3.3 Erfaringsoverføring.....	20
3.4 Organisasjonskultur.....	22
3.5 Informasjonsflyt.....	28
3.6 Oppsummering teori.....	30
<b>4.0 DESIGN OG METODE</b> .....	32
4.1 Forskningsstrategi.....	32
4.2 Casestudie.....	33
4.3 Datakilder.....	35
4.3.1 Intervju av strategisk utvalgte informanter.....	35
4.3.2 Gjennomføring av intervjuene.....	38
4.3.3 Dokumentstudier.....	39
4.4 Kategorisering av funn.....	40
4.5 Metodiske betraktninger.....	41
4.5.1 Forsker i egen organisasjon.....	41
4.5.2 Studiens validitet og reliabilitet.....	42
4.5.3 Etske aspekter.....	45
4.6 Generalisering.....	46

<b>5.0 EMPIRI</b> .....	47
5.1 Dokumentstudier .....	47
5.2 Begrepsforståelse .....	52
5.3 Funksjoner med ansvar for erfaringsoverføring .....	55
5.4 Rapportering og erfaringsoverføring .....	56
5.4.1 Alternative virkemidler for erfaringsoverføring .....	59
5.5 Erfaringsoverføring på tvers av seksjoner .....	60
5.6 Læring gjennom erfaringsoverføring.....	62
5.6.1 Formell og uformell læring – øvelse versus innsats .....	62
5.7 Kultur og holdninger .....	63
5.8 Erfaringsoverføring versus informasjonsflyt.....	65
5.9 Hvordan kan mannskapene lære gjennom erfaringsoverføring etter innsatser?.....	66
5.10 Oppsummering empiri .....	69
<b>6.0 ANALYSE OG DRØFTING</b> .....	71
6.1 Hva er erfaringsoverføring?.....	71
6.2 Funksjoner med ansvar for erfaringsoverføring .....	73
6.3 Rapportering med fokus på erfaringsoverføring .....	74
6.3.1 Å skrive eller ikke skrive .....	76
6.4 Erfaringsoverføring på tvers av seksjoner .....	77
6.5 Læring gjennom erfaringsoverføring.....	79
6.5.1 Formell og uformell læring – øvelse versus innsats .....	82
6.6 Kultur og holdninger – fundament for erfaringsoverføring.....	83
6.7 Erfaringsoverføring versus informasjonsflyt.....	86
6.8 Oppsummering drøfting .....	89
<b>7.0 KONKLUSJON</b> .....	94
REFERANSER .....	96
VEDLEGG Intervjuguide .....	100
<b>FIGUR- OG TABELLOVERSIKT</b>	
Figur 1 Oppgavens oppbygning .....	3
Figur 2 Organisasjonskart over beredskapsavdelingen i RBR.....	6
Figur 3 Kunnskap i operative organisasjoner .....	11
Figur 4 Læring i beredskapsorganisasjoner .....	15
Figur 5 Oversikt over metodisk fremgangsmåte .....	32
Figur 6 Informasjon, læring og erfaringsoverføring .....	87
Tabell 1 Oversikt over informanter .....	37

## FORKORTELSER OG BEGREPER

### Forkortelser

<b>ADB</b>	Alarmdatabase
<b>BRIS</b>	Brann- og redningsvesenets innrapportering og statistikk
<b>DSB</b>	Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap
<b>IKS</b>	Interkommunalt selskap
<b>NBLF</b>	Norges brannbefals landsforbund
<b>NOU</b>	Norges offentlige utredninger
<b>RBR</b>	Rogaland brann og redning
<b>RITS</b>	Rednings og innsats til sjøs
<b>RPD</b>	Recognition-primed decision
<b>RUH</b>	Rapportert uønsket hendelse
<b>RVR</b>	Restverdiredning

### Begreps- og funksjonsforklaringer

<b>Avvikssystem</b>	Et system som fanger opp manglende oppfyllelse av krav (avvik). <a href="http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=4302">http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=4302</a>
<b>Beredskap</b>	Det å være forberedt til <i>innsats</i> for å møte uventede kritiske situasjoner. ( <a href="https://snl.no/beredskap">https://snl.no/beredskap</a> )
<b>Beredskapsorganisasjon</b>	Her betegnelse på nødetatene: enheter som rykker ut ved akutt fare. Nødetatene er brann- og redningsvesen, politi og ambulansetjeneste. <a href="http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=3571">http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=3571</a>
<b>Beredskapspersonell</b>	Personell som arbeider med <i>beredskap</i> , herunder nødetatene.
<b>Brigadesjef</b>	Person som er leder for en brigade når han er på vakt. En brigade i RBR består av alle vaktlag som er på vakt samtidig, stasjonert på til sammen fire brannstasjoner i distriktet. Ved utrykninger/innsatser hvor flere enn én stasjon rykker ut (heltid og/eller deltid), så reiser brigadesjef ut og møter mannskapene. Over brigadesjef er det alltid et <i>overbefal</i> på vakt.
<b>Debriefing</b>	Begrep for samtale om et hendelsesforløp. Samtalen foregår i grupper, og den er oftest for innsats- og helsepersonell. Den finner sted 0–2 dager etter at en dramatisk hendelse eller redningsinnsats er over. Debriefing har til hensikt å skape et følelsesmessig klima som tillater at hendelsen eller innsatsen bearbeides fornuftsmessig og følelsesmessig. Målet er å forebygge en utvikling av negative, psykiske senfølger hos innsats- og helsepersonell. <a href="https://sml.snl.no/debriefing">https://sml.snl.no/debriefing</a>



<b>Fagansvarlig beredskap</b>	RBR har egne fagansvarlige innfor utvalgte emner. En fagansvarlig skal kunne sette av tid i det daglige arbeidet for å jobbe spesifikt med et eget fagområde · sørge for at avdelingen får nødvendig informasjon og kompetanse innenfor fagområdet · utarbeide og følge opp planer for øvelser og opplæring innenfor fagområdet · delta på kurs, messer, seminar o. l for å holde seg faglig oppdatert i faget · holde overordnede orientert om aktuelle forhold i faget · kunne videreformidle kunnskap, f.eks. undervisning, presentasjoner o.l. Eksempler på fagområder i beredskap er: · Høydemateriell · Tunnel · Farlig gods · Førstehjelp · Slukkemetoder · Tungredning · RITS
<b>Hendelse</b>	I denne forbindelse tett knyttet opp til <i>innsats</i> . <i>Mannskapene</i> snakker ofte om en hendelse og en <i>innsats</i> om hverandre. Selve hendelsen er ofte det som krever en innsats fra <i>beredskapspersonell</i> (hendelsen kan være en trafikkulykke, mens innsatsen innebærer alt som skjer på innsatsområdet).
<b>Innsats</b>	Tiltak som omfatter alt arbeid ute på <i>innsatsområdet</i> , inkludert ledelse og organisering. Innsats er på <i>taktisk</i> og <i>teknisk nivå</i> . <a href="http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=4326">http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=4326</a>
<b>Innsatsområde</b>	Definert område hvor <i>innsatsen</i> settes inn. <a href="http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=4045">http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=4045</a>
<b>Innsatspersonell</b>	Se <i>beredskapspersonell</i> .
<b>Innsatsstyrke</b>	Styrke som kalles ut til <i>innsats</i> ved brann eller ulykke. <a href="http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=2677">http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=2677</a>
<b>Mannskap</b>	Enhver ansatt som arbeider på <i>teknisk nivå</i> under <i>innsats</i> , som oftest brannkonstabler.
<b>Overbefal</b>	Øverste leder på vakt, møter brigadesjef og resten av <i>mannskapene</i> på <i>innsatser</i> som er spesielt krevende eller langvarige.
<b>Teknisk gjennomgang</b>	En oppsummering med gjennomgang av <i>hendelsen</i> for de som har vært involvert i håndteringen, med fokus på teknisk gjennomførelse, på <i>teknisk nivå</i> .
<b>Teknisk nivå</b>	Det nederste nivået av operative <i>mannskaper</i> på et skadested/ <i>innsatsområde</i> .
<b>Utrykningsleder</b>	Leder av egen <i>innsatsstyrke</i> fra alarm er mottatt til <i>innsats</i> iverksettes. <a href="http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=3303">http://kbt.no/faguttrykk.asp?Id=3303</a>

## 1.0 INNLEDNING

### 1.1 Bakgrunn og problemstilling

I 2013 utarbeidet en arbeidsgruppe på bestilling fra Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB) en rapport om effektiv erfaringslæring i brann- og redningsvesenet. Målet med prosjektet var å: «[...] bidra til at brann- og redningsvesenet i fremtiden arbeider kunnskapsbasert. Brann- og redningsvesenet må arbeide systematisk med å lære av egne erfaringer, aktivt innhente andres erfaringer og gjør disse relevante i egen hverdag» (Dsb, 2013, s. 5). Behov for et sterkere fokus på erfaringslæring var blant konklusjonene i rapporten. Rapporten pekte også på at etatens organisasjonsstruktur og oppbygning er mangfoldig, noe som gjør at det kreves ulike tiltak for å skape effektiv erfaringslæring (Dsb, 2013). Jeg ble nysgjerrig på dette i en noe mindre skala – overføring av erfaringer og kunnskap *innad* i et brann- og redningsvesen.

I denne oppgaven synliggjøres forutsetninger for og utfordringer med overføring av erfaringer etter innsatser i et stort brann- og redningsvesen i Norge, Rogaland brann og redning IKS (RBR). Erfaringsoverføring er et bredt og omfattende begrep som kan omhandle overføring av alle erfaringer på mange nivåer. Hovedfokus i denne oppgaven er erfaringer etter innsatser og hensikten er å belyse fenomenet blant annet slik det betraktes av innsatsmannskapene på ulike nivåer i beredskapsavdelingen.

Det teoretiske grunnlaget har vært utgangspunktet for problemstilling og datainnsamling, samt underbyggelse av påstander og konklusjoner underveis i analysen og drøftingen. Tolkningene og konklusjonene i forbindelse med denne casestudien bygger på dokumentstudier og gjennomførte intervjuer av beredskapsansatte i RBR i løpet av mars 2016.

Ved utforming av oppgavens problemstilling vurderte jeg hvor mye jeg ville klare å utrette innenfor de gitte tidsrammene. I tillegg var det avgjørende at temaet måtte være av stor interesse for meg. Jeg arbeider selv i RBR som branninspektør i forebyggende avdeling. I forkant av masterstudiene mine har jeg tatt en bachelor i sosiologi og en i arbeids- og organisasjonspsykologi. Dette bakteppet er jeg stolt og takknemlig over å ha og ønsket derfor å kunne bruke tidligere tilegnet kunnskap i oppgaven.

Jeg har lenge vært interessert i å undersøke forbedringsområder innenfor læring og organisasjonskultur i organisasjoner. Forholdet og samspillet mellom aktører og strukturer i en organisasjon er spennende for en entusiastisk sosiolog. En beredskapsorganisasjon, slik brann- og redningsvesenet er, må hele tiden lære og utvikle seg for å kunne svare på de utfordringer og trusler som til enhver tid finnes i samfunnet. Det ble dermed et naturlig valg for meg å se på disse fenomenene på min egen arbeidsplass. Ulike vaktlag i beredskap er ute på ulike innsatser, men dersom erfaringene ikke blir kjent for andre kollegaer kan det bli en naturlig brems for læring og utvikling blant mannskapene. Et systematisk og fungerende system for erfaringsoverføring etter innsatser vil øke læringspotensialet og styrke beredskapen.

Arbeidsgruppen i DSB poengterte at: «Arbeid med systematisk erfaringslæring kan på sikt bidra til at lokale brann- og redningsvesen enkelt får en tilgang til verktøy som kan bidra til å øke egen kompetanse. Dette vil gi bedre ressursutnyttelse og økt kvalitet på opplæring og øvelser, noe som igjen vil kunne resultere i bedre håndteringsevne og økt sikkerhet» (Dsb, 2013). Erfaringsoverføring kan bidra til ønskelige endringer og forbedringer på mange områder; individnivå gjennom mer kunnskap, forbedring av prosedyrer, bedre tekniske løsninger og metoder, samt økt trygghet og sikkerhet. Temaet er derfor relevant for samfunnssikkerhetsfaget som retter oppmerksomheten mot beredskap og sikkerhet i samfunnet: «Som student på master i samfunnssikkerhet ved Universitetet i Stavanger får du kunnskap om hva som trengs for å bygge opp et robust samfunn.» (Universitetet i Stavanger, 2016).

Problemstillingen til oppgaven er:

***Hvordan kan mannskapene i Rogaland brann og redning IKS lære av hverandre gjennom erfaringsoverføring etter innsatser?***

### 1.1.1 Avgrensning og oppgavens oppbygning

Læring er et stort tematisk felt. I denne oppgaven vil temaet begrenses til forutsetninger og utfordringer med å lære gjennom overføring av informasjon, kunnskap og andres opplevde erfaringer. For at læring skal kunne finne sted bør en del forhold legges til rette, både hos individet og i organisasjonen hvor læringen foregår. Selve læringsprosessen som sådan er ikke viet mest oppmerksomhet, men heller hva som må ligge til grunn for at denne prosessen skal kunne skje på best mulig måte. Informasjonsflyt i organisasjoner er tatt med som en mulig forutsetning i forbindelse med læring gjennom overføring av kunnskap og erfaringer. Overføringen innebærer en videreformidling som kan ses i tett relasjon til hvordan informasjon samles, lagres og deles i organisasjonen. Det er store forskjeller i arbeidshverdagen til deltids- og heltidsmannskaper i et brann- og redningsvesen. Begge seksjoner tas med for å vise variasjonen og de ulike utfordringene med erfaringsoverføring.

Figuren under viser hvordan oppgaven er bygget opp, fra innledning til konklusjon.



*Figur 1 Oppgavens oppbygning*

1. **Innledning:** Bakgrunn, hensikten med studiet, problemstilling og avgrensning.
2. **Kontekst:** En presentasjon av Rogaland brann og redning IKS, med vekt på beredskapsavdelingen.
3. **Teori:** Relevant teori. Delt inn i ulike kapitler der hvert kapittel belyser ulike temaer.
4. **Metode:** Her beskrives fremgangsmåten, samt styrker og svakheter. Til slutt også oppgavens validitet, reliabilitet og etiske aspekter.
5. **Empiri:** Presentasjon av funn som fremkommer gjennom metoden beskrevet i kapittel 4.
6. **Analyse og drøfting:** Empirien presentert i kapittel 5 analyseres og drøftes opp mot teorien presentert i kapittel 3.
7. **Konklusjon:** Hovedfunn blir oppsummert og forslag til løsning på problemstillingen presenteres. Refleksjoner, behov for videre forskning og avsluttende ord.

Studien kan identifisere forhold som kan være felles for andre norske brann- og redningsvesen som er organisert på samme måte. Det blir gjort forsøk på å generalisere funnene og det vil drøftes om de kan være overførbare til andre kontekster enn RBR.

## 2.0 ROGALAND BRANN OG REDNING IKS

Visjonen til dette brann- og redningsvesenet er: *Sammen for en trygg og sikker framtid.*

Rogaland brann og redning IKS har som hovedoppgave å redde liv og materielle verdier, samt drive brannforebyggende arbeid. Som alle andre brann- og redningsetater i landet er dette en kommunal virksomhet. Kommunene har ansvaret for at det er etablert brann- og redningsvesen i samsvar med krav i brann- og eksplosjonsvernloven med forskrifter (Brann- Og Eksplosjonsvernloven, 2002). RBR er et interkommunalt selskap eid av ti kommuner i Sør-Rogaland; Time, Klepp, Gjesdal, Sandnes, Stavanger, Sola, Randaberg, Rennesøy, Kvitsøy og Finnøy, og utgjør med det et av Norges største brann- og redningsetater.

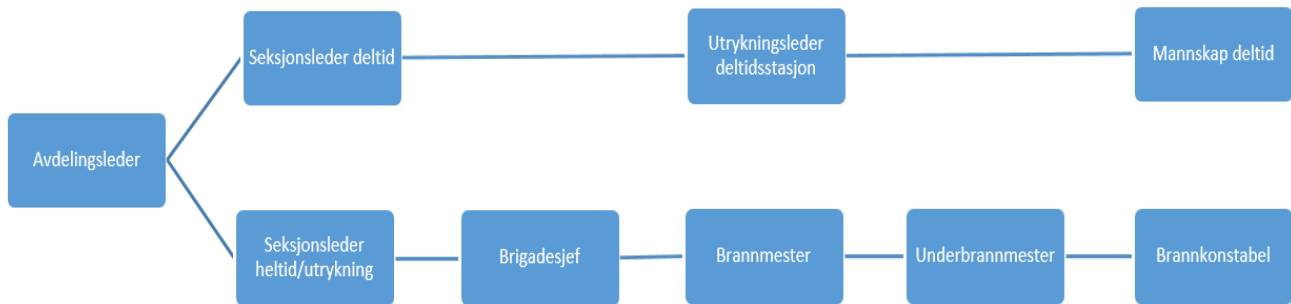
Etaten dekker om lag 300 000 innbyggere innenfor eierkommunene. Hele organisasjonen har ca. 360 ansatte, hvorav beredskapsavdelingen består av ca. 270 ledere og mannskaper (deltidsmannskapene inkludert). Avdelingen er bygget opp rundt 14 brannstasjoner slik at innsatstid og tilgjengelig førsteinnsatsstyrke blir optimal. RBR rykker ut til omlag 5000 innsatser årlig (Rogaland brann og redning IKS, 2015a).

Eksempler på oppgaver hvor brann- og redningsvesenet har en viktig oppgave:

- Brannslukking
- Røyk-, gass-, og kjemikaliedykking
- Redning og innsats til sjøs (RITS)
- Restverdiredning (RVR)
- Assistanse ved trafikk- og tunnelulykker
- Redningsdykking/isdykking og overflateredning
- Assistanse til politi, helse og andre kommuner
- Hjertestarteroppdrag

(Rogaland brann og redning IKS, 2015b)

Studieobjektet i denne oppgaven er beredskapsavdelingen. Avdelingsleder beredskap, som også er varabranssjef, har samlet ansvar for aktivitetene i beredskapsavdelingen. Seksjonene heltid og deltid har hver sin seksjonsleder. Avdelingen er bygget opp slik:



Figur 2 Organisasjonskart over beredkapsavdelingen i RBR

## 2.1 Seksjon heltid

Brannstasjonene i Stavanger, Sandnes, Kvernevik og Forus er døgnbemannede og utgjør seksjon utrykning. Totalt er det 112 utrykningsmannskaper i en vaktturnus fordelt på disse fire stasjonene og fire brigader. Hvert mannskap er på vakt syv eller åtte ganger i måneden (24-timers skift). De fire brannstasjonene er bemannet med et vaktlag med minimum ni (Stavanger), fem (Sandnes) fire (Kvernevik) og fire (Forus) mannskaper på vakt, til sammen 22 mann. På hver brigade er det 28 mannskaper. De seks ekstra manskapene skyldes fravær på grunn av ferie, sykdom, kurs og ulike permisjoner (Rogaland brann og redning IKS, 2016). Hvert vaktlag ledes av en brannmester. Mannskapene på vakt ledes av en brigadesjef (Rogaland brann og redning IKS, 2015b), som har den overordnede kommandoen under innsats når to eller flere stasjoner/vaktlag er på samme hendelse. I tillegg er det til enhver tid et overbefal på vakt. Overbefalet er klar til å respondere ved store og komplekse hendelser og er øverste leder på vakt. I tillegg til utrykningsmannskapene er annet personell på høyere ledernivå (f.eks. seksjonsledere, avdelingsleder) og andre ansatte (eksempelvis røykvernemester, øvelses- og opplæringskoordinator) også en del av beredkapsavdelingen.

## 2.2 Seksjon deltid

Seksjon deltid består av:

- Ti brannstasjoner; fire m/vakt og seks u/vakt. Mannskapene knyttet til disse stasjonene er deltidsansatte.
- Ett branndepot. Mannskaper tilknyttet dette branndepotet er frivillige, ikke ansatte.
- Fire brannvogner fordelt rundt i distriktet som tilleggsressurser. Mannskaper tilknyttet disse brannvognene er også frivillige, ikke ansatte.

De ti brannstasjonene utgjør hovedsakelig seksjon deltid. Fire av disse er brannstasjoner med vaktordning med utrykningsleder og tre deltidskonstabler med hjemmevakt. Hver av disse fire brannstasjonene har 16 deltidsansatte, og 2-3 vikarer. Stillingsprosenten til disse ansatte er 2 % og utgjør 40 timer i året. Av disse 40 timene går 20 timer til faste øvelser, mens utrykningslederne disponerer de resterende 20 timene. De seks andre brannstasjonene er brannstasjoner uten kontinuerlig vaktordning. En utrykningsleder er på vakt i helger og på helligdager. Antallet mannskap tilknyttet per stasjon varierer fra 12 til 20 personer. Stillingsprosenten ved disse fire brannstasjonene er 1,54 %, noe som tilsvarer ca. 30 timer i året. Også her går 20 timer til faste øvelser, og 10 timer disponeres av utrykningslederne. Seksjonsleder deltid opplyser at det er totalt 160 faste ansatte i seksjonen<sup>1</sup>.

### 2.3 Læringsformer, rapporterings- og informasjonssystemer

I Norge er det satt krav til formell utdanning og kompetanse til brannkonstabler og ledere gjennom reguleringer (Brann- og eksplosjonsvernloven, 2002; DSB, 2003). Før nye brannkonstabler kan starte sin utdanning må de være ansatt av et brann- og redningsvesen. Den initiale treningen starter med opplæring av den nyansatte på arbeidsplassen, etterfulgt av flere kurs i regi av Norges brannskole. Aktuelle læringsformer, både for nyansatte og ansatte, er aktiviteter som respons på hendelser, øvelser, fortellinger, diskusjoner, foredrag, kurs, innføring av ny teknologi/kunnskap og selvstudie (artikler/litteratur) (Sommer & Njå, 2011). De ulike formene for læring oppfyller ulike læringsbehov og utfyller derfor hverandre. Formaliserte læringsaktiviteter gir beredskapspersonell regelmessig øvelse og trening som sørger for systematisk oppdatering av ferdigheter og kunnskaper.

Gjennom samtale med øvelses- og opplæringskoordinator informerte han om de ulike læringssituasjonene og hvor ofte disse gjennomføres i avdelingen. Av formelle læringsaktiviteter vektlegges som regel øvelser og trening mest. Øvelsene er lagt inn i et årshjul for øvelser som revideres årlig. Årshjulet er tilgjengelig og ment for alle i beredskap, men det er stort sett heltid som bruker det aktivt, mens det fungerer veiledende for deltid. Hjulet er listet opp med fokusområder fordelt på hver måned i året. For april kan det eksempelvis stå «samvirkeøvelser, røykdykkertest, slukketeknikk». Noen av disse øvelsene

---

<sup>1</sup> Opplysningene i avsnittet er innhentet gjennom samtale med seksjonsleder deltid.



blir planlagt i større omfang, slik som samvirkeøvelsene (flere etater i samvirke for å løse større og mer komplekse oppgaver). Andre viser til fagemner hvor det normalt sett er brannmester selv som planlegger øvelsene i detalj, som f.eks. slukketeknikk. Å gjennomføre pålagte øvelser, som eksempelvis årlig varmrøykdykk, blir vektlagt mer enn andre øvelser og funksjonstreninger. Hver gang heltidsmannskapene er på vakt er det planlagt å gjøre noen øvelser, men som ofte er å oppfatte som trening eller funksjonstrening. Det kan være å teste ut nytt eller lite brukt utstyr, eller å trene på slangeutlegg. Av de mer omfangsrike og større øvelsene kan det brukes interne eller eksterne instruktører og veiledere. Over ti fagansvarlige på beredskap spiller en viktig rolle innenfor sitt fagområde i planlegging og gjennomføring av både øvelser og undervisning. RBR har egne fagansvarlige innenfor utvalgte emner, eksempelvis høydemateriell, tunnel, farlig gods, førstehjelp, slukkemetoder og tungredning.

Deltid skal gjennomføre 10 øvelser i året. Dette gjøres vanligvis på stasjonen deltidsmannskapene er tilknyttet. Det er opp til utrykningslederne hva de skal øve på og når de skal øve på det. Det eneste kravet i forbindelse med øvelser er at røykdykkere øver på minimum ett varmrøykdykk i året. Noen ganger kan deltid øve sammen med heltid, men det gjøres på eget initiativ. Andre ganger kan en deltidsstasjon be om å få instruktør/fagansvarlig til å gjennomføre øvelsen på stasjonen.

Av formelle treff og møter er det blant annet fastsatt minimum to brannmestermøter i året, ett møte hvert halvår. Her treffes alle de 16 brannmestrene på heltid sammen med de fire brigadesjefene, seksjonsleder og avdelingsleder. I tillegg har de fire brigadesjefene jevnlig møter med seksjonsleder heltid og avdelingsleder. Tilsvarende på deltid treffes utrykningslederne fra alle de forskjellige stasjonene én gang årlig på kveldstid. For første gang i år (2016) ble utrykningslederne delt i to grupper slik at det ble holdt to møter. Hensikten var å danne mindre grupper for å gjøre det lettere å komme med meninger og synspunkter. I tillegg betraktes det som sikrere beredskapsmessig å ikke samle alle utrykningslederne fra alle deltidsstasjonene på ett sted samtidig. På høyere nivå har øverste ledere, avdelingsleder, overbefaler, seksjonsledere og brigadesjefer, månedlige table-top øvelser hvor de går gjennom og øver på forskjellige scenarier. Table-top øvelsene er en arena for lederne å ta opp spesielle temaer eller innsatser som de vil gjennomgå. De andre møtene, for brannmestrene og utrykningslederne, fungerer som oftest som informasjonsmøter, selv om det er rom for å ta opp enkeltinnsatser og erfaringer.

RBRs formelle informasjonskanal, som alle ansatte har tilgang til, er et intranett ved navnet «Brennbart». Her legges alle prosedyrer, rutiner, regelverk, nyheter og mye mer inn. Hver avdeling har i tillegg en egen side hvor relevante dokumenter og nyheter for den avdelingen er samlet, noe som alle ansatte i RBR har tilgang til. Beredskap har også tilgang til et system kalt «Vaktutsett» hvor vaktplan, øvelser og annen aktivitet legges inn og loggføres. Her føres det for hver ansatt hva de har vært delaktige i, og fungerer dermed som en «kompetansebank». Det er vanligvis brannmester som oppdaterer informasjonen på «Vaktutsett». Det kan også bli utført av en annen person som er ansvarlig for aktiviteten eller øvelsen,

Avvikssystemet er også et system, tilgjengelig for alle ansatte, med direkte tilgang gjennom Brennbart. Her kan alle melde inn avvik som sendes til nærmeste leder. Innmelder får beskjed hvis/når avviket er lukket.

Til slutt, rapporteringssystemet som beredskapsavdelingen bruker til å rapportere alle hendelser de rykker ut på. Fra 01.01.16 ble det nasjonalt innført et eksternt rapporteringssystem i alle landets brann- og redningsvesen kalt BRIS (Brann- og redningsvesenets innrapportering og statistikk). Rapporteringssystemet ble innført av DSB, som også er mottaker av rapportene. Utrykningsleder har som ansvar å innrapportere utrykningsoppdrag, og brigadesjefene fungerer som godkjennerne. Ved store, alvorlige eller spesielle innsatser skrives en mer omfattende evalueringsrapport. Det finnes ikke føringer eller rutiner for når evalueringsrapporter skal utarbeides. Rammer for hvilke innsatser det gjelder er ikke satt. Et eksempel på en slik rapport presenteres senere i oppgaven som en del av dokumentstudiet.

## 3.0 TEORI

I dette kapitlet presenteres relevant teori som legges til grunn for å belyse problemstillingen. Det første kapitlet omhandler ulike former for kunnskap og presenterer et perspektiv på erfaringer og kunnskap i operative organisasjoner. Her fremlegges en modell som vil bli brukt og referert til gjennom hele oppgaven. Modellen har fokus på utfordringer med å dele kunnskap og erfaringer i slike organisasjoner. Kapitlet etter tar for seg læringsteori fordi det er nødvendig å legge til grunn hvilket perspektiv på læring oppgaven har, både når det gjelder individuell læring og organisasjonslæring. Særlig fokus er læring i brann- og redningsvesenet, samt forskjellen mellom formell og uformell læring. Læringskonteksten oppgaven fokuserer på kan i hovedsak betegnes som uformell og det er derfor hensiktsmessig å vise forskjellene mellom ulike læringssituasjoner. Organisasjonslæring er tema i neste delkapittel, dette fordi det til syvende og sist er det organisasjoner strekker seg mot og ønsker å få til.

Etter at grunnlaget med kunnskap, erfaringer og læring er presentert følger et kapittel om erfaringsoverføring i organisasjoner. Begrepsavklaringer presenteres først og deretter utfordringer. Kapitlet etterfølges av en egen del om organisasjonskultur fordi kultur spiller en stor rolle i hvordan organisasjoner lærer. Organisasjoner har som oftest et mål eller delmål om å spre kunnskap og erfaringer til flest mulig individer, grupper og avdelinger. Det siste kapitlet belyser derfor utfordringer med informasjonsdeling i organisasjoner. Hvordan dette skjer kan være avgjørende dersom man ønsker å få til vellykket overføring av kunnskap og erfaringer på tvers av individer og grupper i en organisasjon.

### 3.1 Kunnskap i beredskapsorganisasjoner

Kunnskap er en oppfatning basert på observasjon av omverden og påvirkes av personlige synspunkter og individuell erfaring. Denne kunnskapen bekreftes gjennom opptreden og kunnskapsanvendelse, enten taus eller eksplisitt, men også individuell eller felles (Nonaka & Toyama, 2007). Under denne forståelsen er kunnskap en unik menneskelig prosess som skaper en konstruksjon av virkeligheten. Polanyi (1966) betrakter menneskelig kunnskap med utgangspunktet om at vi vet mer enn vi kan fortelle. Taus kunnskap referer han videre til som det vi vet, men som vi ikke kan fortelle. Mye av teorien som omhandler taus kunnskap bygger på Polanyis begrepsforklaring. Lindøe (2003) kaller taus kunnskap en del av

erfaringskunnskapen vi tilegner oss og som står i motsetning til teoretisk kunnskap. Erfaringskunnskap har blant annet det kjennetegnet at den ofte er «skjult» for den som utøver den. Under enhver dyktig utførelse av et arbeid ligger det dermed en taus kunnskap. En slik kunnskap kan til en viss grad gjøres synlig gjennom begrepsfesting og symbolspråk (Lindøe, 2003).

Sett fra et kognitivt perspektiv er det to former for kunnskap som er sentrale for læring: konseptuell kunnskap (eksplisitt) og prosessuell kunnskap (taus) (Sommer, 2015). Moldjord (2007b) hevder det i utgangspunktet kan sies at kunnskap og erfaringer eksisterer på to nivåer: (1) et individuelt nivå, det den enkelte vet og har erfart, og (2) et kollektivt nivå, det «organisasjonen» vet, har erfart og står for gjennom sine medarbeidere, ledere og fungerende systemer. Samtidig eksisterer det et skille mellom den erfaring og kunnskap som det snakkes om – uttalt eller eksplisitt kunnskap. Dette er kunnskap som kan artikuleres og kommuniseres. Eksplisitt kunnskap kan kommuniseres både gjennom muntlig tale og som nedtegnet informasjon (Ichijo & Nonaka, 2006). Denne former står i motsetning til den erfaring og kunnskap et individ eller et arbeidsmiljø ikke snakker om – skjult/tilbakeholdt kunnskap (taus). Moldjord har fremstilt formene for kunnskap i følgende figur.

<b>Kollektiv kunnskap</b>		
<b>Eksplisitt kunnskap</b>	Resultater på evalueringer Erfaringsrapporter Lederes uttalte syn og forventninger Erfaringer som er delt med og forstått av fellesskapet Lover og retningslinjer	Sedvaner og normer Fakter og ritualer «Stammespråk» Hva som oppleves trygt å snakke om Etablerte holdninger Tilbakeholdne konflikter
	En erfaring som deles med andre Sertifiseringer Resultater på tester Enkeltindividets uttalte syn og forventning Uttalt misnøye og mistillit Uttalt ros	En vanskelig erfaring eller feil man ikke tør å dele med andre Frykt for tap av anseelse Magefølelse, angst, selvbebreidelse Manglende motiv Tilbakeholdte tanker og erfaringer
	<b>Individuell kunnskap</b>	
		<b>Taus kunnskap</b>

*Figur 3 Kunnskap i operative organisasjoner (Moldjord, 2007a, s. 452)*

Eksempler på synlig og uttalt kunnskap i RBR kan være resultater som kommer frem under evalueringer og øvinger. Denne kunnskapen er da også kollektiv – kunnskap som en gruppe eller avdeling deler. Det samme gjelder ledernes uttalelser og meninger fordi dette når ut til de fleste i organisasjonen. For å avdekke individuell eksplisitt kunnskap i RBR etter innsatser kan en debriefing gjennomføres for å tilrettelegge for at den enkelte deler sine erfaringer med gruppen. For å fortsette på dette eksempelet kan en debrief i et vaktlag etter en innsats gjøre individuell eksplisitt kunnskap til kollektiv; erfaringer som er delt og forstått av fellesskapet. Samtidig eksisterer det alltid taus kunnskap (Moldjord, 2007a). Ettersom denne oppgaven vektlegger personlige erfaringer, både individuelle og i mindre grupper, er det den høyre siden av Moldjords modell som er spesielt interessant. Personlige erfaringer som enkeltindivider i RBR gjør alene eller i et vaktlag, blir i første omgang til taus kunnskap.

Modellen til Moldjord beskriver taus kunnskap slik den gjerne kan forstås i operative organisasjoner, slik som i et brann- og redningsvesen. Moldjord (2007a) beskriver taus *individuell* kunnskap som en erfaring som sitter i kroppen etter en belastende hendelse, en magesfølelse for hva som er riktig handling eller et manglende motiv. Taus *kollektiv* kunnskap er uttrykk for verdier og kultur som råder i arbeidsmiljøet, men som ikke uttales eksplisitt. Den tause kunnskapen kan være positiv og berikende for et arbeidsmiljø, men også destruktiv og hemmende for læring og utvikling. «For eksempel kan det eksistere individuell taus kunnskap som man ikke tør dele kollektivt, fordi stammespråket og kulturen er til hinder for det. Man våger ikke i frykt for å tape anseelse, status og innflytelse. Det gjør at den tause kunnskapen blir holdt tilbake og forblir *skjult kunnskap*» (Moldjord, 2007a, s. 452). Moldjord (2007a) mener at det største potensialet for utvikling og læring ligger i håndteringen av den tause kollektive kunnskapen. Både Moldjord (2007a) og Lindøe (2003) beskriver skjult kunnskap som en del av den tause kunnskapen til et individ eller en organisasjon. De er imidlertid forskjellige i hva den skjulte kunnskapen er – for Lindøe er skjult kunnskap også skjult for individet som innehar kunnskapen. Etter Moldjords teori er skjult kunnskap når taus kunnskap blir holdt tilbake slik at den ikke blir eksplisitt, enten bevisst eller ubevisst.

Det oppfordres til at den tause kunnskapen deles og gjøres kollektiv, delvis gjennom å gjøre den eksplisitt. Men hvorfor er det ønskelig å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt? Eraut (2000) begrunner det med følgende fire punkter:

1. For å forbedre kvaliteten på et individs eller en gruppes prestasjon;
2. For å kunne kommunisere (dele) kunnskap med andre;
3. For å holde ens handlinger under kritisk kontroll ved å linke aspekter ved prestasjon til mer eller mindre ønskelige utfall; og
4. For å konstruere verktøy som kan hjelpe til i beslutningstaking eller resonnering.

RBR er ikke et unntak blant organisasjoner som bør forsøke å gjøre taus kunnskap eksplisitt. De fire punktene kan ses i relasjon til Moldjord (2007a) sin modell hvor et ønskelig mål er å hindre den tause kunnskapen i å bli skjult. Begrunnelsene for å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt kan også knyttes tett opp til læring, som er tema for neste delkapittel. Å kunne kommunisere kunnskap, vurdere alternative handlinger mot utfall og gode verktøy for beslutningstaking er alle forhold som er en styrke for innsatsmannskaper å gjøre mest mulig kollektiv og eksplisitt.

### 3.2 Læring

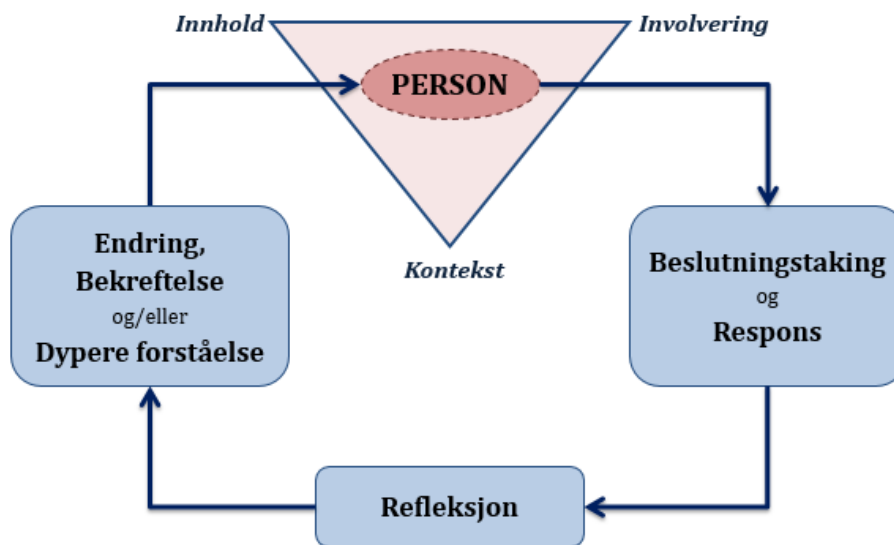
Læring kan beskrives som en prosess som skjer på forskjellige nivåer, hvor de som lærer kan være individer, grupper, hele organisasjoner, inter-organisatoriske nettverk eller geografiske regioner (Sommer, 2015). Den minste enheten som er aktuell å studere læring hos må være det enkelte individ. Selv når man studerer læring i store enheter som for eksempel grupper og organisasjoner blir læring på individnivå av avgjørende betydning. Jeg vil ta utgangspunkt i at læring først og fremst skjer hos individet før eventuell læring på gruppenivå. Men også hos individet er det flere teorier, både motstridende og komplementære, som konseptualiserer læring forskjellig. To hovedtilnærminger er *læring som tilegnelse* og *læring som deltakelse*.

Ingen enkel definisjon dekker alle aspekter av begrepet læring, og ulike forskningstradisjoner bruker ulike tilnærminger. Menneskelig læring blir tradisjonelt betegnet som *tilegnelsen* av noe. Ord som «kunnskapstilegnelse» og «konseptutvikling» gjør at vi tenker om menneskesinnet som en beholder som skal fylles med visse materialer og om den som lærer som en gradvis eier av disse materialene. Når kunnskapen er ervervet, som enhver annen vare, kan den brukes, overføres (til en annen sammenheng), og deles med andre (Sfard, 1998). Tilegnelsestilnærmingen betrakter dermed læring som anskaffelse av individuell kunnskap og ferdigheter. Sommer (2015) kaller det individuell kognitiv læring, som er i motsetning til den

sosiale og kulturelle tilnærmingen som betrakter læring som deltakelse og involvering i sosiale systemer (deltakelsestilnærmingen).

Deltakelsestilnærmingen innebærer at de pågående læringsaktivitetene aldri vurderes separat fra konteksten hvor de finner sted. Mens tilegnelsestilnærmingen understreker den enkeltes sinn og hva som går «inn i det», skifter deltakelsestilnærmingen fokus til et økende bånd mellom det enkelte individ og andre. Mens den sosiale dimensjonen er fremtredende i sistnevnte, er det ikke nødvendigvis fraværende fra teoriene dominert av tanken om tilegnelse. Svakheten med tilegnelsestilnærmingen er at den kan skyve folk fra hverandre i stedet for å bringe dem sammen i en læringsprosess, ettersom læring materialiseres som noe man «har» og andre kanskje ikke har. Tanken om deltakelse derimot, bringer budskap om samhold, solidaritet og samarbeid. I motsetning til tilegnelsestilnærmingen, synes deltakelsestilnærmingen å bringe et budskap om evig håp: «Today you act one way; tomorrow you may act differently» (Sfard, 1998, s. 8).

Overføring av læring fra en situasjon til en annen betyr å bruke kunnskap på tvers av kontekstuelle grenser. Hver av de to tilnærmingene har noe å tilby som den andre ikke kan gi. Mens tilegnelsestilnærmingen vektlegger enkeltindividets kognitive og psykologiske mekanismer, ser deltakelsestilnærmingen på den sosiale konteksten hvor læring kan skje. Begge blir nødvendige å ta med i betraktning fordi de er gjensidig avhengige av hverandre. Å forstå læring innebærer å forstå både de menneskelige psykologiske mekanismene involvert og de ytre rammebetingelsene og deres innflytelse (Sommer, 2015). Sommer, Braut og Njå (2013) presenterer en modell for læring basert på en kombinasjon av den sosiokulturelle tilnærmingen (læring som deltakelse) og den individuelle kognitive tilnærmingen (læring som tilegnelse). Tilstrekkelig kombinasjon av læring som tilegnelse og som deltakelse vil bringe i forgrunnen fordelene ved hver av dem; samtidig som deres respektive ulemper holdes i sjakk (Eraut, 2007; Sfard, 1998). Modellen setter individet i sentrum, og fokuserer på den enkeltes behov for å lære. Ved å bruke den kombinerte tilnærmingen til læring kan et individs læring anses å være avhengig av de tre elementene: innhold, kontekst og engasjement. Denne triaden av elementer gjør oss i stand til å ta hensyn til hva innsatspersonell lærer i form av ferdigheter og kunnskaper, forholdene rundt dem som gjør det mulig for dem å lære, og hvordan de lærer gjennom personlig engasjement eller interaksjon med kollegaer (Sommer et al., 2013).



Figur 4 Læring i beredkapsorganisasjoner

(fra Sommer et al., 2013, s. 156, oversatt til norsk)

*Innhold* er viktig for at en person skal lære – det må være noe å lære. *Innhold* er en eller annen type informasjon (Sommer et al., 2013). *Konteksten* omhandler forholdene som læringen skjer under hvor det må være mulig både å dele informasjon og tilegne seg informasjon.

«Informasjonsflyt» for læring er ifølge Sommer et al. (2013) avhengig av interaksjon mellom personer og det sosiale klimaet, tillit og åpenhet for å dele erfaringer og feil, og holdning om at læring er nødvendig (kultur for læring). Til slutt er elementet *involvering* avgjørende for hvordan en person lærer. Personer må både involvere seg og involveres slik at det som skal læres «synker inn» og at de får muligheten til å forstå at det de lærer er bedre og mer hensiktsfullt enn «det gamle».

*Beslutningstaking og respons* handler om hvordan beredkapspersonell tar beslutninger. Dette forklares som gjenkjennelsesbasert beslutningstaking, etter RPD-modellen til Gary Klein. Modellen beskrives nærmere i neste delkapittel. Fra beslutningstaking og respons går prosessen over i *refleksjon* etter at en beslutning er tatt. Sommer et al. (2013) beskriver dette som en vurdering av den kunnskapen, troen og de antagelser, handlinger og prosesser som påvirker atferden vår. Når vi reflekterer blir handlinger og nye erfaringer satt i sammenheng med gammel og eksisterende kunnskap. Til slutt skriver forfatterne av modellen om at det skjer en *endring, bekræftelse eller dypere forståelse*. Endring kan innebære endring i



kognisjon, atferd, prosedyrer eller organisatoriske endringer. Bekreftelse vil si at den nye kunnskapen bekrefter at det personen allerede kan og gjør er godt nok og bør videreføres. Med dypere forståelse menes en dypere forståelse for, eller innsikt i, hvorfor eksisterende praksis og atferd er god (eller ikke god) (Sommer et al., 2013).

### 3.2.1 Læring i brann- og redningsvesenet

Sommer et al. (2013) påpeker at flere studier har vist at beredskapspersonell gjentatte ganger utfører utilstrekkelig arbeid i den kritiske responsfasen, og dermed stilles det spørsmål ved deres evne til å lære av feil som oppstår i slike situasjoner. Beslutninger og handlinger under innsatser er avgjørende for utfallet. Å lære å ta raske og gode beslutninger i beredskapssituasjoner og utføre de etterfølgende handlingene effektivt er derfor viktige elementer i beredskapsarbeideres læring. Læring i beredskapsorganisasjoner handler i hovedsak om å forbedre ytelsen, eller å sørge for at valgt handling under respons er tilstrekkelig. Erfaringen som et individ gjør fra en beredskapssituasjon, og den påfølgende refleksjonen, vil resultere i læring for den enkelte. Dette vil da påvirke hvordan personen fungerer i neste situasjon han eller hun møter (Sommer, 2015).

Sommer og Njå (2011) skrev artikkelen «Learning amongst Norwegian fire-fighters» etter en studie gjennomført med Rogaland brann og redning IKS som studieobjekt. Forfatterne hevder at å lære å handle riktig i beredskapssituasjoner i hovedsak er et resultat av utførelsen av ferdigheter og kunnskap, personlig erfaring og mellommenneskelig deling av historier («storytelling»). Arbeidet med å forbedre læring hos brann- og redningsmannskaper bør derfor blant annet omfatte systematisk deling av erfaringer (Sommer & Njå, 2011). Læring blant utrykningsmannskapene foregår hovedsakelig gjennom deres daglige arbeid i brann- og redningsvesenet, både gjennom respons på hendelser og aktiviteter mellom responsene.

Gary Klein (1989) forklarer gjennom sin RPD-modell (Recognition-primed decision) hvordan erfarne ledere tar beslutninger. Denne modellen er en prosessmodell der beslutningstaking er en sekvens som består av tre typiske faser: situasjonsgjenkjenning, evaluering av alternativer og mental simulering. Klein (1989) sin konklusjon er at dyktige beslutningstakere sjelden sammenligner alternativer. I stedet vurderer de essensen av situasjonen og velger en handling som de «vet» vil kunne resultere i et tilfredsstillende utfall. Nye situasjoner sammenstilles

med minner fra tidligere hendelser lagret som mønstre. Dette kalles mental simulering. Når beslutningstakere gjenkjenner hendelsen de arbeider med, vil de vanligvis vite hvilken typisk respons de skal gi for å håndtere hendelsen. Hvis de forutser at det vil bli problemer, kan planen endres, men en annen metode vil kun bli vurdert dersom beslutningstakerne avviser planen. Erfaring er et sentralt element, og eksperter skilles ofte fra nybegynnere hovedsakelig gjennom deres evne til situasjonsvurdering (Klein, 1989; Sommer & Njå, 2011). Klein (1989) kom frem til modellen blant annet ved å studere ledere i brannvesenet under krisesituasjoner preget av stort tidspress. Selv om den retter seg mot ledere (fordi deres hovedoppgave som oftest er å ta beslutninger) tar alle innsatsmannskap beslutninger under innsats. Også de benytter seg av situasjonsgjenkjenning og valg av handling gjennom mental simulering.

Brannkonstabler har en tilbøyelighet til det kjente og velprøvde som kan ha en begrensende effekt på deres læring (Sommer, 2015). Grunnen til dette er at de i deres livreddende arbeid bruker kjente prosedyrer og teknikker fremfor nye og usikre metoder. Nyansatte blir sosialisert inn i en sterk hierarkisk kultur hvor de må tilpasse seg de erfarne brannkonstablenes atferd uten å stille spørsmål om deres kompetanse. Det er derfor utfordrende for slikt innsatspersonell å prøve noe nytt når det ofte gjelder å redde liv. Dette er også i henhold til RPD-modellen til Klein.

Brann- og redningsarbeidere responderer på et stort antall situasjoner og får substansiell førstehåndserfaring innenfor beredskapsarbeid. I tillegg må de alltid jobbe sammen i team under respons på hendelser, noe som gjør dem i stand til å samhandle med og lære av hverandre. Etter hendelser og utrykninger er det vanlig å diskutere gjennomføringen av innsatsen, hva som fungerte bra og hva som kan forbedres. Disse diskusjonene foregår på hendelsesstedet, på vei tilbake i bilen eller på brannstasjonen. Etter alvorlige eller «unormale» hendelser, arrangeres det normalt en mer formell gjennomgang med alle involverte instanser for å gå gjennom hendelsen, utførelsen og psykologiske inntrykk. Kritisk analyse som utfordrer tradisjonelle arbeidsmetoder og vanlig praksis gjennomføres sjeldent (Sommer & Njå, 2011).

### 3.2.2 Formell og uformell læring

Eraut (2000) beskriver en bred definisjon av formell læring. Formell læring krever et læringsrammeverk, en organisert læringssituasjon, tilstedeværelsen av en lærer eller trener, læringsmål og krav, samt evaluering av måloppnåelse etter kravene. «Uformell læring» blir ofte behandlet som en restkategori for å beskrive alle former for læring som ikke finner sted innenfor, eller følger av et formelt organisert læringsprogram eller -hendelse. Den mest grunnleggende forskjellen mellom formell og uformell læring er nivået på intensjonen om å lære. Eraut (2004) hevder den offentlige diskursen om trening og øvelse ikke bare forsømmer uformell læring, men også overforenkler prosessene og resultatene av læring og de faktorene som gir opphav til læring. Uformell læring retter oppmerksomheten mot den læringen som foregår i et mye bredere utvalg av situasjoner enn formell utdanning eller opplæring.

Det legges opp til mange formelle læringssituasjoner i beredskapsorganisasjoner, noe som vises gjennom at kurs, seminarer, trening og øvelser er en stor del av arbeidshverdagen til innsatspersonell, herunder mannskaper i brann- og redningsvesenet. Den læringen som skjer når mannskapene er på en hendelse derimot, den skiller seg fra den planlagte og formelle læringen. Under en hendelse er læring et ønskelig utfall og produkt (dersom det læres), men det er som oftest ikke hovedmålet. Der og da handler det om å møte hendelsen og løse oppgavene på en tilfredsstillende måte (Klein, 1989). Den læringen som kan skje i disse tilfellene blir dermed uformell, uten et forhåndsdefinert mål og uten en avklart og organisert læringshendelse som rammeverk. Som om ikke læring under formelle forhold er vanskelig nok, byr uformell læring på enda flere utfordringer. Det har også vist seg vanskelig å forske på uformell læring (Eraut, 2004) fordi uformell læring i stor grad er usynlig, og fordi mye av det enten blir tatt for gitt eller ikke anerkjennes som læring; dermed mangler respondentene bevissthet om egen læring. Kunnskapen som tilegnes er enten taus eller anses som en del av en persons generelle evne, snarere enn noe som har blitt lært.

### 3.2.3 Organisasjonslæring

Noe som ofte blir viet utilstrekkelig oppmerksomhet er ifølge Borell og Eriksson (2008) overføring av informasjon og kunnskap til hele organisasjonen. Når læring omhandler høyere nivåer enn individuell læring og læring i grupper, kalles det i organisasjoner for organisasjonslæring eller organisatorisk læring. For å muliggjøre læring på organisasjonsnivå

må erfaringene til grupper og individer deles og overføres innad i organisasjonen. Organisasjonslæring kan ses som en prosess for å opprette, beholde, og overføre kunnskap i en organisasjon. Organisasjoner må ha en planlagt struktur eller fremgangsmåte for denne oppgaven (Borell & Eriksson, 2008). For at dette skal fungere må strukturhandlingene bli utført av enkeltpersoner så vel som gjennomført gjennom konkrete prosedyrer og systemer innad i organisasjonen. Organisasjoner lærer bare gjennom individer som lærer. Individuell læring garanterer ikke organisatorisk læring, men uten den individuelle læringen skjer ingen organisatorisk læring (Senge, 1992). Den vanskelige oppgaven med å få til organisasjonslæring er intet unntak for RBR. Erfaringsoverføring etter innsatser er en del av måten å overføre kunnskap i organisasjonen på. Å ha en struktur og planlagt fremgangsmåte for dette vil være med på å styrke organisasjonslæringen.

Læring etter hendelser på engelsk kalles gjerne for «lessons learned». Det en person, eller gruppe lærer, kan være interessant eller viktig for hele organisasjonen. Erfaringene kan også gjelde for andre situasjoner, og det er derfor viktig å dele informasjon og kunnskap slik at andre i organisasjonen vet hva som har skjedd og hvordan hendelser følges opp (Drupsteen & Guldenmund, 2014). Ifølge Drupsteen og Guldenmund (2014) er det viet begrenset oppmerksomhet i forskning på deling og lagring av erfaringene i oppfølgingsprosesser etter en hendelse. Nå gjelder dette i hovedsak hendelser som inntreffer i organisasjoner (uønsket hendelse, ulykke eller krise), men deres teori kan også brukes til å belyse viktigheten av organisasjonslæring i denne sammenhengen. Læringspunkter blir ofte delt gjennom enveiskommunikasjon, for eksempel gjennom e-post og IT-systemer, mens flere studier har identifisert behovet for å diskutere hendelser og erfaringer ansikt-til-ansikt for vellykket læring (Drupsteen & Guldenmund, 2014).

Argyris (1982) beskriver organisasjonslæring som en sosial prosess som tar sikte på å avdekke og korrigere den kunnskapen organisasjonen har som virker hemmende på læring. Han skiller mellom enkelkrets- og dobbelkretslæring. Ved enkelkretslæring gis ikke tilbakemeldinger som fører til endringer i organisasjonens verdier og normer, bare tilbakemeldinger som fører til handlinger som gjør at organisasjonen fortsetter å gjøre det som den alltid har gjort (Argyris, 1982). Enkelkretslæring er læring på lavt nivå, som er statisk og stabiliserende, men som er helt nødvendig for å opprettholde organisasjonens produksjon. Dobbeltkretslæring stiller spørsmål ved underliggende verdier og normer, dvs. at

organisasjonen reflekterer over om de gjør de riktige tingene, og ikke bare om de gjør ting riktig.

I forbindelse med læring som følge av erfaringsoverføring etter innsatser i RBR vil det være interessant å få vite om erfaringene som gjøres fører til organisasjonslæring.

Erfaringsoverføring er på mange måter én av flere former for organisasjonslæring, på laveste nivå gjennom overføring fra individ til individ. Når organisasjonen får dette til gjennom mange ledd, seksjoner og avdelinger kan det kalles organisasjonslæring. Videre kan man vurdere om organisasjonslæringen kan sies å være enkel- eller dobbelkretslæring.

### 3.3 Erfaringsoverføring

I det videre omhandler teorien begreper som ofte forklares på samme måte.

«Kunnskapsoverføring» og «erfaringsoverføring» er to begreper som teorien synes å skille lite mellom. Kunnskapsoverføring («knowledge transfer») i organisasjoner er blitt beskrevet som prosessen der en enhet (f.eks. et individ, en gruppe, avdeling, divisjon) påvirkes av erfaringen til en annen (Argote, Ingram, Levine & Moreland, 2000). Mottakerenheten lærer av erfaringer fra andre enheter i organisasjonen. Denne beskrivelsen er i tråd med hva som legges til grunn i oppgaven når det kommer til begrepet «erfaringsoverføring»: Overføring av erfaringer mellom et individ eller en gruppe, til et annet individ eller en annen gruppe.

Kunnskapsoverføring og erfaringsoverføring vil videre betegnes med samlebetegnelsen erfaringsoverføring. Også begrepet «erfaringslæring» støtes på i teorien. Dette beskrives noen steder som den læringen et enkeltindivid gjør som følge av personlig erfaring (Lindøe, 2003; Olsen, 2003). I rapporten til DSB (2013) om erfaringslæring legges det til grunn en forståelse av begrepet som innebærer at brann- og redningsetater i landet kan lære av hverandres erfaringer. Da forstås erfaringslæring som læring i organisasjonen som følge av en eller flere medlemmers erfaringer.

Erfaringsoverføring i organisasjoner skjer gjennom ulike mekanismer: personalforflytning, opplæring, kommunikasjon, observasjon, teknologioverføring, rutiner, allianser og andre former for interorganisatoriske forhold (Argote et al., 2000). Funn fra kognitiv psykologi kan være relevant i organisatoriske sammenhenger, fordi den organisatoriske læringen er avhengig

av at enkeltindivider lærer. For å forstå erfaringsoverføring i organisasjoner, må vi imidlertid gå utover det å forstå hvordan en person bruker kunnskap fra en kontekst til en annen. Vi må da forstå hvordan store kollektiver (f.eks. vaktlag, avdelinger og brannvesen) gjør denne overføringen. Erfaringsoverføring på analysenivåer høyere enn det enkelte individ innebærer generelt viktige samfunnsprosesser som deling, tolking, kombinasjon av informasjon og lagring av denne informasjonen slik at det kan vedvare ved utskifting av enkeltindivider (Argote et al., 2000).

Dersom erfaringsoverføring forstås som det å lære gjennom andres erfaringer, innebærer dette at man selv ikke trenger å oppleve den enkelte hendelse eller situasjon for å lære. På mange måter handler erfaringsoverføring på laveste nivå om erfaringer overført fra én person til en annen. Til sammen vil flere erfaringsoverføringer føre til en organisasjon som vektlegger at den enkeltes kunnskap skal deles og bli en del av organisasjonens delte kunnskap. Garvin (2000) beskriver hvordan kunnskap som en nøkkelperson har i en bedrift vil forsvinne når personen forlater organisasjonen, dersom denne kunnskapen ikke deles med flere. Kritisk og viktig kunnskap vil da forsvinne fordi den har vært taus, uartikulert, og udelt. Organisasjoner kan unngå dette problemet gjennom å institusjonalisere viktig kunnskap ved at ny kunnskap legges inn i retningslinjer eller prosedyrer, rapporter eller memoer og spres til store grupper i organisasjonen slik at det blir endel av driftsrutinen. Kunnskap blir dermed felles eiendom, snarere enn forbeholdt enkeltpersoner eller små grupper (Garvin, 2000). Utfordringen blir naturligvis å få fram den tause kunnskapen hos individet og i grupper gjennom å gjøre den eksplisitt.

Dersom vi skal lære som gruppe eller som organisasjon og gjøre erfaringen til et felles gode, må erfaringene våre artikuleres og deles. Olsen (2003) peker på noen begrensninger når det kommer til erfaringslæring og å dele erfaringer i en organisasjon. For det første kan vi bare dele våre erfaringer med noen vi har tillit til. For det andre vil interesser og makt påvirke den kollektive erfaringslæringen (og overføringen). For det tredje bygger erfaringslæring på eksisterende praksiser og kunnskap, noe som bidrar til en gradvis utvikling, men sjelden at vi klarer å tenke helt nytt. Det handler om måten vi organiserer oss på, og hvordan dette kan forhindre at vi tenker nytt.

Behovet for å overføre kunnskap fra én funksjon, en gruppe eller en person til en annen er allestedsnærværende i organisasjoner. I de fleste situasjoner er overføringen toveis. Men til forskjellige tider vil hver part enten være kilden til kunnskap eller mottaker, selv når overføringen kan karakteriseres som kunnskapsutveksling (Leonard, 2007). Det er med andre ord avgjørende hvem både avsender og mottaker av kunnskap og erfaring er. Ser mottaker nytte av den erfaringen som deles av motpart? Ønsker personen som har gjort en erfaring å dele denne kunnskapen med andre? Ifølge (DSB, 2013) er det vesentlig flere ledere enn mannskap som ser det som sin oppgave å ivareta erfaringslæring i norske brann- og redningsetater. Det er et behov for evaluering og læring fra hendelser, og en av årsakene til at dette i liten grad gjøres idag, er manglende kompetanse hos brann- og redningsetaten (NOU 2012:8, 2012).

For at man skal lære av andres erfaring, må informasjon om disse erfaringene først og fremst gjøres tilgjengelig. Systematisk erfaringslæring på organisasjonsnivå forutsetter at organisasjonen klarer å få aktivisert og involvert enkeltindivider og enheter i organisasjonen for å få bredest mulig informasjon til å kunne ta riktige handlingsvalg (Hove, 2014).

### 3.4 Organisasjonskultur

Kultur kan fra et sosialpsykologisk perspektiv defineres som: «Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene» (Schein, Arnulf & Brun, 1987, s. 7). Som definisjonen tilsier er kultur et komplekst fenomen som kanskje enklest kan forstås som den måten en gitt gruppe håndterer sine omgivelser på. Ifølge Schein et al. (1987) bør kultur betraktes som en egenskap ved en uavhengig avgrenset, stabil sosial enhet. Det innebærer at en gruppe mennesker har delt tilstrekkelig mange viktige erfaringer i forbindelse med at de har løst sine eksterne og interne problemer. Man kan da anta at det har gitt dem en felles oppfatning av verden rundt dem og deres plass i den. Disse felles oppfatningene må ha eksistert lenge nok til at de er blitt tatt for gitt og har mistet sin plass i enkeltindividet og gruppens bevissthet. Kultur blir dermed et lært resultat av erfaringene i en avgrenset gruppe, med en felles historie av betydning (Schein et al., 1987). I forhold til hvorvidt systemet i en

organisasjon gjenspeiler kulturen hevder Schein et al. (1987) at det kan sies å stemme dersom det informasjons- og kontrollsistemene legger vekt på, faktisk også er det lederne bruker sin oppmerksomhet på. Det formelle systemet kan ikke alltid tas for det det gir seg ut for å være.

Henning Bang tar utgangspunkt i definisjonen til Schein et al. (1987), men modifierer den til: «[...] de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene.» (Bang, 1995, s. 23). Bang (1995) skriver om subkulturer, og legger til grunn to hovedperspektiver. Mens integrasjonsperspektivet fokuserer på organisasjonen som én enkelt kultur, retter det han kaller for differensieringsperspektivet oppmerksomheten mot alle de mindre og kanskje motstridende subkulturene som eksisterer i organisasjonen. Med «subkultur» menes en delkultur eller en undergruppe som utvikler kulturelle særtrekk, som igjen kan deles i undergrupper som utvikler kulturelle særtrekk, etc. Beredskapsavdelingen i RBR er en avdeling hvor de ansatte først og fremst er spredt geografisk (14 brannstasjoner). I tillegg til den geografiske plasseringen er avdelingen delt i to seksjoner som er ulike med tanke på både arbeidstider og metoder. Den geografiske spredningen gjør at de ansatte sjeldent treffer enkelte av sine kollegaer. Både differensiering og integrasjon kan vektlegges når organisasjonen er organisert på denne måten.

Beyer og Trice (1993) fremhever tre betingelser som gir god næring til dannelsen av subkultur i organisasjoner: hyppig og nær kontakt, felles delte erfaringer og felles personlige preg. Disse tre betingelsene er med på å fremme følelsen av fellesskap og samhold i gruppen, og gjør at medlemmene føler seg som en bestemt gruppe forskjellig fra andre grupper. I en organisasjon som RBR, og særlig beredskapsavdelingen, er det tenkelig at det finnes subkulturer. De tre betingelsene for dannelse av subkulturer til Beyer og Trice (1993) vil ha god grobunn i RBR – små grupper bestående av relativt få individer har hyppig og nær kontakt på vakt, de deler sine felles erfaringer gjennom det daglige arbeidet og har gjerne felles personlige egenskaper og særpreg med tanke på felles karrierevalg. Vaktlag og ansatte tilhørende de ulike stasjonene kan danne subkulturer fordi det gir medlemmene av gruppen en sosial identitet som blir en viktig del av medlemmenes individuelle identitet og selvilde (Bang, 1995).



Alle organisasjoner har en egen kultur. Hva kan være med på å bestemme kulturen i en organisasjon som RBR? Bang (1995) skiller mellom tre kategorier av faktorer som påvirker hva slags kultur som vokser frem i en organisasjon:

- Mennesker (preger kulturen med sine roller, personligheter, bakgrunn og oppfatninger)
- Omgivelsesbestemte faktorer (bransjekultur, nasjonal kultur, lokal kultur)
- Kulturutviklingsprosess (arbeidsoppgaver, tilgjengelig teknologi, lover og reguleringer)

Som nevnt innledningsvis er beredskapsavdelingen i RBR underlagt lover og forskrifter som er med på å regulere arbeidskrav og arbeidsoppgaver. Disse reguleringene er med på å forme kulturen fordi de fører til prosedyrer og aktiviteter som blir til daglige rutiner for de ansatte. Vaner er vonde å vende, også i arbeidslivet. Kulturutviklingsprosessene og menneskene formes og er med på å forme lokal-/bransjekultur som kan gå langt tilbake i tid historisk og gjerne omtales som «slik har det alltid vært i brannvesenet». Menneskene, de ansatte, preger kulturen gjennom sine roller og oppfatninger. Den hierarkiske strukturen bidrar til at nyansatte må tilpasse seg erfarne kollegaers atferd, og er med på å videreføre kulturen i organisasjonen gjennom å påvirke deres oppfatninger. Mennesker som kan ha særlig sterk påvirkning er de med lederfunksjoner.

Schein et al. (1987) hevder at ledere generelt er de viktigste kulturskaperne i organisasjoner, fordi det er disse som har mest makt til å prege organisasjonen med sine virkelighetsdefinisjoner. Ifølge Schein et al. (1987) påvirker ledelsen gjennom fem kanaler:

- Hva ledelsen retter oppmerksomhet mot, måler og kontrollerer i organisasjonen.
- Lederes reaksjoner på kritiske hendelser og kriser i organisasjonen.
- Bevisst rollemodellering, veiledning og trening.
- Kriterier for fordeling av belønning og status.
- Kriterier for rekruttering og seleksjon, forfremmelse, pensjonering og avskjedigelse.

I forbindelse med erfaringsoverføring er det en oppgave i avdelingen som er avhengig av å bli vektlagt av lederne for at medlemmene i organisasjonen skal bidra. Hvis ikke lederne er med på å rette oppmerksomhet mot erfaringsoverføring, er dette med på å undergrave viktigheten og læringspotensialet i å drive med det. Gjennom å tilrettelegge og bidra personlig kan

lederne bevisst være rollemodeller for erfaringsoverføring i avdelingen. De kan også velge å fordele belønning og status med hensyn til erfaringsoverføring for å øke motivasjon og oppmerksomhet rundt det.

Selv om faktorene Bang (1995) og Schein et al. (1987) nevner påvirker organisasjonskulturen, kan det skilles mellom hvor sterk og svak kulturen i en organisasjon er. Noen organisasjoner kan sies å ha en sterkere kultur enn andre. Med en sterk kultur menes en kultur som virker gjennomtrengende på organisasjonen og som i stor grad er med på å styre medlemmenes atferd. Jo sterkere kultur, jo mer påvirkningskraft har den på enkeltindividenes atferd. Louis (1985) beskriver kulturens styrke på tre dimensjoner: den sosiologiske, psykologiske og historiske dimensjon. Sosiologisk gjennomtrengning omhandler hvor mange i organisasjonen som deler kulturen. Psykologisk gjennomtrengning refererer til i hvilken grad medlemmene fortolker kulturen på samme måte eller hvor dypt meningsinnholdet i kulturen er delt blant medlemmene. Historisk gjennomtrengning omhandler hvor lenge kulturen har eksistert, og hvor stabil den har vært gjennom årene. Om organisasjonskulturen er sterk i RBR kan spille en viktig rolle ved eventuelt ønske om å påvirke den. En sterk kultur kan være vanskeligere å endre enn en svak kultur. Ifølge Bang (1995) er en organisasjons kultur i kontinuerlig endring hele tiden, men endringene er så små at man som medlem ikke registrerer dem. Det er liten tvil om at medlemmene i en organisasjon ikke bare har mulighet til å påvirke kulturen, men også at de gjør det hele tiden.

James Reason (1997) skriver om god *sikkerhetskultur* i organisasjoner. Sikkerhetskultur kan ifølge Reason (1997) forstås som et samspill mellom holdninger og oppfatninger til medlemmene i organisasjonen, samt egenskaper ved organisasjonen. Organisasjonskulturen betraktes som en helhet hvor en av komponentene er sikkerhetskulturen. Organisasjoner som har det Reason kaller «positiv», eller god, sikkerhetskultur kjennetegnes ved kommunikasjon bygget på tillit, felles oppfatninger om betydningen av sikkerhet og tro på at organisasjonens sikkerhetsmål fungerer effektivt. For beredskapsavdelingen i RBR er det viktig å ha god sikkerhetskultur fordi sikkerhet bør vektlegges i arbeidet innsatsmannskapene gjør (redder liv og verdier), men også hvordan de gjør det (egen sikkerhet).

Reason (1997) trekker i den forbindelse frem fem egenskaper som organisasjoner med god sikkerhetskultur har: organisasjonen er *lærende, rapporterende, rettferdig, fleksibel og informerende*. En lærende kultur innebærer ifølge Reason (1997) at organisasjonen på bakgrunn av rapporterte hendelser lærer av feil og iverksetter tiltak for å forhindre gjentakelse. Dette støttes av Garvin (1993) som beskriver en lærende organisasjon som en som er dyktig på å skape, tilegne og videreformidle kunnskap, og å modifisere atferden til å reflektere ny kunnskap og innsikt. Dette bør tilrettelegges for gjennom et åpent miljø som muliggjør det å være opptatt av læring, blant annet ved at det settes av tid til analyse og refleksjon.

En annen viktig forutsetning for læring er at organisasjonen har en rapporterende kultur hvor alle uønskede hendelser, ulykker, nesten-hendelser og forslag til forbedringer rapporteres og analyseres. Deretter bør de gjennomgåtte hendelsene føre til korrigerende tiltak for å hindre gjentakelser (Reason, 1997). Det forutsettes at det eksisterer et system og rutiner for å rapportere hendelsene, og at systemet er enkelt å bruke for medlemmene i organisasjonen. Lederne må oppfordre til rapportering og vise dette gjennom holdninger, atferd og tilstrekkelig tid og ressurser (Reason, 1997). Dette fører videre til en av de andre fem egenskapene Reason vektlegger, nemlig at organisasjonen oppfattes som rettferdig. En rettferdig kultur er bygget på troverdighet, åpenhet og tillit som tillater at det gjøres feil uten at det får konsekvenser for den som rapporterer eller den som har gjort feilen (Reason, 1997). Den fjerde egenskapen Reason (1997) vektlegger er at organisasjonen er fleksibel slik at den er i stand til å skifte mellom hierarkisk og flat struktur. Det er mulig at strukturen kan veksle i et vaktlag i RBR. Under innsatser er gjerne strukturen hierarkisk fordi de forskjellige medlemmene i vaktlaget har ulike funksjoner (med brannmester som utrykningsleder øverst). Samtidig er det større sannsynlighet for at det er flat struktur når vaktlagene ikke er i innsats. Dette kan naturligvis variere noe fra vaktlag til vaktlag avhengig av kulturen til vaktlaget.

De fire elementene læring, rapportering, rettferdighet og fleksibilitet er alle en forutsetning for et femte element, en informerende kultur. Organisasjoner med en informerende kultur har tilstrekkelig og nødvendig kunnskap om faktorer som påvirker sikkerhet. Organisasjonen må evne å kommunisere og bringe denne kunnskapen ut i organisasjonen slik at ønsket atferd oppnås (Reason, 1997).

De presenterte elementene til Reason (1997) er interessante å se på i forbindelse med erfaringsoverføring etter innsatser i RBR. Dersom organisasjonen har et fungerende system for erfaringsoverføring kan, det være tegn på at det er god kultur for alle de fem elementene Reason skriver om, og kan være med på å styrke organisasjonens sikkerhetskultur. Fravær av erfaringsoverføring kan være med på å påvirke sikkerhetskulturen negativt. Samtidig er det tenkelig at flere av elementene vil være viktige forutsetninger for et systematisk erfaringsoverføringsarbeid med individuell og organisatorisk læring som mål. Dersom det viser seg at RBR *ikke* er lærende, rapporterende, rettferdig, fleksibel eller informerende, kan det by på utfordringer i arbeidet med å systematisere erfaringsoverføringen.

Ordet *holdninger* er nevnt noen ganger, særlig i forbindelse med kultur og kunnskap i organisasjoner. Holdninger kan forstås som tro og følelser som kan påvirke våre handlinger (Myers, 2004). De fleste er enige om at tankene våre er opphavet til våre handlinger.

Underliggende vår lærdom er antakelsen om at holdninger determinerer atferd.

Sosialpsykologen David Myers (2004) hevder at hvis vi ønsker å endre folks atferd må vi endre deres tanker og holdninger. Holdningene våre påvirker atferden særlig hvis tre kriterier er møtt: hvis andre påvirkninger er minimale, hvis holdningen spesifikt relateres til handlingen og hvis holdningen er sterk, kanskje fordi noe får den til å blomstre. Under disse forholdene, vil vi stå for det vi tror på (Myers, 2004). Sosialpsykologen stilte også spørsmål om atferden vår påvirker våre holdninger, og kom frem til at også dette stemmer. Det vi sier blir det vi tror. Folk tilpasser ofte det de sier for å glede de rundt seg. Når det vi sier skjer uten eksternt press, eller ved langvarig påvirkning, kan det vi sier bli til noe vi tror på. Mennesker har en tendens til å justere sine uttalelser i forhold til omgivelsene og gjennom å gjøre det, også tro på det de sier (Myers, 2004). I forbindelse med erfaringsoverføring i RBR kan etablerte holdninger i avdelingen være med på å påvirke vilje, tro og deltakelse når det gjelder å dele erfaringer. Etablerte holdninger er også en del av den tause kollektive kunnskapen i Moldjord (2007a) sin modell for kunnskap i operative organisasjoner. Holdningene til ansatte i RBR vil påvirke atferden, men atferden kan også påvirke holdningene. Dersom det er negative holdninger kan disse gradvis endres gjennom atferd. Ved eksempelvis gjennom å lage rutiner, som de ansatte må følge som en del av sine arbeidsoppgaver, så vil dette over tid kunne påvirke holdningene.

### 3.5 Informasjonsflyt

Utveksling av informasjon mellom ansatte i en organisasjon er en viktig del av kunnskapsforvaltningsprosessen. Moderne informasjons- og telekommunikasjonsteknologi er tilgjengelig for å støtte slike utvekslinger over tids- og avstandsbarrierer. Men organisasjoner som investerer i denne typen teknologi står ofte overfor problemer med å motivere sine ansatte til å bruke systemet til å dele sine ideer og erfaringer (Cabrera & Cabrera, 2002). Ansatte kan ikke dele det de vet med andre medarbeidere på grunn av mangelfull forståelse av fordelene ved å gjøre det, eller fordi de på en måte ikke klarer å integrere slike oppgaver i sine daglige plikter. Enkelte arbeidstakere har ikke nok tid til å dele sine erfaringer, eller å lære å bruke de tilgjengelige informasjonssystemene som finnes. Dessuten klarer enkelte ansatte ikke å se personlig nytte av å dele kunnskap, eller de kan oppfatte utilstrekkelig støtte fra øverste ledelse til å søke ny kunnskap i sitt arbeid (Cabrera & Cabrera, 2002).

Det synes å være en generell konsensus rundt ideen om at kollektiv kunnskap kommer fra samhandling og dialog mellom medlemmene av et samfunn eller en organisasjon, eksempelvis RBR. Siden delene av kunnskap som skal kombineres kan ligge hos ulike personer, blir utveksling av informasjon en forutsetning for denne kombinasjonen, og dermed også for kollektiv kunnskapsproduksjon (Cabrera & Cabrera, 2002). En måte å redusere det som oppfattes som kostnad ved å dele informasjon er for organisasjoner å sikre at de ansatte har tid og ressurser som er nødvendige for å gjøre sin kunnskap tilgjengelig for andre.

Når en person mener at hans eller hennes deltakelse er avgjørende for ytelsen av felles gode, vil det øke viljen til å samarbeide. Forventet-verdi teorien hevder at folks vilje til å handle er direkte berørt av deres forventninger om mulige effekter av sine handlinger. Forventning kan betraktes som en funksjon av to forskjellige typer effekter: informasjonseffekten og forbindelseseffekt (Cabrera & Cabrera, 2002). Informasjonseffekten refererer til en ansatts tro på at opplysningene han eller hun har vil være nyttig for kolleger, dersom de mottar dem. Forventningen blir høyere hvis enkeltpersoner mener at informasjonen de har virkelig kan øke verdien av felles gode. Forbindelseseffekt er troen på at andre faktisk vil motta informasjon dersom de bidrar. En ansatt kan tro at han eller hun har verdifull informasjon, men kan ikke alltid forvente at bidrag av denne informasjonen vil øke verdien av felles gode, fordi personen ikke tror at relevante andre vil motta informasjonen. En måte å øke både den opplevde

effekten av individuelle bidrag og forbindelseseffekt i sammenheng med kunnskapsutveksling er å etablere mekanismer hvor ansatte får tilbakemeldinger når andre bruker deres bidrag. Dersom IT-systemer brukes til å spre informasjon, kan dette eksempelvis gjøres ved at de som sender inn bidrag elektronisk får beskjed når noen åpner/leser det de har formidlet. Den enkle handlingen med å motta tilbakemeldinger bør øke oppfatningen av forbindelseseffekten. Ansatte ser da at andre faktisk har fått informasjon som de har delt. Hvis antallet bidrag er for få, kan verdien av felles gode oppfattes å ikke være høy nok til å oppveie de individuelle kostnadene med deltakelse. En ansatt kan oppleve å ha både informasjonseffekt og forbindelseseffekt, men likevel velge ikke å delta i kunnskapsdeling fordi han eller hun ikke føler at det er en stor nok gruppe for å opprette en nyttig database med informasjon. Et opplæringsprogram som lærer folk hvordan å skape kunnskapsbidrag og hvordan de ansatte kan bruke organisasjonens kunnskapsdelingsverktøy effektivt kan øke begge typer effekter (Cabrera & Cabrera, 2002).

Axelrod (1990) forklarer at sannsynligheten for samarbeid øker når (a) samspill mellom deltakerne er hyppig og holdbar, (b) deltakerne er lett identifiserbare, og (c) det er tilstrekkelig informasjon tilgjengelig om den enkeltes handlinger. Identifiseringsgraden kan økes ved å offentliggjøre informasjon om de ansattes bidrag til en informasjonsdatabase. For eksempel kan et månedlig nyhetsbrev inkludere en liste over alle ansatte som har bidratt til kunnskapsdeling i løpet av den siste måneden. Å dele denne informasjonen gjør det klart for alle hvilke ansatte som har tatt seg tid til å bidra til det felles gode og hvilke som ikke har det (Cabrera & Cabrera, 2002). Kollektiv kunnskap krever ikke bare at verdifull informasjon blir delt mellom enkeltpersoner og grupper i organisasjonen, men også at de ansatte føler seg motivert og bemyndiget til å utforske og prøve ut nye måter å utføre sitt arbeid på, og til å oppdage og analysere forbedringsmuligheter.

RBR møter, i likhet med andre organisasjoner, på utfordringer med informasjonshåndtering i organisasjonen. Informasjon skal innhentes, lagres og distribueres. Hvem som får informasjon om hva kan være avgjørende for organisasjonens drift. Oppfordring til informasjonsdeling er en viktig lederoppgave, hvor tilrettelegging også forventes av de ansatte dersom de skal bidra. I forbindelse med erfaringsoverføring er informasjonsflyt relevant å trekke inn som faktor fordi overføring av erfaringer mellom mannskapene i RBR på mange måter er informasjon som utveksles mellom to eller flere individer/grupper.

### 3.6 Oppsummering teori

I kapittel 3 er det redegjort for relevant teori som kan belyse problemstillingen om læring gjennom erfaringsoverføring etter innsatser. Erfaringsoverføring forstås som overføring av erfaringer mellom et individ eller en gruppe, til et annet individ eller en annen gruppe. Et viktig mål med erfaringsoverføring er å lære av andres erfaringer. utfordringer med å dele erfaringer er presentert, med fokus på utfordringene med å gjøre dette i organisasjoner.

Teorien viser hvordan erfaringer og kunnskap genereres og deles i operative organisasjoner, slik brann- og redningsvesenet er. utfordringen med å dele erfaringer og kunnskap er når kunnskapen er taus. Mangelen på å dele taus kunnskap hos individer eller grupper gjør at den blir skjult for resten av avdelingen eller RBR forøvrig. Å dele taus kunnskap gjennom å forsøke å gjøre den eksplisitt kan være med på å forbedre kvaliteten på avdelingens prestasjoner.

Å lære å handle riktig under innsats er i hovedsak et resultat av utførelsen av ferdigheter og kunnskap, personlig erfaring og mellommenneskelig deling av historier. Arbeidet med å forbedre læring hos brann- og redningsmannskaper bør omfatte systematisk deling av erfaringer. Forskjellen mellom formell og uformell læring er presentert, med fokus på uformell læring som byr på større utfordringer enn formell læring. Mye av det blir tatt for gitt eller anerkjennes ikke som læring; dermed mangler respondenter ofte bevissthet om egen læring i slike situasjoner. Erfaringsoverføring etter uformelle læringssituasjoner er derfor ekstra utfordrende, men dersom organisasjonen mestrer å få til erfaringsoverføring er dette med på å øke organisasjonslæringen.

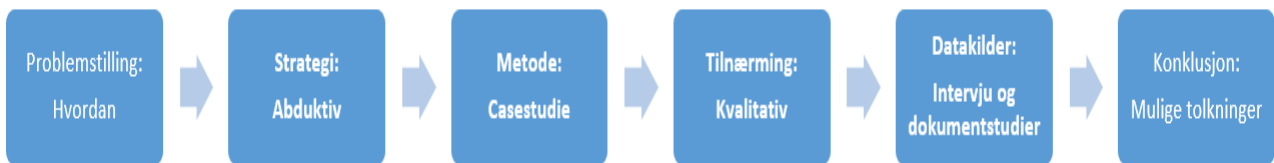
Organisasjonskulturen forstås her som de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene. Faktorer som påvirker kulturen, lederkulturen og hvor sterk kulturen er spiller en viktig rolle for om og hvordan erfaringsoverføring skjer. Holdningene til de ansatte er en annen faktor som kan være med og bestemme hvorvidt avdelingen får til erfaringsoverføring. Holdning og atferd påvirker hverandre – vi handler ut fra det vi tror på, men vi tror også på det vi sier og gjør.

Til slutt er utveksling av informasjon mellom ansatte i en organisasjon med på å bestemme hvem som får vite hva. Informasjon og erfaringsoverføring kan for noen være to begreper som betyr mye det samme, eksempelvis å spre informasjon om egne erfaringer til andre, med eller uten læring som mål.



## 4.0 DESIGN OG METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt valg av forskningsstrategi og metodisk tilnærming. Metodekapitlet skal forklare hva som studeres og hvordan det er gjort. Valgene som er tatt, og vurderingene som er gjort underveis, vil begrunnes samtidig som jeg belyser styrker og svakheter ved mitt valgte design. Under viser figuren forenklet hvilke valg som er tatt og hvordan den metodiske veien fra problemstilling til konklusjon har gått.



*Figur 5 Oversikt over metodisk fremgangsmåte*

Å designe et forskningsprosjekt, slik som en masteroppgave, er ifølge Blaikie (2010) måten å oppnå oversikt og kontroll over prosjektet. Designet skal fungere som en rettesnor gjennom hele prosessen med arbeidet, men tar hensyn til at endringer kan skje underveis. Designet mitt har vært en rettesnor gjennom arbeidet med masteroppgaven, selv om noen endringer har oppstått siden i høst når designet ble til. Temaet for oppgaven hadde jeg klart for meg tidlig, men problemstillingen har blitt til slik den er i dag underveis i prosessen. Grunnen til dette er at det i løpet av arbeidsprosessen med teorikapitlet og innsamlingen av data ble klarere for meg hva oppgaven skulle fokusere på.

### 4.1 Forskningsstrategi

Før forskningselementene i studien presenteres vil jeg kort redegjøre for mitt valg av forskningsstrategi, da jeg synes det er viktig å ha en forståelse for hvilken strategi man skal bruke i arbeidet med å besvare en problemstilling. Med forskningsstrategi menes en form for logikk eller et sett av prosedyrer for å kunne besvare problemstillingen (Blaikie, 2010). Blaikie presenterer fire ulike forskningsstrategier: induktiv, deduktiv, retroduktiv og abduktiv. Hver av disse forskningsstrategiene representerer ulike tankesett, samt ulike måter å trekke slutninger på, for også å kunne komme frem til noe annet enn det en hadde som utgangspunkt

(Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2002). Deduktiv og retroduktiv forskningsstrategi tar begge for seg hvorfor-spørsmål og er best egnet for forskning som har et forklarende formål. Induktiv og abduktiv forskningsstrategi er ifølge Blaikie (2010) de eneste strategiene som kan besvare hva-spørsmål. Abduktiv forskningsstrategi kan i tillegg besvare hvordan-spørsmål. Begge de to sistnevnte strategiene er nyttige å benytte når forskningsprosjektet har som formål å utforske og beskrive sosiale fenomen (Blaikie, 2010). Jeg har i oppgaven benyttet meg av abduktiv forskningsstrategi. Grunnen til dette er at jeg er opptatt av å gripe fatt i motiver, meninger og intensjoner til aktørene i forbindelse med erfaringsoverføring. Her forsøker jeg å få en bedre forståelse av aktørenes «verden», som er i tråd med abduktiv forskningsstrategi. Forskeren må tre inn i deres verden for å finne motivene og meningene som følger med sosiale aktiviteter. Mitt mål har vært å oppnå en rekontekstualisering av det jeg skal forske på. Dette dreier seg om å ha en forestilling om noe, og gjennom tolkning, komme til en ny forståelse av samme hendelse eller observasjon (Danermark et al., 2002). Dey (2004) hevder bruk av abduksjon er en måte å tolke et fenomen på innenfor en bestemt tolkningsramme. Denne tolkningen blir én av flere mulige tolkninger, avhengig av teorien som benyttes. Et viktig poeng er at abduktiv forskning tilbyr mulige tolkninger fremfor logiske slutninger (Dey, 2004). Likevel kan tolkningsrammen muliggjøre logiske slutninger, men det er ikke et mål i seg selv. Tolkningsrammen min er i stor grad satt av teorien i kapittel 3, metodetilnærming og min kjennskap til RBR. Dermed er ikke svar og funn absolutte, men mulige tolkninger basert på den anvendte teorien. En annen tolkningsramme kan føre til andre tolkninger.

## 4.2 Casestudie

Samfunnsvitenskap bygger på systematisk forskning om ulike forhold i samfunnet. Samfunnsvitenskapen består av de metodene som utvikles og utnyttes i denne forskningen, samt den kunnskapen og de teoriene som forskningen resulterer i (Grønmo, 2004). Casestudie er én av flere former for samfunnsvitenskapelig forskning. Andre eksempler på forskningsmetoder er eksperimenter, spørreundersøkelser eller statistiske analyser (Yin, 2014). Hver av formene er en egen måte å samle inn og analysere empiriske bevis på. Hver følger sin egen logikk og prosedyre. Casestudie er ifølge Yin (2014) den foretrukne metoden i forhold til de andre forskningsmetodene i situasjoner hvor forskningsspørsmålene er «hvordan» eller «hvorfor»-spørsmål, hvor forskeren har liten eller ingen kontroll over de involverte aktørene og når fokus for studien er et nåværende fenomen.

Yin (2014, s. 237) definerer en casestudie som «a study that investigates a contemporary phenomenon in depth and in its real-world context». Min casestudies «contemporary phenomenon» er erfaringsoverføring, det vil si en sosial prosess og fenomenet jeg gjør en dybdestudie av. Videre er «real-world context» i dette tilfellet Rogaland brann og redning IKS, nærmere bestemt mannskapene i beredskapsavdelingen. På denne måten er valg av design i tråd med problemstillingen som stiller spørsmål om et fenomen innenfor en bestemt kontekst. I en casestudie kan ikke det som studeres (fenomenet) kobles fra omverdenen – det blir en metode som skiller seg fra eksperimentering, fordi konteksten er avgjørende (Yin, 2014).

Med casestudie som design stod jeg mellom valget mellom kvalitativ eller kvantitativ tilnærming til innsamling av data. Trost (1993) skriver forenklet at dersom spørsmålet er hvor ofte, hvor mange, eller hvor vanlig bør man foreta en kvantitativ undersøkelse. Hvis problemet imidlertid er å forstå eller å finne et mønster, bør man foreta en kvalitativ undersøkelse. Den valgte problemstillingen gjør det hensiktsmessig å søke dypt og detaljert ved hjelp av kvalitativ metode. Ifølge Andersen (2006) går kvantitativ metode mer i bredden og berører stort sett overflaten. Kvantitativ metode kunne vært foretrukket dersom oppgaven søkte å få svar på eksempelvis hvor mange av de ansatte som benytter seg av erfaringsoverføring og hvor ofte de gjør det.

I startfasen av utarbeidelsen til forskningsdesignet vurderte jeg å benytte meg av spørreskjema (avkrysningsskjema). Det første designet inneholdt spørreskjema til innsatsmannskapene og intervju av noen få nøkkelinformanter. Dette hadde ført til en metodetriangulering av kvantitativ (spørreskjema) og kvalitativ (intervju) metode. Hadde jeg gjort dette hadde jeg nok hatt langt flere informanter i studien. Samtidig hadde jeg mistet en del av innsikten som den kvalitative intervjumetoden gir. Muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og å forsikre meg om at jeg har forstått hva informantene mine mener var viktigere enn å spørre flest mulig. Min hensikt er å bedre kunne forstå hvordan aktørene danner sine meninger og begrunner sine valg, som gjør kvalitativ tilnærming til den foretrukne metode. Foruten kartlegging søker også oppgaven svar på hvorfor det er som kartleggingen viser. Jeg har på bakgrunn av dette benyttet meg av intervju av informanter. Intervjuene belyser problemstillingen gjennom å få

kunnskap om hva informantene mener om erfaringsoverføring, i hvilken grad og hvordan de opplever at erfaringsoverføring skjer, samt utfordringer med og muligheter for et systematisk erfaringsoverføringsarbeid for å øke læringen etter innsatser i avdelingen. Dybdestudien inneholder likevel også noen kvantitative elementer, eksempelvis ved at jeg gjør noen tallfestinger av begreper og meninger under presentasjon av empirien.

### 4.3 Datakilder

Datakilder i en casestudie kan ifølge Yin (2014) komme fra seks kilder: dokumenter, arkiv, intervjuer, direkte observasjon, deltakende observasjon og fysiske gjenstander (artefakter). Blaikie (2010) deler datakilder inn i tre hovedgrupper: primær (generert av forskeren selv), sekundær (allerede generert) og tertiær (allerede generert og analysert). Inndelingen er relatert til forskerens avstand til data som samles inn og brukes. Hovedsakelig består min datainnsamling av primærkilde, gjennom intervju av informanter. I tillegg har jeg gjennomført et dokumentstudie som etter inndelingen til Blaikie (2010) faller inn under sekundærgruppen.

Kombinasjonen av to eller flere typer datakilder kaller Yin (2014) for datatriangulering som han hevder bidrar til å styrke validiteten til studien. Flere kilder gir i hovedsak flere mål på samme fenomen. Bruk av datatriangulering forklares grundigere under refleksjoner rundt studiens validitet og reliabilitet.

#### 4.3.1 Intervju av strategisk utvalgte informanter

Informantene og kildene til det empiriske materialet er det som utgjør grunnlaget for å svare på problemstillingen. For å kunne svare best mulig på hvordan mannskapene kan lære gjennom erfaringsoverføring er det viktig å inkludere informanter fra hele «linjen». Spennet går derfor fra avdelingsleder til seksjonsleder, videre nedover til brigadesjef, utrykningsledere og til slutt brannkonstabler. Utvalget av informanter ble valgt ut sammen med en ansatt fra stab som kjenner avdelingen godt, men som selv ikke arbeider operativt. For informantene på deltid valgte seksjonsleder ut de fire informantene for meg. Noen kriterier ble satt opp, noe som gjør utvalget til et strategisk utvalg. Med strategisk utvalg siktes det til at en velger informanter etter kriterier (egenskaper eller kvalifikasjoner) som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Kriteriene valgte jeg for å få størst mulig spenn blant

informantene. Som utvalgsriterier ble det vektlagt at informantene skulle representere ulike funksjoner/arbeidsoppgaver, alle fire brigadene og nåværende arbeidssted, det vil si alle brannstasjonene på heltid skulle være representert. Det ble i tillegg vektlagt antall år de har jobbet i brannvesenet, fordi det var ønskelig å ha med både informanter som har jobbet i organisasjonen lenge, og informanter som har kort ansettelsestid (under 3 år).

Andre egenskaper ved informantene som kunne blitt brukt som kriterier er eksempelvis alder og kjønn. Det er stor sammenheng mellom informantenes alder og antall år i brannvesenet. Av utrykningsmannskapene er det svært få kvinner, under 5 %. Siden dette utgjør en så liten del ble det i denne sammenheng ikke hensiktsmessig å bruke det som et utvalgsriterium. Selv om kriteriene alder og kjønn hadde ført til et annet utvalg som kunne ha ført til andre funn, ble antall år informantene har arbeidet i RBR betraktet som viktigere for å se om det er noen forskjell på de som har vært ansatt lenge og kort tid i organisasjonen. Metoder og praksis for erfaringsoverføring kan ha endret seg (til enten det bedre eller dårligere) over tid, noe som kan komme frem ved å intervju både «gamle» og «nye». Valg av informanter ble i større grad styrt av problemstillingen og det teoretiske rammeverket enn at utvalget skulle være representativt. For å få mest mulig bredde i datagrunnlaget ble informantene valgt for å sikre variasjon.

Det er kun én avdelingsleder og én seksjonsleder per seksjon, disse tre ble alle en del av utvalget grunnet sin funksjon. Én brigadesjef, to brannmestere fra forskjellige brigader og forskjellige stasjoner på heltid ble utpekt. Det samme gjaldt fire brannkonstabler og to fagansvarlige. På deltid ble det valgt to stasjoner – én med vaktordning og én uten. På hver av disse stasjonene ble det valgt én utrykningsleder og én mannskap. Til sammen utgjør dette 16 informanter. Tabellen viser en oversikt over informantene, deres funksjoner, skiftordninger og antall år de har vært ansatt.

<b>Funksjon</b>	<b>Seksjon</b>	<b>Skiftordning</b>	<b>Antall år i RBR/funksjon</b>
Avdelingsleder beredskap	Heltid og deltid	Dagtid (og overbefal hver 4. uke)	I RBR: 15 år I funksjon: 3 år
Seksjonsleder	Heltid	Dagtid	I RBR: 5-6 år I funksjon: 3 år
Seksjonsleder	Deltid	Dagtid	I RBR: 22 år I funksjon: 3 år
Brigadesjef	Heltid	Skift, 7 døgn i måneden	I RBR: 32 år I funksjon: 4 år
Brannmester	Heltid	Skift, 7 døgn i måneden	I RBR: 28 år I funksjon: 4 år
Brannmester	Heltid	Skift, 7 døgn i måneden	I RBR: 32 år I funksjon: 4 år
Brannkonstabel	Heltid	Skift, 7 døgn i måneden	I RBR: 16 år
Brannkonstabel	Heltid	Skift, 7 døgn i måneden	I RBR: 1 år
Brannkonstabel	Heltid	Skift, 7 døgn i måneden	I RBR: 2 år
Brannkonstabel	Heltid	Skift, 7 døgn i måneden	I RBR: 14 år
Fagansvarlig (brannkonstabel med fagansvar)	Heltid	Skift, 7 døgn i måneden	I RBR: 9 år I funksjon: 3 år
Fagansvarlig (brannkonstabel med fagansvar)	Heltid	Skift, 7 døgn i måneden	I RBR: 6 år I funksjon: 1 år
Utrykningsleder	Deltid	Med vaktordning, hjemmevakt hver 4. uke	I RBR: 24 år I funksjon: 10 år
Utrykningsleder	Deltid	Uten vaktordning (rullerende i helgene)	I RBR: 5 år I funksjon: 4-5 år
Deltidskonstabel	Deltid	Med vaktordning, hjemmevakt hver 4. uke	I RBR: 18 år
Deltidskonstabel	Deltid	Uten vaktordning	I RBR: 9 år

*Tabell 1 Oversikt over informanter*

Hvis hele avdelingen tas med i beregning, inkludert alle deltids- og heltidsmannskaper, er det snakk om rundt 270 ansatte. Bruk av flere informanter i avdelingen kunne ført til andre resultater enn det som kommer frem med dette utvalget. Resultatene som fremkommer i empirien må derfor sees i relasjon til disse informantenes bakgrunn og funksjon. Utvalget av informanter representerer likevel bredden av disse ansatte og funnene kan derfor være mer representative enn om utvalget var tilfeldig og med samme antall informanter som i denne

studien. For å kunne besvare problemstillingen har jeg tatt med et stort spenn av informanter fra øverste leder til mannskapene «på gulvet». Det store spennet kan ha tilført datamaterialet bredde som videre har resultert i et nyansert bilde når det gjelder erfaringsoverføring i avdelingen. I tillegg til de 16 informantene innhentet jeg også en del nyttig informasjon fra ansatte med stabsfunksjon som har god oversikt over avdelingen, øvelses- og opplæringskoordinator og personer fra personalavdelingen. DSB ble kontaktet i forbindelse med nødvendig informasjon om BRIS, hvor jeg ble satt i kontakt med nøkkelperson for rapporteringssystemet.

#### 4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Etter at utvalget ble bestemt tok jeg kontakt med informantene. På forhånd hadde jeg også plukket ut noen reserveinformanter i tilfelle noen av de valgte informantene ikke ville/kunne delta. Det ble ikke nødvendig ettersom prosessen med å kontakte og avtale intervju gikk meget smidig. Samtlige informanter opplevdes som positive og villige til å stille opp til intervju. Jeg kontaktet dem selv på telefon og informerte om min agenda, oppgavens formål og betydningen av deres deltakelse. Kun én av informantene spurte om å få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Alle fikk utdelt informasjonsskriv med samtykkeerklæring som de leste gjennom og signerte på når vi møttes til intervju. Data ble samlet inn og lagret i henhold til meldeskjema som ble sendt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). NSD godkjente opplegget i god tid før datainnsamlingen ble igangsatt. Jeg hadde på forhånd utarbeidet tre guider, én til de øverste lederne, én til de fagansvarlige og den siste til brannmestere, utrykningsledere og brannkonstabler på heltid og deltid. Alle guidene inneholder de samme hoveddelene og stort sett de samme spørsmålene, med noen få modifikasjoner basert på funksjonene deres i avdelingen (se vedlegg).

Intervjuene var semistrukturerte, ble tatt opp på diktafon og transkribert samme dag. Ifølge Gillham (2005) kan det hevdes at semistrukturerte intervju er den viktigste måten å gjennomføre et forskningsintervju på grunnet fleksibilitet balansert av struktur, og kvaliteten på den innsamlede dataen. Et ustrukturert intervju består av ett eller flere åpne spørsmål hvor intervjuer i mindre grad griper inn underveis. Et strukturert intervju planlegges fullstendig på forhånd. Det semistrukturerte intervjuet befinner seg mellom disse formene for strukturering og består av en liste med ord, setninger eller spørsmål for å sikre at hvert intervjuobjekt

dekker tilsvarende emner. For at intervjuene skal kunne kalles for semistrukturerte innebærer det at de samme spørsmålene er stilt alle som er involvert, at type og form av spørsmål går gjennom en prosess med utvikling for å sikre relevans, og at det stilles oppfølgings- og oppklarings spørsmål til informanten ved behov (Gillham, 2005). For at informantenes svar skulle kunne belyse problemstillingen var det nødvendig å sørge for at alle fikk samme spørsmål, at det fulgte en prosess for å svare på oppgavens problemstilling og at jeg kunne stille oppfølgings spørsmål underveis.

Jeg hadde på forhånd delt inn intervjuguidene i fem temadeler: «begrepsforståelse/generelt», «roller og ansvarsfordeling i forbindelse med erfaringsoverføring», «evaluering og innrapportering», «erfaringsoverføring på tvers av seksjonene» og «erfaringsoverføring og læring». Utarbeidelsen av teoridelen gjorde meg oppmerksom på at *kultur* er et begrep som går igjen i forbindelse med erfaringsoverføring i organisasjoner. Jeg valgte å ikke stille spørsmål om kultur i forbindelse med erfaringsoverføring, for å finne ut om informantene ville nevne dette som en faktor eller årsak i besvarelsen av spørsmålene. *Informasjon* var et annet begrep som ikke er en del av spørsmålene i intervjuguiden, men som er blitt en hoveddel i etterkant. Underveis i intervjugjennomføringen ble jeg klar over at flere av informantene betrakter informasjon og erfaringsoverføring som tett relaterte begreper. Informasjon ble derfor lagt til under kategoriseringen av funn, i tillegg til at teori om informasjonsflyt i organisasjoner ble lagt til. De to begrepene, kultur og informasjon/informasjonsflyt, ble aldri nevnt først av meg under intervjuene. De informantene som nevnte kultur og/eller informasjon ble bedt om å utdype. Et annet begrep jeg i utgangspunktet ikke hadde regnet med skulle dukke opp i så stor grad som det gjorde, var «uthenging» eller det å «henge ut noen». I empirien presenteres dette under samme hoveddel som kultur, ettersom de fleste av informantene som nevnte uthenging så dette i sammenheng med organisasjonens kultur og holdninger.

#### 4.3.3 Dokumentstudier

Ifølge Yin (2014) er dokumentkilder relevant for omtrent enhver casestudie. I en casestudie er den viktigste bruken av dokumenter å underbygge og forsterke bevis fra andre kilder. Fordelen ved å bruke dokumentstudier er at dataen kan gjeninnhentes; at de ikke er opprettet for eller som et resultat av studien; og at det dekker et vidt tidsspenn som muliggjør det å gå



tilbake i tid. Denne formen for datakilde har også noen ulemper som er relevante for denne studien: det kan være vanskelig å skaffe dokumentasjon eller få innsyn, og det er fare for en partisk selektivitet hos forskeren dersom innsamlingen er ufullstendig (Yin, 2014). I min studie har det ikke vært problematisk å få innsyn – flestparten av systemene og dokumentene som ble ansett som relevante har alle ansatte i organisasjonen tilgang til. Den partiske selektiviteten har jeg vært klar over og dermed forsøkt å unngå ved å ta med forhold som både bekrefter og avkrefter egne antagelser og data fra intervjuene.

En stor del av dokumentstudien i denne oppgaven ble tatt med fordi jeg har kunnskap om dokumentsystemene fra før og gjeninnhentet disse som empiri og støtte til intervjudata. En del av dokumentsystemene i norske brannvesen, og det spesielle for RBR, er kort presentert under kapittel 2.0 Rogaland brann og redning IKS. Under empiri vil funn fra følgende dokumentstudier presenteres:

- Rapporteringssystemet BRIS med fokus på mulighetene for erfaringsoverføring
- Avvikssystemet i RBR
- Intranettet «Brennbart», men fokus på mulighetene for erfaringsoverføring
- Aktivitetsloggen «Synergi»
- Eksempel på evalueringsrapport etter en stor innsats (skogbrann)
- Muligheter for erfaringsoverføring gjennom bruk av bilder/film fra innsatser

Disse systemene og dokumentene er viktige fordi de viser hvordan det formelle systemet i organisasjonen som enten tilrettelegger for eller vanskeliggjør erfaringsoverføring mellom de ansatte.

#### 4.4 Kategorisering av funn

Etter at transkriberingen var gjennomført ble dataen gjennomgått og sortert for å finne mønstre som gikk igjen hos informantene. Empirien vil følge samme rekkefølge som hoveddelene – generelt om erfaringsoverføringsbegrepet med fordeler og utfordringer, roller og ansvarsfordeling etter hver informants mening, evaluering og rapportering, mulighetene for erfaringsoverføring mellom seksjonene og erfaringsoverføring som læringsform. Til slutt er også kultur et hovedmønster som blir delt inn i egen del ettersom dette var en fremtredende faktor blant svarene til informantene.

## 4.5 Metodiske betraktninger

### 4.5.1 Forsker i egen organisasjon

Med tanke på nærhet til informantene kan det å intervju kollegaer i egen organisasjon være et dilemma. Jeg opplevde min rolle som ansatt i organisasjonen til å føre med seg en lettere inngang og tilgjengelighet til informantene. Å være kolleger brakte økt velvillighet fra informantene til å dele informasjon. En fare ved at jeg var kjent for informantene som kollega var at de kan ha følt seg presset til å delta. Jeg var bevisst på å presisere at deltakelse er frivillig og at ingen får vite om de sier nei til å delta. Alle informantene som ble kontaktet sa ja til å være med. En meget viktig oppgave ble å fremstå nøytral og være klar over hvilken rolle jeg utøver som forsker under datainnsamlingen (Aase & Fossåskaret, 2014).

«Rollekonflikt viser til den konkurransen som i enkelte situasjoner oppstår mellom flere statuser i én og samme person» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 68). Det var rollen som forsker jeg skulle inneha i arbeidet med datainnsamlingen, men jeg måtte hele tiden reflektere over hvilken rolle jeg opererte med overfor informantene. Et enkelt tiltak var å ikke stille i arbeidsuniform til intervjuene, selv om disse ble gjennomført i egen arbeidstid og på egen arbeidsplass. Noen informanter spurte hvor uniformen var blitt av og hvorfor jeg stilte opp i sivil bekledning – det ble da understreket at jeg ikke gjennomfører studien som ansatt i organisasjonen, men som student ved universitetet. En annen fare med å ha inngående kjennskap til organisasjonen er at man kan ha et mindre åpent sinn (Aase & Fossåskaret, 2014). Det oppstod situasjoner hvor jeg opplevde å ha sterke antagelser om hva svarene til noen av spørsmålene jeg stilte kunne være. Det gjaldt da å være seg bevisst på disse mulige fellene, som bidrar til å blant annet øke den interne validiteten til studien.

Å være forsker i egen organisasjon førte også med seg noen fordeler. Med inngående kjennskap til organisasjonen, funksjonsbeskrivelser, arbeidsoppgaver og -hverdager hadde jeg lett for å se sammenhenger og forstå «språket». Det sparte tid og krefter både for meg som intervjuer, men også for informantene å slippe å forklare begreper, beskrivelser og funksjoner som er typiske for bransjen og organisasjonen, det vil si brannvesen og RBR. Det såkalte «stammespråket» var kjent for meg på forhånd og gjorde det lettere for informantene å snakke om det jeg stilte spørsmål om uten å måtte spore av for å forklare forhold som en utenforstående kanskje ikke ville hatt kjennskap til.

#### 4.5.2 Studiens validitet og reliabilitet

Datakvalitet må vurderes i forhold til problemstillingen som skal belyses med utgangspunkt i to overordnede kriterier: gyldighet og pålitelighet - eller validitet og reliabilitet (Grønmo, 2004). Påliteligheten blir bestemt av hvordan målingene er gjort, og hvor nøyaktig en så er i den videre behandlingen av dataene. Gyldigheten er avhengig av hva som er målt, og om dette er egenskaper man ønsker at problemstillingen skal avklare (Holme & Solvang, 1996). Ifølge Andersen (2006) kan aktiv intervjuing gi muligheter til å håndtere slike utfordringer, og til å falsifisere eller utdype forståelsen av et problem eller en teori.

Andersen (2006, s. 291) hevder spørsmål om reliabilitet og validitet må håndteres på to nivåer: «For det første hvorvidt det kan dokumenteres at det som sies i en intervju situasjon blir riktig oppfattet og forstått». Lydbåndopptak ble tidlig valgt som nyttig hjelpemiddel. Bruk av en diktafon tillot meg helt og holdent på informantene uten å måtte notere ned alt som ble sagt. Korte notater ble som en sikkerhet likevel tatt. For å sikre at det som ble sagt var riktig oppfattet sendte jeg et referat til hver av informantene 1-2 uker etter intervjuet. Her fikk informantene mulighet til å rette på det som eventuelt var misforstått. To informanter hadde kommentarer til referatet. Kommentarene ble rettet opp i. Etersom intervjuene også har blitt ordrett transkribert har det vært mulig for meg å gå tilbake og etterprøve min tolkning av materialet. Dette ble gjort spesielt der hvor jeg var usikker på hvordan empirien skulle tolkes. «For det andre er reliabilitet og validitet knyttet til de fakta og vurderinger som benyttes i beskrivelse, tolkning og analyse på en måte som er etterprøvable og holdbart til undersøkelsens formål og referanseramme» (Andersen, 2006, s. 291-292). Hvilken metode som er valgt for innsamling av data kan ha betydning for validiteten. Som nevnt under presentasjon av datakildene har jeg gjennomført datatriangulering ved å innsamle data fra to forskjellige kilder; intervju og dokumenter. Datatriangulering refererer til bruk av forskjellige datakilder som bør skilles fra triangulering ved bruk av forskjellige fremgangsmåter for fremstilling av data (Flick, 2002). Datatriangulering kan benyttes som en tilnærming for ytterligere å begrunne kunnskap oppnådd gjennom kvalitative metoder. Triangulering er ifølge Flick (2002) mer et alternativ til validering ved å tilføre økt omfang, dybde og konsistens i den metodiske fremgangsmåten, enn en strategi for å validere resultater og prosedyrer.

Min kjennskap til caset og indirekte datakilder i form av kunnskap om organisasjonen, og dens systemer og prosedyrer, er med på å øke begrepsvaliditeten. Utvalget av informanter er også avgjørende for å kunne oppnå høy validitet. Ettersom temaet erfaringsoverføring ikke krever at informantene har inngående kunnskap om temaet, ble utvalget ikke bestemt med det som et kriterium. Der hvor informantene ikke kjente til eller hadde kunnskap om noe som det ble stilt spørsmål om, så er dette betraktet som et funn i seg selv når det gjelder graden av erfaringsoverføring i avdelingen. Kriterier for utvalget ble likevel satt for å sikre en variasjon i hvor informantene arbeider, hva de arbeider som og hvor lenge de har vært ansatt i organisasjonen. Målet med utvalget var at de til sammen skulle være representative for avdelingen.

Reliabilitet handler om dataens pålitelighet. Målet med pålitelighet er å minimere feil og skjevheter i en studie (Yin, 2014). Påliteligheten i en casestudie kan i likhet med begrepsvaliditet best sikres under datainnsamlingen. Informantenes pålitelighet kan variere med holdninger og erfaringer, saker, situasjoner, tidsspenn og institusjonelle sammenhenger (Andersen, 2006). Innenfor kvalitativ forskning vil det ikke være mulig å fullt ut etterprøve studien, da det vil være en pågående prosess. Samtidig vil dataene man får være formet av det teoretiske rammeverket man legger til grunn.

En utfordring er også at jeg gjennom min rolle i prosessen har kunne påvirke informantene mine og deres utsagn. I tilfellet med denne studien er påvirkningen jeg som forsker kan ha på informantene forsterket av det faktum at jeg er en «innenifra». Dette kan føre til taktiske svar på spørsmålene, i større grad enn hvis jeg hadde vært en «utenifra». Det er uansett, som Andersen (2006, s. 293) påpeker, en utfordring knyttet til informanters pålitelighet: «... aktører har en – ganske naturlig – tendens til å se og framheve egen rolle mer enn andres (Plous 1993). Det trenger ikke nødvendigvis bety at aktører bevisst ønsker å framstille seg selv i et gunstig lys. Det er ganske enkelt lettere å overse andres bidrag enn sine egne.» En benyttet måte å øke denne påliteligheten på var å søke svar på det samme gjennom å stille forskjellige spørsmål. Eksempelvis spurte jeg informantene om hvem de anså som ansvarlige for erfaringsoverføring i avdelingen, og deretter hvilket ansvar de selv har eller burde hatt. Svaret på det siste spørsmålet kunne være at de så at de hadde et ansvar selv, uten at dette ble nevnt i svaret på det første spørsmålet. Hadde jeg kun stilt det siste spørsmålet hadde ikke dette kommet frem.

Før jeg startet intervjurunden kjørte jeg et testintervju på en kollega som har jobbet i beredskap, men som nå er ansatt i en annen avdeling. Han hjalp til med justering av spørsmålene, med fokus på formulering og språkbruk for å unngå et for akademisk språk. Dette har forhåpentligvis vært med på å øke både oppgavens gyldighet og pålitelighet. Det kan ikke garanteres at alt innsamlet materiale er sant eller at jeg har fått fatt i all relevant informasjon gjennom intervjuene. Med at materialet kanskje ikke er «sant» menes i denne sammenhengen at det ikke kan garanteres for at det enten bevisst eller ubevisst er gitt falsk eller usann informasjon som ikke stemmer med virkeligheten.

Målet har vært å besvare problemstillingen om læring gjennom erfaringsoverføring etter innsatser i avdelingen. På bakgrunn av informantenes svar har jeg opplevd å få tilstrekkelig informasjon og kunnskap om dette til å kunne dra sammenhenger og analysere data. Intervjuenes semistrukturerte karakter ga meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, noe som kan være med på å øke forståelsen for det informantene deler. Eksempelvis kunne jeg spørre informantene om å utdype dersom de som en del av svaret sitt nevnte «kultur». Ved å spørre på hvilken måte kultur spiller noen rolle fikk jeg ikke bare innsikt i at de nevnte det som en faktor, men også hvorfor.

Antallet informanter var i likhet med utvalget ikke tilfeldig. Tid er vanligvis et viktig aspekt (Trost, 1993), så jeg begynte med å estimere hvor mye jeg ville få utrettet i løpet av tiden jeg hadde til rådighet for å gjennomføre forskningsprosjektet. Jeg kom frem til 20 informanter som et maksimumsantall dersom det ble sett nødvendig å ha så mange. Samtidig ble et minimumsantall satt for å sikre at hele spennet fra brannkonstabel «på gulvet» til avdelingsleder øverst ble tatt med, dette utgjorde åtte informanter (avdelingslederen, de to seksjonslederne, en brigadesjef, en brannmester, en brannkonstabel, en utrykningsleder, en deltidskonstabel). Når dette var gjort, ville jeg sørge for å ha et tilsvarende spenn horisontalt i avdelingen, derfor ble antallet informanter med like funksjoner blant mannskapene økt for å sikre flere meninger og synspunkter. 16 var det opprinnelige antallet etter å ha tatt hensyn til både tid og informantspenn, som også ble antallet jeg endte opp med. Gillham (2005) skriver at når det intervjues flere personer blir gjerne foreløpige forklaringer stadig støttet eller utvidet. Til slutt blir et punkt nådd der flere forklaringer er få eller tilfører relativt lite, gjerne

kalt for metningspunkt. I forkant av datainnsamlingen hadde jeg lagt flere brannkonstabler på heltid og deltid i planene ved behov og dersom jeg fikk tid. Det ble ikke sett behov for flere basert på svarene, fordi metningspunktet opplevde jeg å være nådd etter 16 informanter.

Arbeidet med å kategorisere data har vært utfordrende, med fokus på å presentere funn så korrekt som mulig. Flere av informantene var meget motiverte til å stille til intervju. Det må tas i betraktning at noen av dem kan ha sett det som en mulighet til å fremme sin side av saken og sin posisjon i avdelingen. Samtidig så er det også målet med oppgaven å belyse de enkelte informantenes tanker og meninger. Informanter kan også se slike muligheter til å fremme seg selv som person. Dette har jeg vært klar over og forsøkt å unngå ved å presisere overfor informantene at deres bidrag er anonyme i tillegg til at jeg er ute etter deres ærlige meninger, ikke det informantene tror jeg vil høre.

#### 4.5.3 Etske aspekter

Underveis gjennom prosessen med datainnsamling måtte det kontinuerlig gjøres etiske vurderinger. Herunder er den tilsynelatende dobbeltrollen som forsker og kollega en av vurderingene som det må tas hensyn til. Selv om jeg som forsker presiserer min agenda og forsøker å samle informasjon som en «utenifra» kan jeg ikke garantere at informantene ikke fortsetter å betrakte og oppfatte meg som en kollega som kommer «innenifra».

«Ideen om aktiv intervjuing bygger på antakelsen om at vi kan forstå sosial virkelighet ved å lytte til og tolke det som blir sagt» (Andersen, 2006, s. 295). Det har vært mitt utgangspunkt som intervjuer og forsker å lytte til informantene og stille oppfølgende spørsmål der hvor jeg har vært usikker på om informantene er blitt riktig forstått av meg. Noen utfordringer har vært å ikke stille ledende spørsmål eller legge egen forutinntatthet som bakgrunn for spørsmål. Samtidig som min kjennskap til avdelingen og enkeltpersoner kan gi slike utfordringer anser jeg det, som nevnt tidligere, som fordelaktig å være en del av organisasjonen selv.

Problemstillingen og spørsmålene i intervjuguiden omhandler ikke forhold som i utgangspunktet kan være kontroversielle eller sårbare å snakke om. Dette var muligens med på å føre til intervjuer som opplevdes av meg som både uanstrengte og naturlige. Likevel

hadde jeg hele tiden i bakhodet at det følger et stort ansvar med den tilliten informantene gir gjennom å dele sine tanker og meninger med meg. Selv om jeg hadde tema og spørsmål foran meg var det mange av informantene som snakket ut over det som var relevant for oppgaven, men disse samtalerne var like fullt nyttige for meg fordi det ga meg en økt forståelse om hvordan informantene tenkte og hva de var opptatt av. Der hvor samtalen sporet av ble guiden brukt til å lede samtalen inn på aktuelt tema igjen, uten å avbryte informantene.

#### 4.6 Generalisering

Ekstern validitet handler om hvorvidt funn i en studie er generaliserbar utover den umiddelbare studien, uavhengig av forskningsmetode som brukes (Yin, 2014).

Problemstillingen kan direkte påvirke hvilke strategier som brukes i arbeidet med å sikre ekstern validitet. For min studie er ikke generalisering et mål i seg selv. Hensikten er å oppnå innsikt i det jeg skal studere og ikke å komme frem til konklusjoner som gjelder for alle brann- og redningsvesen. Flyvbjerg (2004) hevder det er riktig at det å generalisere casestudier ofte er vanskelig, spesielt når det gjelder prosessen, men at det er mindre korrekt når det gjelder utfallet av caset. Casestudien kan identifisere forhold som kan være felles for andre brann- og redningsvesen som er organisert på samme måte i Norge. Jeg vil under drøftingskapittelet diskutere nærmere om funnene kan generaliseres.

## 5.0 EMPIRI

I dette kapittelet vil jeg gjennomgå funn fra intervjuene og dokumentstudiet jeg har hatt i beredskapsavdelingen. Ved å gå gjennom intervjuene kom det blant annet frem hva den enkelte informant legger i begrepet erfaringsoverføring, hvilke utfordringer og fordeler de ser, hvem som har eller burde ha ansvaret for erfaringsoverføring, om erfaringsoverføring som læringsform og hvordan mannskapene selv tenker at erfaringsoverføring best kan skje for å utnytte læringspotensialet i arbeidshverdagen deres. Funn fra dokumentstudiet vil senere presenteres som empiri og brukes til å underbygge eller avkrefte data fra intervjuene.

Funnene vil deles opp temabasert slik intervjuguiden er delt inn og drøftes senere i lys av teorien i kapittel 3.0, for å kunne besvare problemstillingen *Hvordan kan mannskapene i Rogaland brann og redning IKS lære av hverandre gjennom erfaringsoverføring etter innsatser?* i en konklusjon til slutt.

### 5.1 Dokumentstudier

Det jeg ikke var kjent med, men som kom fram tidlig i prosessen, er at det ikke finnes noen skriftlig prosedyre eller dokumenter som viser til noe system for erfaringsoverføring etter innsatser i avdelingen. Dette har ført til en manglende mulighet til å sammenligne eksisterende prosedyrer eller skriftlige rutiner med praksis. Jeg vil nå presentere funnene fra systemene/dokumentene som er gjennomgått.

#### **Rapporteringssystemet BRIS og mulighetene for erfaringsoverføring**

BRIS-systemet er, som tidligere nevnt, et rapporteringsverktøy levert av DSB som ble innført nasjonalt 01.01.16. I RBR erstattet BRIS et internt system kalt ADB (Alarmdatabase) og ble logget gjennom Brennbart. Her ble det for hver utrykning opprettet en sak gjennom 110-sentralen. Utrykningsleder på hendelsen fylte inn relevant informasjon i saken i etterkant av innsatsen. Rapportene var da åpne for innsyn av alle med tilgang til Brennbart. BRIS-rapportene sendes inn til direktoratet for blant annet statistikkføring. Direktoratet hevder systemet er et av verdens beste verktøy for datainnsamling og statistikk på brannområdet



dersom det brukes riktig<sup>2</sup>. BRIS-rapportene er skjema-baserte, bestående hovedsakelig av spørsmål med avkrysningsalternativer hvor innrapporterer krysser av for ja/nei/vet ikke. Ett av avkryssingsspørsmålene i utfyllingsskjemaet lyder: *Er hendelsen eller håndteringen av en slik karakter at det bør legges ressurser i å videreformidle erfaringer til andre brann- og redningsvesen?* Det er ikke gitt noen føringer eller rammer med kriterier, det er personen som utfyller skjemaet sin subjektive vurdering som vil ligge til grunn om svaret blir ja eller nei. Et statistikk-søk viser at Rogaland brann og redning har 1810 avsluttede rapporter inne fra 01.01.16 til 30.05.2016. Av disse 1810 rapportene dukket det opp ett treff på hendelse hvor utrykningsleder har vurdert erfaringen som verdifull for andre. Dette var under en innsats hvor hendelsen var utløst av et jordskred og erfaringene gjaldt sikring av innsatspersonell i rasutsatt innsatsområde.

DSB informerte<sup>3</sup> at året (2016) vil brukes til å bli kjent med systemet, men at de har oversikt over hvem og hvor mange som melder inn hendelser merket med overføringsverdi. Hensikten er å samle rapportene og muligens publisere en kortfattet rapport. Foreløpig skjer det ikke annet enn at rapportene blir en del av statistikken som også kan hentes ut av de som har tilgang.

### **Avvikssystemet til RBR**

Avvikssystemet har sine fordeler og ulemper. Systemet er enkelt og brukervennlig, men har noen forbedringsområder. Det gir blant annet ikke noen tilbakemelding på om avviket blir behandlet, bare hvis og når det lukkes. Leder som mottar avviket må selv ta kontakt med innmelder dersom det er ønskelig å informere om hva som skjer med avviket. Det er mulighet for innmelder å melde avviket anonymt. Det er da ingen mulighet for leder å gi direkte tilbakemelding. Avvik som er innmeldt er ikke mulig å se for andre, avvikene må eventuelt videreformidles av leder som har mottatt avviket. Praksisen på hvordan avvik som er innrapportert deles i de ulike seksjonene varierer. For beredskapsavdelingens heltidsseksjon blir det hver måned lagt ut et manuelt utfyllt skjema hvor avvikene som er innmeldt (og om de er lukket) legges inn og gjøres tilgjengelig i en egen mappe på Brennbart. Det oppfordres til at brannmesterne henter dette dokumentet ut hver måned og går gjennom avvikene sammen med

---

<sup>2</sup> Skrevet i en e-post fra DSB i forbindelse med et nettseminar om BRIS, mai 2016

<sup>3</sup> Etter telefonsamtale med nøkkelperson i DSB om rapportering og statistikkføring i BRIS

eget vaktlag. I løpet av en fem måneders periode i 2016 er det meldt inn 28 avvik i avdelingen hvorav syv av disse er merket med avvik i «beredskapsinnsats». Av disse 28 er 13 lukket, dvs. behandlet av ansvarlig leder eller andre som har fått i oppgave å lukke avviket. Eksempler på innmeldte avvik er «Personlig verneutstyr uegnet for oppgaven», «Materiell, verktøy eller teknisk utstyr galt brukt», «Skade på person» eller «Interne prosedyrer og rutiner som ikke blir fulgt».

### **Intranettet «Brennbart» og aktivitetsloggen «Synergi»**

«Brennbart», intranettet som organisasjonen bruker, er muligens det nærmeste de ansatte kommer en felles informasjonskanal på tvers av avdelingene. De færreste på deltid bruker Brennbart. Noen har bare hørt om det og aldri logget seg inn, selv om alle har tilgang. Det samme gjelder «Vaktutsett» som heltid benytter til å logge aktiviteter og hva det har vært gjennom av øvelser og trening (kompetanseoversikten).

Internt i intranettet har en gruppe ansatte i beredskap opprettet et loggsystem som de har kalt for «Synergi». Hensikten med systemet er i stor grad intern erfaringsoverføring. Her kan alle som ønsker i beredskap logge hva de har vært ute på – befaringer, forebyggende arbeid, informasjon eller spesielle innsatser med overføringsverdi. En klikkrunde i loggsystemet viser at 25 personer har brukt systemet ved å logge inn minst én aktivitet eller hendelse. Det er registrert under 150 loggede oppdrag siden oktober 2015 til begynnelsen av juni 2016. Eksempler på oppdrag som er lagt inn er boligalarm, husbrann, trafikkulykke, direktemelder, heisalarm, forebyggende arbeid/informasjon, møter og befaringer. Systemet er ikke lagt opp til at det lagres noe informasjon om den registrerte aktiviteten. Leseren får opp en kort beskrivelse av oppdraget, eksempelvis «person innesperret i heis», eller «trafikkulykke». Dato, adresse/sted og hvem det er som har opprettet posten er også tilgjengelig. Det står ikke begrunnelse eller forklaring på hvorfor det er opprettet en sak på hendelsene.

### **Eksempel på evalueringsrapport etter en stor innsats (naturbrann)**

I mars 2013 brøt det ut en brann i et populært turområde i regionen, som førte til en stor og kompleks utfordring for RBR. Det tok fem døgn å slukke brannen rundt Vårilivarden, hvor 3,6 km<sup>2</sup> med ulendt og uoversiktlig terreng ble rammet av brannen. Det ble i etterkant av denne

brannen utgitt en intern rapport. Det første rapporten konstaterte var at to av de viktigste målsettingene for slokningsarbeidet var nådd: 1) ingen tap av menneskeliv, og 2) ingen tap av materielle verdier. Rapporten la frem en oversikt over hendelsesforløpet og ressursbruk; herunder kommunikasjon, slokkeinnsats, HMS, ledelsesorganisering, eksterne aktører og til slutt; læringspunkter. Spørsmålene *Hva fungerte?* og *Hva kan gjøres bedre?* ble stilt hvor sistnevnte spørsmål førte til en tiltaksliste bestående av 16 punkter. De aller fleste av disse var på tidspunktet når rapporten ble skrevet allerede utført. Et eksempel er punktet «I forhold til bekledning avdekket denne brannen også behov for annen type bekledning (kjeledresser)» merket med «Iverksatt». Et annet punkt «For brannvesenets del er det elementært å komme seg opp i luften for å få dannet seg et bilde av brannen for så å foreta en strategi for slokningsarbeidet sammen med piloten» var merket med «Tatt opp i møte med DSB». Syv av læringspunktene var merket med «Tatt opp i møte med DSB» som tiltak. Et av læringspunktene var også at naturbranner er krevende i den forstand at en ikke kommer frem med normalt slukkeutstyr. For å kunne utføre en enkel slukkeoperasjon er de avhengig av lyngsmekker, ryggsprøyter og lett bærbar pumper med tilhørende utstyr. Tiltaket til dette punktet er merket «Tas med i beredskapsplan», ansvarlig «Leder beredskap» og frist i mars 2014. Denne brannen, samt andre naturbranner opp gjennom de siste årene, har ført til at RBR i år gikk til innkjøp av en «naturbrann-container» innredet med materiell som trengs ved naturbranner som nå står på en av stasjonene.

### **Muligheter for erfaringsoverføring gjennom bruk av bilder/film fra innsatser**

Etter hvert som intervjuene ble gjennomført ble jeg gjort oppmerksom på at flere av informantene viste til bruk av bilder og film av innsatser (på innsatsområdet). Mer om disse funnene i de neste delkapitlene.

Filming av innsatsene kan skje hovedsakelig ved bruk av droner, hjelmkamera eller dashkamera. Materialet kan benyttes i sanntid, eksempelvis gjennom å direkteoverføre fra innsatsområdet til 110-sentral eller ledere. Materialet kan også benyttes i ettertid, dersom opptakene lagres. Det er særlig film som kan brukes i ettertid som er av interesse i forbindelse med erfaringsoverføring til andre. Droner kan gi god oversikt over hendelsen, f.eks. ved skogbranner hvor dette kan være meget vanskelig fra bakken. Opptak fra hjelmkamera avdekker forhold som angår den enkelte som bærer hjelmen. Hvis det er en leder kan det

innebære hva vedkommende utfører selv eller iverksetter ved ordregiving, hvordan beskjeder og ordre kommuniseres og ikke minst hva som ikke blir oppfattet eller formidlet (Haugen & Elvrum, 2015). Dashkamera, fastmonterte kamera i innsatslederbil eller annet kjøretøy, kan brukes både til streaming i sanntid til sentralen og til bruk i evaluering/læring senere. Dashkamera vil kunne ta opp det som skjer på innsatsområdet eller skadestedet (avhengig av sikten til bilen som kameraet er montert i), noe som er verdifullt i ettertid både for de som har vært involvert i innsatsen, men også for erfaringsoverføring til andre mannskaper.

Informantenes referering til bruk av disse nevnte verktøyene førte til et dokument søk. De fleste informantene som anså bilder/film som gode visuelle virkemidler for erfaringsoverføring avfeide det raskt med at det (mest sannsynlig) ikke er lovlig i Norge. En rapport (Haugen & Elvrum, 2015) lagt ut på NBLF (Norges brannbefals landsforbund) omhandler nettopp dette – bruk av bilder og video til evaluering/læring i brann- og redningsvesenet. Brann- og redningstjenesten i København har ifølge rapporten brukt bilder og video både til nytte under og etter innsatser, med svært gode erfaringer fra dette. I rapporten til Haugen og Elvrum (2015, s. 3) skriver de: «København Brandvæsen har benyttet kamera i 4-5 år og har entydig positive erfaringer hva gjelder nytteverdien. De benytter både streaming (direkteoverføring fra kamera plassert i innsatsbil/drone og inn til operasjonssentralen) og opptak (som benyttes til evaluering/læring i ettertid). Siden danske og norske lover og regler er relativt like på området, er det fullt mulig for norske brannvesen å direkteoverføre film/bruke kamera slik våre danske kollegaer gjør.»

Vedlagt i rapporten er også henvisning til juridiske betraktninger om fotografering og videofilming, som viser at det norske lovverket åpner for dette, naturligvis gitt en rekke vilkår. Vedlegget viser til lovverk som er aktuelle, herunder *Lov om behandling av personopplysninger*, *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker*, *Lov om rett til innsyn i dokument i offentlig verksemd*, og *Lov om opphavsrett til åndsverk*. Haugen og Elvrum (2015, s. 6) understreker at gode forutsetninger er viktig, blant annet målsetting og tilrettelegging: «Målet oppnås definitivt ikke med filming alene; filmopptaket er et viktig bidrag for å dokumentere/avdekke konkrete utfordringer og problemer som oppstår under en innsats på individ og gruppenivå, men det er et åpent og systematisk evalueringsarbeid med tilhørende realistiske øvelser som vil medføre en eventuell forbedring.» Jeg tok kontakt med Elvrum i juni for å høre om Oslo brann- og redningsetat har igangsatt arbeid med bilder/film fra

innsatser. Han fortalte at de begynte med hjelmkameraer på hjelmene til noen av røykdykkerlederne. Dette var nylig igangsatt (februar/mars) så de hadde ikke brukt noen opptak til intern erfaringsoverføring eller evaluering ennå. Erfaringene er nye og foreløpig få, men det viser at det er mulig å bruke slike virkemidler og at lover og regelverk ikke nødvendigvis er til hinder.

## 5.2 Begrepsforståelse

«Erfaringsoverføring» er et utbredt begrep i organisasjonen, hørt og brukt av mange. Noen av informantene ga inntrykk av å ha et mer bevisst forhold til det enn andre. For noen ble det gjerne en omstokking av ordene («overføring av erfaringer») og noen hadde større problemer med å forklare hva de selv legger i det. En av lederne sa at erfaringsoverføringsbegrepet er blitt populært i miljøet, også på landsbasis. Slik han så det er det mange som snakker om det, men få som virkelig lykkes i å få det til både i egen etat og andre etater. Generelt beskriver de øverste lederne (avdelingsleder, seksjonsledere og brigadesjef) begrepet som et læringsbegrep. En av dem så også erfaringsoverføring som den overføringen som skjer etter at et individ lærer av *egen* erfaring og bruker denne i en lignende situasjon senere. Ellers tenker alle at det handler om videreformidling av erfaringer fra en person eller gruppe til en annen person eller gruppe, som ikke selv har vært til stede.

Læring ble nevnt av samtlige informanter, gjerne som mål med erfaringsoverføring. 13 av de 16 informantene nevnte *læring*, *lære* eller *lærdom* i svarene sine på det første spørsmålet om hva de legger i begrepet erfaringsoverføring. Flere presiserte at det handler om både gode og dårlige erfaringer som gjøres ved innsats eller på øvelser. Likevel legger de fleste vekt på viktigheten av å dele og lære av erfaringer som innebærer feil, ulykker eller nesten-ulykker. Brigadesjef la til at ikke nødvendigvis alle lærer noe gjennom overføringen, men at det i det minste bør bringes videre: «*Det viktigste er å få ut det som er «spinnegale» slik at andre får vite om det og kanskje slipper å oppleve det samme eller gå i de samme fellene.*»

Momenter som gikk igjen og ble nevnt i tilknytning til informantenes personlige forståelse av begrepet «erfaringsoverføring» var:

- videreformidling av egne erfaringer til andre
- lære av andres erfaringer
- unngå å gjenta feil selv som andre har erfart
- lære og dra veksler på gode erfaringer, f.eks. i forhold til nytt utstyr
- erfaringsoverføring som en form for opplæring/undervisning

En av de fagansvarlige hadde det han kalte for et todelt syn på erfaringsoverføring; det ene innebar erfaringsoverføring mellom de ulike funksjonene (utrykningsleder, røykdykker, sjåfør, osv.) som sammen var tilstede under en hendelse. Han kalte det for en teknisk gjennomgang. Dette er en oppsummering med gjennomgang av hendelsen for de som har vært involvert i håndteringen med vekt på teknisk gjennomførelse og hva som skjedde. Den fagansvarlige begrunnet det med at ikke alle vet hva andre gjør selv om de er på samme brann eller skadested. For å lære mest mulig bør det dras veksler på de ulike erfaringene som de forskjellige har gjort under hendelser. Den andre delen av erfaringsoverføring ble beskrevet som når et vaktlag overfører en erfaring de har gjort på en hendelse ( gjerne etter at de har hatt teknisk gjennomgang innad i laget først) til andre mannskap. Denne andre delen ved erfaringsoverføring mente han var fraværende. Brorparten av informantene mente det samme.

Informantene ble spurt om hvilke kanaler og muligheter som finnes for erfaringsoverføring i avdelingen i dag, som de kjenner til. Brigadesjef mente de snakker om det hele tiden, at det er viktig og at de må gjøre noe, men at det drukner i alt det andre de må gjøre. Det var generelt et stort spenn i svarene fra informantene. Blant svarene ble disse nevnt, rangert etter hvor mange som nevnte dem:

- «Praten over kaffekoppen» og under vaktskiftet
- Felles samlinger hvor flere treffes på tvers av vaktlag, stasjoner og seksjoner
- Undervisning og/eller øvelser
- Nærmeste leder (brannmester eller seksjonsleder)
- Intranettet Brennbart
- Avvikssystemet
- Det nye rapporteringssystemet BRIS
- Det gamle rapporteringssystemet ADB (Alarmdatabase)

Flere svarte likevel raskt at det ikke finnes noe system for erfaringsoverføring. En av lederne sa at dersom jeg spurte om det er noe systematisk, så finnes det ikke. Ti av informantene sa at

erfaringsoverføring i størst grad skjer gjennom praten, over kaffekoppen eller under vaktskiftet. Konsekvensen de ser er at det ikke er sporbart, når ikke andre enn de som tilfeldigvis er til stede, og at hendelser havner på «ryktebørsen» slik at det blir vanskelig å vite hva man skal tro på. Noen av informantene som har vært ansatt lenge i organisasjonen la i løpet av intervjuet til at det med årene har blitt bedre. Det var også de som hadde jobbet i avdelingen lengst som så mest nytte av erfaringsoverføring etter innsatser. De som hadde vært ansatt over kortere tid var i større grad opptatt av undervisning, opplæring og øvelser (de formelle læringsformene).

Over halvparten av informantene klarte ikke å skille her mellom innsats og øvelsessammenheng, selv om det ble spurt om hvordan erfaringsoverføring skjer etter innsatser. Samtalen ble av informantene stadig peilet inn på hvordan erfaringsoverføring skjer, og ikke skjer, i læringssituasjoner som øvelse, trening, opplæring av nyansatte og undervisning.

Over halvparten av informantene presiserte at fordelene med erfaringsoverføring er mange og tenkte seg godt om før de nevnte ulemper eller utfordringer. Tre av informantene sa de utelukkende ser fordeler med erfaringsoverføring, ingen ulemper. Fordelene innebar stort sett at erfaringsoverføring vil kunne kompensere for få eller manglende egenerfaringer, og at særlig når det gjelder nesten-ulykker eller feil så kan deling av erfaringene hindre at lignende skjer igjen. En av brannkonstablene nevnte også at mannskapene kan «... få bedre forståelse for hvordan ting er blitt gjort på enkelte hendelser, med mulighet for å eliminere alle ryktene som kan oppstå.»

Av ulemper med erfaringsoverføring kom det helt klart frem at den største oppleves å være faren for uthenging og at mannskapene derfor kan vegre seg for å bidra. Uthenging ble spesifikt nevnt av åtte av informantene. En av brannkonstablene forklarte at ulempen i brannvesenet er at feil valg kan ha så store konsekvenser at det å få dem belyst i ettertid for mange ikke er ønskelig. Han mente det kan gå inn på folk og gjøre erfaringsoverføring vanskelig, og videre føre til at de ikke lærer av feilene. En av brannmesterne så også en ulempe med at det ikke kan garanteres for hvem som får informasjon (om en erfaring) og hvem som ikke får. Gjennom opplæring og øvelser kan det på en lettere måte dannes oversikt

over hvem som har vært gjennom hva. Erfaringsoverføring slik brannmesteren hadde erfart det er mye mer tilfeldig og opp til den enkelte, noe som gjør det vanskelig å vite hvem som får vite hva.

### 5.3 Funksjoner med ansvar for erfaringsoverføring

Hvem informantene anser som ansvarlig for erfaringsoverføring er av interesse med tanke på hvorvidt det samsvarer med virkeligheten og om de personene som besitter funksjoner som flere mener har et ansvar mener dette selv eller ikke. Samtlige informanter nevnte «ledelsen» som en samlebetegnelse for hvem som har øverste ansvar for erfaringsoverføring i avdelingen. De fleste utdypet at dette primært gjaldt tilrettelegging. Blant de heltidsansatte svarte mange at utrykningslederne (som oftest brannmester) gjerne kunne hatt et ansvar med å bringe erfaringene videre, men at det da må legges til rette ovenfra. En av brannkonstablene konstaterte at det er et felles anliggende og at alle derfor har et gjensidig ansvar.

Typisk for de fire deltidsansatte var at de trakk frem seksjonslederen sin som ansvarlig. Flere påpekte også at de så en stor utfordring med dette med tanke på kapasitet – én seksjonsleder på 160 ansatte. Noen av dem fra deltid så også utrykningsleder som en ansvarsperson i forbindelse med erfaringsoverføring, men at «ledelsen i byen» må organisere og legge til rette for det.

Lederne kjente enten ikke til om fagansvarlige har noen rolle i forbindelse med erfaringsoverføring etter hendelser, eller så mente de at de ikke har det per i dag. To av lederne syntes det hørtes ut som en god idé. Avdelingsleder konstaterte at de fagansvarlige ikke har et ansvar for å drive erfaringsoverføring etter hendelser: *«Vi kaller det «fagansvar», men det er litt opp til dem selv å definere hva de legger i det. Forventningen er at de skal bidra til en fagutvikling og faglig fokus i organisasjonen.»* En av de fagansvarlige selv så det som nyttig å bruke personer med den funksjonen som et supplement, f.eks. med forslag til forbedringer etter en hendelse med en spesiell erfaring. Han trakk frem at han har et ansvar, men at han må få vite om de eventuelle hendelsene først for å kunne gjøre noe med det.



Begge brannmesterne på heltid så sin egen funksjon som ansvarlig for erfaringsoverføring. En av dem trakk også frem brigadesjef som en mulig ansvarsperson fordi han gjerne har det helhetlige bildet og oversikten over innsatsen. Brigadesjef selv så også sin funksjon som viktig med tanke på hans påvirkningskraft i form av sin stilling og at han har større muligheter enn en konstabel til å få gjennom en eventuell endring. Liknende var også en del av svaret til en av seksjonslederne som mente at seksjonslederne burde «- se, iverksette, bestille oppdrag. [...] Jeg kan bestille det av de personene som skal gjøre det i kraft av min funksjon.»

14 informanter så sin egen funksjon som både ansvarlig og sentral for å få til erfaringsoverføring i avdelingen, med den forutsetning at det ble tilrettelagt av «ledelsen». Dette svaret fremkom imidlertid når informantene konkret ble spurt om deres egen rolle i forbindelse med erfaringsoverføring. De tre øverste lederne trakk alle frem egne funksjoner som essensielle i forbindelse med tilrettelegging.

Brannkonstablene på både heltid og deltid så sin egen rolle som viktig og avgjørende når det gjelder å finne informasjon om innsatser og å bidra til erfaringsoverføring. Det var stor innsikt og enighet i at et eventuelt system opprettet og tilrettelagt av ledelsen må brukes av alle mannskapene på alle nivåer for at det skal fungere.

#### 5.4 Rapportering og erfaringsoverføring

Det ble først stilt spørsmål om informantene synes det bør settes en ramme for hva som skal erfaringsoverføres. Funnene var meget sprikende. Usikkerheten var stor hos mange, hvor svarene startet med lang betenkningstid og utsagn som «det var et vanskelig spørsmål» og «det er nesten umulig å si».

En av seksjonslederne forklarte seg slik: «*Det er vanskelig å si. Jeg vet nesten ikke helt hva jeg skal svare. Hvis alt skal inn så er det ganske mye, det. [...] Men å legge det på et nivå er også vanskelig fordi de kan være ting å lære på de små hendelsene også, spesielle ting.*»

Hvorvidt andre ville ha nytte av å lære noe av mindre hendelser eller ikke, mente lederen måtte være opp til den enkelte utrykningsleder å vurdere. Den andre seksjonslederen viste til at det må være noen akseptkriterier, slik at når de slår inn så må det generere en gjennomgang

av hendelsen. Avdelingsleder mente det i prinsippet burde være en form for evaluering av alle hendelser, for å finne ut om det er noe en kan lære. Men så presiserte han at det er viktig å si det som skal erfaringsoverføres, avhengig av hva det er for noe. Alt trenger ikke å spres ut til alle, de må differensiere erfaringsoverføringen. Haken ved å spre alle erfaringer var ifølge avdelingsleder at det vil minke effekten når det virkelig er noe å formidle. Brigadesjef var klar på at det må lages rammer og at ikke hver eneste ting kan erfaringsoverføres, for å unngå at de som gjør arbeidet med å overføre går lei.

Deltidsmannskapene ga inntrykk av å tenke mer generell overføring enn konkrete innsatser. En av utrykningslederne var mest opptatt av mottaket – hvordan det som eventuelt skal overføres blir håndtert og distribuert. I tillegg var han imot rammer, men for terskel, noe som viste inkonsistens i svaret. Deltidskonstablene mente erfaringer kunne deles gjennom fagdager eller kategoriseres ut ifra spesielle temaer. Den ene mente at konkrete hendelser ikke har så stor verdi for andre, men at flere hendelser gir en «erfaringspott» som kan være interessant for andre å vite/lære om.

De to fagansvarlige var enige om at de små hendelsene kan være vel så viktige å dele som de store, men den ene fagansvarlige ville ikke svare på hvor grensen eventuelt burde settes. Den andre var klar på at det er dumt å begrense det til type hendelse eller størrelsen på hendelsen særlig fordi de positive og gode erfaringene da fort kan falle ut.

De fire brannkonstablene var også forskjellige i svarene sine, men var enige om at rammer (om enn veldig vide) burde settes. En mente de små og vanlige husbrannene kanskje ikke trengte å deles, mens kompliserte oppdrag nesten burde være obligatoriske å dele. En annen sa at hendelser som går på HMS absolutt må deles, men at de små dagligdagse hendelsene også kan være av verdi og at magefølelsen til de som er på hendelsen kan avgjøre om det deles eller ikke. En tredje viste til avvikssystemet og at det fanger opp det som har gått galt. Han problematiserte at gode erfaringer da faller ut, men at disse også er ønskelige å dele. Den fjerde brannkonstabelen syntes det burde være en vid ramme og ikke bare overføring av spesielle hendelser. Han tenkte at det må vurderes av de som er ute på hendelsen sammen, men fulgte opp med at det gjennom en slik praksis fort kan bli store personavhengige forskjeller.

Dagens rapporteringssystem er relativt nytt i etaten, siden 01.01.16. Meningene om systemet er et skritt i riktig retning eller ikke var delte. De fleste var positive til systemet, andre sa de foretrekker det gamle. En av brannmesterne sa at det gamle ADB-systemet krevde mer og at det måtte skrives mer utfyllende på rapporten om store hendelser. Da var han oftere inne og leste og syntes det var veldig bra å ha tilgang til det. BRIS inneholder mye klikking og mindre skriving, ifølge brannmesteren. I tillegg bemerkes det at det ikke er tilgang til å lese rapporter generert av andre – kun seksjonslederne og avdelingsleder har tilgang til dette. For erfaringsoverføring internt blir dette en barriere i den forstand at mannskapene ikke kan lese andres rapporter dersom de har et ønske om det, uten å be en leder om innsyn først. I utgangspunktet finnes det ifølge informantene ingen intern rapportering av hendelser.

Brannkonstablene på både heltid og deltid vet at BRIS er implementert som system, men de færreste kjenner godt nok til systemet til å kunne uttale seg om rapportene har verdi internt i organisasjonen. Brigadesjef, som er godkjenner av rapportene som genereres av brannmesterne, uttalte at rapportene i utgangspunktet er for tynne til at noen andre kan trekke ut noe brukbart. Dersom rapportene hadde blitt brukt mente avdelingsleder at de har internt verdi, men ingen av lederne vet hva som skjer med rapporter som merkes med «Erfaringslæring til andre brannvesen», som er et av avkryssningsspørsmålene i utfyllingsskjemaet. Lederne tenker at det gjerne er «føre-var» av DSB etter prosjektet med effektiv erfaringslæring (DSB, 2013), ettersom det foreløpig ikke er blitt fulgt opp.

«Synergi»-systemet var det to av informantene som nevnte og som ble trukket frem som positivt for intern bruk. De sa at de logget hendelser der selv, alt fra forebyggende arbeid til spesielle innsatser, i tillegg til at de var inne og leste det andre hadde logget. Flesteparten av informantene hadde likevel ikke hørt om systemet i det hele tatt. En av lederne uttrykte at systemer slik som Synergi vanskeliggjør et seriøst og systematisk arbeid med erfaringsoverføring fordi det bare har blitt opprettet uten god nok opplæring eller innføring i hvordan det brukes og hva det skal brukes til. Det fører ifølge lederen til at et fåtall av de ansatte bruker det, mens flesteparten ikke kjenner til det.

Lederne var generelt enige i at det er utfordringer med å bruke skriftlige rapporteringssystemer for erfaringsoverføring. «*Vi er ikke skriftlige*» var svaret til en av lederne på spørsmål om eventuelle utfordringer med skriftlige rapporteringssystemer, etterfulgt av: «*Det som blir skrevet blir liggende i systemet, det er ikke et apparat for å ta det videre.*» Den ene seksjonslederen så også klare utfordringer med skriftlige systemer og bemerket at selv om utrykningene skal rapporteres digitalt gjennom enkle systemer så er det mange som har store utfordringer med å få det til. Den andre seksjonslederen problematiserte samtidig det å *ikke* bruke skriftlige systemer og forklarte at de er veldig muntlige i brannvesenet, noe som gjør at mye nærmest blir som historiefortellinger. Lederen la til at dersom de virkelig skal få gjort endringer så må en del skriftliggjøres: «*Så er det å få noen til å lese det etterpå, eller gå gjennom det på ett eller annet vis.*»

#### 5.4.1 Alternative virkemidler for erfaringsoverføring

De fire øverste lederne ble stilt spørsmål om hvilke alternative virkemidler de kunne tenke seg for presentasjon og deling av erfaringer i avdelingen. En av dem svarte de må ta i bruk andre virkemidler enn de gjør i dag: «*Du må på en måte definere hvem du ønsker skal motta budskapet og så må du rette informasjon og kommunikasjon, både i form og måte, mot dem.*» Av virkemidler ble det nevnt videoer, YouTube-snutter og overføring kollega-til-kollega gjennom presentasjoner. Barrierene som ble nevnt for å få til erfaringsoverføring gjennom disse virkemidlene var økonomi og at det ikke kan pålegges overtid.

Utenom de fire øverste lederne stilte jeg alle de andre informantene nyanser av spørsmålet *Hvis du fikk velge, hvordan ville du valgt å bli presentert andres erfaringer?* og *Hvordan ville du ha formidlet egne erfaringer til andre i avdelingen?* Brannmesterne var enige: Mannskapene liker og lærer av å bli fortalt ting – ikke av å lese. Den ene brannmesteren sa at han stort sett leser det som eventuelt distribueres av informasjon eller rapporter, trekker ut essensen og forteller det videre til sine på vaktlaget. Brannkonstablene var heller ikke uenige; en sa det er best «live», at noen står og forteller om hendelsen. Bilder og video trekkes frem som gode og ønskelige presentasjonsmåter. Ved å lese rapporter er det ifølge brannkonstablene ikke alltid så lett å forstå hva som egentlig har skjedd.

Tre av brannkonstablene nevnte «umulige» måter å bli presentert erfaringer på og snakket om perfekte og ideelle verdener hvor én eller flere som hadde vært på en spesiell hendelse besøkte alle stasjonene og holdt presentasjoner. En av dem sa: *«I en perfekt verden hadde det vært et lite foredrag og gjerne en øvelse etterpå med fokus på hvordan det burde/skal gjøres.»* En annen mente en person så nær kilden som mulig bør formidle erfaringen fra innsatsen, det samme gjorde en tredje brannkonstabel, i tillegg til at rapport i skriftlig form kunne være et supplement for de spesielt interesserte. De to fagansvarlige viste til kanaler som finnes i dag – primært nøkkelpersoner i avdelingen som brigadesjefene og de fagansvarlige. En av de fagansvarlige nevnte filming av hendelsene eller andre visuelle virkemidler og etterspurte et prosjekt som kunne testet ut effekten av det. Den andre viste til brannmesterne og at disse gjerne kunne utarbeidet rapporter, men at det må være noen dedikerte som administrerer rapportene og ser til at de som bør deles blir distribuert til alle.

Blant deltidsstyrken vektla en utrykningsleder at å vise bilder fra skadested/hendelse alltid er et veldig godt læringsmoment og at bilder får folk til å tenke. Filming, herunder dashkamera (kamera montert på dashbordet i bilene) ble nevnt som nyttig (og billig) verktøy. Men det ble vektlagt av alle som nevnte slike virkemidler at det må ressursperson(er) til hvis noe som helst skal fungere i lengden. Deltidskonstablene så utfordringene med deltidsstillingen og den korte tiden som blir satt av til jobben som deltidskonstabel. En deltidskonstabel mente fagdager med spesielle temaer hvor spesielle hendelser kunne presenteres ville være en god idé. Han var overbevist om at alt som involverer data for mange er vanskelig, spesielt på deltid som ikke bruker nettsiden og e-post like mye som de ansatte på heltid. Ellers ble det av alle på deltid trukket frem at utrykningslederne (og ofte også seksjonsleder) kunne være kanalen til mannskapene på de ulike stasjonene opp mot heltid og andre deltidsstasjoner. Hvis informasjon eller erfaringer skal deles er det naturlig for alle at dette tas opp av utrykningsleder når lagene treffes til øvelse én gang i måneden.

### 5.5 Erfaringsoverføring på tvers av seksjoner

En av seksjonslederne sa noe som flesteparten av informantene var enige i: *«Som regel så går det meste fra heltid til deltid, men det er fordi kompetansehevingen til deltid i stor grad kommer fra heltid.»* Erfaringsoverføringen er gjerne innbakt i undervisningen/øvelsene. Men i tillegg bruker heltid ofte deltidsmannskapene som vikarer på de kasernerte stasjonene (som

sommervikarer o.l.). Erfaringene som de har gjort på deltid blir dermed ganske godt spredd på heltid. Slik erfaringsoverføres det mellom seksjonene. Ellers går overføring av erfaringer og informasjon til og fra deltid som oftest via seksjonslederen, men brigadesjefene spiller en viktig rolle der hvor de er med på innsatsene. Avdelingsleder minnet om at det er store individuelle forskjeller i begge seksjoner og at det til syvende og sist faller på enkeltpersoners engasjement, drivkraft og lederkultur.

De fire øverste lederne fikk spørsmål om hvordan de tenker ledelsen kan tilrettelegge for bedre flyt mellom seksjonene med økt erfaringsoverføring som mål. En var tydelig i sin mening om at de først må få et system for erfaringsoverføring og så videre kanalisere erfaringene gjennom systemet til mannskapene via seksjonslederne. En av seksjonslederne så det å ha ressurser tilgjengelig som en utfordring, i tillegg til at alt må skje på kveldstid dersom deltid er involvert. En annen leder mente det må skapes arenaer for at mannskaper fra de ulike seksjonene treffes. Det ble i tillegg presisert at mye erfaringsoverføring skjer under øvelser og i forbindelse med undervisning, samt vikariatene på heltid som deltidsmannskapene kommer inn som. En av lederne mente de må akseptere at de ikke klarer å få til erfaringsoverføring på alt og at kommunikasjonsformen må være gjennomtenkt: *«Noen må sitte og vurdere hva som er viktigst lærdom og plukke ut det andre bør lære av. Å tro at du skal kunne ha erfaringsoverføring på alle feil eller alt som kunne vært gjort bedre, det er helt utopi, det går ikke. Du må trekke ut det som er viktig, hvis du skal få en systematisk læring.»*

Det er generelt stor forskjell mellom hvordan heltid og deltid vurderer tilgang til informasjon og behandling fra ledelsen. Deltidsmannskapene ser en forskjell i prioritering fra ledelsen når det gjelder informasjon og håndtering av innkomne avvik fra seksjonen. Følelsen av å bli nedprioritert i forhold til heltidsmannskapene var tydelig hos særlig to av de deltidsansatte. Det ble understreket av deltidsmannskapene at dette hovedsakelig gjaldt avviksmeldinger som ble sendt fra dem til andre avdelingen enn beredskap. De sendte nå heller e-post til sin seksjonsleder dersom det skulle skje noe de ville melde fra om. Mens heltidsmannskapene så utfordring med å spre *for mye* informasjon i forbindelse med erfaringsoverføring, mente deltidsseksjonen at informasjon fra RBR til tider var fullstendig fraværende. Likevel inneholdt ikke utsagnene bebreidelser av enkeltpersoner eller -stillinger, men utfordringen den lave stillingsprosenten til de deltidsansatte medfører.

## 5.6 Læring gjennom erfaringsoverføring

Lederne var enige; hvordan mannskapene lærer av andres opplevelser ble beskrevet som tilfeldig, og ikke satt i system. De som er ivrige prøver å sette seg inn i det som eventuelt blir distribuert og resten formidles gjennom den uformelle praten. Barrieren ifølge en seksjonsleder er gjerne at det stopper opp dersom hendelsen ikke er alvorlig nok, selv om det kan være mange læringspunkter.

Mannskapene på heltid hadde noe delte meninger, men de fleste ytret at det varierte fra vaktlag til vaktlag og leder til leder. En brannkonstabel uttrykte at det foregår lite læring av hva andre har opplevd, ikke mer enn det som blir sagt ved vaktskiftet over kaffen. Uansett var det ifølge ham ikke en grundig gjennomgang, i hvert fall ikke systematisk. En annen ga inntrykk av å ha samme syn på det ved at han savner å vite mer om enkelte hendelser de bare vagt hører om. Han ønsket å få vite mer om vurderingene og avgjørelsene som ble tatt. En tredje sa han absolutt mener at mannskapene i dag lærer av ting andre har opplevd og at det som blir meddelt plukkes opp av andre. Han understrekte imidlertid at det er personavhengig og at dersom man sover i timen så går man gjerne glipp av det som er viktig i en sammenheng. *«Det er litt sånn at hvis ikke du var der da, så gikk du dessverre glipp av det. Litt sånn er mentaliteten på det».*

Avdelingsleder så en barriere i at man nesten må brenne seg selv for å lære, selv om andre forteller at man ikke skal ta på ovnen: *«Det du ikke har gjort selv, det er det veldig vanskelig å lære av. Det må nesten legges til rette for at du skal gjøre samme feilen selv, ideelt sett.»* En seksjonsleder så en utfordring dersom det foregår feil læring og begrunnet det med at all egen erfaring er subjektiv. Å lære videre noe som bryter prosedyrer f.eks., kan være en utfordring. At erfaringen er subjektiv er den største utfordringen for mottakeren, ifølge seksjonslederen.

### 5.6.1 Formell og uformell læring – øvelse versus innsats

Alle informantene på mannskapsnivå ble stilt spørsmålet *Opplever du at læringen som skjer under/etter en hendelse skiller seg fra læring som følge av øvelser og trening? På hvilken måte?* Hensikten var å finne ut om informantene selv skiller mellom formell og uformell

læring. Den uformelle læringen antas her å finne sted under innsats, mens den formelle læringssituasjonen innebærer trening, øvelser, kurs og undervisning.

En deltidskonstabel uttrykte at øvelsene er mer detaljerte og innebærer at de gjennomgår hendelser og oppgaver punkt for punkt. En annen var klar på at det er erfaringene fra innsatser som er interessante og at de skiller seg veldig fra øvelser med begrunnelsen om at det ikke er noe som fungerer likt under en innsats som det gjør under en øvelse. En utrykningsleder beskrev det som to forskjellige scenarier og at læringen naturligvis da er annerledes.

Av brannkonstablene på heltid svarte en at han opplever å ha mer fokus under reelle hendelser fordi de under øvelser er i en øvelsesmodus hvor de får med seg mer av hva som skjer rundt dem. På et ulykkessted så snevres synet inn og det fokuseres utelukkende på det man selv gjør. På grunn av et snevrere syn under hendelser mente brannkonstabelen at de er avhengige av alle de andre som er med for å få en full oversikt over situasjonen. En annen merket forskjell i følelsen av å feile på øvelse kontra under innsats og at det hadde vært meget belastende dersom alle erfaringer med feiling hadde skjedd på reelle hendelser. Noenlunde det samme synet hadde en tredje konstabel som mente at de på en øvelse tar lettere på feil og tør å prøve ut nye ting nettopp fordi det er øvelse og ikke reelt. På en reell hendelse holder de seg som regel til det som er trygt. Hvis noe uventet og ukjent likevel skjer under innsats så må de takle det der og da, og lærer gjerne da på «den harde måten».

## 5.7 Kultur og holdninger

Syv av informantene nevnte ordene kultur og/eller holdning i løpet av intervjuet, som enten årsak eller forklaring på ett eller flere av spørsmålene om erfaringsoverføring. Alle de fire informantene fra deltidsseksjonen nevnte holdninger i forbindelse med avviksrapportering, og hvordan denne rapporteringen blir undergravet i seksjonen. En av deltidskonstablene sa: «*Vi har rett og slett veldig dårlig erfaring med å levere inn avvik, der avvik blir brukt mot oss. Jeg tror den generelle holdningen her er at det ikke blir skrevet avvik. Og det er feil, det er noe det absolutt må tas tak i. [...] Nesten-ulykker tror jeg ikke rapporteres i dag. Det tror jeg har med tilbakemeldinger og holdninger å gjøre.*» En utrykningsleder delte konstabelens syn på



avviksrapporteringen og var klar på at det underrapporteres basert på gjentatte opplevelser med dårlige tilbakemeldinger og håndteringer.

En brannkonstabel på heltid trakk inn holdningene i avdelingen som en barriere for læring og mente det må en holdningsendring til. Han begrunnet med at barrieren oppstår fordi mannskapene føler seg sårbare og er redde for hva andre tenker.

Av informantene var det hovedsakelig de øverste lederne som så kulturen i organisasjonen som en mulig barriere for erfaringsoverføring. En av dem sa at hele kulturen og systemet som er bygget opp egentlig ikke er lagt til rette for erfaringsoverføring, men basert på tilfeldige samtaler mellom ledere, kollegaer, konstabler og ryktebørsen. Videre la lederen til at kulturen er den største barrieren i andre store brann- og redningsvesen i landet også, ikke bare RBR. En annen understreket viktighet av kultur og at de må bygge en kultur som sier at erfaringer fra hendelser ikke er kritikk mot hva de har gjort, men hvordan de kan bli bedre til neste gang. En av brannmesterne viste til at ting tar tid og at ingenting endres over natten. Han understrekte at det er mye som handler om holdninger til og innføring i systemer som er tidskrevende prosesser, spesielt i beredskapsavdelingen hvor de er med hverandre så sjeldent.

Halvparten av informantene nevnte det å bli uthengt som en utfordring i forbindelse med erfaringsoverføring. En brannkonstabel svarte at det er en utfordring å fremme læringseffekten fremfor uthenging. De to fagansvarlige var begge klar over denne utfordringen og sårbarheten med erfaringsoverføring, hvor en av dem mente at det som er negativt er at folk kan føle at de blir uthengt, enten personlig eller hele vaktlaget. Han mente også at dette kunne unngås dersom det hadde blitt satt mer i system og erfaringene (eller feilene) ikke ble formidlet som rykter.

De fire øverste lederne viste også til følelsen av å bli uthengt og presiserte viktigheten med å skape en trygghet og kultur som tillater at feil blir innrømmet uten at noen blir uthengt som syndebukker. En seksjonsleder så det som et delvis personlig ansvar gjennom sin funksjon å legge til rette for et klima hvor det er lov å gjøre feil, men at de kan snakke om feilene etterpå

uten at noen henges ut, kun for læringens del. Den andre seksjonslederen var kort og konsis i sin mening: «Vi skal lære av feil, ikke henge ut noen.»

## 5.8 Erfaringsoverføring versus informasjonsflyt

Når jeg stilte spørsmålet *Hva legger du i begrepet erfaringsoverføring?* var det kun to av informantene som nevnte ordet *informasjon*, de fleste refererte til læring og det å lære av andres erfaringer. Likevel nevnte 13 av de 16 informantene ordene *informasjon*, *informasjonsflyt* eller *informasjonskultur* i løpet av intervjuet som en del av svarene på andre spørsmål.

Informasjon dukket opp i svar på ulike spørsmål i løpet av intervjuene. En leder tok det opp i forbindelse med utfordring med erfaringsoverføring som læringsform ved at «*du kan godt spy ut masse informasjon og si at folk burde vite*», men at det er vanskelig å si om det fører til læring før man har erfart det selv. På denne måten skiller lederen *informasjon* og *læring* – førstnevnte gir ingen garanti for sistnevnte. En annen leder brukte ordet *informasjon* i forbindelse med det å spre erfaringer. For å spre erfaringer må mannskapene informeres om hendelsene det er ønskelig å spre erfaringer om.

En fagansvarlig sa han følte et ansvar for selv å søke informasjon om hva som egentlig har skjedd og forsøke å få informasjon fra en nærmest mulig kilde til hendelsen (noen som selv har vært til stede). En av brannmesterne så en ulempe med at ikke alle får informasjon de burde ha fått: «*Det ser vi jo av og til tilfeller av hvor utstyr som noen har hatt dårlig erfaring med eller som ikke er i god nok stand, eller i direkte ustand, blir brukt videre, fordi beskjeder ikke blir registrert, fulgt opp og slike ting.*»

Brannkonstablene på heltid var stort sett enige; organisasjonen har en informasjonsflyt med forbedringspotensiale både når det gjelder mengde informasjon og spredning. «*Vi har ikke en informasjonskultur som fungerer i brannvesenet. Så dermed så vet du heller ikke hva du får overført. [...] Det vil være de som søker informasjon som finner det, og de som ikke er interesserte vil heller ikke lære noe.*» En av brannkonstablene svarte dette og la til at det ikke kan forventes at erfaringsoverføring skal fungere når de ikke klarer å få «vanlig» informasjon

til å flyte. En annen så graden av informasjonsflyt forbundet med rykter og konflikter og at det stort sett skyldes mangel på informasjon. Hadde det blitt informert godt nok så kunne mange rykter ifølge brannkonstabelen ha blitt avfeid.

Når en av brannkonstablene ble stilt spørsmål om eventuelle ulemper med erfaringsoverføring, svarte han: «*Med erfaringsoverføring? Nei, all informasjon er god informasjon. Det er egentlig alt for lite informasjon generelt.*» Han så dermed informasjon som tilsvarende erfaringsoverføring.

Under intervjuene med de fire informantene fra deltidsseksjonen ble det som nevnt tydelig at opplevelsen av å få lite informasjon rådet. En utrykningsleder mente de må søke det selv og at det kommer veldig lite informasjon fra organisasjonen. En annen viste også til begrenset informasjon, men at de prøver å bruke det de har og dele det med andre: «*Det handler jo om å gjøre hverandre gode. Andre private selskap har ofte den der at noen holder på informasjonen for å gjøre seg uunnværlige. Det kan ikke vi gjøre for vi er ikke alltid på vakt eller alltid der. Derfor er det viktig med erfaringsoverføring.*» Også her ble det trukket paralleller mellom informasjon og erfaringsoverføring.

## 5.9 Hvordan kan mannskapene lære gjennom erfaringsoverføring etter innsatser?

Det siste spørsmålet som ble stilt alle informantene er oppgavens problemstilling. Dette valgte jeg bevisst for i større grad å kunne være sikker på at jeg har forstått informantenes syn på dagens tilstand, utfordringer og generelt meninger om erfaringsoverføring etter innsatser. Noen oppsummerte det de allerede hadde sagt, mens andre kom med nye synspunkter og tanker. Fokuset varierte fra informant til informant; mens noen forklarte hvordan de mente ansvarsfordelingen burde være for å få til erfaringsoverføring, mens andre var andre opptatt av virkemidler, rapporteringssystemer, kommunikasjonsformer eller arenaer for erfaringsoverføring. Det som generelt, og oftest, ble nevnt var at det må settes på dagsorden av ledelsen og at det må én eller flere ressurspersoner til med erfaringsoverføring som arbeidsoppgave for at det skal fungere. Av barrierer og utfordringer gikk overtidsarbeid og kostnadsspørsmål igjen som mulige faktorer.

Enigheten, som nevnt i tidligere kapittel, var stor rundt at ledelsen har ansvaret for tilrettelegging av system for erfaringsoverføring i avdelingen. Hvem som i praksis skal samle inn, vurdere og distribuere eventuelle læringspunkter etter innsatser var det imidlertid større uenighet og uvisshet om. En deltidskonstabel mente at det burde settes ned et utvalg og at det fort vil kunne gå en halv arbeidsstilling til administrering av systemet. Utvalget kunne vært ansvarlig for innhenting, vurdering og distribuering av innsatser med overføringsverdi som videre kunne blitt spredd via mail eller utrykningslederne. En utrykningsleder uttrykte det samme; ressurspersoner med ansvar for blant annet erfaringsoverføring. Det kunne blitt skrevet noen ord som kunne blitt sendt ut, gjerne med bilder vedlagt for å gjøre distribusjonen mer interessant. Den andre utrykningslederen viste til brigadesjef og at denne stillingen kunne fungert som en overordnet link mellom stasjonene.

Brannkonstablene på heltid hadde også forskjellige syn på hvordan mannskapene kan lære gjennom erfaringsoverføring etter innsatser. En av dem svarte overlappsordning ved vaktskiftet hvor gjerne brannmesterne kunne ha ansvar for å fylle ut et enkelt skjema med noen få forhåndsdefinerte spørsmål som da kunne blitt gjennomgått ved vaktskiftet. En annen var mest opptatt av at verktøyet måtte være godt og profesjonelt og at de ansatte måtte se at det nytter å bidra. Dette anså han som ledernes ansvar. Igjen tilbake til lederne var det også en tredje brannkonstabel som presiserte viktigheten med å ha de «rette», engasjerte lederne: *«Hvis alle drar i samme retningen er det mye lettere, enn hvis du har noen som er en brems for deg på veien.»* Han la til at organisasjonen burde nytte seg av dagens datateknologi og at mange «brannfolk» ikke er interessert i så mye papirer. For den siste brannkonstabelen var det viktigste at det tilrettelegges og at ledelsen må regne med at det vil koste litt dersom det er ønskelig å bli bedre. Etter en innsats mente han at den rette måten å erfaringsoverføre til andre på hadde vært om de fikk øve på det samme scenarioet (en rekonstruksjon av hendelsen).

De to brannmesterne var heller ikke enige i sine forslag til løsninger. Den ene brannmesteren tok mye av ansvaret på egen kappe og mente at utrykningsleder/brannmester burde ha ansvaret for å plukke ut informasjon og formidle det videre. Han var for systematisering for å forhindre at det baseres på tilfeldigheter. Han var mot et komplisert skjemavelde, men at det skal være en arbeidsoppgave og et ansvar å lese gjennom ukens siste hendelser eller siden sist vakt, plukke ut det som er viktig og formidle det ut til vaktlaget. Tilsvarende mente han da at det bør være krav til å føre inn slik at andre kan lese. Den andre brannmesteren understrekte at

de er praktikere og må ha det enklest mulig gjennom å snakke sammen og bruke visuelle virkemidler som å vise bilder og videoopptak.

Den ene fagansvarlige var kort i sitt svar: *«Erfaringene som andre har gjort må jo gjøres tilgjengelig på ett eller annet vis.»* Den andre svarte mer utfyllende, og mente at det er viktig å bruke eksisterende kanaler dersom menneskene skal lære, så som avvikssystemet og intranettet, i tillegg til nøkkelpersoner som brigadesjefene og de fagansvarlige. Han beskrev organisasjonen som konservativ og at «ting tar tid» selv om det som regel går seg til. Av nye virkemidler nevnte han filming av hendelsene – både på innsatsledernivå og røykdykkernivå – og å bruke materialet i undervisning for å skape erfaringsoverføring. Han avsluttet med at det burde blitt laget et prosjekt på det for å få testet det ut i RBR.

Avdelingsleder nevnte flere ressurser som en viktig parameter. Noen bør ha det som ansvarsområde eller profesjon for videreutvikling hvor fokuset er erfaringsoverføring. Rapportering kunne ifølge lederen ha blitt utnyttet mye bedre – noen må lese materialet, ta det inn, sortere det og systematisere det. Videre stilte han spørsmål ved hvilket virkemiddel som skal brukes for å kommunisere materialet ut; videoopptak, rekonstruksjoner, frikjøp eller omdefinering av tid, osv. Han konkluderte med at de i grunn ikke er «rigget» for systematisk erfaringsoverføring, men at formell overlapp ved vaktskifte, mer systematisk enn det er i dag, kunne vært positivt. Lederen minnet om at de til tross for dette er en organisasjon som er bygd opp av erfaringsoverføring – men kun internt i vaktlagene. En brannkonstabel lærer omtrent alt han kan gjennom å observere og delta sammen med vaktlaget sitt.

Det er som nevnt ikke alt som blir skriftliggjort, og det kan være en utfordring. Menneskene snakker om ting, men hvis de virkelig skal få gjort endringer så må en del skriftliggjøres, ifølge en av seksjonslederne. Den andre seksjonslederen nevnte at en forutsetning er at de ønsker å lære, at det er relevante læringspunkter de kommer med og at de ser nytten av å lære. Den samme lederen mente at det bør være systematiske standarder, eller akseptkriterier, for når en skal lage en evalueringsrapport. Så bør det være et standardisert oppsett og en plattform hvor dette blir formidlet på. Er det behov for det så kunne de gjerne skrevet en utdypende, bakenforliggende rapport. Rapportene bør utarbeides av dem eller den som har vært med på hendelsen, i det minste som bidragsyttere. Lederen avsluttet med at de kanskje

kan dedikere selve utarbeidelsen til merkantilpersonell eller brigadesjef. Det handler ifølge seksjonslederen om tilgjengelige ressurser og tid.

En av de øverste lederne svarte at det må formaliseres og det bør være et krav til brannmesterne. Rammer bør settes, for de *«skal ikke ta livet av dem og be dem skrive seg i hjel etter alt de har vært ute på»*. Hvis det er en brannmester som skriver om en hendelse, kan han sende det til brigadesjef, som kan ta det med seg på brannmestermøtet. Da kan det ifølge lederen gjennomgås der, på et ledernivå, og så tar de det med til vaktlagene sine etterpå og går gjennom den. På deltid kan det gjøres på samme måte gjennom seksjonsleder og deres månedlige øvelser på stasjonen. En annen leder mente ansvaret *ikke* faller på brannmester eller brigadesjef fordi det ikke ligger til deres operative stillinger.

Til slutt, et avsluttende sitat fra en av lederne, som mange av informantene ga uttrykk for å mene: *«Du kan ikke si at det ikke foregår noen form for erfaringsoverføring, tvert imot. Men det bevisste og systematiske er veldig lite fremtredende.»*

## 5.10 Oppsummering empiri

Kapittel 5 har gjennomgått funn fra intervjuene og dokumentstudiet som er gjort i beredskapsavdelingen til RBR. Hovedsakelig viser funn fra dokumentstudiet at det ikke finnes et formelt system eller prosedyrer som skal ivareta erfaringsoverføring i avdelingen (eller organisasjonen), men at det er mulig å få dette til uten å introdusere et helt nytt system.

Erfaringsoverføringsbegrepet er godt kjent og brukt i avdelingen. De fleste forstår det som «å lære av andres erfaringer» og gjennom det kunne «unngå å gjøre de samme feilene som andre har gjort». Flesteparten mener det skjer erfaringsoverføring, men på uformelt og usystematisk vis; gjennom praten, over kaffekoppen eller under vaktskiftet. Flere nevnte faren for uthenging og vegring blant mannskapene til å bidra på grunn av eksponering av egne feil. Både ledere og mannskaper betrakter erfaringsoverføring som et lederansvar, i det minste når det gjelder tilrettelegging. Mannskapene var også klare på at alle har et ansvar til å bidra dersom et system opprettes og tilrettelegges av ledelsen.

Informantene ga sprikende svar når det gjaldt rammebetingelser for erfaringsoverføring. De motsa hverandre, noen motsa også seg selv (nei til rammer, men ja til terskel for hva som skal erfaringsoverføres). Argumentene for rammer støtter blant annet opp om å hindre overflod av (unødvendig) informasjon. Argumentene mot omhandlet at til og med de små og enkle hendelsene kan ha viktige læringspunkter for andre som vil mistes hvis terskel settes til alvorlige/større innsatser.

Rapporteringssystemet BRIS betraktes som et skritt i riktig retning av de fleste når det gjelder rapportering og statistikkføring av innsatser. Informantene var usikre om det er et godt alternativ og verktøy til intern bruk og erfaringsoverføring i avdelingen. Det interne «Synergi»-systemet for rapportering av «alle mulige hendelser» brukes ikke av alle og er heller ikke kjent for alle. Skriftlige rapporteringssystemer til bruk i erfaringsoverføring betraktes av lederne som en utfordring fordi mannskapene foretrekker det muntlige. Bilder og video trekkes frem som gode og ønskelige presentasjonsmåter av andres erfaringer.

På tvers av seksjon heltid og deltid er det en merkbar forskjell både i grad av informasjon inn/ut og hvordan mannskapene tilhørende de to seksjonene opplever systemer, prioriteringer og ledelse i organisasjonen. Heltid har et generelt bedre inntrykk av RBR, enn deltid.

Begrepene kultur og holdninger ble hyppig nevnt av flere informanter, stort sett som en forklaring på hvorfor erfaringsoverføring er vanskelig å få til. Redsel for å bli uthengt fører blant annet til underrapportering og hindrer læring gjennom erfaringsoverføring. Alle informanter ytret at hensikten med å dele erfaringer tross alt er læring, ikke uthenging. Informasjon er et annet begrep som hyppig nevnes. Informasjonsflyten i avdelingen og RBR generelt har et forbedringspotensiale. Mange trekker paralleller mellom informasjon og erfaringsoverføring. Ingen informasjonsflyt – ingen erfaringsoverføring.

Til slutt vektla de fleste at erfaringsoverføring etter innsatser må settes i fokus hos ledelsen og at det må én eller flere ressurspersoner til med erfaringsoverføring som arbeidsoppgave for at det skal fungere. Av barrierer og utfordringer for et slikt system ble overtidsarbeid og kostnadsspørsmål nevnt oftest som mulige faktorer.

## 6.0 ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg trekke linjer mellom teori, funn fra intervjuene og dokumentene som jeg har benyttet meg av for videre å kunne svare på problemstillingen i konklusjonen.

Kapitlet deles inn i forholdsvis like hoveddeler som empirikapitlet.

### 6.1 Hva er erfaringsoverføring?

Generelt viser funnene at informantene forbinder erfaringsoverføring med en prosess hvor erfaringene til ett eller flere individer videreformidles til andre. I tillegg til videreformidlingen legges det vekt på læring og at de som blir videreformidlet en annens erfaring lærer av denne. Lærdommen ble av mange nevnt å være viktig særlig for å unngå å gjøre feil selv som andre allerede har erfart, i tillegg til å kunne dra veksler på gode erfaringer. Dette er i tråd med hvordan Argote et al. (2000) beskriver begrepet, forklart som en prosess hvor en enhet påvirkes av erfaringen til en annen. Denne påvirkningen forklares videre som at mottakerenheten lærer av erfaringer fra andre enheter i organisasjonen. De samme informantene som beskrev erfaringsoverføring i sterk tilknytning til læring snakket ofte om begrepet som en form for informasjon også. Det er klart at begrepsforståelse og ikke minst hvorvidt mannskapene har et bevisst forhold til erfaringsoverføring eller ikke er av betydning. Når det konkrete svaret på hva som legges i begrepet forklares med læring av andres opplevelser mens det i hele resten av intervjuet refereres til som informasjonsspredning, så indikerer det en bredere og mer diffus forståelse av begrepet enn førsteutsagnet tilsier. Mulige årsaker til dette drøftes i de neste kapitlene.

Blant svarene om kanaler og muligheter for erfaringsoverføring i avdelingen ble flere ulike systemer nevnt, men de aller fleste informantene presiserte at det ikke er satt i system. Praten over kaffen, ved vaktskiftet og generelt når mannskapene er på vakt sammen råder som kanal for erfaringsoverføring og også informasjon generelt. Dette samsvarer med det Sommer og Njå (2011) fant ut om hvordan brannpersonell lærer. Læringspotensialet er stort, ifølge informantene og teorien, fordi de lett kan relatere seg til erfaringshistorier fortalt av andre kollegaer. Mangelen på systematisk utveksling etter innsatser synes å være, som Sommer og Njå (2011) understreker, et hinder for læring. Funnene tyder på at utviklingspotensialet i beredskapsavdelingen til RBR er stort på dette området. En av lederne mener at hele



oppbygningen av beredskapen ikke legger til rette for erfaringsoverføring mellom vaktlag. Det samme gjelder kulturen og systemet rundt. Erfaringsoverføring knyttet til de som jobber tett sammen (hvert vaktlag for seg) er derimot god, for brann- og redningsvesenet er på en måte bygd opp av erfaringsoverføring, men kun internt i vaktlagene. Utfordringene og den usystematiske delingen starter med én gang erfaringer skal finne vei fra ett vaktlag til et annet.

I teorien blir ofte en ulempe, eller utfordring, med erfaringsoverføring sagt å være den tause kunnskapen som enkeltindivider har (Eraut, 2000; Lindøe, 2003; Moldjord, 2007a; Sommer, 2015). Slik Moldjord (2007a) beskriver det kan den tause kunnskapen være positiv og berikende for et arbeidsmiljø, men også destruktiv og hemmende for læring og utvikling. Som eksempler nevnes stammespråket og kulturen som mulige hinder for deling av individuell taus kunnskap. På direkte spørsmål om ulemper og utfordringer med erfaringsoverføring var det ingen av informantene som konkret nevnte taus kunnskap, eller noe som indikerte at de tenkte på utfordringer med å dele kunnskap som «sitter i kroppen» og kan være vanskelige å uttrykke. Det som likevel kom frem, var flere av elementene til Moldjord (2007a) under taus kunnskap på både det individuelle og det kollektive nivået; oppførsel og ritualer, «stammespråk», hva som oppleves trygt å snakke om og etablerte holdninger er alle forhold som ble nevnt av mange som gjør det utfordrende å dele kollektiv, taus kunnskap. Den forståelsen Lindøe (2003) legger til grunn, som en stor del av utfordringen med overføring av taus kunnskap (som er skjult for personen selv), ble ikke vektlagt som noen utfordring.

Individuell, taus kunnskap viste seg å være en utfordring å dele også, forklart med årsaker som vanskelige erfaringer, eller feil, man ikke tør å dele med andre, frykt for tap av anseelse og tilbakeholdte tanker og erfaringer. Når erfaringer av disse typene holdes tilbake av individuelle og kontekstuelle årsaker, fører det til skjult etter tilbakeholdt kunnskap slik Moldjord (2007a) viser i sin modell. Avdelingen bør arbeide for å dele den tause kunnskapen, både den kollektive og den individuelle. Det å unngå feil som andre har erfart ble uten tvil mest verdsatt som gevinst ved erfaringsoverføring. Dette er i tråd med argumentene til Eraut (2000) for hvorfor taus kunnskap bør gjøres eksplisitt, nemlig å forbedre kvaliteten på et individs eller en gruppes prestasjon. Å ha andres erfaringer «i bakhodet» kan også bedre konstruere mentale mønstre til hjelp i beslutningstaking som er en viktig del av arbeidet til mannskapene og lederne (Klein, 1989).

Olsen (2003) problematiserer erfaringslæring som en utfordring i seg selv, før det i det hele tatt snakkes om overføring av erfaringer til andre. Han legger da til grunn en forklaring på erfaringslæring som det å lære av *egne* erfaringer. Ingen av informantene nevnte dette som utfordring. De ga inntrykk av å se erfaringene som umiddelbar og overførbar lærdom, helt uavhengig av om avsender selv hadde lært av sin egen erfaring først (mer i kapittel 6.7 om dette). Når det videre gjelder å dele erfaringer i en organisasjon trekker Olsen (2003) frem tillit, interesser og makt som mulige påvirkningsfaktorer på den kollektive erfaringslæringen og -overføringen. Som funnene har vist kan tillit spille en viktig rolle i forbindelse med erfaringsoverføring. Dersom ansatte er bekymret for at informasjon eller rapportering skal bli brukt mot dem, vil dette påvirke den kollektive erfaringslæringen negativt. Det er en forutsetning at mottakeren (fortrinnsvis leder) av informasjon/rapportering evner å se at det handler om erfaringsoverføring og ser læringspotensialet i det. I tillegg bygger erfaringslæring på eksisterende praksiser og kunnskap og om hvordan organisasjonen er organisert. Slik flere av informantene sa, særlig de med lederfunksjoner, så er det selve oppbygningen og tankegangen i organisasjonen eller bransjen som får mye av skylden for at arbeidet med erfaringsoverføring etter innsatser ikke er systematisert på en funksjonell måte.

På konkret spørsmål om utfordringer med erfaringsoverføring som *læringsform* ble både subjektive erfaringer og utfordringer med å ikke ha «brent seg selv» nevnt som mulige barrierer av lederne. Ellers var det blant mannskapene faren og vissheten om mulig uthenging som kom klarest frem blant hindringer for erfaringsoverføring. De fleste så også problemer med kultur/holdninger og organisasjonens manglende system og verktøy for det. De så i mindre grad barrierer hos seg selv eller andre individuelle forhold, som kan føre til utfordringer.

## 6.2 Funksjoner med ansvar for erfaringsoverføring

Informantene sa hvem de syntes *burde* ha ansvaret for erfaringsoverføring, ingen sa hvem som har ansvaret eller hvem som per i dag gjør det. Graden av hvem som falt inn under «ledelsen» varierte. Typisk for de deltidsansatte var seksjonsleder, mens det for de heltidsansatte var alt fra brannmester til brigadesjef og oppover til seksjonsleder og avdelingsleder. De fleste nevnte ikke seg selv om ansvarlig for erfaringsoverføring i

avdelingen, med unntak av de med lederfunksjon (avdelingsleder, seksjonsledere, brigadesjef og brannmesterne). Lederne nevnte seg selv, med primær oppgave å tilrettelegge for systematisk erfaringsoverføring. Det er positivt at lederne viser interesse og ser det som sin oppgave å fremme og tilrettelegge for erfaringsoverføring i avdelingen. Som Schein et al. (1987) hevder har ledere mest makt til å prege organisasjonen med sine virkelighetsdefinisjoner. I forbindelse med erfaringsoverføring er det viktige at lederne ikke bare snakker om det, men at de viser det i praksis. Det kan være å bruke et system aktivt selv som rollemodeller og på den måten også rette ansattes oppmerksomhet mot det. I tillegg kan lederne velge å belønne ansatte som bidrar.

Det som var interessant med å følge opp ved å stille informantene spørsmål om deres egen rolle og eget bidrag var at 14 av dem nevnte sin egen funksjon som både ansvarlig og sentral. Dette står i kontrast til det DSB (2013) fant om at vesentlig flere ledere enn mannskap ser det som sin oppgave å ivareta erfaringslæring i brann- og redningsetatene. Det bør imidlertid minnes om at den undersøkelsen var anonym og landsdekkende, mens mine informanter kan ha hatt en større tendens til å fremheve egen rolle fremfor andres, slik Andersen (2006) skriver. Det trenger ikke nødvendigvis å bety at informantene bevisst ønsker å fremstille seg selv i et gunstig lys, men at de rett og slett lettere overser andres bidrag mer enn sine egne. Svarene om eget ansvar som avgjørende kom i hovedsak frem under konkret spørsmål om hva de tenker om sin egen rolle, ikke når de fritt fikk uttale seg om hvem som bør være ansvarlig.

### 6.3 Rapportering med fokus på erfaringsoverføring

Funnene viser en svak rapporteringskultur i avdelingen. Særlig synlig var det i deltidsseksjonen hvor samtlige informanter enten har hatt dårlig opplevelse med innmelding av avvik til andre avdelinger i organisasjonen, RUH-er eller generelt med det å «gi beskjed». Når det gjelder rapportering etter innsatser, er det BRIS-rapporter som er pålagt alle utrykningsledere å fylle ut og sende inn. Sett i forbindelse med muligheter for erfaringsoverføring etter innsatser viser BRIS-rapportene seg å være lite nyttige til dette slik det er lagt opp i dag. Spørsmålet om hvorvidt rapportene har noen intern verdi dersom andre enn innrapporterer (utrykningsleder på hendelsen) eller godkjenner (brigadesjef på vakt under hendelsen) vil inn og lese om innsatsen er ikke relevant ettersom det kom frem at andre ikke har tilgang. Generelt har kun utrykningslederne tilgang til å innrapportere og lese rapporter –

som de har generert selv, ikke som andre har skrevet. Interesserte kan be om å få rapporten av brigadesjef eller seksjonsleder som har tilgang til alle rapporter. Dette kan gi signaler om en «lukket» praksis hvor det å dele rapporter med resten av avdelingen ikke anses som verken nødvendig eller ønskelig. Reason (1997) understreker i sin teori om organisasjoner med god sikkerhetskultur at en forutsetning for læring er at organisasjonen har en rapporterende kultur. Med en mangelfull oppslutning rundt avvikssystemet hvor stort sett bare ulykker rapportertes, i tillegg til et rapporteringssystem ikke alle har tilgang til, kan man si at det ikke eksisterer et godt system og gode rutiner for forbedringer og læring av tidligere feil. Systemet skal være tilgjengelig og enkelt å bruke for organisasjonsmedlemmene i tillegg til at ledelsen må oppfordre til rapportering gjennom holdninger, atferd og tilstrekkelig fokus på området (Reason, 1997). Selv om ledelsen tydelig viser at erfaringsoverføring og rapportering er viktig, viser praksisen noe annet. Flere av lederne erkjenner at det ikke er godt nok slik det er, men det blir ofte begrunnet med at ting tar tid. Det er kanskje ikke de drastiske tiltakene som må til, men å sette fokus på det og endre kulturen gradvis – en organisasjons kultur er i kontinuerlig endring hele tiden (Bang, 1995). Mer om organisasjonskulturens betydning i kapittel 6.6.

Et annet funn som viser til informantenes ubevisste forhold til erfaringsoverføring er når spørsmål om rammer eller terskel ble stilt. Flesteparten mente det ikke burde settes rammer fordi viktige og nyttige erfaringer ville kunne bli utelatt – samtidig som det måtte settes en terskel fordi alt ikke kan erfaringsoverføres med hensyn til den store informasjonsmengden det vil bli. Nei til ramme og ja til terskel viser inkonsistens i svarene og at en klart beste praksis er meget krevende å komme med for informantene langs hele linjen – fra avdelingsleder til brannkonstabel. Ledelsen motarbeider eller undergraver på ingen måte viktigheten og gevinsten ved erfaringsoverføring, men hva de retter oppmerksomheten mot i praksis har større effekt (Schein et al., 1987). Både mannskapene og lederne hevder at det blir skrevet rapporter og gjort evalueringer av svært alvorlige hendelser – det kan være en stor og krevende brann, en innsats hvor noen har blitt alvorlig skadet eller omkommet, eller andre spesielle hendelser som f.eks. har fått stor mediedekning. For at rapportene skal ha noen funksjon og nytte for erfaringsoverføring så må de være tilgjengelig for de ansatte, som et minimum. Etter at rapportene er utarbeidet blir de ofte «glemt». Ansatte vet ikke hvor de ligger eller hvem som har den. Et eksempel på en storbrann som fikk stor mediedekning er naturbrannen i 2013. Rapporten etter denne er omtalt i kapittel 5.1. Lederne, gjennom sine

reaksjoner på hendelser av slik art, legger ubevisst en ramme for hva som erfaringsoverføres. I praksis viser det seg at innsatsene må være av en viss alvorlighetsgrad for å evalueres grundig gjennom lignende rapporter som etter storbrannen i 2013. Det resulterer i at innsatser med lavere alvorlighetsgrad enn de lederne viser reaksjoner på faller utenfor. Ingen fast ramme eller terskel er satt, dermed blir det ikke systematikk i evalueringen av spesielle eller lærerike innsatser.

### 6.3.1 Å skrive eller ikke skrive

Rapporteringsystemet i dag er skriftlig gjennom BRIS, men det er likevel preget av store begrensninger når det gjelder tilgjengelighet og distribusjon – rapportene skrives og sendes inn, med stor vekt på statistikkføring fra DSB. Med fokus på erfaringsoverføring er det på sin plass å stille spørsmålet: Er skriftlige rapporter egnet for erfaringsoverføring i brann- og redningsetaten? Garvin (2000) beskriver hvordan organisasjoner kan unngå at kunnskap som enkeltpersoner eller -grupper sitter med forsvinner. Ved å institusjonalisere viktig kunnskap gjennom at ny kunnskap legges inn i retningslinjer, prosedyrer eller rapporter vil det spres til store grupper i organisasjonen. Dette vil i de aller fleste tilfeller innebære at erfaringer og kunnskap til en viss grad må skriftliggjøres. Både ledere og mannskaper ser utfordringer med å bruke skriftlige rapporteringssystemer til erfaringsoverføring i RBR. Oppfattelsen av forsøk på bruk av rapporteringssystemer er at rapportene «blir liggende» fordi det ikke er et apparat til å ta det videre. Samtidig ses tydelig utfordringen med å *ikke* skriftliggjøre rapporteringen – den tilfeldige og garantiløse historiefortellingen er kjent i avdelingen, på godt og vondt.

Informantene fikk spørsmål om hvordan de selv ville ha foretrukket å bli presentert andres erfaringer med gode muligheter til å lære av disse. De fleste ga svar som indikerte kanaler og virkemidler som blir lite brukt i dag, men som også er tids- og ressurskrevende. Det var ingen av informantene som var anklagende i sine svar når det gjaldt å forklare hvorfor virkemidlene som ble foreslått ikke allerede ble brukt. Det var derimot stor forståelse for hvorfor det ikke allerede er satt i gang arbeid med å bruke alternative muligheter for erfaringsoverføring. Det som stadig gikk igjen var at skriftlige virkemidler fungerer dårlig – både for avsenderen som skal skrive og distribuere, og mottakerne som skal lese og lære. Informantene ga inntrykk av å ha en tanke om at distribuering av skriftlige rapporter til andre hadde vært det enkleste – men ikke hos dem. Det er kanskje det enkleste, men som blant andre Drupsteen og Guldenmund

(2014) viser til så har flere studier identifisert behovet for å diskutere hendelser og erfaringer ansikt-til-ansikt for å oppnå vellykket læring, som er i tråd med ønskene til de fleste mannskapene.

De virkemidlene som ble foreslått var stort sett det mannskapene og lederne gjennom flere år har opplevd at fungerer – å treffes, snakke sammen, se bilder og video av konkrete hendelser og gjerne selv få gjøre erfaringen gjennom en konstruert øvelse av samme art som innsatsen det er ønskelig å overføre erfaringer fra. Dette er viktige læringsarenaer og virkemidler som teorien også støtter (Sommer & Njå, 2011). Med unntak av et par informanter nevnte alle bilder og/eller videoopptak av innsatser i forbindelse med erfaringsoverføring, i tillegg til muligheten det gir for evaluering og læring for de som selv var en del av innsatsen. Som dokumentstudiene kort presenterte er ikke dette et «umulig» virkemiddel, men det må gjennomgås og eventuelt settes i system med de rette vilkårene, utstyret og ressurspersonene på plass for at det skal gå rundt. Mannskapene viste til at erfaringer fra en interessant innsats ville bli «liggende i skuffen» i skriftlig rapportform, men at sjansen var stor for at de aller fleste ville høre på en presentasjon med bilder eller et videoopptak fra den samme innsatsen.

#### 6.4 Erfaringsoverføring på tvers av seksjoner

Den mest typiske barrieren for erfaringsoverføring mellom seksjonene synes å være mangelen på arenaer og tid for å treffe mannskaper fra andre stasjoner. Den avstanden som skapes gjennom at stasjonene er på ulike geografiske steder og at tiden (særlig for deltids-mannskapene) til rådighet er knapp går ut over erfaringsoverføringen. Mannskapene fra ulike stasjoner lærer i mindre grad hverandre å kjenne og det blir en barriere for åpenheten, tilliten og følelsen av å være en del av et større fellesskap i avdelingen. Det kan her trekkes paralleller til både Schein et al. (1987) og Bang (1995) sine definisjoner av kulturbegrepet, hvor kulturen betraktes som en egenskap ved en uavhengig avgrenset, stabil sosial enhet. Et vaktlag på heltid kommer inn under dette enhetsbegrepet.

Utsagnene til informantene om forskjellene mellom seksjon heltid og deltid med tanke på engasjement, kunnskap og holdninger indikerer at det finnes subkulturer i avdelingen slik Beyer og Trice (1993) hevder det kan være. Differensieringsperspektivet retter

oppmerksomheten mot de mindre og motstridende subkulturene som eksisterer i organisasjonen. Subkulturer viser seg i flere former og på flere nivåer, ikke bare mellom seksjonene. Empirien viser at det skilles mellom hvordan hvert enkelt vaktlag tenker og handler som gruppe, slik subkulturer ofte kjennetegnes ved. Videre kan det være en subkultur på den enkelte stasjon og en større subkultur i hver av de to seksjonene. Så er det også subkulturer på de ulike nivåene i avdelingen, slik det kan være i de fleste organisasjoner. Til en viss grad skiller lederkulturen seg naturlig fra kulturen «på gulvet», blant innsatsmannskapene. Med bakgrunn i disse eksemplene kan det sies at differensieringsperspektivet står sterkt i avdelingen. Men integrasjonsperspektivet som fokuserer på organisasjonskulturen som én enkelt kultur ligger også til grunn, først og fremst synlig gjennom måten organisasjonen blir snakket om historisk («brannvesenet», «vi brannfolk» og «denne bransjen»). De to hovedperspektivene til Bang (1995) synes med dette å være komplementære for kulturen i organisasjonen, snarere enn at kulturen er utelukkende rettet mot ett perspektiv. Denne kunnskapen om kulturen, og subkulturene, i RBR kan brukes til å fremme erfaringsoverføring. Begge perspektiver har naturlig vokst frem i avdelingen, og begge synes å være sterke. Subkulturene er viktige fordi de driver organisasjonen fremover blant annet gjennom konkurranse og «motkulturer». Men når erfaringer skal deles på tvers av vaktlag, stasjoner, seksjoner og nivåer vil det være bedre om kulturen oppfattes som én felles kultur enn subkulturer som kan være konkurrerende eller motstridende. En organisasjons-kultur består både av det som er felles delt i hele organisasjonen, som er summen av alle subkulturer i organisasjonen, og av interaksjonen mellom subkulturene (Bang, 1995). I forbindelse med erfaringsoverføring bør integrasjonsperspektivet vektlegges fordi det vil fremme avdelingen som en helhet fremfor subkulturene som kan føre til større kulturelle avstander.

En av de fem egenskapene Reason (1997) vektlegger som del av god sikkerhetskultur er at organisasjonen oppfattes som rettferdig. Et av funnene som utpekte seg som et felles funn blant de fire mannskapene fra deltidsseksjonen var at denne seksjonen generelt blir mindre informert i organisasjonen. Rapportering av avvik oppleves som unødvendig, etter flere negative erfaringer med innmelding, eksempelvis at avvik har blitt slettet eller bedt om å ikke innmeldes ved gjentatt hendelse. Deltidsmannskapene sender e-post til sin seksjonsleder fremfor å bruke avvikssystemet. Følelsen av å ikke bli tatt like mye på alvor av resten av RBR sammenlignet med de ansatte på heltid var tydelig. Dette fører til svikt på flere av egenskapene Reason (1997) mener en organisasjon bør strebe etter å inneha. Ulikhet mellom

hvordan elementene i seksjonene oppfattes er ikke uvanlig. Ifølge Reason (1997) kan ulike seksjoner eller grupper i en organisasjon ha sterkere kultur for ett eller flere elementer sammenlignet med resten av organisasjonen. Oppfattelsen av rettferdighet og informasjon er særlig ulik i seksjonene, hvor deltidsseksjonen opplever å få mindre informasjon og annen behandling enn mannskapene på heltid. I tillegg viser den manglende motivasjonen for blant annet avviksrapportering at rapporteringskulturen er svak, særlig blant ansatte i deltidsstyrken. Disse elementene sammen gjør at læringspotensialet og -arenaen svekkes. Ses dette i lys av Reason (1997) og de fem grunnleggende elementene for god sikkerhetskultur så svekkes også denne.

De presenterte elementene til Reason (1997) er interessante å se på i forbindelse med erfaringsoverføring etter innsatser i RBR. Dersom organisasjonen hadde hatt et fungerende system for erfaringsoverføring, kunne det vært tegn på at det er god kultur for alle de fem elementene Reason skriver om, noe som kunne vært med på å styrke organisasjonens sikkerhetskultur. Fravær av erfaringsoverføring kan være med på å påvirke sikkerhetskulturen negativt. Samtidig er det tenkelig at flere av elementene vil være viktige forutsetninger for et systematisk erfaringsoverføringsarbeid med individuell og organisatorisk læring som mål. Dersom RBR *ikke* er lærende, rapporterende, rettferdig, fleksibel eller informerende, kan det by på utfordringer i arbeidet med å systematisere erfaringsoverføringen. Funnene dekker ikke tilstrekkelig alle fem elementene til Reason, men det er nok til å kunne si noe om tre av dem; organisasjonens lærende, rapporterende og informerende kultur. Som dette delkapittelet har vist avdekker funn fra informantene og dokumentstudiene et behov for forbedring i forutsetningene for lærende, rapporterende og informerende kulturer. En eventuell forbedring vil i sin tur skape bedre sikkerhetskultur og grunnlag for erfaringsoverføring.

### 6.5 Læring gjennom erfaringsoverføring

To hovedtilnærminger til læring ble presentert i teorikapittelet – læring som tilegnelse og læring som deltakelse. Mannskapene i RBR gir inntrykk av selv å forstå læring som noe de tilegner seg, men ikke uten den sosiale dimensjonen som vektlegges av deltakelsestiltakene. For å kunne utføre det praktiske arbeidet som kreves av dem er det en del individuelle ferdigheter og kunnskap som hvert mannskap må *tilegne* seg, som de personlig må kunne. Det interessante med hvordan mannskapene tilegner seg disse ferdighetene og



denne kunnskapen på er at de anser det som avhengig av *deltakelse*. Som Sfard (1998) skriver innebærer deltakelsestilnærmingen at læringsaktivitetene aldri vurderes separat fra konteksten hvor de finner sted. Hvis måten mannskapene mener de har oppnådd læring på er å ha tilegnet seg noe nytt (i form av ferdighet/kunnskap), men at denne læringen er avhengig av å skje i deltakelse med andre i en spesiell kontekst, er det ut ifra teorien mulig å tolke læringsprosessen hos mannskapene som appellerende til begge tilnærminger.

Måten mannskapene lærer av andres opplevelser på er tilfeldig i RBRs beredskapsavdeling og ikke satt i system. Alvorlige hendelser som fører til granskning eller mediedekning blir kjent via eksterne kanaler eller på ryktebørsen i organisasjonen. Sommer og Njå (2011) fant det samme og konstaterte i 2011 at systematisk overføring av erfaringer til andre enn de som var involvert i den gjeldende innsatsen er mangelfull. Funnene viser at variasjonen kan være stor fra vaktlag til vaktlag og stasjon til stasjon. I tillegg er det ulik praksis og oppfatning i de to seksjonene. Dette er i tråd med det Sommer og Njå (2011) hevder, nemlig at strukturen er preget av hierarkisk kultur og at nyansatte tilpasser seg sine erfarne kollegaers atferd. På et vaktlag vil det gjerne være brannmester som er nærmeste formelle leder for gruppen.

Hvordan mannskapene ser på læring gjennom erfaringsoverføring kan ses i lys av modellen til Sommer et al. (2013) og triaden av elementene innhold, kontekst og engasjement. Innholdet vil kunne variere, men med fokus på læring etter innsatser er det stor enighet om at det er interessant og nyttig å lære av konkrete hendelser som kollegaer har opplevd under krevende eller spesielle innsatser. Konteksten her kan ses på flere nivåer, alt fra enkeltindividet i en gruppe (vaktlaget) til stasjoner, seksjoner, avdelingen og helt opp til organisasjonsnivået. Forhold som gjør erfaringsoverføringen tilfeldig er naturligvis at den ikke er satt i system – det gjør det dermed problematisk å få til systematisk læring som følge av andres erfaringer. Hvordan mannskapene lærer, det Sommer et al. (2013) kaller for engasjement, innebærer i utgangspunktet alle aktiviteter som bidrar til læring. Med hovedfokus på erfaringsoverføring er det tydelig at personlig engasjement og interaksjon med kollegaer vektlegges, men at det også savnes et system som kan ivareta en større grad av systematikk rundt denne læringsformen.

Den desidert klareste utfordringen med erfaringsoverføring som læringsform synes å være faren for å bli uthengt, noe som undergraver den oppfattede nytten av å dele erfaringer med andre kollegaer. I tillegg ser mange utfordringer med *hvordan* erfaringsoverføringen rent praktisk skal skje, hvor særlig det å skrive rapporter til nytte for andre og i neste omgang det å få distribuert og sørget for at alle leser rapportene trekkes frem som problematiske.

Hovedårsaken er at «brannfolk» generelt verken er blant de som liker best eller er de beste på å formidle seg skriftlig. Dette fant også Sommer og Njå (2011), med den begrunnelse at brannpersonell er praktisk anlagte, og at de fleste av dem ikke er altfor ivrige etter å skrive og/eller lese rapporter. Ikke overraskende er dette med på å føre til usystematisk erfaringsoverføring ved at mannskapene i praksis må være på rett sted til rett tid for å lære av andres erfaringer etter innsatser.

Et interessant funn i denne forbindelse var også det som *ikke* ble nevnt. Kun to av lederne trakk frem individuelle utfordringer, med fokus på at erfaringer er subjektive og at mange gjerne ikke lærer før det er selvopplevd og «kjent på kroppen». Spørsmål om avsender ønsker å dele erfaringer og om mottaker ser nytte av erfaringen som deles var ikke noe som fremkom under samtalene om utfordringer med erfaringsoverføring. Dette påpekes av Leonard (2007) som sentrale utfordringer med overføring av kunnskap og erfaringer i organisasjoner. Å kartlegge og være seg bevisst de utfordringene som er når det gjelder individuell læring som følge av erfaringsoverføring er en forutsetning dersom det er ønskelig å få dette til på organisatorisk nivå (organisasjonslæring).

Som Senge (1992) skriver kan ikke individuell læring garantere organisatorisk læring, men uten den individuelle læringen skjer ingen organisatorisk læring. Funnene viser en forståelse av erfaringsoverføring som en prosess som hovedsakelig foregår på individnivå (utsagn som «at jeg kan unngå å gjøre feil som en annen kollega har gjort tidligere»), enkelte ganger gruppenivå, men i veldig liten grad på organisasjonsnivå. Likevel er utfordringene som påpekes i stor grad myntet på struktur, kultur og holdninger i organisasjonen, som igjen tyder på et perspektiv på organisasjonsnivå. Det virker tilsynelatende som en mangelfull helhetlig sammenheng mellom fordeler (læring på individnivå) og utfordringer (organisasjonsnivå).

Som Borell og Eriksson (2008) påpeker er det ingen lett oppgave å få til organisasjonslæring i en organisasjon, og det krever ofte store ressurser. Desto viktigere er det derfor å skape en planlagt struktur eller fremgangsmåte for denne oppgaven. På et mindre avgrenset område som denne oppgaven har tatt for seg, erfaringsoverføring etter innsatser, ser ikke de ansatte noen klar struktur. Det er viktig at læringen blir implementert i organisasjonen (Borell & Eriksson, 2008) og ikke minst at lederne viser at de setter fokus på det gjennom egen opptreden og tilrettelegging i form av tid og ressurser for at de ansatte skal være delaktige i å utføre oppgavene. Mange av informantene som foreslo «nye» eller ønskelige virkemidler for erfaringsoverføring, utover de som brukes i dag, sa at egnede ressurspersoner må ha som en del av sin arbeidsinstruks å drive med erfaringsoverføring etter innsatser. Arbeidsmengden vil etter deres mening bli for stor og omfattende til at alle kan gjøre litt hver. Noen må ha ansvaret for å samle trådene og samtidig distribuere informasjon, uansett hvilket virkemiddel det skulle være ved hjelp av. I den forbindelse er det relevant å se til Drupsteen og Guldenmund (2014) som argumenterer for at læringspunkter med fordel bør deles med mulighet for toveiskommunikasjon og ikke bare enveis.

Ser man til Argyris (1982) og hans teori om enkel- og dobbelkretslæring i organisasjoner kan helhetsinntrykket, bevisstheten og praksisen rundt erfaringsoverføring minne om enkeltkrets fremfor dobbel. Eksempelvis vil en feilhandling, eller avgjørelse på et vaktlag, gjerne føre til at handling korrigeres til neste gang på det gjeldende vaktlaget. Sjansen er langt mindre for at erfaringen blir kjent og tilbakemeldt til andre i avdelingen slik at det kan reflekteres over om de riktige tingene gjøres. Dette resulterer i større grad i organisasjonslæring på lavt nivå, eller det Argyris (1982) kaller enkeltkretslæring. Gjennom dobbelkretslæring kunne avdelingen muliggjort læring ved å avdekke og korrigere den kunnskapen organisasjonen har som virker hemmende på læring.

#### 6.5.1 Formell og uformell læring – øvelse versus innsats

Funnene viser at det tilsynelatende var naturlig for informantene ubevisst å trekke inn formelle læringssituasjoner som typiske for når og hvordan erfaringsoverføring skjer. Over halvparten begynte etter hvert å snakke utelukkende om erfaringsoverføring etter formelle læringssituasjoner som øvelser og undervisning. Dette kan relateres til Eraut (2000) sin teori om formell og uformell læring og den grunnleggende forskjellen mellom formene, hvor han

hevder den største er nivået på intensjonen om å lære. Uformell læring fremstår ofte som usynlig, fordi mye av det enten blir tatt for gitt eller ikke anerkjennes som læring; dermed mangler respondenter som blir stilt spørsmål om dette bevissthet om egen læring (Eraut, 2004).

Informantene som klarte å skille mellom lærings situasjonene presiserte at øvelsene er mer detaljerte, oversiktlige og naturligvis planlagte enn det innsatssituasjonene er. Ingen hendelser er lik det som øves på, men det gjelder for mannskapene å kunne nok til at de kan gjøre en tilfredsstillende jobb under innsatser. Sommer og Njå (2011) hevder at læring fra virkelige hendelser vanligvis er mer verdifulle enn de fra øvelser og at det derfor er nødvendig for brann- og redningsvesenet å overføre erfaringer fra innsatser til hele organisasjonen. Funnene i denne casestudien støtter opp under Sommer og Njå (2011) sine funn. Å dele erfaringer fra innsatser kontra øvelser ble klart trukket frem som viktigere av mannskapene, delvis fordi innsatsene er så få i forhold til øvelsene. De erfaringene som gjøres under innsatser bør derfor i større grad deles for at flest mulig skal lære mest mulig. Det er enighet om at erfaringer fra innsatser er viktige for læring blant mannskapene. Den felles dreiningen mot å snakke om formelle lærings situasjoner fremfor uformelle gir imidlertid et inntrykk av at det ikke er bevissthet rundt innsatser som læringsarena. Det er forståelig, med tanke på mannskapenes hovedoppgaver under innsats - å møte utfordringene og løse oppgavene på en tilfredsstillende måte. Etter større hendelser skrives det gjerne evalueringsrapporter av ledelsen, og disse er klart ment å læres av. Likevel vil det være hemmende for læring dersom det ikke er fokus på dette under den uformelle lærings situasjonen som er selve innsatsen.

## 6.6 Kultur og holdninger – fundament for erfaringsoverføring

For å øke sjansene for et fungerende system som kan ivareta nyttig erfaringsoverføring i avdelingen påpekes et behov for kultur- og holdningsendring. Det er ifølge informantene et klart hinder for erfaringsoverføring at kulturen i organisasjonen er slik den er. Utsagnene om årsaker til organisasjonskulturen kan ses i lys av Henning Bang (1995) sine tre kategorier av faktorer som påvirker hva slags kultur som vokser frem i en organisasjon: menneskene, omgivelsene og kulturutviklingsprosessen. Medlemmene i RBR opplever hverandre som forholdsvis dømmende. Redselen for å tape ansikt eller å bli hengt ut som en person som gjør feil eller «sladrer» (ved innrapportering) gjør det ekstra krevende å ta i bruk et eventuelt

system for erfaringsoverføring. Av omgivelsesbestemte faktorer inngår bransjekulturen, både nasjonalt og lokalt, som er meget sterk i brann- og redningsvesenet og som det vil ta lang tid å endre. Endringer skjer likevel hele tiden, slik Bang (1995) skriver. Det er med årene blitt lettere i RBR å gi ros og skryt for gode prestasjoner som viser at Janteloven står noe svakere enn før. I tillegg har den hierarkiske strukturen hvor antall år ansatt var det viktigste kriteriet ved ansettelse av nye ledere måttet gi plass til andre egenskaper ved søkerne som f.eks. lederegenskaper og engasjement. Den siste kategorien, kulturutviklingsprosesser, innebærer blant annet arbeidsoppgaver, lover og reguleringer. Noen av informantene presiserte at arbeidet de gjør er forbundet med høy risiko, både for dem og verdier de forsøker å redde. Å påpeke eller innrømme feil i slikt arbeid kan oppleves som tyngre og vanskeligere enn i arbeid hvor det er mindre på spill. En grov feilhandling som likevel ender godt (en nesten-ulykke) kan være vanskelig å stå frem med fordi «alle» vet hvor alvorlig det kunne ha vært om ulykken hadde skjedd.

Som nevnt under kapittel 6.1, trekker mange av informantene frem holdninger som en utfordring. Når det som oppleves som trygt å snakke om og etablerte holdninger får negative fortegn blant medlemmene i organisasjonen, er dette med på å skjule kunnskap i avdelingen – i praksis mindre erfaringsoverføring, slik Moldjord (2007a) viser i sin figur over kunnskap i operative organisasjoner. For å hindre at taus kunnskap blir skjult kunnskap må holdningene frem i lyset og det må kollektivt tas et valg om å endre disse over tid, med læring i fokus istedenfor uthenging. Samtlige av informantene mener det er læring og ikke uthenging som er formålet med erfaringsoverføring – likevel er usikkerheten stor om hva andre kollegaer vil tenke og si dersom negative erfaringer deles. Som en av informantene sa, mener flere at det må en «holdningsendring» til. Dette kan ifølge Myers (2004) gjøres på to måter – endre holdningene gjennom å styre atferden, eller styre atferden gjennom å endre holdningene. Aktiv og åpen vektlegging av viktigheten og formålet med erfaringsoverføring kan på sikt være med på å endre holdningene i avdelingen, til å fokusere på læringsaspektet fremfor uthenging og andre negative følger. Ledelsen må vise at arbeidet vektlegges og at negative holdninger ikke tolereres. Samtidig er det viktig at systemet erfaringsoverføringen blir gjort gjennom er et godt fungerende system som ikke lett fører til rykteflom og spekulasjoner. Dersom holdningene skal endres gjennom atferden, innebærer det å starte arbeidet med erfaringsoverføring (innføre et system som sikrer systematisk innhenting, lagring og deling) og følge nøye med på mottakelsen av systemet i avdelingen. Igjen er ledelsen avgjørende for

at prosessen skal bli vellykket. Gjennom atferd vil holdningene gradvis kunne endres. Ingen av metodene vil føre til umiddelbar endring, men et sted må prosessen starte.

Avdelingens svake rapporteringskultur er påvist gjennom manglende motivasjon til å melde inn avvik blant flere av de ansatte (drøftet i kapittel 6.3). Dersom fokuset flyttes over på lederkulturen i denne forbindelse og oppmerksomheten som vies til rapportering, har også dette et forbedringspotensiale. Hva ledelsen retter oppmerksomhet mot, måler og kontrollerer, er med på å påvirke kulturen i en organisasjon, noe som også påpekes av Schein et al. (1987). Det som er interessant i denne forbindelse er at det ikke er noe formelt system for de ansatte å forholde seg til. De uformelle ledelsesprosessene og den nærmeste lederen blir dermed det eneste de ansatte har å se til for veiledning på dette området. Det blir sårbart for et eventuelt system hvis målet er å etablere rutiner som ivaretar erfaringsoverføring gjennom systematisk arbeid. Både teori og praksis blir da subjektiv (ut fra hver leders oppfatning og oppmerksomhet) og sjansene for å mislykkes blir store.

Funnene viser at kultur og holdninger i RBR tilegnes stor betydning for hvordan de ansatte handler og for hvilke systemer som fungerer eller antas å ville fungere ut ifra historien. Dette kan relateres til Louis (1985) sin beskrivelse av «sterk kultur» som kjennetegnes ved at den virker gjennomtrengende på organisasjonen og i stor grad er med på å styre medlemmenes atferd. De tre dimensjonene, den sosiologiske, psykologiske og historiske, er gjenkjennende i empirien. Flertallet at informantene omtaler kulturen som noe «alle» deler, både når det gjelder det positive og det de anser som negativt. Den psykologiske dimensjonen er mindre kartlagt gjennom oppgaven, men med tanke på den store andelen informanter som uoppfordret nevnte kultur og holdninger som årsak til utfordringer med erfaringsoverføring, er det tenkelig at medlemmene i stor grad tolker kulturen på samme måte. Den siste dimensjonen, den historiske, er kanskje den som tilfører kulturen mest gjennomtrengningskraft; hvor lenge kulturen har eksistert og hvor stabil den har vært. Noe av det funnene viser er at troen på at kulturen kan endres er svak blant informantene. Ingen mener det er umulig, men at det er meget krevende og at det vil ta lang tid – fordi det «alltid har vært sånn». Når kulturen betraktes som veldig tradisjonell, kan det oppleves av medlemmene som mindre sannsynlig å kunne påvirke den.

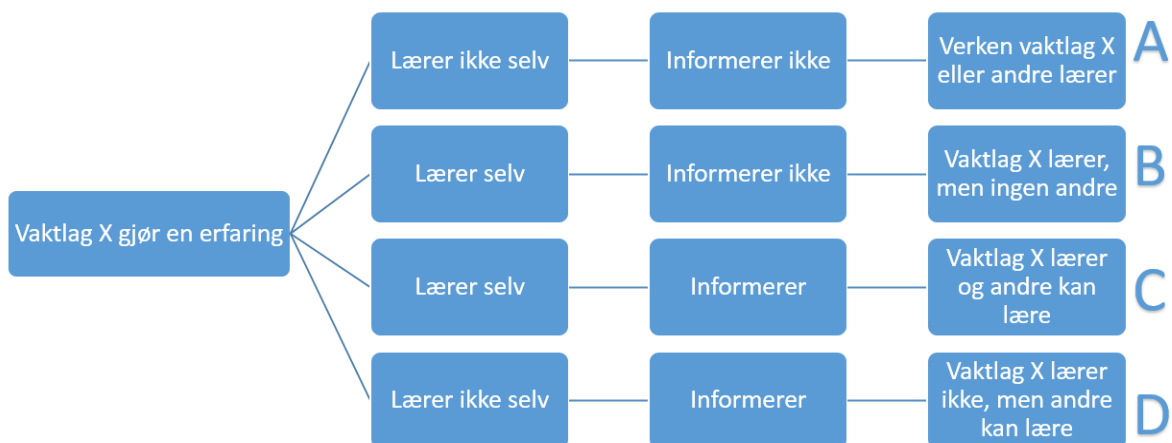
Det ble stilt spørsmål til informantene om hva de tenker kan være barrierene for å få til erfaringsoverføring gjennom de alternative virkemidlene etter hvert som de foreslo dem (beskrevet i kapittel 6.3.1). Ingen nevnte personlige eller mellommenneskelige forhold, heller ikke kultur og holdninger som ellers ble trukket raskt frem i lyset som årsaker til hvorfor det ikke fungerer i dag. Kostnadsspørsmål, tid og personressurser var blant svarene. Et eksempel er at informantene som ser holdningene som den største utfordringen med erfaringsoverføring gjerne er de samme som foreslår bilder/video eller presentasjon av erfaringer som mulig løsning for å få til erfaringsoverføring. Det kan riktignok stemme at nye virkemidler vil øke forutsetningene for å få til erfaringsoverføring, men det løser ikke automatisk utfordringene med holdningene eller kulturen i avdelingen. Dette indikerer at informantene ikke nødvendigvis ser organisasjonskulturen og eventuelle verktøy for erfaringsoverføring i en helhet. Dersom noen av virkemidlene og kanalene for erfaringsoverføring blir innført, vil de likevel måtte hankses med dagens kultur og holdninger. Til tross for dette, og at informantene ikke ser ut til å se virkemidler og fordeler i sammenheng, kan det tenkes at et godt system over lengre tid vil kunne være med på å endre holdningene til de ansatte gjennom atferden (Myers, 2004).

## 6.7 Erfaringsoverføring versus informasjonsflyt

Det skilles ikke tydelig mellom informasjon og erfaringsoverføring i avdelingen. Informasjon synes både å være tilsvarende erfaringsoverføring, uten nødvendigvis å innebære læring, og som en forutsetning for erfaringsoverføring. Ingen informasjonsflyt, ingen erfaringsoverføring. Koblingen er logisk og samsvarer delvis med det Hove (2014) skriver om systematisk erfaringslæring på organisasjonsnivå. For at man skal lære av andres erfaringer må altså informasjon om erfaringene først og fremst gjøres tilgjengelig. Informasjon kan sies å være en forutsetning for erfaringsoverføring, men hva med kunnskap? Det er kanskje her skillet mellom overføring av erfaringer versus kunnskap vises best. Å overføre kunnskap indikerer at avsender har kunnskap om noe, i motsetning til erfaringer hvor noe er opplevd og ikke nødvendigvis gjort til lærdom for å kunne kalles kunnskap. Informasjon om en erfaring som en annen har gjort kan i praksis føre til læring hos mottakeren – uten at avsender selv har lært av erfaringen. Flere av mannskapene eksemplifiserte at det er viktig å få ut erfaringer fordi andre kan ha opplevd lignende før, trekke paralleller til det som blir formidlet og deretter lære av det. Dette er i tråd med RPD-modellen til Klein (1989) omtalt i kapittel 3.2.1. En erfaren brannkonstabel vil kunne trekke nyttig lærdom av å høre om en innsats som en

nyansatt har vært med på. Den nyansatte selv kan i dette tilfellet lære mindre av innsatsen enn personen han får formidlet det videre til, fordi den erfarne har minner og et mentalt mønster som kan gjør større mening ut av erfaringen. Dette kan være en del av grunnen til at de informantene som har jobbet i avdelingen lengst så større nytte av erfaringsoverføring etter innsatser enn de nyeste. Selv om alle så fordelene med å vite om andres erfaringer, trakk de som har vært lengst med i større grad inn viktigheten av erfaringer fra spesielle innsatser fordi de så et klart personlig læringsutbytte av det.

Ubetydelige detaljer for noen kan bety mye og være kilde til læring hos andre. Derfor er det også vanskelig å bestemme hva det skal informeres om og hva som er «ubetydelig» eller overflødig informasjon. En enkel, egenkomponert modell over hvordan videreformidling gjennom å spre informasjon kan gjøre at læring «skipper» et ledd:



Figur 6 Informasjon, læring og erfaringsoverføring

De to første utfallene, A og B, viser først og fremst om erfaringene etter innsatser fører til læring blant de involverte eller ikke. Her er det tenkt at de som gjør erfaringene enten ikke lærer (A) eller lærer (B) av dem, uten at det videreformidles til utenforstående parter som ikke selv har vært involvert. Ettersom oppgaven ikke har hatt som hensikt å vite hvorvidt enkeltindivider eller grupper (vaktlag) lærer av egne erfaringer, er utfall C og D av større relevans.



Utfall C viser at vaktlaget som gjør erfaringene under innsatsen de er på lærer av disse. Her er allerede et positivt utfall nådd, fordi dette kan føre til endring i praksis som videre forbedrer både beredskapen og sikkerheten til mannskapene på vaktlag X (i likhet med utfall B). Videre viser utfallet at dette vaktlaget videreformidler erfaringene ved å informere andre i avdelingen og muliggjør dermed at andre kan lære av erfaringen deres.

Utfall D ender med at vaktlag X ikke lærer av erfaringene, men at andre kan lære av disse gjennom å bli videreformidlet informasjon om hvilke erfaringer som ble gjort. Funnene viser at to forhold trekkes frem som viktige i forbindelse med erfaringsoverføring: 1) å ha god informasjonsflyt som sikrer at nyttige erfaringer blir kjent for de ansatte i avdelingen, og 2) å lære av andres erfaringer. Det er lite som har vist at det er bevissthet rundt utfall C, som i de fleste tilfeller vil være det mest ønskelige resultatet. En forutsetning for å lære gjennom erfaringsoverføring etter innsatser synes helt klart å være informasjon fremfor at den som formidler erfaringen har lært av den selv.

Informasjonsflyten i RBR oppleves av informantene å ha et forbedringspotensiale.

Informasjonslagring og -deling i organisasjoner er generelt krevende. RBR har den ekstra utfordringen med tids- og avstandsbarrierer i form av skiftordninger og geografisk spredte stasjoner. Ifølge Cabrera og Cabrera (2002) står ofte organisasjoner overfor problemer med å motivere sine ansatte til å bruke tilgjengeliggjorte systemer til å dele ideer og erfaringer. Flere hevder at det ikke er noe system, mens andre mener systemet som finnes ikke tas i bruk eller ikke er godt nok. Mangelfull forståelse av fordelene, manglende integrering av informasjonsdeling i daglige plikter og mangel på tid til å dele erfaringer er alle poeng som både funnene og teorien viser er mulige årsaker. I sin teori om forventet verdi presenterer Cabrera og Cabrera (2002) informasjon- og forbindelseseffekten. Mange i beredskaps-avdelingen nevnte at erfaringsoverføringen ikke systematiseres fordi flere har en holdning til at informasjonen eller erfaringen de sitter med ikke er nyttig for andre, eller at de har «fått signaler» om at informasjon de har kommet med ikke er ønskelig. Et eksempel er deltidsseksjonens dårlige opplevelser av avvikshåndtering etter rapportering, som også er en form for informasjon. Dette svekker informasjonseffekten.

Forbindelseeffekten er troen på at andre faktisk vil motta informasjon dersom de bidrar. Den generelle oppfattelsen av hva som skjer med evalueringer, rapporter og annet skriftlig materiale er at det blir liggende, uten et fungerende apparat til å distribuere det på en god måte. Dette svekker forbindelseeffekten og dermed også viljen til å bidra fordi gjentatte bidrag uten tilbakemeldinger fører til at verdien av felles gode ikke blir høy nok til å oppveie de individuelle kostnadene med deltakelse. Dette var tydelig også en barriere blant informantene ettersom mange påpekte at det måtte være verdt det, hvis ikke vil de ansatte spørre «hva får jeg ut av det?» og la være å bidra når både informasjon- og forbindelseeffekten er lav.

Axelrod (1990) foreslår økning av identifiseringsgraden ved å offentliggjøre informasjon om de ansattes bidrag til en informasjonsdatabase som viser hvem som har bidratt og hvem som ikke har bidratt. Et opplæringsprogram vil også kunne øke informasjonsbidragene fordi det fører til at flere tar det eventuelle opprettede systemet i bruk (Cabrera & Cabrera, 2002). Synergi som flere av mannskapene kjente til (på heltid, ingen hadde hørt om det på deltid), på godt og vondt, er ment for intern erfaringsoverføring. Det er imidlertid ikke gitt god nok innføring eller opplæring i verktøyet eller hensikten med det. Ironisk nok er det ikke godt nok informert om hva hensikten er og hva det skal brukes til. Resultatet er at et fåtall tilhengere av ordningen bruker den.

## 6.8 Oppsummering drøfting

**Begrepsforståelse:** Informantene har et ubevisst forhold til begrepet erfaringsoverføring, enda mer når det konkretiseres til etter innsatser. For å kunne innføre et system der erfaringsoverføring skjer gjennom systematisk arbeid må det først begrepsfestes på en slik måte at alle som skal bruke systemet er klar over hva målet med det er. Er det å lære av andres feil? Eller å spre informasjon og håpe at noen interesserte lærer noe? Skal det være et krav å bidra til erfaringsoverføring? Alle disse spørsmålene og mange flere blir det ikke gitt like svar på, noe som gjør det vanskelig å skape et fungerende, formelt system.

- Begrepet knyttes meget tett til påpekning av andres feilhandlinger og feilvurderinger, noe som åpenbart skaper hindringer for erfaringsoverføring. Kultur, holdninger og uthenging nevnes hyppig. Ingen ser utfordringer med å dele kunnskap som er skjult for dem selv, slik som ferdigheter de har, men som de ikke klarer å forklare.

- I tråd med teorien hevder de fleste at de lærer gjennom å treffes og å prate sammen. Det bør ikke være et ønske eller mål om å endre på læringsarenaer eller -situasjon som mannskapene vet fungerer og som studier stadig støtter når det gjelder læring blant beredskapspersonell. Det bør på en mer systematisk måte enn i dag, tilrettelegges bedre for at de samme læringsarenaene kan bli mer effektive.

**Funksjoner:** «Ledelsen» har ansvar for å tilrettelegge for erfaringsoverføring. Nøyaktig hva tilretteleggingen innebærer er det imidlertid ingen klare formeninger om. Med et manglende formelt system å se til blir det opp til den enkelte leder (fra brannmester på vaktlagene til øverste leder) hvordan det skal praktiseres. De uformelle ledelsesprosessene påvirker atferd i større grad enn de formelle systemene i forbindelse med erfaringsoverføring. Det er store variasjoner fra leder til leder. Organisasjonen bør utvikle et formelt system som setter klarere rammer, og gir ansatte et verktøy som de kan bruke, og som lederne aktivt bruker.

- Samtlige ønsker og forventer at alle bidrar for å få til systematisk erfaringsoverføring i avdelingen, med den forutsetning at ledelsen tilrettelegger. Hvem som oppfattes som en del av «ledelsen» varierer.

**Skriftlig rapportering og andre virkemidler:** Det er en svak rapporteringskultur i avdelingen. BRIS-rapportene blir av flere ansett som et rent rapporterings- og statistikkverktøy, uegnet til erfaringsoverføring. I tillegg er ikke systemet per i dag lagt opp til dette ettersom tilgangen til andres rapporter er stengt. Et annet tegn på svak rapporteringskultur er mistilliten som har oppstått i forbindelse med innrapportering av avvik (gjelder særlig deltid). Dersom det er ønskelig at de ansatte fortsetter å melde inn avvik, må det settes fokus på håndteringen og oppfølgingen av disse avvikene. Tilbakemelding til innmelder er også viktig, slik at de ansatte ser at det nytter å melde. Grensen for hvilke hendelser som meldes inn (terskel) synes å være høy – det meldes avvik når noe har gått galt, ikke ved nesten-ulykker eller mindre uønskede hendelser. Også her må lederne i organisasjonen gjøre det klarere hva som skal rapporteres.

- Både ledere og mannskaper ser utfordringer med å bruke skriftlige rapporteringssystemer til erfaringsoverføring. Selv om et apparat hadde vært tilgjengelig for å kunne distribuere slike skriftlige rapporter, eksempelvis BRIS-rapportene, er det ut ifra andre utsagn å dømme ikke sikkert at det er den beste måten for mannskapene å bli informert på eller lære av andres opplevelser på.

- Av alternative virkemidler – andre enn de som brukes i RBR i dag – ble presentasjoner, bilder og video av innsatser vektlagt. Men også her ble det foreslått mer tid, ressurser og tilrettelegging for å treffes og snakke sammen, eksempelvis gjennom flere samlinger (deltid) eller mer systematisk og formell overlapp ved vaktskifte.

**På tvers av seksjoner:** Mannskapene fra ulike stasjoner og særlig seksjoner lærer i mindre grad hverandre å kjenne og det blir en barriere for åpenhet, tillit og følelsen av å være en del av et større fellesskap i avdelingen. Det er et hinder for erfaringsoverføring mellom seksjonene.

- Kulturen i avdelingen er preget av flere subkulturer – potensielt en kultur i hvert vaktlag eller hver stasjon. Særlig mellom seksjonene er dette utfordrende med tanke på trygghet og tillit blant medlemmene som tilhører forskjellige subkulturer. Bedre kjennskap og flere felles arenaer kan være med på å bryte ned eventuelle barrierer.
- Deltid opplever en forskjellsbehandling sammenlignet med heltid. Dette begrunnes gjennom at det naturligvis er fordi det er en deltidsstilling og ikke en heltidsstilling. Samtidig vektlegges dugnadsånden som finnes på deltid og hvor viktig det er å ta vare på denne. Deltid ønsker å bli behandlet likt med heltid på enkelte viktige områder, som f.eks. ved innmelding av avvik.

**Læring gjennom erfaringsoverføring:** Det er ønskelig for samtlige både å dele egne og lære av andres erfaringer etter innsatser. Det vektlegges at erfaringer etter innsatser er særlig interessante grunnet at hendelsene mannskapene må håndtere er reelle (kontra erfaringer gjort under øvelser). Personlig engasjement og interaksjon med kollegaer anses som absolutt nødvendig for læring, men det savnes et system som kan ivareta en større sikkerhet rundt læring gjennom erfaringsoverføring.

- Den største utfordringen med dette som læringsform er følelsen av å kunne bli uthengt ved å innrømme feilhandlinger eller innrapportere andres feil.
- Svært få ser individuelle utfordringer med læring gjennom erfaringsoverføring, slik som taus kunnskap eller videreformidling av subjektive erfaringer. Barrierer og utfordringer ses med opphav i organisasjonskulturen og holdninger.
- Erfaringsoverføring etter innsatser sett i et organisasjonslæringsperspektiv indikerer en enkelkretslæring i avdelingen. Erfaringer som blir gjort kan føre til endringer og korrigeringer i det gjeldende vaktlaget, men sjeldent noe som endrer praksis i hele

avdelingen. Dette kommer imidlertid an på alvorlighetsgraden – skjer det grove feil som resulterer i et alvorlig uønsket utfall blir dette kjent for de fleste, da gjennom ryktebørsen, media eller rapport utarbeidet av ledelsen.

**Formell og uformell læring:** Det skilles ikke klart mellom formell og uformell læring i avdelingen. Det er ikke bevissthet rundt innsatser som læringsarena – i hvert fall ikke for andre enn de som er involvert.

- Vegring og negativ holdning mot skriftlig materiale er med på å føre til et vanskeligere arbeid med å systematisere erfaringsoverføringen og dermed også læring gjennom denne uformelle læringsformen.

**Kultur og holdninger:** For å øke sjansene for et fungerende system som kan ivareta nyttig erfaringsoverføring i avdelingen påpekes et behov om kultur- og holdningsendring. Det er ifølge informantene et klart hinder for erfaringsoverføring at kulturen i organisasjonen er slik den er. Når det som oppleves som trygt å snakke om og etablerte holdninger får negative fortegn blant medlemmene i organisasjonen, er dette med på å skjule kunnskap i avdelingen – i praksis mindre erfaringsoverføring. For å hindre at taus kunnskap blir skjult kunnskap må holdningene frem i lyset og endres over tid, med læring i fokus istedenfor uthenging.

- Hva ledelsen retter oppmerksomhet mot, måler og kontrollerer er med på å påvirke kulturen i en organisasjon. Uten et formelt system for erfaringsoverføring blir det tilfeldig basert på hver enkelt leder og deres praksis.
- Organisasjonskulturen og eventuelle (nye) verktøy for erfaringsoverføring ses ikke i en sammenhengende helhet. Dersom noen av virkemidlene og kanalene for erfaringsoverføring som er foreslått blir innført, vil det likevel måtte hankses med dagens kultur og holdninger i organisasjonen.

**Informasjonsflyt:** Det skilles ikke tydelig mellom informasjon og erfaringsoverføring i avdelingen. Informasjon synes både å være tilsvarende erfaringsoverføring, uten nødvendigvis å innebære læring, og som en forutsetning for erfaringsoverføring. Ingen informasjonsflyt, ingen erfaringsoverføring.

- En erfaren brannkonstabel vil kunne trekke nyttig lærdom av å høre om en innsats som en kollega har vært med på.

- En forutsetning for å lære gjennom erfaringsoverføring etter innsatser synes helt klart å være at informasjonen når ønsket fremfor at den som formidler erfaringen har lært av den selv.
- Opplevelsen av dårlig informasjonsflyt i avdelingen kan skyldes mangelfull forståelse av fordelene, manglende integrering av informasjonsdeling i daglige plikter og mangel på tid til å dele erfaringer.
- Den generelle oppfattelsen av hva som skjer med evalueringer, rapporter og annet skriftlig materiale er at det blir liggende, uten et fungerende apparat til å distribuere det på en god måte. Dette svekker forbindelseeffekten.
- Flere har en holdning til at informasjonen eller erfaringen de sitter med ikke er nyttig for andre, eller at de har «fått signaler» om at informasjon de har kommet med ikke er ønskelig. Dette svekker informasjonseffekten.

**Generalisering:** DSB (2013) sin rapport om erfaringslæring blant norske brann- og redningsvesen pekte på at etatens organisasjonsstruktur og oppbygning er mangfoldig, noe som gjør at det kreves ulike tiltak for å skape effektiv erfaringslæring. Det er klart at den ulike oppbygningen, og ikke minst størrelsen på organisasjonen, krever ulike tiltak tilpasset hver etat. Et enkelt kommunalt brannvesen med 2-3 heltidsstillinger har helt andre forutsetninger og utfordringer enn etater som RBR som er eid av ti kommuner og har over 300 ansatte. DSB skriver om erfaringsoverføring mellom brann- og redningsetater, mens denne oppgaven har vektlagt intern erfaringsoverføring. Påpekningen til DSB vil likevel gjelde for overførbarheten av funnene i denne oppgaven til andre brann- og redningsvesen. Funnene er nok mest overførbare til etater i landet som har noenlunde samme oppbygning som RBR – et stort brannvesen spredt over relativt store geografiske områder. Når oppbygningen i organisasjonen ligner, eksempelvis ved antall ledd i beredskapsavdelingen, kan ulike etater møte på noen av de samme utfordringene. Kultur og holdninger i etatene kan være forskjellige, særlig den lokale kulturen som er avhengig av hver enkelt etats historie og praksis. Felles for bransjekulturen (og den nasjonale kulturen) vil være at den er tradisjonell. Brann- og redningsvesenet er nasjonalt en tradisjonsrik og konservativ bransje. Funnene og utfordringen med å få gjennom eventuelle endringer kan derfor tenkes å være lik for mange norske brann- og redningsvesen.

## 7.0 KONKLUSJON

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling:

*Hvordan kan mannskapene i Rogaland brann og redning IKS lære av hverandre gjennom erfaringsoverføring etter innsatser?*

Jeg har kartlagt hvordan erfaringsoverføring etter innsatser skjer internt i beredskapsavdelingen. Dokumentstudiene har vist tilgjengelige informasjons- og rapporteringssystemer, samt rutiner for blant annet rapportering, informasjonslagring og -deling i avdelingen. Informantene har stått for mesteparten av empirien med sine kunnskaper, tanker og meninger omkring temaet. Dette oppsummert har lagt grunnlaget for å svare på spørsmålet om hvordan mannskapene kan lære av hverandre gjennom erfaringsoverføring etter innsatser. Min studie viser at RBR kan få til erfaringsoverføring etter innsatser, og at organisasjonen etterlyser det. For å få dette til, må en del forutsetninger ligge til grunn og noen utfordringer må tas tak i.

Det bør etableres en felles begrepsforståelse og mål med erfaringsoverføringen. Om det skal eller ikke skal settes rammer/terskel for hvilke innsatser som skal viderefremmes, er ett av mange spørsmål som bør avklares før et system igangsettes. Tilrettelegging bør vektlegge det som fungerer for mannskapene; å treffes, snakke sammen, bruke visuelle virkemidler som bilder og video. Skriftlig rapportering må til, og vil fortsette å være rapporteringsmetode, men til bruk i intern erfaringsoverføring bør dette vurderes nærmere med tanke på utbytte. Alternative virkemidler er ønskelig og behovet ses av alle ansatte på alle nivåer i avdelingen. For å oppnå læring kan spesielle innsatser rekonstrueres til øvelser slik at flere kan gjøre erfaringen selv.

For å lykkes må lederne tydeligere på banen og sette erfaringsoverføring etter innsatser på agendaen i større grad enn i dag. De uformelle ledelsesprosessene bør i tillegg ha bakgrunn i det formelle systemet i organisasjonen – disse bør «snakke sammen» slik at ledelsen støttes av det formelle systemet, og systemet støttes av ledelsen.

På tvers av seksjonene virker dannelsen av subkulturer og opplevelsen av ulik behandling å være til hinder for læring generelt, særlig gjennom erfaringsoverføring. «Motkulturene» som

kan oppstå mellom subkulturer kan dempes gjennom å fremheve avdelingen mer som én enhet og kultur, enn seksjonene (og stasjonene) hver for seg.

«Læring» må kollektivt bli et viktigere mål enn «uthenging» er som konsekvens. Dette kan gjøres ved å vektlegge det i praksis, f.eks. gjennom innføring av et system som erkjenner faktoren med uthenging og forebygger det. Kartlagte utfordringer samsvarer ikke med foreslåtte løsninger; hvis hovedutfordringen som hindrer læring gjennom erfaringsoverføring etter innsatser er (eksempelvis) kultur og holdninger kan ikke løsningen alene være å bruke visuelle virkemidler til å formidle erfaringene. Den tause og skjulte kunnskapen, som teorien vektlegger som en klar hovedutfordring med å lære av andres erfaringer, nevnes knapt av informantene, kanskje fordi utfordringen også er skjult for dem.

Til slutt; viktigheten av god informasjonsflyt i arbeidet med erfaringsoverføring må ikke undervurderes. Informasjonsspredning i organisasjonen som fungerer garanterer ikke læring, men det øker potensialet og trekkes av informantene frem som en klar forutsetning. Det må aktivt jobbes med å øke nytteverdien i informasjonsdeling slik at de ansatte bidrar med den informasjonen og kunnskapen de har. Bidragsyttere til informasjonsspredning og avviksrapporing bør belønnes og verdsettes, ikke straffes. Samtidig må informasjonen siles; verdifull informasjon for noen kan oppleves som unødvendig og overflødig for andre. Både ledelse og mannskap påpeker at erfaringsoverføring etter innsatser bør være noen utvalgte ansvar som kan holde oversikt. Et eventuelt system krever tid og personressurser for å sikre kvalitet og kontinuitet, blant annet i arbeidet med innsamling, lagring og distribuering av informasjon og erfaringer.

Oppgavens omfang måtte på grunn av tid begrenses, men jeg ser at det ville vært interessant i neste omgang å sammenligne flere ulike brannvesen for å trekke paralleller mellom forutsetninger og utfordringer etatene ser. Flere organisasjoner øker også muligheten til generalisering av funnene. Noen av funnene i denne studien er likevel generelle nok til at andre brann- og redningsvesen kan dra nytte av dem i sitt arbeid med erfaringsoverføring. Dersom et system for erfaringsoverføring etter innsatser implementeres i RBR, hadde det også vært interessant etter en tid å måle effekten av de gjennomførte tiltakene.



## REFERANSER

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, S. S. (2006). Aktiv informantintervjuing. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22, 278-298.
- Argote, L., Ingram, P., Levine, J. M. & Moreland, R. L. (2000). Knowledge transfer in organizations: Learning from the experience of others. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 1-8. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/obhd.2000.2883>
- Argyris, C. (1982). The executive mind and double-loop learning. *Organizational Dynamics*, 11(2), 5-22. doi: 10.1016/0090-2616(82)90002-X
- Axelrod, R. (1990). *The evolution of cooperation*. London: Penguin Books.
- Bang, H. (1995). *Organisasjonskultur* (3. utg.). Oslo: TANO.
- Beyer, J. M. & Trice, H. M. (1993). *The cultures of work organizations*. NJ, US, Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research: The logic of anticipation* (2 utg.). Cambridge: Polity Press.
- Borell, J. & Eriksson, K. (2008). *Strengthening learning from emergency responses*. Paper presented at the The 15th TIEMS Annual Conference 2008.
- Brann- og eksplosjonsvernloven. (2002). *Lov om vern mot brann, eksplosjon og ulykker med farlig stoff og om brannvesenets redningsoppgaver*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-06-14-20>.
- Cabrera, A. & Cabrera, E. F. (2002). Knowledge-sharing dilemmas. *Organization Studies*, 23(5), 687-710. doi: 10.1177/0170840602235001
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2002). *Explaining society: An introduction to critical realism in the social sciences*: Routledge.
- Dey, I. (2004). Grounded theory. I C. Seale, Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (red.), *Qualitative research practice* (s. 80-93). London: SAGE Publications.
- Drupsteen, L. & Guldenmund, F. W. (2014). What is learning? A review of the safety literature to define learning from incidents, accidents and disasters. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 22(2), 81-96. doi: 10.1111/1468-5973.12039
- DSB. (2003). *Forskrift om organisering og dimensjonering av brannvesen*. Tønsberg: Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap.

- DSB. (2013). *Effektiv erfaringslæring*. Tønsberg: Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422. doi: 10.1080/03054980701425706
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2. utg.). London: Sage.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. I C. Seale, Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (red.), *Qualitative research practice* (s. 420-434). London: SAGE Publications.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 74(4), 78.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing: The range of techniques*. Maidenhead: Open University Press.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, S. & Elvrum, T. A. (2015). Købehavn brandvæsen. Operativ ledelse og bruk av kamera : Studietur NBLF RUU. Lastet ned 2016.05.18, fra [http://nblf.no/MineFiler/Dokumenter/Nyhet/G\\_2015\\_SH\\_Kobenhavn\\_rapport.pdf](http://nblf.no/MineFiler/Dokumenter/Nyhet/G_2015_SH_Kobenhavn_rapport.pdf)
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3 utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Hove, K. (2014). Kunnskapsbasert erfaringslæring *Endringsprogrammet*: Politidirektoratet, Justis- og beredskapsdepartementet.
- Ichijo, K. & Nonaka, I. (2006). *Knowledge creation and management: New challenges for managers*. Oxford: Oxford University Press, USA.
- Klein, G. A. (1989). Recognition-primed decisions. *Advances in Man-Machine Systems Research*, 5, 47-92.
- Leonard, D. (2007). Knowledge transfer within organizations. I K. Ichijo & I. Nonaka (red.), *Knowledge creation and management. New challenges for managers*. Oxford: Oxford University Press, USA.
- Lindøe, P. H. (2003). *Erfaringslæring og evaluering*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.

- Louis, M. R. (1985). An investigator's guide to workplace culture. I P. J. Frost (red.), *Organizational culture* (s. 73-94). Beverly Hills: Sage Publications.
- Moldjord, C. (2007a). Betydningen av å dele erfaringer i operative miljøer. I C. Moldjord, J. Eid, W. Brun, T. Kobbeltvedt & J. C. Laberg (red.), *Liv og lære i operative miljøer: «tøffe menn gråter!»* (s. 446-466). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moldjord, C. (2007b). Prolog - læring og vekst i operative organisasjoner. I C. Moldjord, J. Eid, W. Brun, T. Kobbeltvedt & J. C. Laberg (red.), *Liv og lære i operative miljøer: «tøffe menn gråter!»* (s. 11-14). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myers, D. G. (2004). *Exploring social psychology* (6. utg.). Boston: McGraw-Hill.
- Nonaka, I. & Toyama, R. (2007). Why do firms differ? The theory of the knowledge-creating firm. I K. Ichijo & I. Nonaka (red.), *Knowledge creation and management, new challenges for managers*. New York: Oxford University Press.
- NOU 2012:8. (2012). *Ny utdanning for nye utfordringer - helhetlig utdanningsmodell for fremtidig personell i brannvesenet*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.
- Olsen, O. E. (2003). Erfaringslæringens begrensninger. I P. H. Lindøe (red.), *Erfaringslæring og evaluering* (s. 135-145). Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Polanyi, M. (1966). The tacit dimension. *Peter Smith, Gloucester, Mass.*
- Reason, J. (1997). *Managing the risks of organizational accidents*. Aldershot: Ashgate.
- Rogaland brann og redning IKS. (2015a). Beredskapsavdelingen. Lastet ned 2016.04.16, fra <http://www.rogbr.no/beredskaps--avdeling>
- Rogaland brann og redning IKS. (2015b). Organisering. Lastet ned 2016.02.05, fra <http://www.rogbr.no/beredskaps--avdeling/organisering>
- Rogaland brann og redning IKS. (2016). *Mål og ledelse*. Rogaland brann og redning IKS. Styrende dokumenter.
- Schein, E. H., Arnulf, K. & Brun, H. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse : Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri media forl.
- Senge, P. M. (1992). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Sommer, M. (2015). Learning in emergency response work (Vol. nr. 275). Stavanger: University of Stavanger, Faculty of Science and Technology, Department of Industrial Economics, Risk management and Planning.

- 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. doi: 10.1504/IJEM.2013.055161
- Sommer, M. & Njå, O. (2011). Learning amongst norwegian fire-fighters. *Journal of Workplace Learning*, 23(7), 435-455. doi: 10.1108/13665621111162963
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trost, J. (1993). *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Universitetet i Stavanger. (2016). Samfunnssikkerhet. Lastet ned 2016.03.21, fra <http://www.uis.no/studietilbud/samfunnsfag/master/samfunnssikkerhet/>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5 utg.). Los Angeles, California: SAGE.

Hvor lenge har du jobbet i brannvesenet? \_\_\_\_ Hvor lenge har du jobbet som (tittel)? \_\_\_\_

### Begrepsforståelse/generelt

- Hva forstår du med begrepet «erfaringsoverføring»?
- Hvilke fordeler og ulemper ser du med konseptet erfaringsoverføring?
- Hvordan benytter du deg av erfaringsoverføring? (til og fra andre)
- Kan du gi noen eksempler på tilfeller hvor erfaringsoverføring har skjedd etter en hendelse som du (og ditt vaktlag) har vært involvert i? Når opplevde du erfaringsoverføring mellom vaktlag og stasjoner etter innsats sist?
- Hvilke muligheter (kanaler) for erfaringsoverføring mener du finnes i RBR i dag?
  - Fungerer disse?
  - Er denne erfaringsoverføringen tilfeldig?
    - Hvis ja; Hva tenker du må til for at erfaringsoverføringen skal kunne skje systematisk (ikke tilfeldig)?
    - Hvis nei; hvordan er den systematisert?

### Rolle- og ansvarsfordeling i forbindelse med erfaringsoverføring

- Hvem har etter din mening ansvar for at erfaringsoverføring skjer?
  - Hva tenker du rollen til en (tittel) bør være når vi snakker om erfaringsoverføring?
- Hva kan du gjøre for å øke/bidra til bedre erfaringsoverføring?
- Hva tenker du om de fagansvarliges rolle når det gjelder overføring av erfaringer etter en hendelse? (til de fagansvarlige: Hvilke forventninger har du til at andre (brannmester, andre ledere) bidrar til erfaringsoverføring etter hendelser innen ditt fagområde?)

### Evalueringsrapportering og erfaringsoverføring

- Er det spesielle hendelser/situasjoner hvor du tenker det burde være overføring av erfaringer hvor det ikke er tilfellet i dag?
  - Er det andre typer hendelser hvor du tenker at det *ikke* er nødvendig med overføring?
- I forbindelse med rapportering etter innsatser – synes du rapportene kan være nyttige for andre som *ikke* har vært med på hendelsen?
  - Hvis ja, hvordan ville du ha formidlet innsatsen til andre?
  - Hvis nei, hvorfor ikke?
- Har du hørt om rapporteringssystemet BRIS?
  - Hvis ja, hva er dine tanker om rapporteringssystemet når det gjelder erfaringsoverføring internt?
- Til lederne: Som leder, hvilke utfordringer ser du med skriftlige rapporteringssystemer som verktøy for erfaringsoverføring? Finnes det gode/bedre alternativer?

### **Erfaringsoverføring i de ulike seksjonene**

- Er det forskjell mellom grad av erfaringsoverføring i seksjon heltid og deltid?
  - På hvilken måte og hvorfor?
- Hvordan mener du RBR kan få til (bedre) erfaringsoverføring mellom mannskapene og stasjonene? (fokus på deltidsstasjonene og grad av overføring)
- Hvilken tilrettelegging mener du ledelsen bør gjøre for å lette overføring av erfaringer mellom ansatte i seksjon heltid og deltid?

### **Erfaringsoverføring og læring**

- Opplever du at læringen som skjer under/etter en hendelse skiller seg fra læring som følge av øvelser og trening?
  - På hvilken måte?
- Hvordan vil du si at mannskapene i dag lærer av hendelser som andre har opplevd?
- Hvilke utfordringer ser du med erfaringsoverføring som læringsform?
- Hvordan kan mannskapene i RBR lære gjennom erfaringsoverføring etter innsatser?