

# DET TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

**Studieprogram/spesialisering:**

Samfunnssikkerhet

Vårsemesteret, 2018

Åpen

**Forfatter:**

Anders Bjørnsen

.....

(signatur forfatter)

**Fagansvarlig:** Ole Andreas Engen

**Veileder(e):** Bjørn Ivar Kruke

**Tittel på masteroppgaven:**

Se og Lær – En studie av evaluatørrollen før, under og etter Nasjonal Helseøvelse 2018 med et læringsperspektiv

**Engelsk tittel:**

Watch and Learn – Studying the role of evaluators before, during and after National Health Exercise 2018 within the context of learning

**Studiepoeng:** 30

**Emneord:**

Evaluatører, læring, øvelser, Nasjonal Helseøvelse 2018, Helse Stavanger, Helse Nord, organisatorisk læring, individuell læring, systemtenkning.

Sidetall: 72

+ vedlegg/annet: 84

Stavanger, 15/06/2018

# Se og Lær

– *En studie av evaluatorrollen før, under og etter Nasjonal Helseøvelse 2018  
med et læringsperspektiv*

Anders Bjørnsen



Universitetet  
i Stavanger

Masteroppgave i samfunnssikkerhet

Institutt for industriell økonomi, risikostyring og planlegging

UNIVERSITETET I STAVANGER

## Sammendrag

Vi øver for å lære, men vi ser stadig at krisers konsekvenser kunne vært redusert gjennom erfaringer vi har fra tidligere øvelser. Dette tyder på at evalueringsprosesser knyttet til øvelser i dag ikke alltid er velegnet for å nå ønsket læring. I norsk samfunnssikkerhetsfaglig forskning har vi flere bidrag knyttet til læring i nødetater og øvelser, men det er lite forskning knyttet til bruk av spesifikke evalueringsverktøy og deres egnethet for læring. Denne oppgaven ønsker å bidra til en slik diskusjon ved å studere evaluatorrollen i lys av læringsteori og et praktisk eksempel.

Høsten 2018 gjennomføres nemlig Nasjonal Helseøvelse 2018 i sammenheng med NATO-øvelsen Trident Juncture. Hovedfokuset for øvelsen er samvirke mellom forsvaret og helsetjenesten, men akuttmedisinsk behandling til forsvaret og befolkningen skal også øves. Ansvaret for å planlegge øvelsen gikk til Helse Stavanger, og mye av denne oppgavens datagrunnlag baseres på intervjuer gjennomført med sentrale aktører fra planleggingsgruppen.

Denne oppgaven viser hvordan utfordringer knyttet til læring og bruk av evaluatorene kan møtes ved hjelp av ulike læringsperspektiv, samt hvordan våre perspektiver og forståelser påvirker bruken av ulike evalueringsverktøy. Oppgaven tar utgangspunkt i tre ulike læringsteorier: organisatorisk læring (Garvin, 1993), individuell læring (Sommer mfl. 2013) og systemtenkning (Senge, 1991). Disse teoriene brukes for å belyse hvordan evaluatorene kan bidra til læring i lys av de respektive perspektivene. Oppgaven anvender så funnene fra denne diskusjonen på Helse Stavangers evaluatorbestilling knyttet til Nasjonal Helseøvelse 2018.

Oppgavens funn presenteres gjennomgående i diskusjonskapittelet, og de viktigste funnene presiseres i konklusjonen. Oppgavens største funn er at evaluatorene kan brukes og forstås ulikt av ulike aktører for ulike kontekster, men også at evaluatorrollen kan formes av slike forståelser. Det som i stor grad påvirker dette er ens perspektiv på *hva* læring er og *hvordan* læring oppnås. For å arbeide bevisst for læring må vi være klar over, og drøfte, slike forhold enten vi forsøker å skape organisatorisk, individuell eller systemisk læring.

## **Forord**

Denne oppgaven markerer slutten på mine to år som masterstudent i samfunnssikkerhet ved Universitetet i Stavanger. Min tid på dette studiet har vært utfordrende, spennende og ikke minst givende. Jeg vil derfor først rette en stor takk til alle medstudenter, forelesere og veiledere for å ha ansporet til en faglig utvikling som gjorde meg i stand til å fullføre studiet med kun gode minner og erfaringer.

Å skrive denne oppgaven har til tider vært en svært ensom prosess, og jeg vil derfor takke min familie, kjæreste, venner og medstudenter som har gitt meg et avbrekk når det har vært nødvendig. Jeg vil også rette en stor takk til Helse Stavanger og alle mine informanter for å la meg trenge meg inn i deres verden med mitt forstørrelsesglass. Uten deres samtykke og bidrag hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre. Villigheten dere har vist for å stille opp til samtaler tas ikke for gitt, og jeg håper Nasjonal Helseøvelse 2018 blir en stor suksess.

Jeg vil også takke min veileder Bjørn Ivar Kruke for gode råd og samtaler. Din hyggelige tone og humor gjorde det lettere å ikke bli besatt av kritikkens fortvilelse.

Takk til Ivar Bjørnsen, M.A., for tålmodig hjelp og korrekturlesing.

Til slutt vil jeg takke Real Madrid C.F. for å ta hjem sitt tredje strake Champions League-trofé. Det gjorde innspurten til oppgaven mye mer håndterlig.

Stavanger, juni 2018

Anders Bjørnsen

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	s. 1
1.1 Tema og aktualisering .....	s. 1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	s. 3
1.3 Oppgavens avgrensninger.....	s. 4
1.4 Tidligere forskning.....	s. 5
<b>2. Nasjonal Helseøvelse, Trident Juncture og totalforsvaret</b> .....	s. 6
<b>3. Teori</b> .....	s. 9
3.1 Krisebegrepet og krisefaser .....	s. 9
3.1.1 Krisedefinisjoner .....	s. 9
3.2 Hvorfor øve? .....	s. 12
3.2.1 Ulike øvelsetyper .....	s. 12
3.3 Evaluatører og observatører .....	s. 14
3.4 Læring .....	s. 15
3.4.1 Lærende organisasjoner .....	s. 15
3.4.2 Læring i nødetatene .....	s. 17
3.4.3 Enkel- og dobbelkretslæring .....	s. 21
3.5 Systemtenkning – den femte disiplin .....	s. 22
3.5.1.En sirkulær tenkemåte .....	s. 23
3.5.2.Mennesket i sentrum? .....	s. 25
3.5.3.Dynamisk kompleksitet .....	s. 25
<b>4. Metode</b> .....	s. 27
4.1 Forskningsspørsmål og vitenskapsteoretisk ståsted .....	s. 27
4.2 Forskningsdesign og rolle som forsker .....	s. 29
4.3 Dokumentsøk- og analyse .....	s. 30
4.3.1 Dokumentsøk .....	s. 30
4.3.2 Dokumentanalyse .....	s. 31
4.4 Personlig dybdeintervju .....	s. 32
4.4.1 Tabell over informanter .....	s. 33
4.5 Etiske refleksjoner .....	s. 34
4.6 Validitet og reliabilitet.....	s. 34

<b>5. Empiri</b> .....	s. 36
5.1 Evaluering i kriseøvelser .....	s. 36
5.2 Evaluering ifølge DSB.....	s. 38
5.2.1 DSBs evalueringsveileder .....	s. 39
5.2.2 Evaluatorobservasjon som beskrevet i DSBs veileder .....	s. 42
5.3 Helse Stavanger .....	s. 43
5.3.1 Definisjon av evaluatører og deres formål .....	s. 43
5.3.2 Hva skal evaluatorene evaluere? .....	s. 47
5.3.3 Læring etter øvelsen .....	s. 49
5.3.4 Planleggingsprosessen .....	s. 52
<b>6. Diskusjon</b> .....	s. 54
6.1 Hvordan kan evaluatører bidra til læring? .....	s. 54
6.1.1 Evaluatører og den lærende organisasjonen .....	s. 54
6.1.2 Evaluatører og individuell læring .....	s. 57
6.1.3 Evaluatører og systemtenkning .....	s. 59
6.2 Bidrar Helse Stavangers evaluatoropplegg til læring? .....	s. 62
6.2.1 Bidrar Helse Stavangers evaluatører til lærende organisasjoner? .....	s. 62
6.2.2 Bidrar Helse Stavangers evaluatører til individuell læring? .....	s. 64
6.2.3 Bidrar Helse Stavangers evaluatører til systemtenkning? .....	s. 66
<b>7. Konklusjon</b> .....	s. 70
<b>Litteraturliste</b> .....	s. 73
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide til Helse Stavanger</b> .....	s. 79
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide til Helse Nord</b> .....	s. 82



# 1. Innledning

22. juli 2011 rettet hele verdens øyne seg mot lille Norge da en 950 kilos gjødselbombe eksploderte i Regjeringskvartalet i Oslo og en masseskyting fant sted på en politisk sommerleir på Utøya. Totalt 77 mennesker mistet livet i disse angrepene (NOU, 2012:14). Hvordan kunne dette skje i ressurssterke Norge, og hvordan kunne konsekvensene bli så store? Kunne vi ha forberedt oss bedre?

Det viser seg at man i Oslo i 2006 øvde på å bli rammet av flere terroranslag, med spesielt fokus på koordinering og samarbeid (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap [DSB], 2006). Evalueringen i etterkant konkluderte med at samtlige aktører som deltok hadde vist ”vilje til læring” (DSB, 2006, s. 33), så hvorfor opplevde man flere av de samme utfordringene under en reell krise 22. juli 2011? Øvelsen forutså problemene som ville oppstå knyttet til nødetatenes kommunikasjonssystemer under et terrorangrep, men likevel gjenoppsto de samme problemene 22. juli 2011– hele fem år etter øvelsen i 2006 (Kruke, 2012). Dette viser at vi har utfordringer knyttet til læring i nødetatene etter øvelser – også i lille Norge.

## 1.1 Tema og aktualisering

I Norge har det i flere år foregått betydelig øvingsvirksomhet av stor og liten karakter, i regi av militære så vel som sivile aktører. Vi øver for å lære (Engen mfl., 2016), og øvelser spiller en viktig rolle når man skal forberede organisasjoner på å håndtere kriser og katastrofer i fremtiden (Beerens & Tehler, 2016). Beredskapsøvelser kan ta flere former, blant annet table-top og fullskala øvelser, som har sine egne utfordringer og anvendelsesområder, men de har til felles at man forsøker å nå et best mulig utfall ved å samarbeide med andre (Alexander, 2002a).

Noen eksempler på øvelser i nyere tid er NATO-øvelsen Crisis Management Exercise, sivilnasjonal øvelse (SNØ) organisert av Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB) og ikke minst Nasjonal Helseøvelse 2018, som organiseres av Helsedirektoratet, Helse Vest og Helse Stavanger (Justis- og beredskapsdepartementet [JD], 2016a).

God oppfølging av øvelser forutsetter gode evalueringer (JD, 2016a), men diskusjoner som angår *hvorfor* og *hvordan* ulike evalueringsmetoder egner seg og bør brukes ved ulike øvelsessituasjoner er ikke like vanlig i sikkerhetsfaglige kontekster (Beerens & Tehler, 2016). Denne oppgaven forsøker derfor å gi et bidrag til en slik diskusjon. Formålet med evaluering



er nemlig å systematisk undersøke hvorvidt øvelser oppnår sine formål (Khankeh mfl., 2018), og jeg ser det derfor som svært relevant å ha et bevisst forhold til ulike evalueringsmetoder- og verktøy og hvordan de kan og bør brukes.

Oppgaven tar utgangspunkt i, og drøfter, evaluatorrollen og dens funksjon som evalueringsverktøy og hvordan den egner seg for ulike øvelseskontekster. Den tar også for seg hvordan evaluatorrollen kan styres av øvingsplanleggerens evaluatorbestilling. Oppgavens utgangspunkt for denne diskusjonen er tidligere forskning og metaevalueringer<sup>1</sup> av evaluatører som gjerne har fokus på øvelser i helsesektoren, men mer generelle erfaringer, studier og veiledere blir også trukket frem for å skape en gjennomtenkt beskrivelse av evaluatorrollen som verktøy for læring og dens egnethet for ulike typer øvelser med ulike formål.

Oppgavens empirikapittel er derfor todelt. Første del er en litteraturgjennomgang av evaluatorrollen og hvordan den som verktøy kan og bør bidra til læring etter øvelser. Her tas det utgangspunkt i evalueringsforståelser fra forskning og DSB sine veiledere. Andre del tar for seg Helse Stavangers forståelse av evaluatorrollen og hvordan man planlegger for å bruke evaluatører under Nasjonal Helseøvelse 2018. Dette kommer frem gjennom tekster og intervju med sentrale aktører fra øvingsledelsen. Oppgavens diskusjonskapittel er likeså todelt. Først forsøkes det å anvende ulike perspektiver på læring med empirien fra litteraturgjennomgangen om evaluatører og evalueringsverktøy for å drøfte evaluatorrollen og hvordan den bør forstås og anvendes. Deretter forsøker jeg å vurdere Helse Stavangers forståelse av evaluatorrollen og deres evaluatorbestilling opp mot disse teoriene slik at vi kan diskutere hvorvidt deres forståelse av evaluatører er hensiktsmessig for å nå målene satt for læring knyttet til Nasjonal Helseøvelse 2018.

Oppgavens overordnede mål er å skape forskningsbasert kunnskap til prosjektledelsen i Helse Stavanger, aktualisere bevisst bruk av evaluatører og hvordan de kan og bør brukes som læringsverktøy. Oppgavens teoretiske og empiriske grunnlag har røtter i en forskningsmessig hypotese om at evaluatorbestillinger til øvelser i dag *ikke er spesifikke nok*, og at man ikke har et bevisst nok forhold til hvordan man bør bruke evaluatører i planleggingsfasen. Denne

---

<sup>1</sup> En meta-evaluering vil si å evaluere en evaluering (Hirt & Lörtscher i Beerens & Tehler, 2016).

hypotesen er basert på egne erfaringer, litteratur og innledende samtaler med informanter og veileder. En videre antakelse er at mangelfulle evaluatordokumenter kan føre til upresise konklusjoner som vil være et hinder for målrettet læring. Et annet viktig mål for oppgaven er derfor å sette oppgavens tematikk på dagsorden slik at man får et bevisst forhold til hvordan og hvorfor man evaluerer.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Oppgaven ønsker å beskrive og drøfte noe jeg forstår som en underkommunisert del av øvelser, nemlig evaluatorers rolle i læringsprosessen. For å drøfte evaluatordokumentets egnethet må vi forstå den i lys av øvelsens suksesskriterier, altså må vi forstå *hva som skal læres*, noe jeg forklarer og utdyper i oppgavens kontekstkapittel. På bakgrunn av denne tematikken, og redegjørelsen jeg har formulert i tidligere avsnitt, presenterer jeg følgende problemstilling:

*Hvordan kan evaluatører bidra til læring før, under og etter Nasjonal Helseøvelse 2018?*

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

### *1. Hvordan kan evaluatører bidra til læring etter øvelser?*

Oppgavens første forskningsspørsmål legger grunnlaget for en teoretisk drøfting. Dette spørsmålet bidrar til å beskrive og drøfte evaluatorers rolle og hvordan evaluatører kan bidra til læring. For å svare på dette var det nødvendig å se på relevant forskning og data fra blant annet DSB, for så å drøfte evaluatorrollen i diskusjonskapittelet sammen med teori om læring. Dette ser jeg som nødvendig for at jeg skal kunne redegjøre for hva som er god evaluering, som igjen er nødvendig for å karakterisere Helse Stavangers egen evaluatordokument. Dette forskningsspørsmålet blir besvart i oppgavens diskusjonskapittel.

### *2. Hvordan kan vi beskrive Helse Stavangers evaluatordokument for Nasjonal Helseøvelse 2018 med ulike læringsperspektiv?*

En forutsetning for relevante evalueringer etter en øvelse er at man vet hva man skal se etter. Med ”evaluatordokument” mener jeg alle forventninger og krav til hva evaluatorene skal evaluere, *hvordan* de skal evaluere og *når* de skal evaluere. Jeg ønsker også å si noe om den

prosessbaserte evalueringen som søker etter å lære fra selve planleggingsprosessen knyttet til øvelsen. Jeg ønsker å analysere dette i lys av oppgavens første forskningsspørsmål for å kunne beskrive deres prosess som egnet eller ikke egnet for å nå ønsket læring. Dette spørsmålet er sterkt knyttet til teori, spesielt teori om læring. Helse Stavangers evaluatordokument blir beskrevet i oppgavens empirikapittel. Det diskuteres hvor hensiktsmessig den er, og hva som kan være dens svakheter knyttet til læring, i diskusjonskapittelet. En viktig forutsetning for denne oppgaven har vært at evaluatordokumentet ikke var ferdig utviklet under min empiriinnsamling. Oppgavens drøftinger tar derfor utgangspunkt i mine informanternes foreløpige tanker og hvordan man ser for seg at evaluatordokumentet vil bli.

I tillegg til å anvende teori om organisatorisk og individuell læring, ønsker jeg også å anvende Senge (1991) og hans teori om organisatoriske disipliner. Jeg er her interessert i å se evaluatordokumentet i en større sammenheng og diskutere hvorvidt Helse Stavangers evaluatordokument kan bidra til det man i læringsteorien kaller systemisk endring (Watzlawick, 1974; Senge, 1991). Nasjonal helseberedskapsplan sier: ”en øvelse er ikke ferdig før den er evaluert og læringspunkter er innarbeidet i systemer og grunnlag for fremtidige øvelser og opplæringstilbud” (HOD, 2014, s. 15). Jeg ønsker derfor å studere hvordan evaluatordokumentet og Helse Stavanger kan bidra til å forbedre systemet evalueringen fokuserer på.

### **1.3 Oppgavens avgrensinger**

Masteroppgavens tidsramme gjør at jeg ikke får anledning til å studere selve fullskalaøvelsen som forekommer høsten 2018, og jeg må derfor fokusere på Helse Stavangers planleggingsprosess. Dette gjør at selve bruken og deler av planleggingen knyttet til evaluatorkorpset ikke blir en prosess jeg får mulighet til å studere, men jeg ønsker fortsatt å gi et innblikk i hvordan Helse Stavanger utarbeider suksesskriteriene som evaluatordokumentene skal benytte seg av og hvordan planleggerne forholder seg til evaluatordokumentets rolle i planleggingsprosessen.

Problemstillingen legger til rette for forskjellige metoder for datainnsamling, analyse og diskusjon. Diskusjonen om hvordan Helse Stavanger planlegger å få evaluatordokumentene til å bidra til relevante evalueringer blir basert på intervjuer med informanter i Helse Stavanger og Helse Nord samt dokumentanalyser av planleggingsdokumenter relatert til Nasjonal Helseøvelse

2018. For å kunne karakterisere Helse Stavangers evaluatørbestilling- og forståelse som hensiktsmessig eller ikke gjør det nødvendig å kartlegge tidligere forskning om evaluering og læring. Denne prosessen er i stor grad basert på dokumentanalyse av artikler som tar for seg teorier om læring og metaevalueringer av evalueringsverktøy.

#### **1.4 Tidligere forskning**

Vi har flere bidrag til forskning knyttet til læring før, under og etter øvelser. Pollestad og Steinnes' (2012) bidrag tar for seg om øvelser utnyttes godt nok som læringsarena, eller om man kun "øver for å øve". Deres forskning har spesielt fokus på samvirkeøvelser gjennomført i Hordaland. Deres funn var at individuell læring var varierende, og at læring kunne finne sted også i tiden *før* en stor samvirkeøvelse (Pollestad & Steinnes 2012).

Dekker mfl. (2008) studerte nødetaters evne til å lære, med spesielt fokus på deres evne til å lære fra feil. Deres konklusjon var at nødetatene som ble studert ofte hadde mangelfull gjensidig tillit, deltakelse og kunnskap om læringsmekanismer.

Morten Sommer har flere bidrag til forskning knyttet til læring i nødetatene, med flere knyttet til brannvesenet (Sommer & Njå., 2011). Sammen med Geir Sverre Braut og Ove Njå har han utviklet en modell som tar for seg faktorer som er viktige for individuell læring i nødetatene (Sommer mfl., 2013). Deres modell blir utdypet og brukt i denne oppgaven.

Det er derimot lite forskning på bruken av evaluatører eller observatører som læringsverktøy, og enda færre analyser av hvordan de best kan brukes for å oppnå ønsket læring knyttet til helsevesenet og sivilt-militært samarbeid. Ut fra dette kan vi hevde man i forskning, og ellers i evalueringsarbeid, forstår evaluatorens rolle og funksjoner som selvsagt.

Det er dette "hullet" denne oppgaven ønsker å fylle. Khankeh mfl. (2018) sin forskning på evalueringsmetodikk for læring i helsevesenet konkluderte med at det er flere teknikker og metoder for å samle inn data for evaluering med ulike fordeler og ulemper. Jeg ønsker derfor å bidra til en bevisstgjøring av disse fordelene og ulempene, samt hvordan evaluatører i seg selv ikke er ett enkelt verktøy for én type læring, men heller et verktøy som gir utallige muligheter for flere *ulike* typer læring, avhengig av ens perspektiv på hva læring faktisk er og hvordan læring nås.

## 2. Nasjonal Helseøvelse, Trident Juncture og totalforsvaret

Jeg ønsker her å presentere Nasjonal Helseøvelse 2018, øvelsens kontekst og dens grunnleggende formål. Dette er viktig for å forstå rollen Helse Stavanger og Helse Nord spiller i planleggingsprosessen, samt hvilke mål evaluatorene skal vurdere øvelsen mot. Jeg vil først presentere øvelsens opphav og deretter gi en innføring i totalforsvarskonseptet, et konsept som er en viktig del av øvelsens kontekst.

Regjeringen besluttet i 2014 at Norge skal være vertsnasjon for NATO-øvelsen Trident Juncture, som blir den største NATO-øvelsen som noen gang har funnet sted på norsk jord. Som vertsnasjon har Norge ansvar for *Host Nation Support* (HNS) for øvelsen, og for spesialisthelsetjenesten betyr dette å ivareta øvelsens militære styrker med helsetjenester og samtidig ivareta helsetjenestene prehospitalt og inhospitalt for den øvrige befolkningen (Helse Stavanger, 2018).

Helse- og omsorgsdepartementet (HOD) så denne øvelsen som en mulighet for å øve på samhandling mellom helsetjenesten, forsvaret og sivile aktører, i tillegg til øving når det gjelder akuttmedisinsk hjelp til forsvaret og befolkningen i både fred, krise og krig. Tanken var at man ved å øve på dette sammen kunne styrke nasjonal evne til krisehåndtering og koordinering av helsetjenesten. Det ble derfor besluttet at Nasjonal Helseøvelse 2018 skal gjennomføres innenfor rammen av Trident Juncture, og det ble sendt et oppdragsbrev fra Helsedirektoratet til Helse Vest (Helse Stavanger, 2018).

Helse Vest delegerte oppdraget videre til Helse Stavanger, som fikk i oppgave å planlegge og gjennomføre ”live”-delen av Nasjonal Helseøvelse 2018. Videre har Helse Stavanger ansvaret for planleggingen av øvelsens evaluering, men selve evalueringen gjennomføres av Helse Nord (Helse Stavanger, 2017a), som også har blitt en sentral aktør i planleggingsgruppen knyttet til øvelsen.

Øvelsens delmål presenteres og diskuteres i oppgavens empiri- og analysekapittel, men Nasjonal Helseøvelse 2018 sine overordnede mål er:

1. Å styrke nasjonal evne til krisehåndtering og koordinering av helsetjenesten.

2. Styrke samhandlingen mellom helsetjenesten og forsvar.
3. Styrke evnen til å yte i krig og fred (Helse Stavanger, 2017a).

Sentralt for disse målene står de fire prinsippene innenfor norsk beredskapsarbeid: ansvars-, nærhets-, likhets- og samvirkeprinsippet, som skal ligge til grunn for helsetjenestens virksomhet i planleggingen, gjennomføring og oppfølging av øvelsen (Helse Stavanger, 2018). For å forstå rammene Helse Stavanger arbeider ut fra kan det være relevant å vite hva disse prinsippene går ut på. Ansvarsprinsippet vil si at den som har ansvaret for en sektor i fredstid også skal ha ansvar for den i kriser og krig. Nærhetsprinsippet handler om at kriser skal håndteres på lavest mulig nivå, altså av aktører med størst *nærhet* til krisen. Likhetsprinsippet betyr at organisasjoners struktur og ansvarsfordeling skal være lik under en krise som ved fred. Samvirkeprinsippet, som er det mest sentrale prinsippet for Nasjonal Helseøvelse 2018, betyr at myndigheter, etater og virksomheter har et selvstendig ansvar for å sikre best mulig samvirke med andre relevante aktører før og under en krise (JD, 2012).

Totalforsvarskonseptet er et viktig element knyttet til Nasjonal Helseøvelse 2018. Totalforsvaret blir definert av Direktoratet for sivil beredskap [DSB] & Forsvarets Overkommando [FO] (1998, s. 3) slik:

*Totalforsvarskonseptet innebærer at man skal kunne utnytte alle sivile og militære ressurser best mulig i en samlet forsvarsinnsats, men tilrettelegger også for et samarbeid mellom sivile og militære virksomheter for å motstå og håndtere kriser og katastrofer i fred.*

Totalforsvaret består av alle organisasjoner og virksomheter som er forberedt på, eller som kan tas i bruk for å verne samfunnsstrukturen, nasjonale verdier, befolkningen, materielle verdier og samfunnsviktige virksomheter, samt stå i mot en krig. Dette innebærer bedrifter, offentlige virksomheter, frivillige organisasjoner, sivilforsvaret, kirken og helsevesenet som del av den sivile beredskapen i Norge. Det er dette som er viktig i totalforsvaret, nemlig kombinasjonen av, og samhandling mellom, landets sivile og militære beredskap (DSB & FO, 1998).

Totalforsvarskonseptet kan knyttes til et av hovedprinsippene i norsk sivilt beredskapsarbeid, nemlig ansvarsprinsippet, som sier at den virksomheten som har ansvaret for en sektor i fred,

også har ansvaret for nødvendige forberedelser og iverksettelse av tiltak i en krisesituasjon (DSB & FO, 1998).

Totalforsvarskonseptet kan også knyttes til utviklingen fra *civil defence* og *civil protection* som beskrevet av Alexander (2002b). Civil defence handler om å håndtere sivilbefolkningen gjennom ”autoritære” teknikker og gjennom innskrenkning av individuelle friheter. Civil protection skiller seg fra dette konseptet ved å fokusere på samvirke og informasjonsdeling mellom det militære og sivilsamfunnet. Når den kalde krigen gradvis tok slutt, ble behovet for autoritære teknikker for å håndtere sivilbefolkninger svakere, og behovet for civil protection økte ettersom man opplevde flere og flere kriser knyttet til det sivile liv. Hyppigheten av jordskjelv, orkaner, flommer og transportulykker vokste sammen med deres konsekvenser, og man så derfor et økende fokus på god håndtering av sivile kriser. Man innså også at slike kriser ikke effektivt kan løses gjennom militære midler (Alexander, 2002b).

Fordelen med militæret er blant annet at de har stor autonomi i feltet, har dedikert utstyr til ulike utfordringer og har robuste kommunikasjonsverktøy. Militæret har derimot en rigid og autoritær struktur, og for å håndtere moderne krisers kompleksitet kreves det stor grad av fleksibilitet. Ofrene for disse krisene og ivaretagelsen av deres rettigheter er blant det viktigste under håndteringen av sivile kriser, og militæret har ikke alltid hatt god historikk knyttet til slik krisehåndtering (Alexander, 2002b). Nasjonal Helseøvelse 2018 og Trident Juncture er derfor en arena for å teste slik håndtering for NATO, men også hvordan det sivile samfunnet og militæret kan samarbeide og kommunisere for å bedre håndtere samtidens kriser.

### 3. Teori

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere teori som skal hjelpe oss å forstå og drøfte historien om Helse Stavangers evaluatorene og deres rolle i evalueringsprosessen, læringsprosessen og krisehåndtering. Teorien som blir presentert her fungerer som ”knagger” som jeg anvender på mine empiriske funn i diskusjonskapitlet.

Jeg skal først ta for meg krisebegrepet og krisefaser, som jeg forstår som helt sentralt for å studere evaluatorers rolle i et makro-perspektiv, altså for å forstå hvor og hvordan evaluatorene arbeider innenfor samtidens krisehåndteringsparadigme. Deretter presenteres teori knyttet til øvelser generelt og hva som regnes som en øvelse, dens funksjon og karakteristikk.

Brorparten av dette teorikapitlet baserer seg på læringsteori av ulik karakter, som har som formål å belyse læring som fenomen fra organisasjons- og individperspektiver. Til slutt presenteres teori om systemtenkning og forholdet mellom systemtenkning og læring.

#### 3.1 Krisebegrepet og krisefaser

Jeg ønsker å ta hensyn til krisebegrepet og krisefaser for å vise hvordan øvelser kan forstås i en krisehåndteringssammenheng. Kriseteori hjelper oss også å beskrive den sirkulære krisehåndteringsprosessen og hvordan øvelser og læring passer inn i et slikt narrativ.

##### 3.1.1 Krisedefinisjoner

For å forstå krisefasene må vi også forstå krisebegrepet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Rosenthals definisjon, som beskriver kriser som ”en alvorlig trussel mot strukturer, verdier og normer i et sosialt system som under tidspress og usikkerhet gjør det nødvendig å foreta kritiske beslutninger” (Rosenthal mfl., 1989, s. 10). Denne definisjonen vektlegger at en krise er en *trussel* og ikke nødvendigvis en hendelse, som flere andre krisedefinisjoner heller legger vekt på (Engen mfl., 2016). Jeg føler derfor den egner seg godt i en oppgave med fokus på øvelser.

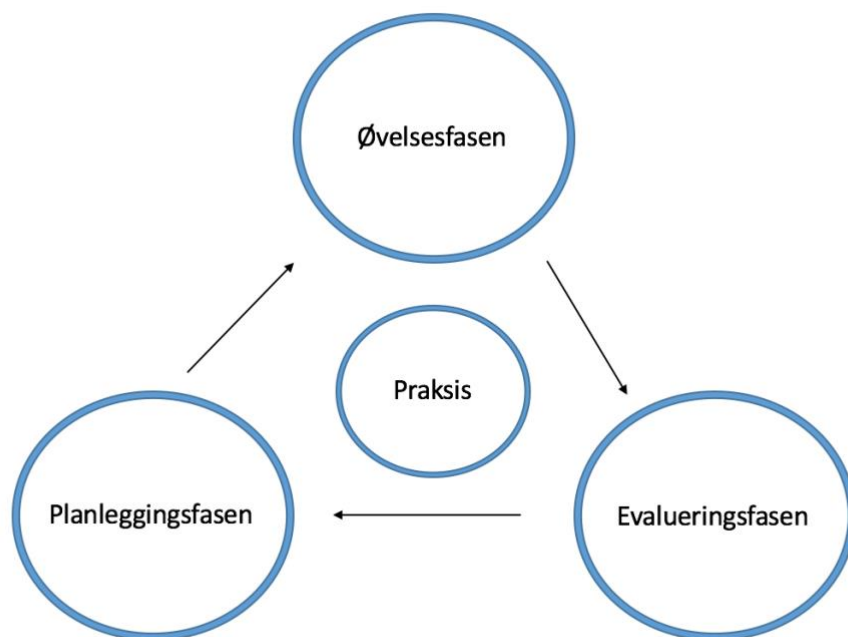
Engen mfl. (2016) peker på at kriser ofte defineres som uforståelige og uventede, og at vi vanligvis forbinder dette med den akutte krisefasen. Det poengteres videre at kriser ofte forstås som begrensede i tid og rom, og at kriser er unntak fra en normaltilstand. Kruke (2010) utfordrer denne tankegangen ved å presentere et teoretisk rammeverk som forstår kriser gjennom en *sirkulær krisefasemodell*.



Vi kan skille mellom to ulike forståelser av krisefaser. Den første er den *lineære kriseforståelsen*. Her har kriser en tydelig definert start og slutt. I denne modellen, som ved den *sirkulære kriseforståelsen*, består krisen av tre faser: *førkrisefasen*, den *akutte krisefasen* og *etterkrisefasen*. Det som skiller de to forståelsene er at den sirkulære forståelsen er en del av *det utvidede krisebegrepet* som ser den akutte fasen i sammenheng med før- og etterkrisefasen fra forrige krise. Med en slik forståelse er ikke kriser nødvendigvis noe ekstraordinært og uventet, ettersom våre handlinger under og etter alle de ulike fasene kan hevdes å være relevante for fremtidig krisehåndtering og forebygging (Engen mfl., 2016).

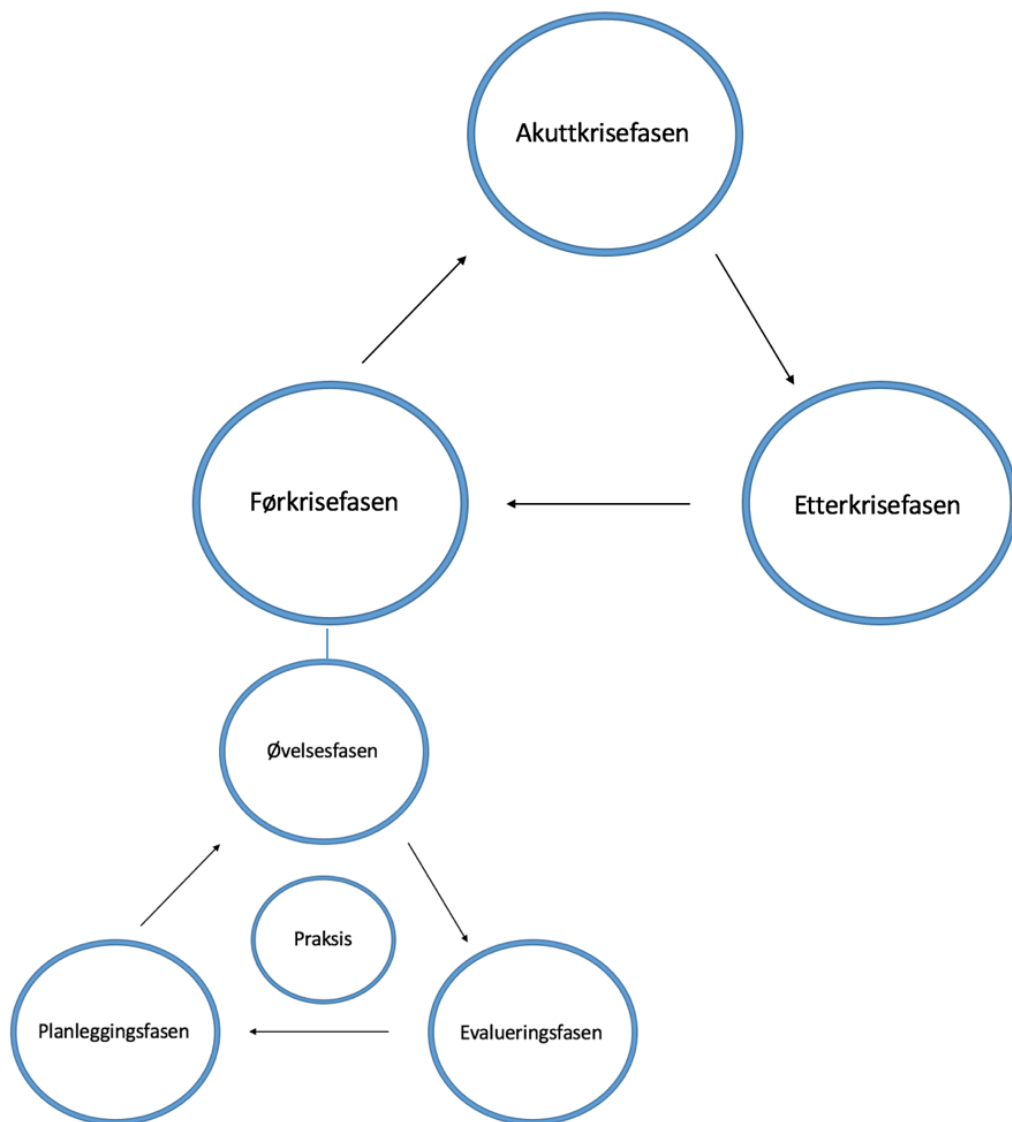
Det er en klar sammenheng mellom aktivitetene i en førkrisefase, som er *forebygging* og *forberedelser*, og mulighetene for effektiv håndtering i den akutte krisefasen. Dette legger også føringer for evaluering og læring i etterkrisefasen (Engen mfl., 2016).

Øvelsesarbeid kan sies å eksistere i førkrisefasen, ettersom øvelser handler om å forberede seg på en reell akutt krisefase, men vi kan også presentere en sirkulær forståelse av selve øvelsesprosessen. Vi kan overføre den samme grunnforståelsen fra den sirkulære krisemodellen til øvelsesplanlegging og dermed belyse hvordan man lærer for å håndtere fremtidige kriser, men også hvordan man lærer å planlegge og gjennomføre øvelser bedre i fremtiden:



Figur 1. Sirkulær øvelsesplanleggingsmodell.

Før-øvelsesfasen kan sies å bestå av planlegging av øvelsen. Øvelsesfasen tar for seg selve øvelsen og utførelsen av den. Etter-øvelsesfasen handler om evaluering og læring etter øvelsen. Som ved den sirkulære krisefasemodellen ender ikke prosessen ved slutten av etter-øvelsesfasen. Øvingsledelsen tar nemlig erfaringene fra evalueringsfasen med seg inn i en ny planleggingsfase for neste øvelse og man forsøker å oppnå læringsmålene ved å innføre varige endringer i atferd i organisasjonen (Bjørvik & Haukedal, 1997). Gjennomgående i prosessen har vi øvelsesdeltakernes daglige praksis som respondent i nødsituasjoner, som beskrevet av Sommer mfl. (2013), som også forstår læring i nødetatene som en kontinuerlig prosess. I lys av den sirkulære krisemodellen kan vi dermed plassere øvelsesprosessen i en slik sammenheng:



Figur 2. Øvelsesplanleggingsmodell i lys av den sirkulære kriseforståelsen

### 3.2 Hvorfor øve?

Øvelser, gjerne også kalt *simuleringer*, er et verktøy for å teste eller evaluere etablert beredskap (Weisæth & Kjeserud, 2007), som for eksempel planverk og ressurser (Engen mfl., 2016). Øvelser kan også beskrives som en læringsarena, hvor relevant trening og øving har en effekt på hvordan vi håndterer uønskede hendelser i fremtiden (Engen mfl., 2016).

Denne distinksjonen er viktig for hvordan vi forstår øvelser og planleggingsprosessen i forkant av øvelser, ettersom det kan gi oss innsikt i om planleggeren forstår øvelsens formål som *test* eller *læringsarena*.

#### 3.2.1 Ulike øvelsestyper

I beredskapsarbeid har man en grunnleggende tanke om at øvelser i realistiske scenarier gir et bedre fundament for håndtering av lignende krisesituasjoner som de man øver på. Aktørene som øver, og som lærer, kan være enkeltindivider, men også organisasjoner og samfunnet som helhet (Engen mfl., 2016). Det finnes flere typer øvelser, og jeg ønsker her å gå gjennom de øvelsestypene jeg ser som mest relevante å forstå for denne oppgaven og for å få innsikt i ulike øvelsestypers funksjoner.

En *funksjonsøvelse* er en øvelse som tester en eller flere funksjoner hos en aktør, og varer vanligvis i noen timer eller maks en dag. Under en funksjonsøvelse gjennomfører deltakerne momenter som beskrives i planverk, hvor formålet kan være å teste en eller flere av følgende momenter:

- Teste varslingsplaner og systemer
- Teste samband
- Teste ny metodikk
- Teste beslutningsprosesser innen og mellom organisasjoner
- Teste funksjon eller teknikk
- Teste sjekklister og deler av et planverk (DSB, 2016a, s. 36).

Slike øvelser skal ikke være ressurskrevende å planlegge, gjennomføre eller evaluere, og de regnes som velegnet til å supplere fullskalaøvelser (DSB, 2016a).

*Diskusjonsøvelser* er øvelser hvor deltakerne diskuterer en problemstilling i lys av et scenario.

All kommunikasjon blant deltakerne skal foregå i et lukket rom, og ingen tiltak skal iverksettes fysisk. Diskusjonsøvelser går ikke ut på å simulere et møte under en krisesituasjon, men heller på å diskutere seg frem til løsninger og måter å håndtere ulike problemstillinger på, relatert til scenarioet som øves. Diskusjonsøvelsens formål er å:

- Øke kunnskapen om planverk
- Identifisere eventuell ulik forståelse og bruk av planverk.
- Identifisere ansvars- og rolleforståelse
- Forberede kommende øvelser
- Resonnere rundt spesielle moment/spørsmål
- Diskutere risiko- og sårbarhetsanalyse og mulige hendelser som kan ramme organisasjonen (DSB, 2016a, s. 37).

En *fullskalaøvelse* er en øvelse som skal håndteres som om det er en ekte hendelse. Man skal her teste både funksjoner og håndtering gjennom praktisk arbeid, og brukes ofte av politi, redningstjeneste, helsevesen og forsvar. Fullskalaøvelser gjennomføres alltid i sanntid, og man skal benytte seg av metoder, verktøy og bekledning som samsvarer med det man hadde brukt i en reell krisesituasjon. Fullskalaøvelser krever store ressurser i form av tid, penger og personell under planlegging, gjennomføring og evaluering av øvelsen (DSB, 2016a).

Fullskalaøvelser beskrives av DSB (2016a, s. 40) som spesielt lærerike fordi de oppleves av deltakerne som særlig realistiske, og man får oppleve presset man ellers kun erfarer under en reell krise. Fullskalaøvelsen egner seg til å:

- Teste og øve innsatsplaner
- Teste roller, evne og kompetanse
- Teste og øve samspillet og håndteringen på et ulykkessted
- Teste og forbedre samvirke og samordning mellom ulike myndigheter, aktører og nivåer
- Teste opp- og nedskalering av ledelse, mannskap og ressurser i en konkret situasjon i felt (DSB, 2016, s. 40).

Vi kan videre skille mellom *trening* og *øving*, hvor trening kan forstås som at enkeltindivider

blir kjent med kravene til sin egen posisjon, utstyr, prosedyrer osv. Som vi ser gjennom beskrivelsene til de ulike øvelsestypene, inngår ofte trening i øvelser. Trening kan derfor kalles grunnlaget for øving som en prosess som skal validere relevansen og effektiviteten av trening, samt *vise kvaliteten på samvirke* mellom aktørene involvert i øvelser. Øvelser gir nemlig personer fra ulike organisasjoner, ulike enheter i organisasjoner mulighet til å samarbeide, og øving under slike omstendigheter gjør det enklere å jobbe sammen når det virkelig gjelder (Engen mfl., 2016).

### **3.3 Evaluatører og observatører**

Vi kan videre skille mellom *observatører* og *evaluatorer* og deres oppgaver kan variere fra øvelse til øvelse avhengig av observatørbestillingen. Observatører kan være medlemmer av organisasjonen som ikke øves ved den aktuelle øvelsen, som ved funksjonelle eller tabletop-øvelser hvor kun deler av planverket eller funksjoner testes, men som fortsatt kan ha nytte av å observere øvelsen for egen og andres læring. Observatører kan også ha andre oppgaver som inkluderer test av funksjoner, utstyr, direktiver, instruksjoner, planer, samvirke, kommunikasjon, informasjonsprosessering osv. (Engen mfl., 2016).

Evaluatører skiller seg fra observatører ved at de har som oppgave å samle inn data og erfaringer som skal inkluderes i læringsarbeidet i etterkant av øvelsen (Engen mfl., 2016). Dette er grunnen til at evaluatører er hovedfokuset for denne oppgaven.

### 3.4 Læring

For å forstå hvordan organisasjoner lærer i etterkant av store samvirkeøvelser som Nasjonal Helseøvelse 2018, og hvordan evaluatorene bidrar til læring, er det nødvendig å forstå *hva* læring er og *hvordan* man lærer. Det finnes flere definisjoner på læring, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i Bjørvik og Haukedals (1997, s. 134) definisjon: ”varige forandringer av atferd og atferdsmuligheter som et resultat av erfaring eller øvelse”.

Denne definisjonen egner seg godt for mitt forskningsprosjekt ettersom den har en lik forståelse av læring som de organisatoriske læringsteoriene oppgaven tar i bruk, herunder Garvins *lærende organisasjoner* og læringsteori med utgangspunkt i nødetater. Den understreker viktigheten av atferdsendring i organisasjonen og den legger vekt på øvelser som metode for læring. Isolert sett tar ikke Bjørvik og Haukedals definisjon for seg om det er *organisasjoner* som lærer eller om subjektet er *individer* i organisasjonen. Dette ønsker jeg å presentere ulike syn på og drøfte i oppgavens diskusjonskapittel.

#### 3.4.1 Lærende organisasjoner

*Lærende organisasjoner*, som beskrevet av Garvin (1993), er organisasjoner som har erfaring med å skape, skaffe og overføre kunnskap, og til å modifisere egen atferd for å reflektere organisasjonens nye kunnskaper og innsikter. Garvin hevder at nye *ideer* er nødvendig for læring i organisasjoner, og at disse oppstår som følge av innsikt og kreativitet innad i organisasjonen, men også som følge av kommunikasjon og erfaringsutveksling med organisasjonens omverden. Man kan altså skille mellom interne og eksterne idéevolusjoner, men uansett hvilken kilde man får idéene sine fra, er de i seg selv essensielle for å skape organisatorisk forbedring (Garvin, 1993).

Idéer *i seg selv* fører ikke nødvendigvis til læring og forbedring av organisasjonens praksis. Å være en lærende organisasjon krever endringer i organisasjonens praksis, og uten slike endringer finnes kun *potensiale* for forbedring og læring. Garvin (1993) mener mange av dagens organisasjoner er gode til å samle inn informasjon, men dårlige til å anvende den på sin egen aktivitet.

Garvin (1993, s. 80-81) nevner Honda, Corning og General Electric som eksempler på lærende organisasjoner som følge av at de ikke kun tar til seg ny kunnskap, men også

implementerer den:

*These companies actively manage the learning process to ensure that it occurs by design rather than by chance. Distinctive policies and practices are responsible for their success; they form the building blocks of learning organizations.*

Garvin utdyper fem ulike aktiviteter som lærende organisasjoner er kompetente på: *systematisk problemløsning, eksperimentering, læring fra egne erfaringer, læring fra andres erfaringer og kunnskapsoverføring.*

Systematisk problemløsning handler om å betro seg til vitenskapelig metode i stedet for gjetning når det gjelder å diagnostisere problemer i organisasjonen, å bruke data og empiri i stedet for antakelser og bruke statistiske verktøy for å organisere data og trekke slutninger. Garvin mener at de fleste treningsprogram for arbeidere i dag ikke gir de nødvendige refleksjonsevnene som er nødvendige for å lære. Man må bli mer disiplinert og opptatt av detaljer og spørsmål som ”hvordan kan vi vite at dette er sant?”. Organisasjonens deltakere må være opptatt av underliggende faktorer og årsaker på åpenbare symptomer for å oppnå ekte læring og ikke basere seg på ”gut facts” (Garvin, 1993). Dette argumentet kan også underbygges av Kahneman & Klein (2009) sin påstand om at mennesker er dårlige på å skille mellom korrekte og uriktige intuisjoner.

Eksperimentering går ut på å systematisk lete etter og teste ny kunnskap. Eksperimentering utarter seg gjennom to former: *kontinuerlige prosesser og demonstrasjonsprosjekter.* Kontinuerlige prosesser består av en rekke mindre eksperimenter med det formål å skape inkrementell forandring i organisasjonens kunnskap. Gode kontinuerlige prosesser tar stadig til seg nye ideer, selv om de blir importert fra eksterne kilder. Demonstrasjonsprosjekter er storskalaeksperimenter som tar for seg prinsipper og fremgangsmåter som organisasjonen senere ønsker å ta i bruk på en større skala (Garvin, 1993).

Læring fra egen erfaring handler om å gjennomgå organisasjonens tidligere suksesser og feilhandlinger og vurdere dem systematisk. Man kan lære mye fra feil, som også er grunnlaget for HRO, men man kan også lære mye fra det som kalles ”uproduktive suksesser”. Slike suksesser oppstår når noe går bra i organisasjonen, men ingen vet hvordan eller hvorfor. Ved å studere slike hendelser i etterkant kan man forstå hvorfor noe gikk bra og dermed lære av

tidligere gode erfaringer så vel som dårlige erfaringer.

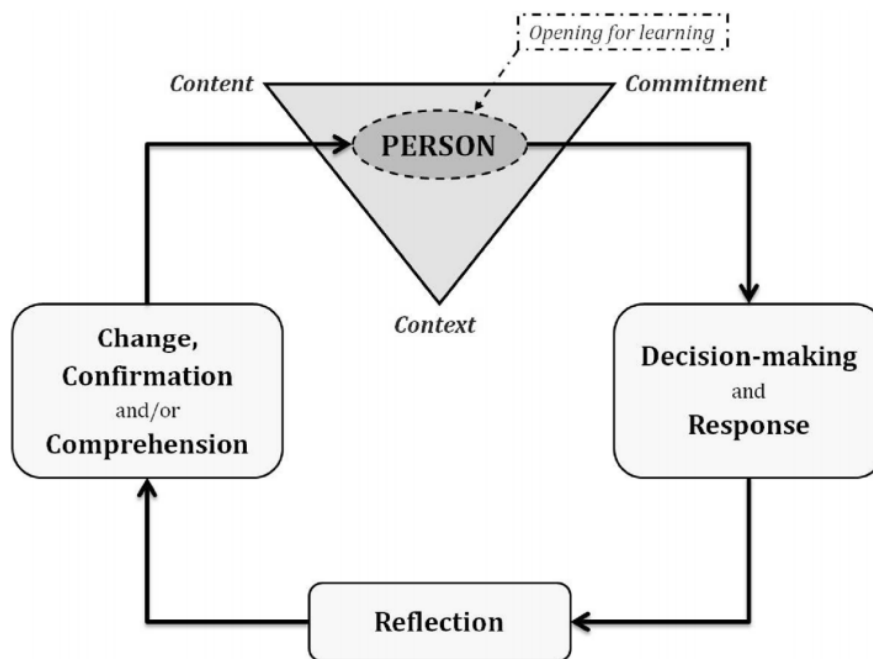
Læring fra andres erfaringer består av å få et nytt perspektiv ved å studere sine omgivelser. Dette må være en disiplinert prosess som skal identifisere organisasjoner med god praksis og studere sin egen og andres praksis, og slik ende opp med en analyse av resultatene som kan si noe om endringene man bør foreta seg og hvordan man implementerer disse endringene. Det er likevel viktig at organisasjonen er mottakelig for kritikk og har en vilje til å ”lytte” til andre perspektiver i omgivelsene for å lære av andres suksesser og feil.

Kunnskapsoverføring handler om å få kunnskap spredt raskt og effektivt gjennom organisasjonen. Garvin mener ideer betyr mest når de deles med alle i organisasjonen i stedet for av noen få. Visuelle, skriftlige og muntlige rapporter og treningsprogrammer bidrar til en slik idéspredning (Garvin, 1993).

### **3.4.2 Læring i nødetatene**

Sommer, Braut og Njå (2013) kaller læring som følge av erfaring, trening og øving essensielt for å takle fremtidige kriser og uønskede hendelser. De presenterer en modell som har til hensikt å beskrive, analysere og planlegge læring for nødetater. Jeg vil hevde at denne modellen er svært relevant for å beskrive evaluatorers rolle og nytteverdi knyttet til læring under øvelser som begrunnelse i lys av både det individuelle-kognitive perspektivet så vel som den sosio-kulturelle forståelsen av læring.





Figur 3. Læring i beredskapsarbeid (Sommer mfl., 2013)

Modellen fokuserer på individet som læringsobjekt og hans behov for å lære, i motsetning til Garvins læringsteori som fokuserer på organisasjonen som læringsobjekt. Sommer mfl. (2013) hevder at det er helt sentralt for læring at den individuelle arbeideren er villig til å delta i en læringsprosess. Denne villigheten kan være basert på hans egen nysgjerrighet og ønske om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, men også formelle eller uformelle krav satt av organisasjonen eller den sosio-kulturelle konteksten som beredskapsarbeideren befinner seg i (Sommer mfl., 2013).

Modellen tar for seg læring som en kontinuerlig prosess hvor refleksjon, kontrollerte øvelser, trening og foredrag bidrar til læring samtidig som individet opplever ekte og vanskelige hendelser som respondent i nødssituasjoner (Sommer mfl., 2013). Forfatterne understreker viktigheten av å vurdere individets læring gjennom å studere *hva* han lærer, *hvordan* de lærer og hvilke *betingelser* som gjør læring for individet mulig.

Modellen tar utgangspunkt i *personen* som startpunkt for læringsprosessen, som illustreres gjennom modellen på forrige side. De tre betingelsene *content*, *commitment* og *context* er betingelser som er nødvendige for læring, og derfor viktig for utviklingen av hans ferdigheter og kunnskaper. *Content*, eller innhold, handler om *hva* som kan læres av individet, altså

ferdigheter eller kunnskaper, som kan komme som et resultat av refleksjon. For å lære må det være noe som i det hele tatt kan læres av trening, scenarier og praksis. Dette kan være både praktiske ferdigheter, men også teoretisk kunnskap. Konteksten hvor læringen forekommer, så vel som aktørens mulighet for involvering, kan også ha en sterk innflytelse på hva som læres, eller om noe læres i det hele tatt. For å lære må innholdet være basert på karakteristikk og situasjoner som beredskapsarbeideren møter i sin praksis eller er forventet å møte og kunne håndtere i sin rolle. Læringsinnholdet må ta for seg hvordan de skal og bør opptre i slike situasjoner og utstyret som er nødvendig for å håndtere situasjonen, samt hvordan det skal brukes (Sommer mfl., 2013).

Konteksten, eller læringsmiljøet, er helt sentralt ifølge den sosio-kulturelle forståelsen av læring. Deltakelse og interaksjon med kolleger er et eksempel på hvordan konteksten kan utarte seg, og med en slik forståelse er interaksjon og samhandling med kolleger nødvendig for at læring skal finne sted. Andre sosio-kulturelle fenomener som tillit og åpenhet er også helt sentrale for læring, ettersom disse faktorene kan motvirke kommunikasjonsbarrierer som hindrer deling av læring og erfaringer. Det skaper også åpenhet om feilhandlinger slik at man kan lære av andres erfaringer, og individene som handler feil tør å fortelle om mislykkede handlinger uten frykt for negative konsekvenser (Sommer mfl., 2013).

Beredskapsarbeiderens grad av involvering påvirker også hva som læres eller om noe læres i det hele tatt. Hans involvering kan begrunnes fra både et individuelt-kognitivt ståsted, som mener fysisk eller mental aktivitet er helt nødvendig for at læring skal finne sted, og et sosio-kulturelt perspektiv, som mener aktiv deltakelse og interaksjon er nødvendig for læring. Beredskapsarbeideren bør også involveres i så stor grad at han har mulighet til å forstå og oppleve *hvorfor* andre fremgangsmåter, perspektiver, kunnskaper og verktøy er bedre egnet enn standard praksis og allerede etablert kunnskap. Uten denne forståelsen begrenses muligheten for å forbedre hans praksis ettersom hans mangel på forståelse fungerer som en barriere for å anvende det nye og det som har blitt lært.

*Decision-making and response* handler om individers atferd og evner i nødsituasjoner, enten de er ekte eller simulerte situasjoner. Valgene individene foretar seg har en direkte påvirkning på nødsituasjonens utfall, og man må derfor kunne forstå hvilken situasjon man befinner seg i og kunne simulere mentalt hvordan man skal håndtere situasjonen. Slik gjenkjenning av situasjoner og mental simulering kommer med erfaring, trening og øving (Sommer mfl.,

2013).

*Reflection* beskrives som ”essensen av læring” (Sommer mfl., 2013, s. 156). For å i det hele tatt kunne lære fra nødsituasjoner man arbeider med er beredskapsarbeideren nødt til å reflektere over sin *decision.-making and response*, altså hans beslutninger og atferd og dets påvirkning på situasjonens utfall. Han må vurdere hvorvidt hans kunnskaper og ferdigheter holder mål for situasjonene han befinner seg i (Sommer mfl., 2013). Jeg tolker dette slik at han må reflektere over vanlig og ”well-tried” praksis, ettersom å holde seg til slik praksis kan ha begrenset effekt på individers læring (Sommer & Njå, 2011, s. 441). Slik refleksjon kan forstås fra et individuelt-kognitivt perspektiv ved at beredskapsarbeideren aktivt må reflektere over hans handlinger og deres positive og negative konsekvenser. Fra et sosio-kulturelt perspektiv kan vi si at erfaringsoverføring gjennom felles refleksjon og kommunisering av ulike synspunkter er sentralt for læring (Sommer mfl., 2013). For å lære fra refleksjon over egne erfaringer, kan beredskapsarbeideren fokusere på:

- Observerbare faktorer som regnes som viktige ved respons-situasjonen, og systematisk vurdere usikkerheten ved disse faktorene.
- Alternative tolkninger av situasjonen og hvordan man kan håndtere den ved å vurdere ulike strategier.
- Historien som fortelles gjennom nødsituasjonen, spesielt med tanke på beslutningene og handlingene som tas og verdiene som står på spill (Sommer mfl., 2013, s. 160).

Ved å følge disse stegene skal man kunne se de ekte utfordringene og nødvendighetene knyttet til ulike nødsituasjoner som beredskapsarbeideren befinner seg i, og det gjør han bedre egnet til å reflektere over hvordan ulike situasjoner bør håndteres.

*Change, confirmation and/or comprehension* er kategoriseringer av utfallet læring kan ha. Refleksjonen fra forrige fase kan føre til *endring* i strukturer, atferd og metoder, men også *bekreftelse* av eksisterende kunnskap, prosedyrer og praksis. I tillegg kan refleksjon føre til en dypere *forståelse* av kunnskap, prosedyrer, involvering, samarbeid osv. (Sommer mfl., 2013). Selv om en situasjon består av uventede elementer kan den håndteres på en god måte, men dette betyr ikke at det ikke kan hentes læring fra opplevelsen. Beredskapsarbeideren får

nemlig bekreftelse på at deres vanlige praksis og fremgangsmåte fungerer *i en ny situasjon*. Det individuelle-kognitive perspektivet kaller dette *positive reinforcement*, eller positiv forsterkning, som er et viktig aspekt for læring innenfor dette perspektivet.

Comprehension, eller forståelse, handler om beredskapsarbeiderens innsikt om hvorfor eksisterende praksis er god eller dårlig. Tanken her er at desto mer han vet om arbeid i nødsituasjoner desto mer vil han kunne forstå hva som faktisk foregår i slike situasjoner og rasjonaliteten bak hans egne handlinger. Dette kan være spesielt viktig i uventede og ukjente situasjoner, hvor vanlig praksis ikke nødvendigvis gjelder. Dersom arbeideren har kunnskap om ulike handlingers styrker, svakheter, muligheter og begrensninger vil han være bedre rustet til å takle det ukjente (Sommer mfl., 2013).

### **3.4.3 Enkel- og dobbelkretslæring**

Vi kan forstå læring på andre måter enn kun på individ- og organisasjonsnivå. Argyris og Schön (1978, 1996) tar for seg *enkel-* og *dobbelkretslæring* som bakgrunn for å forstå læring på ulike nivåer, og selv om jeg ikke ønsker å gå i dybden på kretslæring vil jeg bruke teoriens argumenter for å knytte de til systemtenkning og evaluatorens funksjon.

Enkelkretslæring handler om læring hvor individet, systemet eller organisasjonen fortsetter med samme handlingsmønster som før læringen inntraff, men med korrigert *atferd*. Dette vil si at individets, eller systemets, forutsetninger for atferd er lik som før, selv om selve atferden endrer seg. Argyris og Schön (1978, 1996) hevder at denne formen for læring er hensiktsmessig for rutinepregede og repeterende oppgaver hvor læringen forekommer innenfor rammene av organisasjonens allerede etablerte mål og retningslinjer.

For å kritisere en slik tilnærming til læring kan man sitere Watzlawick mfl. (1974, s. 22):

*A system which may run through all its possible internal changes (no matter how many there are) without effecting systemic change, i.e. second order change, is said to be caught in a game without end.*

Den største forskjellen mellom enkel- og dobbelkretslæring er nemlig at enkelkretslæring er knyttet til problemløsning, mens dobbelkretslæring handler om å reflektere kritisk over vår atferd, våre verdier og resonnementer (Argyris & Schön, 1978, 1996). Dette åpner for en

endring av organisasjonens mål og strategier som følge av kritisk refleksjon. For at slik læring skal finne sted må organisasjonskulturen være preget av åpen dialog, og handlingsrommet må tillate eksperimentering og feil slik at man kan finne gode løsninger utenfor organisasjonens rammeverk og regler.

### **3.5 Systemtenkning – den femte disiplin**

Senge (1991) beskriver lærende organisasjoner i lys av *disipliner*. Senge definerer disipliner som ”et sett av teorier og teknikker som må studeres og mestres før de kan tas i bruk” (Senge, 1991, s. 16). Han sammenligner organisatoriske disipliner med det å spille piano eller lære seg elektroteknikk, hvor noen har større ”gaver” for disiplinen, men hvor alle kan tilegne seg ferdighetene gjennom øving. Senge hevder videre at hver av disiplinene har en vesentlig dimensjon når det kommer til å skape organisasjoner som virkelig kan lære, og som stadig forbedrer sin evne til å realisere sine høyeste mål. Som ved Argyris og Schöns dobbelkretslæring, fokuserer Senge (1991) på at læring handler om *fundamental forandring* i organisasjonen og dens tankesett, og han stiller seg kritisk til den enkle forståelsen om at læring kun er innhenting av informasjon.

De fem disiplinene beskrevet av Senge (1991) er *personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring* og *systemtenkning*. Det er systemtenkning Senge kaller *den femte disiplinen* – disiplinen som integrerer de andre disiplinene og som gjør at helheten blir større enn de enkelte disiplinene, og som er ”hjørnesteinen i den lærende organisasjon” (Senge, 1991, s. 64). Han hevder videre at systemtenkning gjør det mulig å forstå den dypeste siden ved lærende organisasjoner, nemlig hvordan organisasjonen og dens medlemmer forstår seg selv og sitt forhold til verden. Systemtenkningen gjør at vi kan forstå problemene våre på et mer grunnleggende nivå, spesielt når det gjelder hvordan våre egne handlinger bidrar til å skape utfordringene vi opplever. Senge (1991) hevder lærende organisasjoner er steder hvor mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin egen virkelighet og hvordan de kan forandre den.

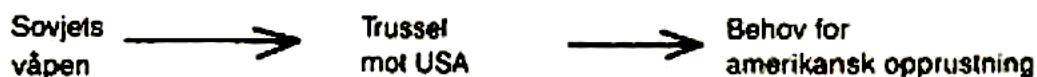
### 3.5.1 En sirkulær tenkemåte

Hva er systemtenkning? Senge (1991) hevder at menneskelige virksomheter danner systemer som binder sammen mennesker gjennom usynlige tråder i sammenvevde handlinger. Det kan ta mange år før man oppdager dette systemet, og siden vi selv er del av det er det ekstra vanskelig å erfare dette forandringsmønsteret ifølge Senge.

Systemtenkning er en disiplin opptatt av å oppfatte helheter snarere enn enkelte ting og hendelser. Den er basert på prinsipper utviklet gjennom det 20. århundre tatt fra humanistiske og naturvitenskapene, samt teknikk og ledelse. Senge (1991) hevder at systemtenkningen er viktigere i dag enn noensinne fordi samfunnet preges av stor grad av kompleksitet. Dette argumentet bygger på påstanden om at vi i dag kan produsere mer informasjon enn noen kan absorbere, at vi fremmer mer gjensidig avhengighet enn noen kan ha styring ved og forandringstakten i samfunnet er raskere enn noen klarer å holde følge med. Det er disse utfordringene systemtenkningen kan løse. Vi ser nemlig at organisasjoner bryter sammen til tross for innovative produkter og eminente enkeltpersoner fordi de ikke kan kombinere sine ulike funksjoner og talenter til én helhet (Senge, 1991).

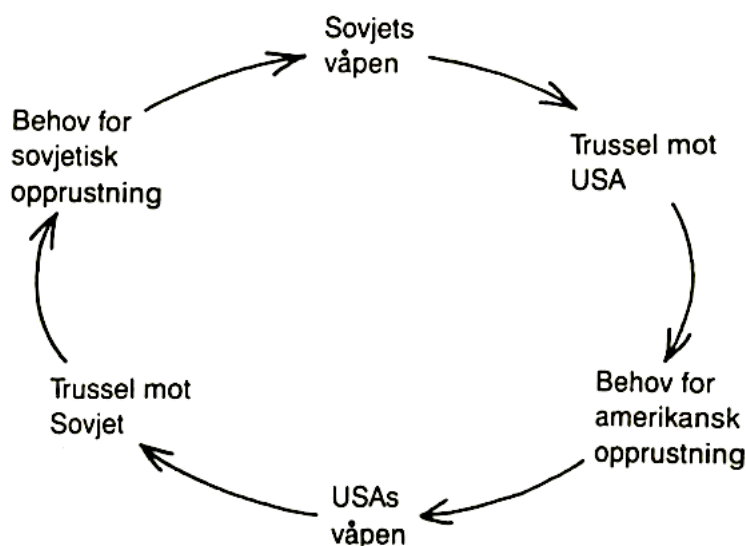
Nøkkelen til å oppfatte virkeligheten ligger dermed i å se sirkler i stedet for rette linjer ifølge Senge. Hans argument er at en lineær tenkemåte fører til reaktive handlinger, hvor en sirkulær forståelse av samme fenomen gir innblikk i mønstre som gjentar seg selv gang på gang, og som gjør situasjoner bedre eller verre (Senge, 1991). Fremgangsmåten for å forstå den sanne historien begynner med en evaluering av hvilket som helst element i systemet og dermed se den videre handlingen som konsekvens av det første elementet. De ulike elementene i systemet eksisterer nemlig ikke i isolasjon, og det er dette Senge kaller *feedback*. Når man skal forstå slike feedbacksystemer- og sammenhenger mener Senge (1991) det viktigste er at man ser ”historien” som fortelles gjennom systemet, altså hvordan den systemiske strukturen skaper ett eller flere atferdsmønstre for individer eller organisasjonen. Det viktigste med systemtenkningen er nemlig ”å forstå hvordan strukturelle forandringer kan føre til varige forbedringer” (Senge, 1991, s. 121).

Vi kan forstå behovet for, og fremgangsmåten ved, systemtenkning gjennom atomvåpenkappløpet mellom USA og Sovjetunionen fra den kalde krigen. Med et lineært utgangspunkt kan vi forstå USA sitt perspektiv gjennom en lineær modell:



Figur 4. Lineær modell av behovet for amerikansk opprustning (Senge, 1991, s. 77)

Vi kan også tenke oss at Sovjet hadde en lignende forståelse, hvor USAs våpen var en trussel mot Sovjet, som rasjonaliserte, eller førte til, et behov for sovjetisk opprustning. Senge mener disse lineære forståelsene går sammen for å skape et system av variabler som påvirker hverandre som kan være vanskelig å oppfatte dersom man er del av systemet. Man forstår ens egen opprustning med et lineært utgangspunkt, hvor virkeligheten, ifølge Senge, er sirkulær:



Figur 5. Sirkulær modell av den kalde krigens våpenkappløp (Senge, 1991, s. 77)

Denne sirkulære forståelsen gjør det vanskelig å finne et startpunkt for systemets opprinnelse og fordele skyld, men Senge mener det gir oss en mer korrekt forståelse av virkeligheten. Det hjelper oss å forstå prosesser som gjentar seg gang på gang, og som opprettholder kontinuiteten i prosessen, uansett hva den måtte angå. Faktisk skaper man større trusler ved å fokusere på de mest iøynefallende løsningene – man svarer på en trussel ved å selv skape en trussel, og dermed gir man den andre parten en årsak til å ruste opp enda mer og slik fortsetter den sirkulære prosessen til andre løsninger tas i bruk.

### 3.5.2 Mennesket i sentrum?

For å virkelig lære må vi, ifølge Senge, forstå systemet vi er del av. En vanlig forståelse av årsakssammenhenger er basert på antroposentrisme, som vil si vi ser oss selv i begivenhetens sentrum (Senge, 1991). Fra et systemperspektiv vil dette være feilaktig ettersom mennesker her er del av feedback-prosessen i et system i stedet for noe som står utenfor prosessen. Senge (1991, s. 100) sier at ”vi holdes fanget av strukturer som vi ikke er klar over”, og at det er gjennom å bli bevisst over disse strukturene at vi kan mestre dem og skape varig endring i atferd.

Senge (1991) argumenterer for at *vektstangprinsippet* er et viktig ledd i effektiv læring i organisasjoner. Dette prinsippet handler om å oppnå best resultater – ”ikke ved innsats i storskala, men gjennom små, men vel overveide tiltak” (Senge, 1991, s. 121). Vi fokuserer og bruker mye ressurser på løsninger der det er størst stress på ”vektstangen”, men slike løsninger gir i beste fall bare forbedringer på kort sikt, hevder Senge, og gjør problemene verre i det lange løp.

Senge påpeker videre at man i de fleste organisasjoner ikke har lett for å se systemene man er del av, og at det derfor er vanskelig å iverksette tiltak mot de mest effektive inngrepspunktene. Han sammenligner dette med metaforen ”å se skogen for trærne”, hvor dagens ledere har problemer med å se helheten i systemet i stedet for de mindre detaljene. Årsaken til dette er ikke fordi vi har for lite informasjon om et fenomen, men *for mye*. Dette har gitt oss et behov for fremgangsmåter som sier noe om hva som er viktig og uviktig informasjon, hvilke variabler vi skal fokusere på og måter vi kan gjøre dette som bidrar til at grupper med mennesker får en felles forståelse (Senge, 1991).

### 3.5.3 Dynamisk kompleksitet

Den mest effektive læringen ligger, ifølge Senge, i det som kalles *dynamisk kompleksitet*. Denne kompleksiteten står som motsetning til *detalj-kompleksitet*, som vil si at man fokuserer på komplekse detaljer og variabler i stedet for handlingsmønstre og vesentlige relasjonsforbindelser (Senge, 1991).

Detalj-kompleksitet gjør at vi fokuserer på detaljene som gjør det enkelt å foreta inngrep som er åpenbare og som letter mest på vektstangen, mens dynamisk kompleksitet krever at man ser gjensidige påvirkninger. Man må kunne se forsinkelser mellom handling og konsekvens,



altså ens valgs langsiktige eller ikke-åpenbare konsekvenser, og man må se endringsprosesser i stedet for øyeblikksbilder. Man må forstå enhver gjensidig påvirkningsstrøm, *feedback*, ettersom ingenting blir påvirket i kun én retning. Dagens problemer kommer nemlig fra gårtdagens løsninger, ifølge Senge (1991, s. 65).

Detalj-kompleksitet gjør oss godt egnet til å løse problemer på en måte som virker åpenbar. Vi ser på systemet som lineært, vi finner leddet som svikter og vi foretar en løsning som skal rette opp dette spesifikke leddet. Senge kritiserer denne tilnærmingen ved å si ”den enkleste veien ut fører vanligvis rett inn igjen” (Senge, 1991, s. 68). Den enkle løsningen er ofte kjent og tidligere anvendt, men likevel tenker vi at vi bare må anvende mer av det samme, eller bruke den samme løsningen ”hardere”. Senge sier det best ved å kalle det ”det vi her trenger er en større hammer-syndromet” (Senge, 1991, s. 68). Det er de små, langsomme forandringene som er de mest virkningsfulle, men som likevel er de minst iøynefallende, spesielt for deltakerne i systemet (Senge, 1991). Man må finne et *leverage-punkt*, et punkt der man, ved en forandring med et minimum av innsats, kan foreta en betydelig og varig forbedring. For å finne slike punkter er man nødt til å, som tidligere nevnt i denne gjennomgangen, fange opp underliggende strukturer fremfor enkelthendelser og forstå forhold i lys av kontinuerlige forandringsprosesser i stedet for øyeblikksbilder.

## 4. Metode

Dette kapittelet skal beskrive og drøfte metodiske spørsmål knyttet til min oppgave. Jeg vil gå gjennom mitt vitenskapsteoretiske ståsted, min metodikk for innsamling av data, etiske refleksjoner og faktorer som bidrar til eller svekker oppgavens reliabilitet og validitet. Jeg ønsker ikke å kun gjengi metodikk fra litteratur, men heller å drøfte den i lys av denne masteroppgaven.

Jeg mener min problemstilling og mine forskningsspørsmål egner seg for bruk av kvalitativ metode, ettersom den søker å skape en dybdeforståelse av spesifikke organisasjoners arbeid med evaluatorene, hvor interaksjonene og aktørene er begrenset geografisk og tidsmessig (Blaikie, 2010, s. 217). Problemstillingen tar også for seg et fenomenens *egenskaper* som utgangspunkt for forskningen, som er en annen karakteristikk for kvalitativ metode (Madsbu, 2011, s. 19). Generalisering ut fra kvalitativ forskning er et polarisert tema i metodemiljøene, så i stedet vil jeg si at oppgavens formål er å skape et belysende og sammenhengende inntrykk av et læringsverktøy og forsøke å gi et nytt teoretisk perspektiv på problemstillinger knyttet til læring (Blaikie, 2010, s. 217).

### 4.1 Forskningsspørsmål og vitenskapsteoretisk ståsted

Alle forskningsprosjekt bygges til en viss grad på det man kaller forskningsspørsmål. Blaikie (2010, s. 57) hevder at forskningsspørsmål ikke kun er en nødvendig del av forskning, men også at gode forskningsspørsmål er nødvendig for å skape *god* forskning. Formålet med forskningsspørsmål er å definere og tydeliggjøre forskningens hensikt og omfang (Blaikie, 2010, s. 56).

For å operasjonalisere min problemstilling, valgte jeg å dele den inn i to forskningsspørsmål. Formålet med denne prosessen er å sette avgrensninger som logisk kan tenke seg å svare på den overordnede problemstillingen, men også si noe mer om hva som egentlig skal studeres. Blaikie (2010, s. 57) skriver:

*It is only through the use of such questions that choices about the focus and direction of research can be made, that its boundaries can be clearly delimited, that manageability can be achieved and that a successful outcome can be anticipated. Establishing research questions also makes it possible to select research strategies and methods of data collection and analysis with confidence.*

Basert på Blaikies resonnement vil jeg hevde at forskningsspørsmålene legger grunnlaget for hele forskningsprosessen, og jeg vil derfor bruke slike spørsmål for å begrunne oppgavens datainnsamlingsmetodikk og teoretiske ståsted. Begge mine forskningsspørsmål er såkalte ”how-questions” (Blaikie, 2010, s. 59), som legger grunnlaget for drøfting og analyse. Oppgavens andre forskningsspørsmål, om hvordan Helse Stavangers evaluatopplegg kan forstås fra ulike læringsperspektiv, består også av et implisitt ”what-question”. Vi må nemlig forstå *hva* som i det hele tatt er planleggingsgruppens evaluatopplegg for å kunne si noe om *hvordan* dette kan forstås med ulike læringsperspektiv.

Samfunnsforskning er vanligvis tuftet på etablerte og tradisjonelle teoretiske og metodologiske idéer (Blaikie, 2010, s. 96). Blaikie (2010, s. 97) hevder at valget av slike *forskningsparadigmer* kan velges ut fra forskningsprosjektets karakter, og at de egner seg til å svare på ulike spørsmål. På grunn av denne besvarelsens begrensninger med henhold til ord og tid, vil ikke gå gjennom alle vitenskapsteoretiske ståsted, men heller gi en innføring i mitt ”valgte” ståsted, hermeneutikk, og utdype hvorfor det egner seg for mitt forskningsprosjekt.

Mitt vitenskapelige ståsted vil prege den *ontologiske statusen* til dataen som samles inn, og hvordan dataen skal forstås (Blaikie, 2010, s. 96). Vi skiller ofte mellom to motstridende ontologiske syn, nemlig tanken om at det finnes en objektiv ytre virkelighet vi kan studere (teorien om ”correspondence”) og oppfattelsen av at den ytre virkeligheten er en mental konstruksjon og en projeksjon av våre mentale kapasiteter (teorien om ”coherence”). Hermeneutikk regnes som en retning innenfor coherence-teori, som påstår at man ikke kan ha sikker kunnskap om den ytre verden (Aase & Fossåskaret, 2015).

Min ontologi vil også styre min *epistemologi*, altså hvilke vitenskapsmetodiske virkemidler som tas i bruk i lys av virkelighetens ontologiske status (Madsbu, 2011, s. 14). Min problemstilling gjør det naturlig å innta et hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted. Den hermeneutiske vitenskapsforståelsen har historisk sett tatt for seg ulike fokusområder som grunnlag for å forstå tekster og uttalelser, så vel som forforståelser og fortolkninger (Madsbu, 2011, s. 17). Min oppgave vil ta særlig nytte av et slikt vitenskapsteoretisk ståsted, ettersom oppgaven søker å forstå konsepter som aktørene jeg studerer har egne forforståelser om. Deres forståelse av evaluatorers funksjon kan være helt ulik min egen forståelse som forsker, eller annen empiri sin forståelse av evaluatorrollen. Det er derfor viktig at jeg presenterer en forståelse av begreper som aktørene jeg studerer kan være enig i.

Fra et sosiologisk ståsted handler hermeneutikk om å forstå utsagn i lys av sosiologisk refleksjon og eksterne kulturelle produkter (Blaikie, 2010, s. 98). Grunnen til at jeg ser på hermeneutikk som velegnet for samfunnsvitenskapelig forskning og for min oppgave er at jeg i min rolle som forsker har oppfatninger og fortolkninger om hvordan verden er, som vil kunne påvirke forskningsresultatet (Madsbu, 2011, s. 17). Dette kan sammenlignes med *feministisk* metodologi som påstår at forskerens bakgrunn har en kritisk effekt på hvordan fenomener blir studert og hvilke konklusjoner forskningen fremmer (Blaikie, 2010, s. 103). Feministisk metodologi tar derimot for seg forskerens *bakgrunn* i form av kjønn, etnisitet osv. (Blaikie, 2010, s. 103-104), men jeg vil fortsatt hevde det er relevant å være bevisst over hvordan slike faktorer påvirker forskerens forforståelser, som igjen påvirker forskningsspørsmål og konklusjoner.

#### **4.2 Forskningsdesign og rolle som forsker**

Forskningsdesignet mitt kan kalles et *intensivt casestudie*, som vil si at man analyserer og går i dybden på få enheter (Jacobsen, 2005). Min ”enhet” er Helse Stavanger HF, men mer konkret planleggingsgruppen knyttet til Nasjonal Helseøvelse 2018, som også består av aktører fra Helse Nord. Jeg baserer meg også på konseptet *sensitizing concepts* (SC) (Madsbu, 2011, s. 23), som legger føringer for oppgavens metodiske tilnærming.

Sensitizing concepts er nyttig når en skal foreta personlige intervju og dataanalyse som krever fortolkning av andres fortolkninger. Intervjusituasjonen setter meg i en posisjon hvor informanten forsøker å språkliggjøre sin virkelighetsforståelse (Madsbu, 2011, s. 27), spesielt knyttet til deres forståelse av evaluatorene og læring. Jeg vil derfor hevde at det er svært viktig å inneha en bevissthet rundt dette for å forstå informanten i hans egen kontekst. SC gjør forskeren bevisst på å kontekstualisere intervjuet riktig for informanten, og hjelper en å gjennomføre intervjuet på riktig måte i henhold til den konteksten informanten er rekruttert på bakgrunn av (Madsbu, 2011, s. 27).

Mitt forskningsdesign har også vært preget av en analytisk-induktiv tilnærming hvor mine forskningsspørsmål og problemstilling har vært gjenstand for revisjon i løpet av prosessen som følge av min datainnsamling (Lynggaard, 2012, s. 163). Dette har jeg gjort for å forenkle oppgavens forskningsspørsmål eller for å forbedre problemstillingens formulering. Jeg startet prosjektet med flere forskningsspørsmål enn de to jeg endte opp med, men jeg innså fort at flere av disse innebar en drastisk utviding av oppgavens omfang, som gjorde at jeg foretok en

avgrensning av oppgavens tematikk. I tillegg innså jeg, i løpet av oppgavens empiriinnsamling, at noen av oppgavens tidligere forskningsspørsmål ikke var hensiktsmessige for å besvare oppgavens overordnede problemstilling. Dette førte til en revisjon og fjerning av forskningsspørsmål og deretter en endring av hvilke teorier jeg inkluderte i oppgavens teorikapittel og hvordan jeg drøfter i diskusjonskapittelet.

### **4.3 Dokumentsøk- og analyse**

Jeg har her valgt å skille mellom *dokumentsøk* og *dokumentanalyse* for å skape en tydeligere fremstilling av hva som menes med de to begrepene og hvordan jeg personlig har forstått dem i lys av denne oppgavens kontekst.

#### **4.3.1 Dokumentsøk**

Dokumentanalyse er en av de vanligste metodene brukt i samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekter (Lynggaard, 2012), og er en metode jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Før jeg presenterer min dokumentanalyse føler jeg det er viktig å tydeliggjøre hva som egentlig regnes som et dokument. Lynggaard, (2012, s. 154) beskriver et dokument som språk som er fastsatt i tid og tekst. Begrepet tekst brukes her i slik forstand at det kan bety mer enn bare ord. Fotografier, teknologier og til og med fysiske objekter kan regnes som en type tekst. I mitt tilfelle vil nedskrevne dokumenter være den mest relevante formen for tekst, men selv med en slik snever definisjon kan vi videre kategorisere dokumentene inn i rapporter, rettslige skrifter, manifeste, referater, avisartikler, bøker og mange flere. At et dokument er festet i tid vil si at det ikke utvikler seg videre, og har en ”endelig” tilstand (Lynggaard, 2012, s. 154). Jeg ønsker her å gå gjennom ulike typer dokumenter og hvordan dette relateres til mitt prosjekt.

*Primære dokumenter* er dokumenter som sirkuleres blant de med nærhet til situasjonen vi ønsker å studere (Lynggaard, 2012, s. 155). I mitt tilfelle vil dette være Helse Stavanger. Slike dokumenter er ikke nødvendigvis produsert for en bredere offentlighet, men for bruk internt i organisasjonen, og det er vanskelig å få tilgang til slike dokumenter fordi det inngår sensitive opplysninger av ulik karakter i dem.

*Sekundære dokumenter* er dokumenter som ikke nødvendigvis har offentligheten som målgruppe, men de er likevel offentlig tilgjengelige. De karakteriseres også ved at de er skrevet i et tidsrom med umiddelbar nærhet til situasjonen. Slike dokumenter kan være alt fra

virksomhetsrapporter til regjeringsrapporter (Lynggaard, 2012, s. 155). I mitt tilfelle vil dette være offentlige skriv om øvelsens planlegging, men også øvingshåndbøker og veiledere som tas i bruk av Helse Stavanger.

Formålet med en slik inndeling av dokumenter er å skape en bevisstgjøring omkring dokumenters tidsmessige kontekst. I tillegg hjelper en slik inndeling oss å samle inn data på en mer målrettet måte. For eksempel, dersom vi er interessert i maktutøvelse og skjulte dagsordener bør vi forsøke å få tilgang til primære dokumenter (Lynggaard, 2012, s. 156). For min oppgave har begge dokumenttyper vært relevante, hvor primære dokumenter som oftest har gitt innsikt i øvelsens mål, evaluering og forståelse av evaluatørrollen, og sekundære dokumenter har gitt innsikt i føringene lagt av andre organisasjoner, som DSB, for hvordan planleggingsgruppen skal arbeide med, og forstå, Nasjonal Helseøvelse 2018.

Det var hensiktsmessig for min oppgave å avgrense dokumentenes tidsmessige kontekst. Tidsperioden jeg har valgt å studere er året 2018, og jeg vil derfor være mest interessert i dokumenter som er skrevet under, eller tar for seg, denne perioden. Når det viste seg nyttig benyttet jeg også dokumenter, spesielt sekundære dokumenter, som var skrevet i en tidligere periode. Grunnen til dette var fordi planleggingsgruppen selv refererte til dokumentene i våre samtaler, og de kan derfor hevdes å være relevante for å studere deres forståelse av evaluatørrollen og læring i etterkant av deres publisering.

#### **4.3.2 Dokumentanalyse**

Fordelen med dokumentanalyse som metode i samfunnsvitenskapene er at den kan bidra til å sette analysen i et historisk perspektiv. En kan for eksempel ikke forvente at intervjuobjektet har full kunnskap om alle fakta i en sak som strekker seg over flere år, men der kan dokumenter hjelpe oss (Lynggaard, 2012, s. 157). I tillegg hjelper dokumenter oss å se hvordan en beslutning eller planleggingsprosess ble rasjonalisert på det tidspunktet beslutningen ble fattet eller tidsrommet planleggingen fant sted. Som motsats til dette har vi intervjuet, som uttrykker informantens etterrasjonaliseringer rundt fenomenet (Lynggaard, 2012, s. 157).

Hvordan analysen gjennomføres er i stor grad avhengig av forskningsspørsmålene (Lynggaard, 2012, s. 162). Jeg valgte også å transkribere alle mine intervjuer og dermed behandle dem som ”tekst” slik at de kan analyseres på samme grunnlag som dokumentene.

#### 4.4 Personlig dybdeintervju

Jeg har gjennomført semistrukturerte, eksplorative dybdeintervju med aktører som er sentrale for fenomenet jeg studerer (Lynggaard, 2012, s. 159), nemlig planleggings- og evalueringsprosessen knyttet til Nasjonal Helseøvelse 2018. At mine intervju var semistrukturerte vil si at jeg laget intervjuguider med spesifikke spørsmål som egnet seg som stikkord eller veiledende spørsmål, hvor samtalene var fleksible og dialogiske (Aase & Fossåskaret, 2015). Jeg stilte oppfølgingsspørsmål som følge av informantenes svar for å få klarhet i hva informanten egentlig mente, og for å oppmuntre informantene til å reflektere mer over svar som de ellers kunne forstått som selvsagt, for å få en større innsikt i hvordan de forstår evaluatrollen.

Intervjuet er samfunnsforskningens mest brukte kanal for innsamling av empiri (Aase & Fossåskaret, 2015) og det er flere forhold man må være forberedt på som kan påvirke intervjusituasjonen. Hvor intervjuet avholdes, interiøret i rommet, samt intervjuerens kjønn, alder og selvrepresentasjon er slike faktorer (Aase & Fossåskaret, 2015). Den sterile intervjusituasjonen eksisterer altså ikke, og jeg var derfor nøye på å presentere meg profesjonelt og som en seriøs student med en interesse for arbeidet til planleggingsgruppen slik at informantene også følte en interesse for å snakke om deres eget arbeid. Jeg valgte også å foreta intervjuene på deres eget kontor for at informantene følte seg mer tilfreds. Jeg foretok også et intervju og en oppfølgingssamtale over telefon, hvor jeg likevel ønsket å presentere meg på samme måte som nevnt ovenfor, men en svakhet med telefonintervjuet kan være at informanten føler seg mindre tilfreds i intervjusituasjonen og at kroppsspråk blir vanskelig å tolke (Aase & Fossåskaret, 2015). Jeg mener likevel dataen samlet inn fra disse samtalene var interessant og nødvendig for å besvare min problemstilling, og ettersom informantene selv oppfordret meg til å ha samtaler over telefon tolket jeg det slik at de var komfortable med intervjusituasjonen.

Jeg tok kontakt med Helse Stavanger for å avtale intervjuer med de mest sentrale aktørene i øvingsplanleggingen og ettersom jeg ikke selv hadde kjennskap til hvem som hadde kunnskap om hva i planleggingsprosessen, ba jeg om samtaler med personer som min kontaktperson i Helse Stavanger mente var mest relevant å snakke med for temaet jeg ønsket å få belyst. Dette gjorde jeg for å ikke kun stole på mine egne antakelser om hvem som kan være relevante og dermed styrke kvaliteten på informasjonen som samles inn gjennom intervjuene.

Jeg opererte også under antakelsen om at deltakerne i de ulike organisasjonene jeg studerte hadde dypere kunnskap om sitt arbeid enn dokumenter viste til. Å få frem slik intern informasjon var mine intervjuers viktigste funksjon, slik at jeg fikk studere mer enn bare nedskrevne mål og midler.

#### 4.4.1 Tabell over informanter

	<b>Tilknytning</b>	<b>Rolle</b>	<b>Antall intervjuer</b>
<b>Informant 1</b>	Helse Stavanger	Planleggingsgruppe	1
<b>Informant 2</b>	Helse Stavanger	Planleggingsgruppe	2
<b>Informant 3</b>	Helse Nord	Evaluering/planleggingsgruppe	1

Tabellen ovenfor viser mine informanters organisasjonstilknytning, deres rolle i planleggingsprosessen og antall intervjuer som har blitt gjennomført med hver av aktørene. Det kan være viktig å være klar over disse faktorene for å kunne forklare deres eventuelle skiller i persepsjon, perspektiv og fremgangsmåte knyttet til evaluering. Dette angår spesielt deres rolle i planleggingsprosessen og ansvaret de har. Grunnen til at jeg gjennomførte et oppfølgingsintervju med informant 2 var fordi jeg følte det var mer å hente for å forstå hans perspektiv og for å få mer kunnskap om planleggingsprosessen.

Utenom disse tre informantene hadde jeg en kontaktperson i Helse Stavanger som hjalp meg med å finne relevant informasjon, få tilkobling til en Sharepoint-side med informasjon om øvelsen og å besvare spesifikke spørsmål om øvelsen eller Helse Stavanger.

Alle mine informanter er anonymisert av personvern hensyn ettersom jeg ikke har søkt om tillatelse fra Personvernombudet for Forskning til å samle inn eller bruke personlig informasjon. I oppgaven referer jeg til informantene ved bruk av hankjønnspromomen uavhengig av deres egentlige kjønn som et ledd i å sikre deres personvern.



#### **4.5 Etiske refleksjoner**

Samfunnsvitenskapelig forskning består ofte av en inngripen i andre aktørers sosiale liv, og spørsmål i intervju o.l. som kan virke uskyldige kan være svært forstyrrende for den det gjelder (Blaikie, 2010, s. 31). Jeg ser ikke på dette som en særlig stor utfordring for denne oppgavens tema, men det er fortsatt viktig å være bevisst på slike aspekter i enhver intervjusituasjon.

Videre er forskningsetikken i Norge fundert på tre sentrale krav: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2005). Denne oppgavens tematikk mener jeg legger særlige føringer for at disse kravene tas hensyn til. I tillegg til at disse kravene er viktige for at forskningen selv skal være gyldig, mener jeg det er viktig at tilliten mellom forskningsmiljøet og de som i arbeidslivet jobber med samfunnssikkerhet opprettholdes. De to gruppene har et felles mål, nemlig å bidra til å best mulig beskrive og forbedre Norges samfunnssikkerhet. Jeg har selv en antakelse om at det er viktig for disse gruppene å samarbeide for å nå dette målet.

#### **4.6 Validitet og reliabilitet**

Validitet er et konsept som omhandler konklusjonene man kommer frem til, og om de er gyldige overfor virkeligheten (Thagaard, 2009). I min oppgave vil slike spørsmål gjerne være relatert til organisasjonenes ønske om å fremstå bedre enn det virkeligheten tilsier, ettersom jeg i stor grad har basert meg på mine informanternes gjengivelser. Det samme gjelder intervjuenes validitet dersom informantene er tilbøyelige til å ”pynte på sannheten.” Dette kan føre til at informasjon som gjengis og analyseres i oppgaven ikke er presis. Måten jeg ønsket å løse dette validitetsproblemet var ved å kryssjekke informasjon. Dette gjorde jeg ved å ta opp informasjon fra dokumenter i løpet av mine intervjuer og ved å analysere dokumenter for å se om dataen informantene ga meg var korrekt. Jeg vil likevel understreke at min oppgave i stor grad ønsker å belyse et tema som gjerne tas for gitt i både dokumenter og hos aktørene som arbeider med øvelser, evaluering og læring. For at min analyse i det hele tatt skulle kunne finne sted, måtte jeg derfor stole på mine informanternes villighet til å fortelle sannheten. Alle informantene var villige til å være kritiske til deler av sitt arbeid knyttet til Nasjonal Helseøvelse 2018, og jeg opplevde derfor ikke at informantene ønsket å pynte på sannheten. Dette mener jeg styrker oppgavens validitet.

Reliabilitet vil i forskningen si at en forsker som utfører et likt prosjekt, med samme data, skal komme frem til de samme konklusjonene (Ringdal, 2007). Dokumentene jeg har benytte meg av er mest sannsynlig daterte og forblir dermed uendret over tid. En faktor som kan påvirke reliabiliteten til mitt forskningsprosjekt er at andre forskere kan tolke de samme dataene på en annen måte, og dermed nå en annen konklusjon enn min egen (Ringdal, 2007). Dette er et svært relevant poeng knyttet til min oppgaves reliabilitet, ettersom jeg i empirikapittelet ikke mente det var mulig å gjengi rådata ettersom informantenes uttalelser krevde en tolkningsprosess basert på intervjuets kontekst og noen uttalelsers tvetydighet. Dette kan svekke oppgavens reliabilitet, men jeg har likevel valgt å understreke, både i dette kapitlet og i empirikapittelet, at noen av informantenes uttalelser krever en tolkning, og at det alltid er mulig at disse tolkes feil eller annerledes av andre.

Et annet aspekt jeg var innom tidligere i denne besvarelsen, er at andre forskere kan være kritiske til mitt valg av læringsteori for å beskrive eller analysere evaluatørrollen, og heller ønske å legge andre teorier til grunn for sine studier. Dette vil også påvirke forskningens konklusjoner, men ettersom en stor del av denne oppgaves formål er å bidra til en debatt rundt bruk av evaluatører og hvordan de bør og kan forstås fra ulike læringsteorier, ser jeg ikke på dette som en negativ karakteristikk av oppgaven. Dette viser bare hvor kompliserte forholdene knyttet til bruken av evaluatører kan være.

## 5. Empiri

Empirikapittelet er kategorisert etter oppgavens forskningsspørsmål. Kapittelets første del tar for seg forskning, dokumenter og data relatert til evaluatrollen og erfaringer med læring etter øvelser. Empirikapittelets andre del baserer seg i større grad på informantdata og informasjon relatert til planleggingsprosessen Helse Stavanger er del av.

Først vil jeg gi en innføring i evaluatører med utgangspunkt i forskningens og DSBs beskrivelser av gode evalueringer og kvalifiserte evaluatører. Dette vil senere brukes for å diskutere og sammenligne Helse Stavangers forståelse av evaluatrollen og hvordan evaluatører kan bidra til læring. Informasjonen som presenteres i dette empirikapittelet kan ikke regnes som ren rådata, ettersom visse sitater fra intervjuene og skriftlige kilder kan være tvetydige. Dette betyr at enhver bruk av slik informasjon krever tolkning og argumentasjon, noe jeg har forsøkt å gjøre gjennomgående i dette kapittelet.

### 5.1 Evaluering i kriseøvelser

Khankeh mfl. (2018) sin metaanalyse tar for seg 5578 vitenskapelige artikler, publisert mellom 2000 frem til 2017, relatert til kriseøvelser i helsesektoren og disse øvelsens evalueringprosesser. Deres artikkel forsøker å gjengi fellestrekk og ulikheter mellom forskning på øvelser og evaluering.

Et av funnene er at *utvalget* av evaluatører er en av de viktigste prosessene når man designer evaluatøropplegget i en øvelsessammenheng. Begrunnelsen for dette er at evaluatørens beslutninger knyttet til hva som studeres, hvilke metoder og verktøy som brukes, hvem de snakker med og til og med deres egne personlige og profesjonelle bakgrunn påvirker implementeringen av, så vel som utfallet av, evalueringen. Evaluatørens trening før evalueringprosessen kan derfor spille en stor rolle når det gjelder identifisering av styrker, svakheter og forbedringspotensialet til det som øves (Khankeh mfl., 2018).

En evaluator (spesielt for kriseøvelser knyttet til helsetematikk) bør ha akademisk kunnskap om krisehåndtering, medisin, kriseforberedelser, erfaring innenfor øvelsesdesign og kunnskap om organisasjonen og dens planverk og struktur. Det hevdes at disse kunnskapene er viktige ettersom resultatet fra en evaluering kan bli påvirket av den individuelle evaluatørens meninger, avgjørelser og helse. Øvingsledelsen kan derfor minimere evaluatørens tilbøyelighet til å forstå det han ser ut fra egne fordommer ved at evaluatorutvalget består av personer med kompetansen gjengitt ovenfor. Dette er også viktig for at evaluatøren skal ha en

objektiv rolle som evalueringsverktøy (Khankeh mfl., 2018).

Hva evaluatorene ser etter og fokuserer på kan også variere fra øvelse til øvelse. Noen evalueringer tar for seg utstyr og verktøy, som handler om å studere om verktøy som skal brukes i en reell krisesituasjon fungerer og om tilgjengelige og relevante redskaper i det hele tatt tas i bruk av deltakerne. Evaluatorer kan også evaluere de omfattende systemene rundt øvelsen, som vil si at man evaluerer *selve simuleringen* og informasjon- og kommunikasjonssystemer som brukes. Videre kan man også evaluere generelle ferdigheter, som vil si at man evaluerer deltakernes beslutningstaking, improvisasjon og samvirke (Beerens & Tehler, 2016).

Det er lite kunnskap knyttet til ulike evalueringsverktøys overlegenhet sammenlignet med hverandre, og ved øvelser knyttet til helsesektoren er det ifølge Khankeh mfl. (2018) ikke vanlig med utredninger om ulike verktøys validitet og reliabilitet. Vi vet likevel mye om fordelene og ulempene knyttet til ulike evalueringsverktøy, og jeg tolker det slik at Khankeh argumenterer for å foreta en validitets- og reliabilitetsvurdering av evalueringsverktøyene man ønsker å benytte seg av. Som alternativ til evaluatorobservasjon har vi for eksempel videoopptak som et verktøy for evaluering. Fordeler med denne fremgangsmåten er at man kan vurdere og evaluere aktørers beslutninger og handlinger i ettertid, og at man også har muligheten til å vise opptakene til de som deltok i øvelsen. Tanken er at dette bidrar til raskere og mer stabil læring sammenlignet med verbal ”feedback” fra ledere eller evaluatorene (Khankeh mfl., 2018). Et av metaevalueringens viktigste argumenter er at det kreves flere studier av ulike evalueringsverktøys effektivitet og egnethet knyttet til ulike typer øvelser og læring.

## 5.2 Evaluering ifølge DSB

DSB har utarbeidet flere veiledere og metodehefter som tar for seg planlegging, gjennomføring og evaluering av ulike typer øvelser (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap [DSB], 2016a; 2016b). DSB (2016b) sine retningslinjer for evalueringsprosessen sier at evalueringen skal være tverrsektoriell og overordnet. Dette innebærer at evalueringsrapporten skal ta for seg øvelsens overordnede mål og grad av måloppnåelse. Evalueringsgruppen skal altså vurdere samhandling og samvirke, men ikke den enkelte virksomhets håndtering og gjennomføring av øvelsen. Ifølge DSB skal evalueringen av egen innsats gjøres av de deltakende organisasjonene selv, ”gjørne i en parallell prosess, men løsrevet fra den overordnede evalueringen” (DSB, 2016b, s. 44).

DSB (2016b, s. 44) sier evalueringen av en fullskalaøvelse skal belyse:

- Måloppnåelse – både av overordnede mål og delmål.
- Samhandling og samvirke mellom aktørene, ikke håndteringen i den enkelte virksomhet.
- Øvelsens gjennomføring, form og opplegg.
- Planleggingsprosessen frem mot øvelsen.

DSBs metodehefte hevder videre at hver organisasjon involvert i prosessen kan ha en eller flere evaluatorene, hvor det anbefales at ulike evaluatorene vurderer ulike delmål avhengig av sin kompetanse (DSB, 2016b). Disse evaluatorene skal gjennomføre observasjoner hvor deres hensikt er å danne et bilde av *hendelsesforløpet* under øvelsen. DSB mener evaluatorene hovedsakelig bør notere seg ”hva som skjer”, ”interessante og viktige beslutninger som ble tatt” og ”hendelser der aktørene tok kontakt med hverandre for samhandling” (DSB, 2016b, s. 45).

DSB (2017) mener også det er viktig å starte evalueringen av øvelsen allerede i planleggingsfasen, hvor man skal evaluere *hva som skal evalueres* og hvordan selve evalueringen skal gjennomføres. Umiddelbart etter øvelsen anbefaler DSB at man innhenter deltakernes førsteinntrykk, noe de hevder kan være nyttige bidrag til evalueringen.

Man kan videre utarbeide et spørreskjema som kan brukes for å vurdere måloppnåelse og gi ytterligere informasjon, ifølge DSB (2017), hvor spørsmålene er basert på øvelsens mål og

delmål. Et videre virkemiddel for å innhente informasjon kan være gjennomgang av loggføringer.

### **5.2.1 DSBs evalueringsveileder**

Jeg har hatt kontakt med DSB i løpet av masterprosjektet angående en evalueringsveileder som direktoratet utarbeidet og ferdigstilte samtidig som jeg arbeidet med mitt prosjekt. Jeg fikk tilgang til et utkast av denne veilederen, som Helse Stavangers planleggingsgruppe også brukte i sin planleggingsprosess. Som nevnt i metodekapittelet er informasjonen som her blir gjengitt et utkast, og derfor ikke representativt for den endelige veilederen. Dette dokumentet gir økt innsikt i hvordan DSB forstår evalueringprosessen og gir et godt grunnlag for diskusjon av evaluatorers rolle og læring knyttet til øvelser, så jeg valgte derfor likevel å presentere den med det forbehold at den sannsynligvis vil endres før den gis ut.

Veilederens hensikt er:

- Å være en inspirasjonskilde og støtte for alle aktører som skal beslutte, planlegge, gjennomføre, evaluere øvelser.
- Fungere som sjekklister og guide i øvelsens ulike faser.
- Være normgivende for begreps- og metodebruk innen øvelser og evaluering (DSB, 2018).

Veilederen kaller evalueringens primære hensikt å muliggjøre refleksjon som kan bidra til læring og identifisering av behov for endringer. Veilederen kaller vurderingen av måloppnåelse som evalueringens viktigste formål, men at det også kan være hensiktsmessig å evaluere øvingsformen og planleggingsprosessen, ettersom læring kan finne sted før evalueringfasen, altså når man planlegger og gjennomfører øvelser.

For mindre øvelser er det tilstrekkelig med én evalueringsansvarlig, mens man i større øvelser bør etablere en egen evalueringsgruppe. Evalueringsgruppen består av en leder og flere evaluører, hvor evalueringslederen har ansvaret for hvordan evalueringen skal gjennomføres. Prosjektlederen er den som har ansvaret for at det på et tidlig tidspunkt blir avklart hvem som er evalueringsansvarlig.

Veilederen påstår at en evaluering aldri blir bedre enn det datagrunnlaget den bygger på. Den påpeker derfor at det er viktig å ha et bevisst forhold til *hvilken* type data man trenger for å vurdere måloppnåelsen og *hvordan* man samler denne inn. DSB hevder at man ved å styrke kunnskapen om metoder knyttet til evalueringsarbeid lettere klarer å identifisere funn og læringspunkter etter øvelser (DSB, 2018).

DSB nevner også regjeringens ønske om at alle læringspunkter skal følges opp gjennom en ledelsesforankret tiltaksplan, hvor oppfølgingen av øvelser ikke skal anses som avsluttet før alle punktene i planen er fulgt opp på en tilfredsstillende måte (DSB, 2018). DSB presenterer følgende hjelpespørsmål til planleggingen av evalueringsfasen:

Hjelpespørsmål	
Hva skal evalueres?	Hva vil du ha svar på: Vurdering av måloppnåelse. Hvordan oppgavene ble løst? Vurdering av varslingstid og varslingsveier?
Hvilke metode(r) egner seg for hvilke type spørsmål?	Hvem skal lese evalueringen/hvem skrives den til? Hvor stor og omfattende skal evalueringen være? Hvor mange og hvem skal utføre evalueringen? Hvordan skal evalueringen organiseres? Skal det kun gjennomføres et evalueringsmøte, skrives et evalueringsnotat eller en evalueringsrapport?
Når metode er valgt, hvilke spørsmål bør stilles?	Valg av framgangsmåte avhenger ofte av type øvelse som skal evalueres. Kvantitative metoder inkluderer målinger. Dersom man ønsker å tallfeste forekomsten av ulike fenomener etter visse regler eller kriterier, er kvantitativ metode best egnet. Dersom man ønsker å samle inn informasjon for å få frem intensjoner og mønstre i det som studeres med sikte på å få en dypere forståelse, er kvalitative metoder best egnet.
Hvilke avgrensninger må gjøres?	Dersom man skal spørre mange om det samme og spørsmålene er relativt enkle å svare på, slik som hvor mange, hvor mye, hvor ofte eller utbytte av kompetanseheving i forkant av øvelsen, er kvantitative metoder, slik som spørreundersøkelser lurt. Dersom man ønsker å gå mer i dybden på spørsmålene er kvalitative metoder, slik som observasjon, intervju eller åpne spørsmål i et spørreskjema veien å gå.
Hva skal evalueres?	Hvilke/hvor mange ressurser er tilgjengelig? Ikke tenk for stort – hva er det man egentlig ønsker svar på helt konkret? Avgrensning er ofte en nøkkel – valgene som tas må være bevisste og det samme gjelder konsekvensene for disse valgene.

Hvor finnes flere data/mer informasjon?	Loggføringer, observasjonsnotater, tilbakemeldinger fra de øvede personene, fra rollespillere, planleggere m.fl.
Hvem skal hente dataene?	Det er viktig at de som skal bidra inn i evalueringen med å hente inn data får opplæring i dette. I større øvelser anbefales det å ha en kontaktperson i hver av de øvede virksomhetene som kan rapportere til evalueringsansvarlig. I mindre øvelser er det evalueringsansvarlig selv som henter inn nødvendig data.
Hvordan kan dataene best bearbeides?	Er det mest hensiktsmessig å lage statistikk? Er det noe som skal forstås og forklares? Hvor nøye/inngående må dataene jobbes med for å kunne si noe om dem? Dette avhenger blant annet av variasjonen i datagrunnlaget, om det er mange som rapporterer om det samme, og hvor mye tolkning/bearbeiding som må legges til grunn.
Er alle veivalg og avgjørelser sporbare og dokumentert?	Er valgene man har tatt redegjort for? Følger det med en begrunnelse for hvorfor dette er den beste måten å gjøre det på? Det er viktig å være ærlig om svakheter ved analysene og evalueringen.
Skal/bør du skrive en rapport?	Hvis ja, se mal for viktige elementer i en evalueringsrapport. Om svaret er nei, bør det uansett dokumenteres hva resultatet av øvelsen var.
Hvordan formidle evalueringsresultatet?	Hvem er mottakerne av evalueringsresultatet? Skal rapporten/notatet/funnene brukes internt eller skal det distribueres til eksterne?

*Figur 6. Hjelpespørsmål til øvelsesplanleggere om evaluering (DSB, 2018)*

I noen tilfeller vil det være tilstrekkelig at evaluatoren har generell metodekunnskap, men i andre tilfeller må evaluatoren kjenne fagfeltet og problemstillingene knyttet til evalueringsprosjektet (DSB, 2018).

Veilederen tar også for seg involvering av ledere i de øvede organisasjonene:

*I arbeidet med øvelser er det en forutsetning at ledernivået involveres fra starten. Dette gjelder alle typer øvelser. Ledelsen bør være med å definere behovet for øvelsen, de bør følge planleggingsprosessen, og gjerne være involvert i alle fasene i arbeidet. Slik kan man sikre en økt forståelse for ressursbehovene som kan oppstå i arbeidet med en øvelse (DSB, 2018).*



### **5.2.2 Evaluatobservasjon som beskrevet i DSBs veileder**

Ifølge den foreløpig upubliserte evalueringsveilederen jeg fikk tilgang til, er evaluatorens hovedoppgave under øvelsen å observere, dokumentere og vurdere de øvedes handlinger. Veilederen sier det er viktig at man ikke ”står i et hjørne” og går glipp av diskusjoner eller hendelser, men at det også er av betydning at evaluatoren ikke er i veien for de som øves. DSB hevder også at noe av det viktigste i evaluatorens arbeid er å se sammenhengen mellom årsak og konsekvens knyttet til det som skjer. Sentrale spørsmål for evaluatoren blir derfor ”hva skjedde, hvorfor skjedde det og hvilke konsekvenser fikk det?” Direktoratet hevder dette gir svar på det man trenger å vite for å ta lærdom av øvelsene (DSB, 2018).

Evaluatorene bør, ifølge veilederen, presentere seg for aktørene som øves, selv om man kjenner hverandre fra før. Evaluatorens nærvær er et viktig poeng for DSB, som også sier at evaluatoren kan gå glipp av elementer i øvelsen som et resultat av det perspektivet som benyttes. Løsningen blir dermed å observere fra flere perspektiver (DSB, 2018). Veilederen bruker dette begrepet flere ganger, og det hevdes at det finnes ulike perspektiver som er bedre egnet for å belyse og besvare øvingsmålene man har, men DSB sin veileder har ingen gjennomgang, utdypning eller eksempler på hva som menes med begrepet ”perspektiver” i denne sammenhengen.

Å bli observert under en øvelse kan føre til at atypisk atferd, som vil si at atferden evaluatoren ser ikke er representativ for atferden dersom det ikke er en evaluator til stede. For å løse dette kan man klargjøre for de ulike aktørene hva en evaluators rolle er, og at man ikke er ute etter å ”ta noen” eller peke ut enkeltindivider. Det er viktig at evaluatoren blir vist tillit slik at han kan se det han trenger av betydning uten at det påvirker eller blir forstyrrende for de øvende aktørene (DSB, 2018).

### **5.3 Helse Stavanger**

Jeg ønsker her å presentere aktørene fra Helse Stavanger og Helse Nords forståelse av evaluatorene, evaluering og læring i lys av planleggingsprosessen knyttet til Nasjonal Helseøvelse 2018. Denne informasjonen kommer fra tre semistrukturerte intervjuer gjennomført i mars og april 2018 og oppfølgingsamtaler med noen av de samme informantene. Informantene er alle del av planleggingsprosessen relatert til Nasjonal Helseøvelse. Informantene er anonymisert og jeg har derfor valgt å utelukke deres stillingstittel og rolle i planleggingsprosessen fra gjennomgangen.

Der hvor informantenes uttalelser er tvetydige eller uklare har jeg valgt å presentere min egen tolkning og/eller flere tolkninger basert på intervjuenes dynamikk og min egen bakgrunnskunnskap knyttet til informantene og deres arbeid med øvelsen. Jeg forstår derfor ikke dette empirikapittelet som en ren presentasjon av rådata, men også som en analyse, slik at informasjonen som her presenteres er tydeliggjort, kategorisert og forståelig for lesere som ikke var til stede under intervjuene, og som ikke har forkunnskapen som kan tas for gitt under slike forskningsprosjekt.

#### **5.3.1 Definisjon av evaluatorene og deres formål**

Ifølge en av mine informanter i Helse Stavanger, som jeg har anonymisert til ”informant 1”, ønsker man å lage en tydeligere definisjon som skiller evaluatorene fra observatører. Bakgrunnen for dette skal være at det er mange ulike oppfatninger om hva deres rolle er, og Helse Stavanger ønsker å ha en felles oppfatning av de ulike rollene. Jeg ba informantene knyttet til planleggingsprosessen beskrive likheter og ulikheter mellom evaluatorene og observatører for å tydeliggjøre evaluatorers rolle.

Informanten beskrev observatører som en passiv tilskuer med en passiv rolle under øvelsen. Observatørers funksjon krever ikke handling, ifølge Helse Stavanger, men evaluatorene har et spesifikt oppdrag. Evaluatorene skal bli tildelt målene Helse Stavanger er ute etter sammen med de forventede handlingene man skal se etter. Informanten sa at evaluatorens funksjon ikke nødvendigvis er knyttet kun til observasjon, og at observasjonen til en evaluator er mer statisk, systematisk og forutsigbar. En annen informant fra Helse Stavanger, ”informant 2”, hadde et lignende perspektiv på evaluatorene, og påpekte at evaluatorene i større grad er deltakere i prosessen enn observatører, med forventninger knyttet til deres aktivitet. Min informant i Helse Nord, ”informant 3”, mente at evaluatorene skal ha kunnskap om praksisen

og prosedyrene som observeres.

Evaluatorens hovedformål er, ifølge informantene fra Helse Stavanger, å finne ut om man oppnår målene man har satt og *hvordan* disse målene oppnås. Fra øvingsdokumenter jeg har fått tilgang til gjennom min kontakt med Helse Stavanger er det følgende delmål evaluatorene skal forholde seg til under fullskalaøvelsen:

- Helsetjenesten (kommuner og helseforetak), forsvaret og sivile aktører som det vil være naturlig å samvirke med skal samhandle i samsvar med relevante avtaler, beredskapsplaner, nasjonale konsepter, veiledere, retningslinjer og prosedyrer.
- Helsetjenesten og forsvaret skal ha god kommunikasjon med hverandre slik at en situasjonsforståelse som er tilstrekkelig samordnet utvikles og vedlikeholdes på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Situasjonsforståelsen skal være slik at den gir grunnlag for å foreta prioriteringer og iverksette nødvendige tiltak på en koordinert / samordnet måte.
- De ulike aktørene i helsetjenesten skal kommunisere med hverandre på en måte som fører til at det etableres og opprettholdes en i tilstrekkelig grad samordnet og «riktig» situasjonsforståelse innen helsesektoren på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Dette inkluderer også berørte kommuner og fylkesmenn. Situasjonsforståelsen skal være slik at den gir grunnlag for å foreta prioriteringer og iverksette nødvendige tiltak på en samordnet måte.
- Helsetjenestens innsats skal være samordnet med de andre nødetatene, forsterkningsressurser og forsvaret. Innsatsen skal bygge på Nasjonal helseberedskapsplan, Sivilt beredskapssystem (SBS), Nasjonal veileder for helsetjenestens organisering på skadested og andre nasjonale konsepter, veiledere og prosedyrer.
- Helsetjenesten (både kommuner og helseforetak) skal kunne gi nødvendig helsehjelp til befolkningen og forsvaret i en krigssituasjon.

Informant 1 understreket viktigheten av faglige ferdigheter som en viktig kvalifikasjon for evaluatorene, men også ydmykhet og respekt for de som skal evalueres. Informanten påpekte at evaluatorene skal evaluere personer han ikke kjenner, og at man derfor må tilegne seg tillit slik at man ikke ses på som en trussel. Tillitsforholdet skal gjøre evalueringssprosessen bedre og lettere. For å oppnå et slikt tillitsforhold prøver man å få kontakt med de som skal øve lokalt tidlig i planleggingsprosessen, og ha flere evaluatorene med lokal forankring, som vil si at evaluatorene har kjennskap til de som skal evalueres. Fra denne samtalen og senere oppfølgingssamtaler mener jeg det kom tydelig frem at man med ”kjennskap” ikke nødvendigvis påstår at evaluatorene skal ha nære relasjoner eller tett arbeidserfaring med de som evalueres, men at man har kjennskap til lokale forhold, organisasjonen man evaluerer, praksisen og prosedyrene evalueringssubjektene arbeider etter og lokal geografisk forankring. Jeg forsto det nemlig slik at det ikke nødvendigvis er ønskelig at de lokale evaluatorene er fra det samme sykehuset som evalueres, men at det kan være nyttig at de har tilknytning til, erfaring fra og/eller kunnskap om bl.a. det regionale helseforetaket hvor øvelsen finner sted (Helse Vest, Helse Nord, Helse Sør-Øst og Helse Midt-Norge).

Informant 3 sa, om det samme temaet nevnt ovenfor, at evaluatorene skal ha forståelse for miljøet man går inn i når man opptrer som evaluator ettersom man kan bli møtt på mange ulike måter. Fra samtalen forsto jeg det slik at denne uttalelsen handler om evalueringssubjektenes reaksjoner knyttet til det å bli evaluert. Tanken virker å være at evaluatorene skal ha forståelse for subjektene skepsis til å bli evaluert av både kjente og ukjente aktører og problemstillinger knyttet til dette. Eksempelvis kan ukjente evaluatorene skape et mindre ”kjent” miljø som kan føre til at handlinger og beslutninger blir påvirket av *det å bli observert* og en følelse av å være under evaluering. Som DSBs evalueringssveileder også påpekte, kan dette føre til en tanke om at øvelsen er ute etter å ”ta noen” eller å fordele skyld. En annen tolkning av denne uttalelsen kan være at man som evaluator blir sett på som et fysisk og mentalt forstyrrelsesmoment i en ellers stressende situasjon, og dermed blir evaluatoren sett på som en hindring for å gjennomføre øvelsen på en autentisk og korrekt måte. Informantens uttalelse kan derfor tolkes slik at evaluatoren må være bevisst på slike reaksjoner og handle på en måte som gir evalueringssubjektene handlingsrom, fokus og mulighet til å utfolde seg naturlig innenfor øvelsens kontekst, og at evaluatoren skal være en ”flue på veggen” som helst skal gå ubemerket hen under øvelsen.

Informant 2 beskrev den ideelle evaluatoren som en person med gode faglige kunnskaper og

som har kompetanse i å delta i evalueringsarbeid. Begrunnelsen for dette er at evaluatoren skal kunne omsette det han har observert gjennom sin faglige relasjon og komme med anbefalinger og læringspunkter basert på dette. Informanten hevdet også at holdningsdimensjonen var et viktig aspekt ved evaluatorene. Han sa de måtte være motiverte for å delta i arbeidet og være motivert for å forstå oppgavens hensikt. Evnen til å jobbe i team ble også understreket som viktig, ettersom en evaluator skal være del av et evalueringsteam. Dette evalueringsteamet har Helse Nord ansvar for å sette sammen. Under intervjuet med informant 2 kom det også frem at Helse Stavanger vektla akademisk kompetanse innenfor beredskapsfeltet som relevant i deres dialog med Helse Nord. Personer med pedagogisk kompetanse var også ønskelig, der formålet er at evaluatorene skal kunne presentere funnene slik at det lettere kan trekkes læring ut av øvelsen. Kompetanse på faktorer som bidrar til læring ble også beskrevet som viktig. Informant 3 var ikke like opptatt av å kalle dette pedagogisk kompetanse, men heller kunnskap om hva som er en god rapport, og at man kjenner til kravene til hvordan den endelige rapporten skal se ut.

Informant 3 sa at det er ønskelig med personer som har drevet med evaluering over lengre tid, som forstår rollen man skal inn i og fallgruvene man må unngå. Evaluatoren skal, vite på et overordnet nivå hva ulike praksis som øves som CBRNE<sup>2</sup> er, men også hva CBRNE betyr for ambulansepersonell og de som øves på sykehuset. Jeg tolker denne uttalelsen som et ønske om at evaluatorene skal ha en forståelse av hva målet med CBRNE er, men også hvordan arbeiderne på gulvet med ulike ansvarsområder forstår CBRNE, hvordan det påvirker deres praksis og hvilke prosedyrer de følger. Jeg tolker det også slik at evaluatorene bør prøve å forstå *hvorfor* CBRNE forstås ulikt av ulike aktører i helsevesenet og om dette påvirker deres håndtering og praksis på en god eller dårlig måte, slik at man kan trekke læring fra evalueringssubjektenes forhold til planverk, prosedyrer og praksis.

Informanten påsto også at det er en fordel dersom evaluatoren har ”vært i situasjonen selv og vært på den andre siden av øvelsen”. Begrunnelsen for dette var at evaluatoren lettere kan beskrive det man ser fra flere perspektiver, og at evaluatoren føler seg tryggere i evalueringsteksten. Jeg tolker dette slik at informanten ser det som positivt dersom evaluatorene kan relatere til de som evalueres på en måte som gjør at han kan rasjonalisere

---

<sup>2</sup> CBRNE er en fellesbetegnelse på hendelser som omfatter kjemiske stoffer (C), biologiske agens (B), radioaktive stoffer (R), nukleært materiale (N) og eksplosiver (E) med høyt farepotensiale (JD mfl., 2016, s. 3).

deres valg, eller i det minste forklare hvorfor de gjør som de gjør. Dette bidrar til å forstå observasjonene fra flere perspektiver, og dette kan bli forstått som et positivt bidrag i seg selv til evalueringsprosessen.

Ifølge et dokument om evaluering brukt av planleggingsgruppen skal evaluatorene som rekrutteres ha:

- Erfaring fra kompetanse til arbeidsområdet som evalueres.
- Kjennskap til helseetaten – oppbygging og organisering.
- Kunnskap om hvordan helseetaten fungerer i fred og krig.
- Kunnskap om beredskapsplanverket som skal øves.
- Kunnskap om øvingsmål for den enkelte helseetat.
- Kunnskap om informasjon- og kommunikasjon ved beredskaps- og krigstilstand (Helse Nord, u.å.)

### **5.3.2 Hva skal evaluatorene evaluere?**

Helsevesenets evaluatører vil ifølge informant 1 ikke blande seg opp i funksjoner forsvaret gjennomfører alene, men grenseflatene vil være viktige. ”Dersom forsvaret under øvelsen har en skadet person fra et sted som helsevesenet ikke kan ta seg inn til, er det viktig å evaluere samhandling, kommunikasjon, pasientlogistikk og pasientsikkerhet knyttet til slike situasjoner.” Informanten sier man ikke har øvd på slike ting før, og at folk vet veldig lite om slike utfordringer. I samtale med informanten kom det tydelig frem at det hovedsakelig er snakk om at det er *samhandlingen mellom forsvaret og helsepersonell* som ikke er blitt øvd på i nyere tid, og at dette derfor er ukjent terreng for de fleste.

Ifølge informant 1 skal evaluatorene hovedsakelig ikke vurdere lokale individers håndtering av øvelsessituasjoner, men dersom de lokale helseforetakene er interessert i deres egen håndtering kan de selv evaluere individuell håndtering. Informant 2 var enig i denne beskrivelsen, men med litt flere nyanser i sin vurdering:

*Samvirke er på et relativt høyt nivå, og ser en at samvirke ikke fungerer må en samtidig koble det mot observasjoner i forhold til den enkelte. Kanskje den enkelte ikke har nok ferdigheter på individnivå, men kanskje er den enkelte ikke trygg nok på sine funksjoner.*

I samtale forsto jeg det slik at informanten her mener at funn på strategisk nivå angående samvirke, instruksjoner og planverk må forstås sammen med individenes handlinger, og at dårlig samvirke på overordnet nivå kan ha konsekvenser for feilhandlinger eller mangler på individnivå. Evaluatoren må derfor se individers handlinger i lys av dette resonnementet som også understreker viktigheten av å evaluere overordnede prosesser og aktører.

Gjennom mine samtaler med informant 2 kom det frem at de forskjellige evalueringsteamene har ulike observasjons- og evalueringsansvar. En gruppe vil observere og evaluere det som skjer ved sykehusene, en annen gruppe har ansvar for det prehospitale området, en vil evaluere kommunen, en annen evaluerer beredskapsledelsen og en evaluator vil være koordinator for hele evalueringsteamet. I tillegg til disse gruppene vil det være lokale evalueringsteam med fagkunnskap innenfor de enkelte fagområdene som koordineres med forsvaret.

Ved spørsmål om evaluatorene skal kartlegge et kronologisk hendelsesforløp svarte informant 2 at dette i noen sammenhenger kan være viktig, men ikke alltid nødvendig. Å få kunnskap om responstid og hvem som får varsler sett opp mot prosedyrer og god faglig praksis kan være viktig. Dette kan, ifølge informanten, bidra til å avsløre forbedrings- eller forsterkningspunkter. Han sa videre at slik kronologisk kartlegging ikke er nok *i seg selv*, og at det må være en hensikt med en slik oversikt. Han mente at denne tilnærmingen, sammen med evaluatorenes fokus på samhandling og samvirke, vil være veldig viktige. ”En kan godt evaluere en rapport og beskrive et hendelsesforløp, men det er ikke det vi tenker på som evaluering”. En evaluering i denne øvelsessammenhengen er, ifølge informanten, å kartlegge samvirke og faglig utførelse gjennom evaluatorene med faglig innsikt som kan forstå det de evaluerer opp mot prosedyrer og ”best practice”.

Informant 2 kalte det ”alltid en fare” og en utfordring å få evaluatorene til å skille mellom viktig og uviktig informasjon. Derfor ønsker man å starte forberedelsene tidlig, slik at evaluatorene er forberedt tidlig i prosessen. Informanten mente også det var viktig at evaluatorene, så vel som alle andre som deltar i planleggingen, gjennomførelsen og evalueringen av øvelsen, forstår *hvorfor* denne øvelsen skjer. Informanten så det som sentralt at evaluatorene er klar over totalforsvarsprogrammet, hvorfor totalforsvarsbegrepet er blitt relevant i nyere tid og hvordan helsetjenesten passer inn i dette programmet.

### 5.3.3 Læring etter øvelsen

Når det kommer til læring etter øvelsen sa informant 1 at evalueringsrapporten skal inkludere sentrale læringspunkter som bør lede til en handlingsplan som gir forbedringspunkter til organisasjoner og systemer, som de ansvarlige i organisasjonene skal sørge for at følges opp. Informanten påpeker at de selv ikke har myndighet til å si til et annet helseforetak at noe skal forbedres eller læres innen en frist. Informanten sier at "luften ofte går ut av ballongen" etter store øvelser, hvor de involverte aktørene glemmer erfaringene fra øvelsen og forslag til videre tiltak ikke alltid fremmes. Dette fører til at man gjør samme feil igjen. Informanten tror at de kommer til å gjøre dette bedre etter Nasjonal Helseøvelse 2018, og at det hele ikke skal ende i "en rapport i en skuff som ingen bryr seg om." Dette synet delte informant 2, som også understreket viktigheten av øvelser som et verktøy for forbedring og læring underveis i planleggingsprosessen. For å få til læring både før, under og etter øvelsen påpekte han viktigheten av "lederforankring" og dialog med de lokale plangruppene.

Informant 2 sa han hadde store forventninger til evaluatorenes effekt med tanke på læring etter øvelsen men, som informant 1 også var inne på, sa han:

*Jeg har ikke store forventninger til at evalueringsrapporten gjør så mye. Jeg har store forventninger til at vi på en tydelig måte skal få frem læringspunkter, men vi som prosjekt har ikke ansvaret for at læringen blir implementert. Det er et leder/linjeansvar.*

I samtale med informanten tolket jeg det slik at han ikke nødvendigvis mente at evalueringsrapporten ikke fører til læring, men at den virker som et ledd i læringsprosessen, hvor læringen må implementeres eller utredes av ledere i helsetjenester. Uttalelsen kan, sett i isolasjon, også tolkes som en kritikk av helsevesenets læringsevne basert på informantens tidligere erfaringer eller hans oppfattelse, hvor han virker pessimistisk til at evalueringsrapporten kommer til å bli tatt i bruk av ledere. Sett sammen med hans andre uttalelser og intervjuets kontekst, ser jeg det som mest sannsynlig at han forsøkte å understreke viktigheten av lederes ansvar ettersom han ikke forstår evalueringsrapporten i seg selv som læring, men heller at implementering av dens forbedrings- og forsterkningspunkter er en nødvendig del av læringsprosessen.

Selv om planleggingsgruppen ikke har ansvaret for å implementere læring, kom det frem



gjennom mine samtaler med sentrale aktører i planleggingsgruppen at det foretas flere valg og tiltak som indirekte skal føre til læring. I tillegg til å skape kontinuitet i evalueringene, bruker man lokale evalueringsteam for å involvere de lokale aktørene og skape lederinvolvering som skal oppmuntre til læring. Med ”kontinuitet i evalueringene” mener jeg informantene referer til deres forsøk på å samkjøre og standardisere evalueringsrapporter fra de ulike øvelseslokasjonene. Dette mente de man skal gjøre for å få et sammenlignbart evalueringsgrunnlag fra sykehus til sykehus slik at man kan sammenligne feil, mangler, likheter, ulikheter, forsterkningspunkter osv. Dette skal gjøre den overordnede evalueringsrapporten mer oversiktlig og redelig når det gjelder læringsutbytte, og det skal bli lettere å trekke læring og avdekke feil eller styrker som gjelder for flere av sykehusene som øves.

Informant 3, fra Helse Nord, hadde en forventning om at evaluatorene gjennomfører sitt arbeid på en god måte ettersom planleggingsgruppen skal ”gi dem det de trenger for å gjøre en god jobb”. Det skal legges til rette for at planleggingsgruppen samarbeider med de eksterne evaluatorene som reiser fra sted til sted, men også de lokale evaluatorene slik at de får gjort jobben på en god måte. Han har også en forventning om at evaluatorene får ro til å forberede seg og gjennomføre sine evalueringer slik at det ikke blir ”hastverksarbeid”.

Gjennom mine samtaler med informant 2 kom det frem at planleggingsgruppen underveis i prosjektet kan be om at visse ting må være på plass før øvelsen, men når øvelsen er ferdig er det ikke deres ansvar å implementere de anbefalte aksjonspunktene. Han sa likevel at de forsøker å involvere aktørene som har ansvaret for denne læringen slik at de er klar over begrunnelsen for læringspunktene som øvelsen fører til, som nevnt tidligere. Dette skal også bidra til læring for helsearbeidere som *ikke deltar i øvelsen*, som henger sammen med deres ønske om å ha evaluatorene med pedagogisk erfaring og dialog med ledere.

Evalueringsrapporten i seg selv skal ta for seg både storskala læringspunkter og mindre og mer spesifikke tiltak. Informant 2 sa at noen av punktene kommer til å utvikle systemet mens noen av læringspunktene tar for seg viktige og helt konkrete fagendringer. Evalueringsteamet og prosjektledelsen skal foreta en vurdering av aksjonspunktene og hvordan de bør prioriteres i rapporten i etterkant av øvelsen.

For å sørge for objektivitet i evalueringen sier informant 1 at mangelen på individfokus vil

bidra til dette. Rapportene ”skal ikke henge ut noen.” Informanten påpekte også viktigheten av evaluatorenes fokus på både det dårlige og det gode som kommer frem fra evalueringen. ”Vi ser det ikke som et tap dersom det går veldig dårlig, da har vi lært enda mer. Vi ser på *hvorfor* det går dårlig. At det går galt kan være veldig bra, for da ser vi at i virkeligheten ville ikke dette gått bra.” Informant 2 sa at det første man må gjøre er å finne ut om det i det hele tatt er av betydning at evaluatorene kan regnes som objektive. Han mente det var viktig med en blanding av evaluatorene som har lokale kunnskaper og erfaringer, men også eksterne evaluatorene. Et tiltak han hevder de foretar seg som bidrar til objektivitet er at det er den samme ”kjernen” av evaluatorene som skal evaluere på de fem ulike stedene. Dette bidrar også til en sammenlignbar evaluering fra sted til sted. Han mente også at objektivitet er viktigere i øvelser med et større fokus på testing og ikke øving.

Informant 2 sa videre at læring ikke bør forstås som kun endring i praksis. Han mente det er en viktig holdningskomponent relatert til læring, og at endring i praksis er en tydelig synliggjøring av læring, men at endringer i motivasjon og forbedring av vilje til å gjøre en god jobb og anspore til videre faglig utvikling også er viktig.

Informant 3 mente at deres oppdrag ikke er å skape endring, men å legge til rette for læring gjennom rapporten. Rapporten skal beskrive læringspunktene fra øvelsen såpass godt at det blir mulig for organisasjoner å trekke ut punkter som berører organisasjonen og som organisasjonene kan kjenne seg igjen i. Han ønsket at rapporten skal beskrive disse punktene på en måte som ”trigger” organisasjonene til å ta rapporten inn over seg og hva som ligger av læring der for dem. Noen ganger skaper dette endring, men andre ganger kan det også kvalitetssikre allerede etablerte praksiser og prosedyrer. Informanten sa videre at selve øvelsens eksistens gjør at de som er involvert bruker tid på å gå gjennom og justere planverk. Det gir organisasjoner en ”gyllen anledning” til å oppdatere beredskapsplaner, som gjør at man har et produkt å prøve ut i praksis under øvelsen. Dette betyr også at man kan justere planene i etterkant av øvelsen.

### 5.3.4 Planleggingsprosessen

Ved spørsmål om han føler planleggingsgruppen er påvirket av ”normer” for hvordan man planlegger, gjennomfører og evaluerer øvelser, eller om andre helseforetak hadde gjennomført deres oppdrag likt svarte informant 2 at det er ”farlig å tro vi er så veldig unike”, men han understreket også at de driver utviklingsarbeid og tester ting som før er beskrevet i teori. Han sa det var en bevisst tanke bak det de gjør, men at det er vanskelig å si om andre hadde gjort det på samme måte.

Ved spørsmål om svakhetene ved evaluatoropplegget til nå svarte informant 1 at de er veldig avhengige av de lokale evaluatorene, og han understreket viktigheten av å få formidlet de tankene, ideene og øvingsmålene knyttet til øvelsen og viktigheten av å gi dem gode verktøy til å evaluere slik at man ikke får ”shit in, shit out.” Informanten sa at de overordnede aktørene i planleggingsprosessen har vært involvert i over ett år, som kan gjøre at man tar visse ting som en selvfølge som de lokale evaluatorene ikke er klar over. Informant 2 hevdet at den største svakheten ved evaluatoropplegget var at de ikke enda hadde fått plass en systematisk evaluering av alle de prosessene de allerede var i gang med. Han mente dette var et ressurs spørsmål, og han ønsket egentlig å ha en ferdig evalueringsplan allerede i januar 2018. Den er planlagt for å være ferdig 1. mai, og informanten sa at dette kan ha gjort at de går glipp av noen ”skatter” fra de ulike samlingene og møtene som kunne ført til mer læring underveis.

Informant 2 sa også at en svakhet er øvelsens kompleksitet som følge av dens mange ulike lokasjoner. Han mente dette også har sine styrker, nemlig at man får hentet læring og gjort analyser fra fem ulike steder, men at kompleksiteten ved en slik øvelse gjør det vanskelig og krevende å gjennomføre. For å møte denne utfordringen planlegger man spesifikt for de ulike stedene og har dialog med de lokale planleggingsorganisasjonene som har ansvaret for hver plass.

Informant 3 hadde en annen opplevelse av evalueringsoppleggets svakheter. Han kalte det en stor svakhet at de kom sent i gang med evalueringsarbeidet, og at de ikke hadde systematisk registrering av evalueringer omkring planprosessen enda.

Så langt i prosessen har man ikke valgt verktøyene evaluatorene skal ha tilgjengelig for å evaluere øvelsen, men informant 1 sa man vurderer ren observasjon, spørreskjema før og etter

øvelsen og bruk av markører som verktøy. Man skal også ha et førsteinntrykksmøte etter øvelsen slik at evaluatorene kan ta i betraktning hvordan deltakerne opplevde øvelsen i evalueringsrapporten.

For å systematisk sammenfatte evaluatorenes inntrykk arbeider evalueringsgruppen med å systematisere spørsmål, forventninger og skjemaene evaluatorene har. Informant 1 hevdet det de gjør er nybrottsarbeid, og at dette stiller utfordringer til systematisering av evalueringer. Begrunnelsen for dette er at øvelsen skal finne sted fem ulike steder, som krever fem ulike evalueringer som må sammenfattes for å legge grunnlag for den overordnede evalueringsrapporten. Informanten sa at dette er viktig også for å ha sammenligningsgrunnlag mellom de ulike stedene. Informant 3 hevdet de er bevisst på denne problemstillingen, og understreket viktigheten av at verktøyene og oppdragsbeskrivelsen til evaluatorene gjenspeiler og muliggjør en systematisk oversikt over evalueringene i en samlet overordnet rapport.

Informant 3 sa at evaluatører, i hans erfaring, ofte har en funksjon som kommer i ”siste sving”, hvor man må fort og kort beskrive deres rolle og få tak i aktuelle evaluatører. Han sa han har lært å starte tidligere med dette og legge inn systematikk rundt evaluatorenes arbeid. Han trodde deres kursing og forventningen om lokal opplæring, sammen med at det er lett tilgjengelig dokumentasjon (øvingsdirektiver, øvingspakken, lokale beredskapsplaner, hvem som er involverte aktører osv.) gjør det lettere for evaluatorene å forstå rollen sin og utføre evalueringsarbeidet. Informanten er også opptatt av at evaluatorene føler seg trygge når det gjelder ytre forhold som kulde, brannfare, eksplosjoner og kjemisk søl. Dette ønsker de å være oppmerksom på fra overordnet nivå.

## 6. Diskusjon

I oppgavens første kapittel presenterte jeg prosjektets problemstilling sammen med tre forskningsspørsmål. Jeg ønsker her å diskutere empirikapittelets funn i lys av disse spørsmålene. Et av oppgavens viktigste mål er å vise til og drøfte kompleksiteten knyttet til evaluatrollen og dens forhold til læring, og påvise at alle aspekter ved evaluatorens funksjon kan forstås på forskjellige måter gjennom ulike læringsperspektiver. Oppgavens første spørsmål tar for seg hva evaluators arbeid *egentlig* er og hvilke forhold som har betydning for at evaluatører bidrar til læring, og for å beskrive disse forholdene ønsket jeg å anvende ulike teoretiske perspektiver på læring og diskutere disse i lys av empiri. Jeg vil videre anvende disse funnene på Helse Stavangers evaluatorbestilling- og forståelse knyttet til Nasjonal Helseøvelse 2018 senere i diskusjonskapittelet.

### 6.1 Hvordan kan evaluatører bidra til læring?

Ifølge DSB (2018) er evaluatorens rolle i læringsprosessen mer omfattende enn å kun observere og produsere ”objektiv” data til de som skriver den endelige evalueringsrapporten med læringspunkter. I sin veileder mener de at sentrale spørsmål for evaluatoren er ”hva skjedde, hvorfor skjedde det og hvilke konsekvenser fikk det?”. Evaluatorens rolle består altså av å foreta en subjektiv vurdering når det gjelder *hvorfor* noe som blir observert skjer, som DSB hevder er viktig for å kunne ta lærdom av øvelser. Evaluatorens anvendte perspektiv på observasjon og vurdering vil derfor spille en sentral rolle når det gjelder hvordan man forstår det som observeres.

#### 6.1.1 Evaluatører og den lærende organisasjonen

Vi kan argumentere for at evaluatorene bidrar til læring ved å skape nye *idéer* i organisasjonen, som beskrevet av Garvin og hans teori om lærende organisasjoner. Garvin (1993) presenterer både eksterne og interne idérevolusjoner, og man kan argumentere for at lokale og eksterne evaluatører med kvalifiserte øyne, unike og/eller flere perspektiver og ”objektiv” forankring kan gi oss innsikt i områder hvor man ikke før har klart å se tydelige sammenhenger. Jeg mener evaluatorenes ”idéer”, som formulert av Garvin (1993), i en evalueringssammenheng i stor grad vil handle om deres beskrivelser av ”hvorfor” det som skjer under øvelsen oppstår, som beskrevet av DSB i forrige avsnitt. Når evaluatører gir kvalifiserte begrunnelser på hvorfor et aspekt som øves feiler (eller gjennomføres på en god måte), skaper han kunnskap om latente betingelser og organisatoriske forhold som bidrar til

veloverveide forbedrings- eller forsterkningspunkter. Han kan også gi forklaringer på hvorfor individer gjør feil og forhold som har påvirkning på dette. Vi kan på denne måten si at evaluatoren legger grunnlaget for at læring kan finne sted, men ifølge Garvin (1993) er ikke dette nødvendigvis nok. Læring består i hans syn nemlig også av endring i organisasjonens praksis.

Garvins (1993) fem ”aktiviteter” kan nemlig brukes for å diskutere evaluatorers effekt på læring. Systematisk problemløsning er et trekk for lærende organisasjoner, som evaluatorene kan sies å ha en stor effekt på. Å diagnostisere problemer i organisasjonen ved hjelp av vitenskapelig metode i stedet for gjetting og antakelser er et tydelig argument å ta i bruk evaluatorene, spesielt dersom man ønsker evaluatorene med bakgrunn fra relevante vitenskaper. Hvilken vitenskap eller hvilke innfallsvinkler evaluatoren har kan tenkes å påvirke hans konklusjoner, men hans diagnostisering av organisasjonens problemområder skal fortsatt være basert på empirisk støttede konklusjoner og analyser. Enhver person kan se åpenbare symptomer eller problemområder ved evaluering under øvelser, men det krever annen kunnskap å observere og forstå de underliggende faktorene og latente betingelsene som fører til uønsket (eller ønsket men uventet) atferd. Derfor mener jeg evaluatorene bidrar til systematisk problemløsning som beskrevet av Garvin (1993), men hvilke innfallsvinkel han har i form av vitenskapelig bakgrunn, og hvilke retningslinjer som gis fra planleggingsgruppen, kan også påvirke hans fokus og konklusjoner. Dersom han har vitenskapelig erfaring fra et irrelevant felt, kan det hende han ofte baserer seg på ”gut facts” når han observerer problemområder hvor han har lite kunnskap, og dermed blir enhver læring presentert på feil grunnlag.

Eksperimentering som læringsaktivitet kan knyttes mer opp mot selve øvelsen enn evaluatorene som evaluerer den. Nasjonal Helseøvelse kan bli forstått som et demonstrasjonsprosjekt ettersom det er et storskalaeksperiment som tar for seg det som regnes som ukjent kunnskap i form av totalforsvaret, hvor samvirke med forsvaret regnes som det sentrale øvingsmomentet. Involverte aktører må derfor systematisk lete etter eller implementere ny kunnskap knyttet til samvirket, og teste hvordan samvirket fungerer under fullskala-øvelsen. Evaluatoren kan likevel kalles et ledd i eksperimenteringsprosessen ettersom de kan hevdes å være del av strukturen som ”tester” den nye kunnskapen. Evaluatorene har nemlig et vurderingsansvar, og når kunnskapen settes på prøve må evaluatoren evaluere om kunnskapen er egnet eller uegnet for å nå målene som skal nås.

Læring fra egne erfaringer kan beskrives som en prosess som evaluatører ikke nødvendigvis tar del i, med mindre man fokuserer på aspektet som kalles ”uproduktive suksesser”. En evaluator kan ha bedre grunnlag for å beskrive hvordan og hvorfor noe går bra når resten av organisasjonen kun er fornøyd med suksessen. Garvin (1993) beskriver dette som noe som gjøres i etterkant av *hendelser*, men vi kan også si det er relevant for evaluatører både under og etter en øvelse, slik at evalueringsrapporten og læringen kan komme fra *gode* så vel som *dårlige* erfaringer.

Læring fra andres erfaringer handler om å studere sine omgivelser i form av andre organisasjoner og trekke lærdom fra dem. Å studere andre organisasjoner er hovedsakelig ikke en evaluatørs rolle, men prinsippene knyttet til denne aktiviteten mener jeg er helt sentrale for at en evaluator skal bidra til læring. Organisasjonen må nemlig være villig til å lytte til andre perspektiver og være mottakelig for kritikk. Dersom evaluatøren ikke har mulighet til å kritisere organisasjonen sammen med dens praksis og forhold, vil det være vanskelig å implementere læringspunktene og evaluatørens evalueringer på en måte som fører til endring i praksis, som er et sentralt aspekt i Garvins definisjon av læring (Garvin, 1993).

Kunnskapsoverføring handler om å spre informasjon raskt og effektivt gjennom organisasjonen, og at informasjonen skal deles med alle. Evaluatører er ikke nødvendigvis en sentral del av denne prosessen, det kan heller kalles et ansvar for ledere, men dersom evaluatøren bidrar til gode skriftlige og/eller muntlige rapporter og tilbakemeldinger har de allerede gjort sitt bidrag til idéspredning i organisasjonen i lys av Garvins teori om lærende organisasjoner.

Hvordan evaluatører bidrar til læring kan også drøftes sammen med forskningens forståelse av evaluering. Khankeh mfl (2018) beskrev utvalget av evaluatører som en av de mest sentrale valgene man foretar seg for å designe en god evalueringsprosess. Et forhold som har betydning for hvordan evaluatører bidrar til læring er derfor *hvem som evaluerer*, altså hans kvalifikasjoner, perspektiver og forkunnskaper. Akademisk kunnskap om krisehåndtering, medisin, erfaring innenfor øvelsesdesign og kunnskap om organisasjonen og dens planer og struktur nevnes som forhold av betydning for evaluatørene. DSB (2018) har en lignende forståelse, men sier det i noen tilfeller er tilstrekkelig at evaluatøren har ”generell metodekunnskap” mens han i andre tilfeller må kjenne fagfeltet og problemstillingene knyttet til evalueringsprosjektet, uten å nødvendigvis forklare når dette er mer relevant enn andre

tilfeller.

### 6.1.2 Evaluatorene og individuell læring

I motsetning til Garvins læringsteori hvor kunnskap og praksis endres på kryss og tvers av organisasjonen ved hjelp av kunnskapsoverføring, kan man argumentere for at Sommer, Braut og Njå (2013) sin modell ikke forstår evaluatorene som et like sentralt ledd i læringsprosessen. En kan tolke modellen slik at det er individet som øves som er den viktigste enkeltpersonen for læring, ikke en evaluator som studerer hvorfor aktørene som øves gjør som de gjør. De tre betingelsene for læring, *content*, *commitment* og *context*, handler i stor grad om individets egen villighet, men dette betyr ikke at vi ikke kan argumentere for hvordan evaluatorene bidrar til læring, også med utgangspunkt i denne modellen.

Individets refleksjon, som modellen kaller ”essensen av læring” (Sommer mfl., 2018), kan sies å i stor grad bli påvirket av evaluatorens involvering. Individet må vurdere sin atferd og dens påvirkning på situasjonen og utfall, og ifølge Kahneman & Klein (2009) har ikke mennesker gode evner til å skille korrekte og uriktige intuisjoner. Derfor kan en evaluator være, som beskrevet av DSB, bedre egnet til å besvare *hvorfor* individets atferd er slik det er, og dermed oppmuntre til refleksjon dersom man får presentert kunnskap og innsikt som er vanskelig å oppdage selv. Som beredskapsarbeider, hvor ens formål er å øve og ha fokus på respons og praksis i stedet for refleksjon, kan det være vanskelig å i tillegg vurdere alternative tolkninger av situasjonen, alternative handlinger, usikkerhetsmomenter og verdiene som står på spill. Dette er refleksjoner som modellen mener individet kan fokusere på for å skape læring hos seg selv, men det kan sies at disse refleksjonene også kan foretas av en kvalifisert utenforstående evaluator, som kan gjengi sine funn til individer og oppmuntre til refleksjon i etterkant av øvelsen. Resultatet av slik refleksjon kan være endring i praksis, atferd og strukturer men det kan også virke bekreftende for atferden, kunnskapen og praksisen beredskapsarbeideren benyttet seg av når han ble evaluert. Det er dette Sommer mfl. (2013) kaller *confirmation*.

Evaluatorens bidrag kan også være signifikante i lys av modellens tanker om individets *comprehension* (Sommer mfl, 2013). Modellen mener at beredskapsarbeiderens innsikt i hva som faktisk foregår i nødsituasjoner og rasjonaliteten bak deres egen praksis er et viktig ledd for læring og spesielt for å kunne takle ukjente og fremmede situasjoner. Jeg mener igjen at evaluatorens besvarelse av ”hvorfor-spørsmål”, som de kalles av DSB, knyttet til



beredskapsarbeiderens atferd kan være nyttig for å bygge opp hans innsikt og forståelse av egne handlinger.

Et annet viktig ledd for læring som beskrevet av Sommer mfl (2013) og Dekker (2008) er tillit. I en evalueringskontekst kan vi si at dette handler mest om aktørenes tillit til evaluatorene, men vi kan også hevde at det er viktig at evaluatorene har tillit til aktørene som øves. Tillit skal bryte ned kommunikasjonsbarrierer som hindrer oss fra å dele historier om ting vi gjør feil, og jeg vil hevde slike kommunikasjonsbarrierer kan være helt ødeleggende dersom evaluatorene ønsker å gjengi en korrekt forståelse av hva som gikk bra eller dårlig under en øvelse. Dersom aktørene har tillit til evaluatorene vil de være mer tilbøyelige til å fortelle om sine egne feilhandlinger (Sommer mfl, 2013) og dermed bidra til at evalueringene foretas på rett grunnlag.

Videre kan tillit være sentralt for at man i det hele tatt stoler på evaluatorenes vurderinger, og vi kan derfor si at denne tilliten skaper en villighet til å reflektere over egen atferd og praksis. At evaluatoren blir vist tillit er også viktig for at han kan observere uten at det virker forstyrrende for de øvende (DSB, 2018). I tillegg kan vi si det er sentralt at også evaluatorene har tillit til de øvende aktørene, ettersom flere av deres evalueringsmetoder som ikke innebærer ren observasjon, som for eksempel spørreskjema og intervju, krever informasjon fra de som øves. Det er derfor viktig med gjensidig tillit, slik at de som øver tør å fortelle om feil og evaluatorene stoler på de øvende aktørenes uttalelser.

Evaluators rolle i individuell læring kan videre underbygges av Kahneman & Klein (2009) og deres argumenter om at mennesker ikke har gode evner til å skille korrekte intuisjoner fra uriktige intuisjoner. Dette kan være utgangspunktet for et argument for bruken av evaluatorene under øvelser ettersom en utenforstående aktør ikke innehar subjektiv selvtilit om egen øvelsesatferd nemlig *fordi* han ikke deltar og ikke øves. Evaluatorene kan dermed bidra til å sette beredskapsarbeiderens tanker om egen atferd på prøve og skape refleksjon om egen håndtering, og dermed bidra til læring ifølge Sommer, Braut & Njås modell. Dette underbygger også viktigheten av deltakernes tillit til evalueringene, noe jeg drøfter senere i oppgaven når jeg diskuterer Helse Stavangers evaluatøropplegg i lys av Sommer mfl. (2013) sin modell.

### 6.1.3 Evaluatører og systemtenkning

Systemtenkning handler om å fundamentalt forandre organisasjonen og dens deltakeres måte å tenke på og å eksistere som én helhet, en kombinasjon av organisasjonens funksjoner og talenter. Systemtenkning skal hjelpe oss å forstå dynamisk-komplekse problemer og feedback-prosesser, og hvordan man kan fatte tiltak som løser problemer i det lange løp men som ikke virker åpenbare (Senge, 1991).

For å bidra til systemtenkning må en evaluator kunne se sirkler i stedet for rette linjer (Senge, 1991), som vil si at han må kunne se hvordan systemet skaper atferdsmønstre som gjentas gang på gang, og om disse mønstrene bidrar til forbedringer eller gjør situasjoner verre. Dette krever at evaluatoren klarer å skille viktig fra uviktig informasjon og at han klarer å beskrive feedbackforholdene som utgjør systemet som øves. Vi kan hevde at dette krever en evaluator som er kjent med organisasjonen og dens forhold i en større kontekst. For å kunne beskrive feedback-prosesser kan han ikke se en enkel variabel i isolasjon, men hvordan den påvirker andre forhold eller hvilke forhold som påvirker variabelen selv.

Det kan også være en fordel for systemtenkningsperspektivet dersom evaluatoren har historiske kunnskaper om *de* og *det* som øves, slik at han lettere klarer å oppdage variabler som gjenoppstår eller som kontinuerlig har vært del av systemet øvelsesdeltakerne eksisterer i. Å ”se skogen for trærne” krever at man har sett trær før, og evaluatoren bør derfor ha kunnskap om tidligere variabler i systemet for å i det hele tatt kunne si at de er del av et feedback-mønster som gjenoppstår gang på gang. Faren her er at dersom evaluatoren er ”inngrodd” i organisasjonen kan han selv ha problemer med å oppdage disse mønstrene.

Hvordan kan så en utenforstående evaluator, altså en evaluator som ikke er del av organisasjonen som øves men som har akademisk eller profesjonell kunnskap om evaluering, bidra til systemtenkning? En evaluator fra et eksternt miljø kan gjøre han særlig egnet til å oppdage ”usynlige tråder” og studere systemet han ikke selv er del av. Dette er et argument for å involvere utenforstående evaluatører som ikke arbeider i samme system som øvelsen og dens planleggere. Man kan også hevde at dette fører til ukvalifiserte evaluatører ettersom de ikke har kunnskapen som er nødvendig for å studere og forstå systemet og gi gode evalueringer. Det vil derfor være viktig å bevisstgjøre utenforstående evaluatører om viktige forhold ved øvelsen eller organisasjonen gjennom dokumenter, kurs og samtaler.

Man kan hevde at samtaler og tilbakemeldinger som evalueringsverktøy fra de som øves ikke nødvendigvis er nyttige verktøy for å beskrive systemet og oppdage feedback-sammenhenger, samt effektive tiltak for å løse problemer, ettersom de som øves selv ikke er klar over systemet de er del av. Enhver øvelsessammenheng består av personer og relasjoner, og det er derfor viktigere, for systemtenkningens del, å forstå deres handlinger som et resultat av en annen variabel, og hvordan deres handlinger igjen påvirker en annen variabel (Senge, 1991).

Man er altså ikke ute etter å se enkelte hendelser i isolasjon, det som Senge (1991) kaller ”øyeblikksbilder”, men mønstre og system i en større sammenheng. Jeg vil derfor hevde at evaluatorens rolle i læringsprosessen, med et utgangspunkt i systemtenkning, ikke bør ha en funksjon som hovedsakelig baserer seg på å karakterisere et kronologisk hendelsesforløp. En slik kartlegging kan hevdes å være nyttig for å oppdage variablene som påvirker hverandre, men han må se disse i sammenheng med variabler som ikke nødvendigvis avdekkes under selve øvelsen.

Evaluatoren må til slutt foreslå forbedringspunkter som består av mindre, vel overveide tiltak i stedet for store krafttiltak som skal ”lette på vektstangen”, også kalt et leverage-punkt. Tanken er at tiltakene skal være et ledd i et langsiktig perspektiv som har som hensikt å endre systemet på en måte som løser det underliggende problemet. Man finner slike punkt ved å forstå de underliggende strukturene som legger føringer for organisasjonen, dens medlemmer og dens utvikling. En slik forståelse av en evaluator kan sies å skille seg drastisk fra DSBs forståelse av evaluatoren og hans funksjon. Hvor DSB mener evaluatoren bidrar til læring ved å studere hendelsesforløp og vurdere måloppnåelse, kan vi si at han ifølge systemtenkingen vil bidra til *virkelig* læring ved å heller studere underliggende strukturer og gjensidige påvirkningsforhold mellom variabler, og ved å utarbeide tiltak som kan karakteriseres som leverage-punkter, altså forslag til tiltak som krever minst mulig innsats men som fører til langsiktige forbedringer og løsninger på grunnleggende problemer.

En evaluator som forstår systemet, dets variabler og påvirkningsforholdene knyttet til disse variablene vil ha et godt grunnlag for å foreslå slike endringer, men evaluatoren har ikke ansvaret for å gjennomføre læringspunktene eller sørge for at læring oppstår i organisasjonen som øves. Ser vi for oss at lederne som skal gjennomføre de foreslåtte tiltakene har en mangelfull forståelse av systemet de er del av, kan vi hevde at evaluatoren bør presentere sin forståelse av systemet, sin logikk og hans argumentasjon for at tiltakene skal virke

hensiktsmessige. Man kan hevde at dette derfor krever gode skriftlige og/eller muntlige fremstillingsevner slik at evaluatoren kan gjengi sine funn på en måte som er forståelig for de ansvarlige aktørene.

Senge (1991) hevder også at vi må ha fremgangsmåter som hjelper oss å skille mellom viktig og uviktig informasjon og som forteller oss hvilke variabler som skal fokuseres på. En evaluatorbestilling kan sies å være det viktigste virkemiddelet i denne sammenhengen, og et eksempel på dette kan være DSB sine hjelpespørsmål, som jeg presenterte i empirikapittelet. Jeg vil hevde at DSB (2018) sin veileder er enig i Senges påstand om at øvelser kan preges av informasjonsoverbelastning, ettersom deres hjelpespørsmål i stor grad tar for seg avgrensninger man må foreta seg når man planlegger for evaluering av øvelser. Deres avgrensninger henger sammen med øvelsens formål og hvordan metodikken bør være egnet til å best evaluere måloppnåelse. Evaluatorene må også skille mellom kvantitative (spørreundersøkelser) og kvalitative (intervju og observasjon) metoder, ettersom de har ulike formål og ulik egnethet i forhold til det man studerer (DSB, 2018). Disse avgrensningene er viktige ledd for å taktisk avgrense informasjonen man samler inn og områdene man fokuserer på, slik at man ikke får for mye irrelevant informasjon i evalueringene.

## 6.2 Bidrar Helse Stavangers evaluatormappegg til læring?

Jeg ønsker her å forsøke å besvare oppgavens andre forskningsspørsmål, nemlig hvordan vi kan beskrive og vurdere Helse Stavangers evaluatører med ulike læringsperspektiv. I delkapittel 4.1 har jeg forsøkt å diskutere hvordan evaluatører kan bidra til læring ifølge flere læringsteorier, men også hvordan de *bør* bidra til læring i lys av Senges systemtenkning. I dette delkapitlet ønsker jeg å anvende disse teoriene på Helse Stavangers evaluatorforståelse knyttet til Nasjonal Helseøvelse 2018, hvor jeg først tar utgangspunkt i Garvins teori om lærende organisasjoner.

### 6.2.1 Bidrar Helse Stavangers evaluatører til lærende organisasjoner?

Helse Stavangers ønske om lederinvolvering, som også blir påpekt som viktig av DSB (2018), mener jeg kan begrunnes gjennom Garvins læringsteori. Helse Stavanger, sammen med Helse Nord, kan legge grunnlaget for læring gjennom en god evalueringsrapport med forbedrings- og forsterkningspunkter, men ifølge Garvin (1993) er ikke idéene i seg selv nok, et resonnement som mine informanter i Helse Stavanger også sa seg enig i. Vi kan si at Helse Stavanger i stor grad planlegger for endring i praksis ifølge Garvin, selv om dette ikke er i Helse Stavangers mandat. Ved å involvere, ha dialog med og oppfordre lokale ledere til å engasjere seg i øvelsen og forstå hvorfor den øves og hvilke idéer som skapes av dens lærdommer, vil man legge et godt grunnlag for endring i praksis i organisasjonene som øves, selv om det er de lokale organisasjonenes eget ansvar å innføre læring fra øvelsen.

Når informant 2 kaller det et lederansvar å sørge for at læringen blir implementert, kan vi tolke det slik at det er andres ansvar å sørge for læring i *praksis*, men de ser det som sitt eget ansvar å skape kunnskap som skal legge grunnlaget for læring, eller skape *idéer* som Garvin (1993) beskriver det. Informanten forsto også læring som holdningsendring og motivasjonsskapende kunnskap, og mente endring i praksis derfor var en for snever definisjon av læring. Vi kan på den ene siden argumentere for at Helse Stavanger og deres evaluatører *ikke direkte* bidrar til læring i lys av Garvins teori, ettersom man mener læring også har oppstått etter øvelser *uten* endring i helsevirksomheters praksis, men på den andre siden kan informantenes læringsforståelse nyanseres ytterligere.

Informanten kalte endring i praksis som synliggjøring av læring, men hans egen forståelse av læring kan også tolkes som en prosess som indirekte fører til endring i praksis. Selv om det ikke er hans intensjon, kan vi fortsatt hevde at forbedring av helsearbeideres motivasjon og

vilje til å utvikle seg faglig kan ha stor påvirkning på deres praksis. Informant 3 var også enig i at deres oppdrag og mandat ikke gikk ut på å skape endring, så bildet av de involverte planleggingsaktørens forståelse av læring er tydelig preget av en slik oppfatning. Likevel, dersom planleggingsgruppen ønsker å ”trigge” organisasjonene til å hente ut læring og anspore til videre faglig utvikling kan vi fortsatt si at Helse Stavanger og Helse Nord planlegger for å føre til endring i praksis, og dermed læring ifølge Garvins læringsteori.

Fra mine intervjuer med sentrale planleggingsaktører i Helse Stavanger kom det frem at evaluatorene skal ha generell metodekunnskap, men også kjennskap til fagfeltet og problemstillinger knyttet til det, som beskrevet av DSB. Faktisk gikk Helse Stavanger skrittet lenger når det kom til evaluatorenes kvalifikasjoner. Evaluatorens holdninger ble beskrevet som viktig, hvor man må være motivert for å forstå oppgavens hensikt og jobbe i team. Mest interessant for læringsaspektet er kanskje det at informant 2 beskrev evaluatorene med pedagogisk kompetanse og kunnskap om faktorer som bidrar til læring som ønskelig. Vi kan hevde at dette fører til en slags ”reflektert evaluator” som ikke bare observerer, beskriver og begrunner hendelser og handlinger, men også fremstiller det på en pragmatisk måte hvor han selv spiller en sentral rolle i læringsprosessen. Dette kan beskrives som en viktig del av å ”lære fra egne erfaringer”.

Et underbyggende argument for en slik evaluator er Garvins teori om organisatorisk læring. Evaluatoren presenterer ikke kun ”idéene” alene, men også faktorer som bidrar til hvordan disse kan føre til varig endring i praksis. Med en pragmatisk fremgangsmåte vil selve presentasjonen av idéene også være relevant, hvor evaluator tar i bruk sin pedagogiske kunnskap for å fremstille lærdommen på en måte som er relevant for å skape endring i praksis. Sommer mfl. (2013) hevder det er viktig å vurdere betingelsene som gjør læring for individet mulig, og vi kan også slik argumentere for at evaluatorene bør ha pedagogisk kunnskap.

Vi kan hevde at Helse Stavangers ønske om å gjennomføre kurs, seminarer, workshops og funksjonsøvelser i forkant av fullskala-øvelsen bidrar til det Garvin kaller en kontinuerlig prosess innenfor eksperimenteringsaktiviteten. Man forsøker å skape inkrementell forandring i organisasjonens kunnskap før den testes i et demonstrasjonsprosjekt, eller fullskala-øvelsen.

### 6.2.2 Bidrar Helse Stavangers evaluatorene til individuell læring?

Jeg ønsker her å drøfte hvorvidt Helse Stavangers evaluatortilbud bidrar til læring i lys av Sommer mfl. sin teori om læring i nødetatene.

Vi kan analysere fokuset Helse Stavanger og DSB har på tillit gjennom Sommer, Braut og Njå (2013) sitt fokus på individet som læringsobjekt og den sosio-kulturelle konteksten øvingsdeltakerne befinner seg i. Deres modell påstår det er viktig at de individuelle deltakerne selv ønsker å delta i en læringsprosess. Når individet er læringens fokus, kan vi hevde det er viktig at øvingsdeltakeren er komfortabel med øvings situasjonen og det å bli evaluert. Tillit til evaluatorene er derfor helt sentralt for at en slik læringsprosess skal gi resultater. Liten tillit til evaluatorene kan føre til ”atypisk atferd” fra aktørene som øves, og evaluatorenes vurderinger blir dermed uriktige for å beskrive reell atferd og faktisk praksis. Mistillit til evaluatorene kan også gjøre at øvingsdeltakerne ikke stoler på evalueringene som kommer i etterkant av øvelsen, og at individer derfor ikke er villige til å lære av disse evalueringene.

Informant 2 sitt fokus på individuell læring kan også sies å samsvare med Sommer mfl. (2013) sin modell. Ønsket om å forbedre viljen til å gjøre en god jobb og anspore til videre faglig utvikling kan tolkes som at man ønsker å få individuelle helsearbeidere som øver på å reflektere over sine egne evner og kunnskaper, og dermed utløse et ønske om å forbedre egen praksis og utvide sine kunnskaper. Vi kan hevde at evaluatorene med pedagogisk kompetanse vil bidra til å skape den samme utviklingen hos helsearbeidere som ikke øver, men som har like arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Dette kan føre til at evalueringsrapporten presenteres på en oversiktlig og inspirerende måte som ansporer til refleksjon og videre læring for både ledere og individuelle helsearbeidere.

Både informant 1 og informant 3 beskrev tillit som et viktig aspekt knyttet til evaluatorene, om enn med ulike ord. Informant 1 mente tillit var viktig for at evaluatorene ikke skal ses på som en trussel, mens informant 3 mente tillit var viktig fordi mistillit fra de øvende aktørene mot evaluatorene fører til at aktørene handler annerledes enn de ville under en reell hendelse. Tanken bak begge disse begrunnelsene er at man vil få feil grunnlag for en evaluering dersom det vises mistillit til evaluatorene. Begge disse forståelsene samsvarer med min drøfting av tillitskonseptet knyttet til læring i lys av Sommer mfl (2013) sin modell. Deres ønske om å skape tillit ved å ha evaluatorene med lokal forankring kan bidra til læring ifølge Sommer mfl (2013) sin teori om individuell læring i nødetatene. Selv om planleggingsgruppen ikke

nødvendigvis bruker de samme argumentene for viktigheten av tillit (de argumenterte for eksempel ikke med at tillit er viktig for at aktørene skal stole på evalueringene som kommer i etterkant) vil det likevel ha de konsekvensene jeg har beskrevet, nemlig at øvelsens deltakere føler de kan fortelle om feil, ikke føle seg forstyrret av å bli observert og at de stoler på evaluatorenes vurderinger som kommer i etterkant av øvelsen.

Vi kan også belyse svakhetene ved Helse Stavangers evaluerings- og læringsopplegg ved å anvende denne læringsmodellen. Den første svakheten, som mine informanter i Helse Stavanger og Helse Nord selv reflekterte over, gjelder evaluering underveis i planleggingsprosessen. Informantene mente man kunne gå glipp av ”skatter” i form av læring dersom dette ikke gjøres, og at man har kommet senere i gang med denne prosessen enn ønsket. Ifølge Sommer mfl. (2013) kan vi hevde dette er en svakhet som svekker potensialet for læring ettersom deres modell forstår læring som en prosess knyttet til refleksjon. Evaluatorene som søker etter å observere, beskrive og begrunne valgene som blir tatt i planleggingsmøter kan nemlig også bidra til læring ved at man skaper refleksjon over valgene foretatt tidlig i planleggingsprosessen, og i hvor stor grad disse valgene er hensiktsmessige for å nå øvelsens mål. Jeg vil videre hevde involvering av evaluatorene tidlig i prosessen gjør det lettere for evaluatorene å bli motivert og bevisst på øvelsens funksjon, noe Helse Stavanger også mente var ønskelig fra evaluatorenes side. Det kan også være viktig at evaluatorene deltar tidlig i planleggingsprosessen for å få innsikt i metodespørsmål knyttet til øvelsen, evalueringens avgrensninger, kartlegging av hva som skal evalueres, hvilke data som skal samles inn og hvordan man best mulig kan samle inn slik data. Dersom evaluatorene deltar i slike prosesser kan vi hevde dette kan være nyttig ved å anvende den samme læringsmodellen *på evaluatoren*. Evaluatoren får nemlig et reflektert forhold til sin egen rolle. Som nevnt av en av mine informanter har de overordnede aktørene i planleggingsprosessen vært involvert lenge før de lokale evaluatorene, som kan gjøre det enda vanskeligere for evaluatorene å sette seg inn i øvelsens formål, sin egen rolle og øvelsens metodiske problemstillinger. Dette viser behovet for at evaluatorene skal delta i slike prosesser.



### 6.2.3 Bidrar Helse Stavangers evaluatører til systemtenkning?

Ett av spørsmålene denne oppgaven ønsker å drøfte er om Helse Stavangers evaluatørbestilling og øvingsplanlegging bidrar til systemtenkning, den femte disiplinen, som beskrevet av Senge (1991). Alle disipliner kan tilegnes gjennom øving ifølge Senge, og det kan derfor være interessant å diskutere hvorvidt systemtenkning som disiplin kan bli et resultat av Helse Stavangers fokus og beslutninger i planleggingsprosessen, spesielt knyttet til evalueringsfasen og evaluatørbestillingen. Jeg vil også beskrive noen av evalueringsgruppens utfordringer og drøfte hvorvidt disse kan løses av systemtenkning.

Alle mine informanter var enige i at evaluatørene skal ha kunnskap om organisasjonene, praksisen og prosedyrene som evalueres. Dette kan kalles et selvsagt kriterium for enhver evaluator, men jeg vil hevde dette er helt sentralt for å kunne gi en korrekt evaluering i lys av systemtenkning. For å kunne oppdage underliggende strukturer eller systemer med variabler som gjentas, bør evaluatoren vite hvordan organisasjonens praksis og prosedyrer har vært *før* øvelsen slik at han kan observere underliggende strukturer og mønstre som gjentar seg selv.

Det kan også hevdes at det gir evaluatoren et forsprang når han skal lage en sirkulær fremstilling av eventuelle problemer han oppdager i sin evaluering. Senge (1991) hevder man må begynne med å beskrive ett ledd i systemet og deretter følge dets konsekvenser for å kunne oppdage systemet som gjensker feil, og kunnskap om organisasjonen og dens tidligere erfaringer vil derfor være viktig for å oppdage dette. Dette gjør at han kan evaluere om feilene skyldes tidligere løsninger som hadde utilsiktede konsekvenser, og det gjør han i stand til å identifisere tiltak som ”reverserer sirkelen” av utilsiktede og negative konsekvenser med mindre, vel overveide tiltak som løser de grunnleggende systemiske forholdene som fører til negative konsekvenser.

Helse Stavanger og Helse Nords ønske om å ha evaluatører med faglige kvalifikasjoner, spesielt knyttet til læring og hvilke faktorer som bidrar til læring, kan skape både utfordringer og fordeler sett fra et systemtenkningsperspektiv. Dette vil være helt avhengig av fagpersonens kunnskaper og tilnærming til læring. På den ene siden vil en evaluator med kjennskap til ”språket” som brukes for å beskrive systemer være bedre egnet for å beskrive, observere og studere samordningssystemene under Nasjonal Helseøvelse 2018, men dersom han har en lineær oppfatning av variablene som påvirker hverandre kan han ende opp med å foreslå kortsiktige tiltak som kun ”letter på vektstangen” for en periode, før tiltaket eventuelt

fører til flere problemer i fremtiden (Senge, 1991). Denne typen tiltak kan også beskrives som å "flytte byrdene" (Senge, 1991 s. 111), altså tiltak som faktisk gjør det *vanskeligere* å finne fundamentale løsninger på problemet i fremtiden ettersom behovet for symptomatiske løsninger vil øke på sikt. Dette gjør at evnen til å finne løsninger på de grunnleggende strukturelle problemene blir svekket, og det er derfor viktig at en evaluator er klar over slike problemstillinger.

At det var ønskelig med pedagogisk innstilte evaluatorene mener jeg også er et viktig ledd i systemtenkningsprosessen, sett i lys av drøftingene knyttet til systemtenkning tidligere i dette kapitlet. Deres begrunnelse var at evaluatorene skal kunne presentere funnene slik at det lettere kan trekkes læring fra rapporten, men som det ble argumentert for tidligere, kan det også gjøre det lettere å presentere systemet på en forståelig måte som gir ledere og helsearbeidere innsikt i systemet de er del av slik at hans forslag til tiltak, forbedringspunkter og/eller forsterkningspunkter gir mening for de som i bunn og grunn har ansvaret for å *implementere* læringen, ettersom evaluatorens rolle kun er å *presentere*. For å skape systemtenkning vil pedagogisk kompetanse, eller hvert fall kjennskap til begreper og terminologi som brukes for å beskrive systemet, derfor være helt sentralt for en evaluator med ansvar for å fremstille sine egne funn. Flere av mine informanter fokuserte på at pedagogisk kunnskap og gode skriftlige fremstillingsevner var viktig for evaluatorene og evalueringsrapporten. Dette er, ifølge min diskusjon tidligere i dette kapitlet, viktig for å få *andre* til å forstå systemet de selv er del av, og dermed forstå hvorfor mindre, vel overveide tiltak er viktigere enn store tiltak som letter på vektstangen.

Informant 3 sitt ønske om at evaluatorene skal forstå det som øves på på flere nivå, eksempelvis CBRNE, kan være et sentralt ledd i å skape en systemforståelse. Dersom evaluatoren forstår hvordan CBRNE tolkes av aktører på overordnet og på individuelt nivå og dersom han skal vite hvordan deres forståelse påvirker deres praksis og prosedyrer er han bedre egnet til å forstå samhandlingssystemets variabler og å kunne beskrive systemet. Det kan også argumenteres for at dette bidrar til en type informasjonsoverbelastning, som beskrevet av Senge (1991). Dersom evaluatoren ikke bare må ha kjennskap til alle prosedyrer og praksiser som øves, men også hvordan alle disse prosedyrene forstås og tolkes av alle aktører på alle nivå, kan det være for mye informasjon for en evaluator å håndtere. I lys av Senges teori vil det derfor være mer hensiktsmessig å snevre inn fokuset mot praksiser knyttet direkte til øvelsens formål og mål, og dermed heller forstå hvordan kun noen få praksiser

tolkes fra ulike ledd. Å gå i dybden på mange praksisers tolkninger vil være spesielt vanskelig for utenforstående evaluatorene.

Man kan si at planleggingsgruppen er klar over problemstillingene knyttet til utenforstående evaluatorene, og deres kursing av evaluatorene kan derfor kalles et ledd i systemtenkningsprosessen. Evaluatorene med lite eller mangelfull kunnskap om organisasjonene og aktivitetene som øves vil ha problemer med å forstå hva og hvem som egentlig evalueres, men de har også den fordel at de selv ikke er del av systemet som skal studeres. Det er derfor mulig at slike utenforstående evaluatorene lettere oppdager systemer som fører til feil eller mangelfull samhandling (Senge, 1991), men de vil gjerne ha større problemer med å forstå hvordan ulik praksis, som CBRNE, tolkes av ulike aktører ettersom de ikke har kjennskap til hvordan man arbeider og/eller forholder seg til slike konsepter fra før. Dersom Helse Stavanger benytter seg av utenforstående evaluatorene vil man derfor ha en fordel for systemtenkningen ved at de lettere kan oppdage systemet de ikke selv er del av, men ulempen er at evaluatorene ikke nødvendigvis forstår hvordan ulik praksis forstås av alle aktørene som arbeider med det. Dersom Helse Stavangers kursing av evaluatorene gir dem en innføring i for eksempel CBRNE uten å gå gjennom hvordan det forstås på ulike nivå, vil han ikke kunne beskrive systemvariablene som påvirker hvordan de utarter seg i praksis. Han vil heller ikke kunne si noe om *hvorfor* man i det hele tatt har ulike forståelser av CBRNE på ulike nivå, som også kan være relevant for systemtenkningsperspektivet.

En av øvelsens store utfordringer, som beskrevet av informantene selv, er at man skal evaluere ved fem ulike lokasjoner. Dette fører ikke bare til praktiske utfordringer, men også metodiske og evalueringsmessige utfordringer som jeg vil argumentere for kan møtes med systemtenkning. Denne utfordringen henger sammen med Senges tanke om økt kompleksitet som følge av for mye kunnskap, som informant 2 mente var en utfordring for planleggingsprosessen, gjennomførelsen og evalueringen av øvelsen. Man må derfor kunne skille mellom relevant og irrelevant kunnskap, og jeg vil hevde at systemtenkning vil være en nyttig fremgangsmåte for å takle slike komplekse øvelser. Måten planleggingsgruppen møter denne utfordringen på er ved å standardisere spørsmål, forventninger og skjemaer som evaluatorene skal forholde seg til. Informant 3 påsto at dette muliggjør en systematisk oversikt over evalueringene, som kan underbygges i lys av systemtenkning. Ved å gi evaluatorene standardiserte verktøy, fremgangsmåter og fokusområder vil man lettere kunne beskrive likheter og ulikheter mellom organisasjonenes forhold, struktur og praksis under

øvelsen, som kan gjøre det lettere å beskrive det større systemet som alle organisasjonene er del av og hvilke variabler som bør fokuseres på gjennom mindre, gjennomtenkte tiltak. Jeg mener derfor denne delen av evaluatordokumentasjonen definitivt *kan* bidra til systemtenkning, men kun dersom standardiseringen brukes til å beskrive systemet sykehuset er del av og dets variabler.

## 7. Konklusjon

I løpet av oppgavens forrige kapittel har jeg forsøkt å analysere evaluatoren som verktøy for læring gjennom flere ulike læringsperspektiver. Jeg har også forsøkt å anvende denne analysen på Helse Stavangers tanker og forståelser rundt evaluatorene for å besvare problemstillingen ”hvordan kan evaluatorene bidra til læring før, under og etter Nasjonal Helseøvelse 2018?”

Formålet med denne diskusjonen har ikke vært å gi et definitivt svar på hvordan evaluatorene *bør* brukes for å bidra til læring, ei heller for å kritisere eller støtte Helse Stavangers plan for hvordan man skal ta i bruk evaluatorene for læring. Oppgaven skal heller bidra til en foreløpig tyst debatt om hvordan de *kan* brukes på ulike måter, og hva som legger betingelsene for hvordan de *bør* brukes. Dette vil være avhengig av om man ønsker organisatorisk læring, individuell læring eller systemforståelse og systemisk endring. Øvelsens mål, forutsetninger og omfang har jeg også vist kan ha betydning for hvordan evaluatorene kan bidra til læring. Svarene på disse spørsmålene mener jeg bør ha påvirkning på evaluatordokumentasjonen, som jeg har forsøkt å vise gjennom oppgavens diskusjon. Jeg har presentert og drøftet planleggingsgruppen til Nasjonal Helseøvelse 2018 og deres tanker knyttet til evaluatorene, som gjennom ulike læringsteorier viste seg å være hensiktsmessig og mangelfull på flere ulike områder.

Det viste seg at evaluatorene i stor grad kan bidra til organisatorisk læring som beskrevet av Garvin (1993). Jeg har vist hvordan evaluatorene kan bidra til systematisk problemløsning, eksperimentering, læring fra egne og andres erfaringer og kunnskapsoverføring. Et av oppgavens mest interessante funn var at det er ønskelig for planleggingsgruppens evaluatorene å ha pedagogisk kompetanse, noe jeg drøftet som svært relevant for å skape organisatorisk læring, spesielt dersom man definerer læring som endring i praksis.

Evaluatorens viktigste rolle i lys av Sommer mfl. (2013) sin teori om læring med fokus på individet er å anspore til individuell refleksjon. Evaluatorene som verktøy kan vise seg å være godt egnet til å korrigere menneskers uriktige oppfatninger om egne evner og dermed oppmuntre til refleksjon. Jeg mener evaluatorene kan være et nyttig verktøy for å anspore til individuell refleksjon og læring gjennom å belyse hvorfor individer handler som de gjør. Et annet interessant funn var viktigheten av tillitsforholdet mellom den som øver og evaluatorene. Tillit skal forhindre kommunikasjonsbarrierer, atypisk atferd og sørge for at evaluatoren baserer seg på korrekt informasjon i sin evaluering. Flere av mine informanter fra

planleggingsgruppen var opptatt av tillitsaspektet knyttet til evaluatorene. På mange måter kan vi si at Helse Stavanger planlegger for læring i lys av Sommer mfl. (2013) ved å i det hele tatt ta i bruk evaluatorene, men kvaliteten av tilbakemeldingene/evalueringsrapporten som kommer i etterkant vil i stor grad påvirke deres læring basert på hvor mye det ansføres til refleksjon over egen atferd.

Evaluatorene kan bidra til systemtenkning ved å se sirkler i stedet for rette linjer (Senge, 1991). Evaluatorenes kvalifikasjoner må derfor baseres på hans historiske kunnskaper om hva og hvem som øves og hans erfaringer med feedbackforhold. Et viktig funn var at utenforstående evaluatorene er bedre egnet til å oppdage de ”usynlige trådene” som systemet består av, og som styrer vår atferd. En evaluators rolle vil, i lys av systemtenkningsperspektivet, skille seg fra måten DSB karakteriserer evaluatorene. Han må ikke lenger være opptatt av å kun kartlegge kronologiske hendelsesforløp, men også se og forstå systemet han evaluerer. Han ansføres så til sann læring ved å foreslå mindre tiltak som i et langsiktig perspektiv skal endre systemet på en måte som løser det underliggende problemet som skaper feil eller uønsket atferd.

Planleggingsgruppens ønske om pedagogisk innstilte evaluatorene kan være et viktig ledd for å skape en systemforståelse, ettersom en må presentere systemet på en forståelig måte som gir aktørene innsikt i systemet de selv er del av. Systemtenkning i lys av Nasjonal Helseøvelse 2018 kan videre vanskeliggjøres og/eller møtes ved at øvelsen finner sted ved fem ulike lokasjoner. Sentralt for Senge (1991) er at organisasjoner må forholde seg til for mye kunnskap og komplekse øvelser trenger derfor standardiserte og sammenlignbare kategorier å forholde seg til. En mulig måte å standardisere hva evaluatorene skal forholde seg til ved de fem ulike øvelseslokasjonene kan derfor være å se de gjennom systemet de eksisterer i, og hvordan systemet legger føringer for feil som gjenoppstår gang på gang.

Planleggingsgruppen til Nasjonal Helseøvelse 2018 virker å ha et bevisst forhold til utvalgsprosessen knyttet til evaluatorene. Dette beskrives av Khankeh mfl. (2018) som et av de viktigste valgene man foretar når man planlegger for evaluering. Dette er en påstand jeg mener denne oppgavens funn også underbygger. For eksempel, pedagogisk kompetanse hos evaluatorene viser seg som en relevant kvalifikasjon i lys av flere av de anvendte læringsperspektivene, selv om planleggingsgruppen gjerne har andre begrunnelser for å ønske dette.

For å konkludere vil jeg hevde denne oppgaven har vist hvordan utfordringer knyttet til læring og bruk av evaluatører kan møtes ved hjelp av ulike læringsperspektiv, samt hvordan våre perspektiver og forståelser påvirker bruken av evalueringsverktøy. For å arbeide bevisst for læring må vi være klar over, og drøfte, slike forhold enten vi forsøker å skape organisatorisk, individuell eller systemisk læring.

## Litteraturliste

Aase, T.H. & Fossåskaret, E. (2015). *Skapte virkeligheter: om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Adini, B., Goldberg, A., Cohen, R. & Bar-Dayan, Y. (2009). Relationship between equipment and infrastructure for pandemic influenza and performance in an avian flu drill. *Emergency Medicine Journal*, 26, 786-790. Hentet fra <https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/1780013793/fulltext/E2299011AAAE4A48PQ/1?accountid=136945>

Alexander, D. (2002a). *Principles of emergency planning and management*. Edinburgh: Dunedin Academic Press Ltd.

Alexander, D. (2002b). From civil defence to civil protection – and back again. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*. Vol. 11(3). S. 209-213.

Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene: hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning; a theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading: Addison-Wesley.

Aven, T., Olsen, K. H., Sandve, K., Boyesen, M., & Njå, O. (2004) *Samfunnssikkerhet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Banfield, E. C. (1959) Ends and Means in Planning. *International Social Science Journal*. Vol. 11(3).

Beerens, R.J.J & Tehler, H. (2016). Scoping the field of disaster exercise evaluation – A literature overview and analysis. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, Vol. 19, s.



413-446. Hentet fra

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212420916302072?via=ihub>

Bjørvik, K. I. & Brochs-Haukedal, W. (1997). *Arbeids- og lederpsykologi*.

Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Blaikie, N. (2010). *Designing Social Research* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.

Dekker, S.W.A., Jonsén, M., Bergström, J., Dahlaström, N. (2008). Learning from failures in emergency response: two empirical studies. *Journal of Emergency Management*. Vol. 6(5), s. 64-70. Hentet fra

[http://www.humanfactors.lth.se/fileadmin/lusa/Sidney\\_Dekker/articles/2008/JEM-6-5-00-Dekker4.pdf](http://www.humanfactors.lth.se/fileadmin/lusa/Sidney_Dekker/articles/2008/JEM-6-5-00-Dekker4.pdf)

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB). (2006). *Øvelse Oslo 2006 – Evaluering*. Tønsberg. Hentet fra:

<https://www.dsb.no/globalassets/dokumenter/rapporter/ovelseosloevalueringweb.pdf>

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2016a). *Grunnbok: Introduksjon og prinsipper*. Hentet fra [https://www.dsb.no/globalassets/dokumenter/risiko-sarbarhet-og-beredskap/ovingsveileder/grunnbok\\_oving.pdf](https://www.dsb.no/globalassets/dokumenter/risiko-sarbarhet-og-beredskap/ovingsveileder/grunnbok_oving.pdf)

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2016b). *Metodehefte: fullskalaøvelse*.

Hentet fra <http://www.dsbinfo.no/DSBno/2016/Tema/metodeheftefullskalaovelse/?page=1>

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2017). *Veiledning til forskrift om*

*kommunal beredskapsplikt*. Hentet fra [https://www.dsb.no/lover/risiko-sarbarhet-og-](https://www.dsb.no/lover/risiko-sarbarhet-og-beredskap/veiledning-til-forskrift/veiledning-forskrift-kommunal-beredskapsplikt/#-8.-evaluering-etter-ovelses-og-uonskede-hendelser)

[beredskap/veiledning-til-forskrift/veiledning-forskrift-kommunal-beredskapsplikt/#-8.-evaluering-etter-ovelses-og-uonskede-hendelser](https://www.dsb.no/lover/risiko-sarbarhet-og-beredskap/veiledning-til-forskrift/veiledning-forskrift-kommunal-beredskapsplikt/#-8.-evaluering-etter-ovelses-og-uonskede-hendelser)

Direktoratet for sivil beredskap (DSB) & Forsvarets Overkommando (FO). (1998).

*Totalforsvaret – fra idé til realitet*. Hentet fra:

[https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2012062208004](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012062208004)

Doran, G. T. (1981) "There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives". *Management Review*. AMA FORUM. Vol. 70(11), s. 35–36.

Engen, O.A., Kruke, B.I., Lindøe, P.H., Olsen, K.H., Olsen, O.E. & Pettersen, K.A. (2016). *Perspektiver På Samfunnssikkerhet*. Oslo: Cappelen Damm.

Fossåskaret, E. (1997). Ustrukterte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo, Universitetsforlaget.

Garvin, David A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91. Hentet fra [http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/results?vid=0&sid=39e45179-aff6-425b-ae491a9b56d35edb%40sessionmgr4010&bquery=\(SO+\(Harvard+business+review.\)\)AND\(DT+1993\)AND\(TI+%22building+a+learning+organization%22\)&bdata=JmRiPWJ0aCZ0eXBIPTEmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d](http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/results?vid=0&sid=39e45179-aff6-425b-ae491a9b56d35edb%40sessionmgr4010&bquery=(SO+(Harvard+business+review.))AND(DT+1993)AND(TI+%22building+a+learning+organization%22)&bdata=JmRiPWJ0aCZ0eXBIPTEmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d)

Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.

Helse Nord (u.å.) *Evaluering*. Upublisert powerpoint.

Helse- og omsorgsdepartementet (HOD). (2014). *Nasjonal Helseberedskapsplan*.

Helse Stavanger (2017a). *National emergency preparedness exercise 2018*. Upublisert powerpoint. Stavanger.

Helse Stavanger (2018) *Nasjonal Helseøvelse 2018 "Live del"*. Upublisert prosjektdirektiv. Stavanger.

Hovden, J., Tinmannsvik, R. K. & Sklet, S. (2004). *I etterpåklokskapens klarsyn: gransking og læring av ulykker*. Trondheim: Tapir.

Innes, J. E. (1998). Information in Communicative Planning. *American Journal of the American Planning Association*. Vol. 64(1), s. 52-63.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Justis- og beredskapsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet & Forsvarsdepartementet (2016). *Nasjonal Strategi for CBRNE-beredskap 2016-2020*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3fe1d74dc4e94cf58d4dbc10a9c410da/nasjonal-strategi-cbrne.pdf>

Justis- og beredskapsdepartementet. (2016a). *Samfunnssikkerhet*. (Meld. St. 29. 2011-2012). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-29-20112012/id685578/>

Justis- og beredskapsdepartementet. (2016b). *Risiko i et trygt samfunn*. (Meld. St. 10. 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/00765f92310a433b8a7fc0d49187476f/no/pdfs/stm201620170010000dddpdfs.pdf>

Kahneman, D. & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: a failure to disagree. *American Psychologist*. Vol. 64(6), s. 515–526.

Khankeh, H.R., Nekoei-Moghadam, M., Raeisi, A.R., Sheikhbardsiri, H. & Yarmohammadian, M.H. (2018). Meta-evaluation of published studies on evaluation of health disaster preparedness exercises through a systematic review. *Journal of Education and Health promotion*, 7(15). Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5791468/>

Kruke, B.I. (2010). *Complicated coordination in a complex emergency* (Doktorgradsavhandling). Stavanger: Universitetet I Stavanger.

Kruke, B.I. (2012). *Samfunnssikkerhet og krisehåndtering: relevans for 22. juli*. Oslo: 22. juli-kommisjonen. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/html/smk/22julikommisjonen/22julikommisjonen\\_no/CONTENT\\_DOWNLOAD/216/1700/VERSION/1/FILE/NOTAT\\_7\\_KRUKESAMFUNNSSIKKERH.PDF](https://www.regjeringen.no/html/smk/22julikommisjonen/22julikommisjonen_no/CONTENT_DOWNLOAD/216/1700/VERSION/1/FILE/NOTAT_7_KRUKESAMFUNNSSIKKERH.PDF)

Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Madsbu, J.P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? I Madsbu, J. P., Pedersen, M. (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Vallset: Oplandske bokforlag.

NOU 2012:14. (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/bb3dc76229c64735b4f6eb4dbfcd8bfe8/no/pdfs/nou201220120014000dddpdfs.pdf>

Pollestad, B. & Steinnes, T. (2012) *Øvelse gjør mester?* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold: Samfunnsvitenskapelig Forskning og Kvantitativ Metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rosenthal, U., Charles, M.T. og t'Hart, P. (1989). *Coping with crises. The management of disasters, riots, and terrorism*. Springfield: Charles C. Thomas.

Senge, P.M. (1991). *Den Femte Disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Norbok.

Sommer, M. & Njå, O. (2011). Learning amongst Norwegian fire-fighters. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 23(7), s. 435-455).

Sommer, M., Braut, G.S. & Njå, O. (2013). A model for learning in emergency response work. *International Journal of Emergency Management*. Vol. 9(2), s. 151-169.

Stavanger Acute Medicine Foundation for Education and Research (SAFER) (u.å.) *Veileder – Evaluere effekter av simulerings-basert trening*. Hentet fra <https://www.safer.net/wp-content/uploads/2017/12/Veileder-Evaluere-effekter-av-simulerings-basert-trening.pdf> [Lest 11.01.18].

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og Innlevelse* (3. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Watzlawick, P, Weakland, J. & Fisch, R. (1974). *Change – Principles of Problem Formulation and Problem Resolution*. New York: W.W. Norton & Company.

Weisæth, L. & Kjeserud, R. (2007). *Ledelse ved kriser*. Oslo: Gyldendal akademisk.

# Vedlegg 1: Intervjuguide til Helse Stavanger

*Kursiv* - mulige oppfølgingsspørsmål.

## **Rammesetting**

1. Uformell prat.
2. Forklare tema for intervjuet.
3. Informere om anonymisering.
4. Spør om respondenten har noen spørsmål før intervjuet starter.

## **Innledende spørsmål**

1. Hvordan skiller dere mellom observatører og evaluatører i Helse Stavanger?
2. Hvilke tidligere erfaringer har du med bruk av evaluatører under øvelser?

## **Evaluatørbestillingen**

3. Hvor langt har dere kommet i dag når det gjelder evaluatørbestillingen for Nasjonal Helseøvelse 2018?

*- Har dere funnet aktuelle kandidater?*

*- Har dere bestemt hva evaluatorene skal se etter?*

4. Hva er, etter ditt syn, evaluatørers funksjon under og etter en øvelse?

*- Hva baserer du denne funksjonsforståelsen på?*

5. Hvem er den ideelle evaluatøren for Nasjonal Helseøvelse 2018?

*- Hvilken bakgrunn ønsker dere at evaluatorene skal ha?*

*- Hvilke ferdigheter?*

*- Hvilke kunnskaper?*

6. Hva ønsker dere at evaluatorene skal se etter under Nasjonal Helseøvelse 2018?
- *Hvorfor mener du at de skal ha dette fokuset?*
  - *Skal evaluatorene kartlegge et kronologisk hendelsesforløp? Hvorfor/hvorfor ikke?*
  - *Skal evaluatorene se etter samhandling og samvirke mellom aktørene som deltar? Hvorfor/hvorfor ikke?*
  - *Skal evaluatorene se etter deltakernes håndtering av øvelsessituasjonen? Hvorfor/hvorfor ikke?*
7. Hvordan forsøker dere å tilpasse evaluatørbestillingen til øvelsens mål?

### **Læring**

8. Hvilke forventninger har du til effekten av evaluatører med tanke på læring etter Nasjonal Helseøvelse 2018?
9. Hvilke forhold mener du vil ha betydning for at evaluatorene bidrar til læring under og etter Nasjonal Helseøvelse 2018?
10. Hvordan planlegger dere for at de individuelle helsearbeiderne som deltar i øvelsen skal lære?
11. Hvordan planlegger dere for at helsearbeidere som *ikke deltar* i øvelsen skal lære?
12. Hvordan forsøker dere å få individuelle helsearbeidere som deltar i øvelsen til å være villige og forberedte på å lære?
13. Hvordan planlegger dere at læringspunktene etter Nasjonal Helseøvelse 2018 skal utarbeides?
14. Har du noen forventninger om at læringspunktene skal føre til endring i praksis, både når det gjelder deltakende sykehus og ikke-deltakende sykehus?

### **Planlegging**

15. Hvorfor ønsker dere å bruke evaluatører under Nasjonal Helseøvelse 2018?

16. Vurderte dere andre alternativer enn evaluatorene for å oppnå dette?

- *Hvorfor landet dere på bruk av evaluatorene, og ikke et av alternativene?*

17. Kan du beskrive prosessen som førte til at dere bruker evaluatorene?

- *Hvem var involvert?*

- *Hvilken kunnskap var beslutningen basert på?*

### **Spesifikke avslutningsspørsmål**

18. Hvordan sikres størst grad av objektivitet i evalueringene?

- *Føler du at deres krav til evaluatorenes bakgrunn, ferdigheter og kunnskap forbedrer evalueringens objektivitet?*

19. Skal det være samhandling mellom helsevesenets sivile evaluatorene og NATO sine militære evaluatorene?

- *I så fall, om hva?*

20. Hva er svakhetene ved evaluatoroppdraget som er etablert for øvelsen til nå?

- *Er det områder som ikke er dekket?*

- *Er evaluatorene trent til å gjøre denne jobben?*

- *Hvordan utvikles og integreres bestillingen hos evaluatorene (slik at de skjønner hva de skal gjøre)?*

- *Hvordan registreres inntrykkene til evaluatorene på en systematisk måte?*

- *Hvordan sammenfattes og overføres de data evaluatorene har samlet inn?*

### **Oppsummering**

1. Be om utdyping hvis noe fra intervjuet er uklart.

2. Spør om informanten ønsker å legge til noe.

3. Takke for tiden.



## Vedlegg 2: Intervjuguide til Helse Nord

*Kursiv* - mulige oppfølgingsspørsmål.

### **Rammesetting**

1. Uformell prat.
2. Forklare tema for intervjuet.
3. Informere om anonymisering.
4. Spør om respondenten har noen spørsmål før intervjuet starter.

### **Innledende spørsmål**

1. Hva er Helse Nord's hovedansvar i denne planleggingsprosessen?
2. Hvordan skiller du mellom observatører og evaluatører?

### **Evaluatørbestillingen**

3. Hvor langt har dere kommet i dag når det gjelder evaluatørbestillingen for Nasjonal Helseøvelse 2018?

*- Hva inngår i delplanen for evaluering som skal være ferdig 1. mai?*

*- Har dere funnet aktuelle kandidater?*

*- Har dere bestemt hva evaluatorene skal se etter?*

4. Hva er, etter ditt syn, evaluatørens funksjon under og etter en øvelse?

*- Hva baserer du denne funksjonsforståelsen på?*

5. Hvem er den ideelle evaluatøren for Nasjonal Helseøvelse 2018?

*- Hvilken bakgrunn ønsker dere at evaluatorene skal ha?*

*- Hvilke ferdigheter?*

*- Hvilke kunnskaper?*

6. Hva ønsker dere at evaluatorene skal se etter under Nasjonal Helseøvelse 2018?

*- Hvorfor mener du at de skal ha dette fokuset?*

- Skal evaluatorene kartlegge et kronologisk hendelsesforløp? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Skal evaluatorene se etter samhandling og samvirke mellom aktørene som deltar?  
Hvorfor/hvorfor ikke?
- Skal evaluatorene se etter deltakernes håndtering av øvelsessituasjonen? Hvorfor/hvorfor ikke?

7. Hvordan forsøker dere å tilpasse evaluatordokumentasjonen til øvelsens mål?

### **Læring**

8. Hvilke forventninger har du til effekten av evaluatører med tanke på læring etter Nasjonal Helseøvelse 2018?

9. Hvilke forhold mener du vil ha betydning for at evaluatorene bidrar til læring under og etter Nasjonal Helseøvelse 2018?

10. Hvordan planlegger dere for at de individuelle helsearbeiderne som deltar i øvelsen skal lære?

11. Hvordan planlegger dere for at helsearbeidere som *ikke deltar* i øvelsen skal lære?

12. Hvordan forsøker dere å få individuelle helsearbeidere som deltar i øvelsen til å være villige og forberedte på å lære?

13. Hvordan planlegger dere at læringspunktene etter Nasjonal Helseøvelse 2018 skal utarbeides?

14. Har du noen forventninger om at læringspunktene skal føre til endring i praksis, både når det gjelder deltakende sykehus og ikke-deltakende sykehus?

### **Planlegging**

15. Hvorfor ønsker dere å bruke evaluatører under Nasjonal Helseøvelse 2018?

16. Vurderte dere andre alternativer enn evaluatører for å oppnå dette?

- Hvorfor landet dere på bruk av evaluatører, og ikke et av alternativene?

17. Kan du beskrive prosessen som førte til at dere bruker evaluatører?

- *Hvem var involvert?*

- *Hvilken kunnskap var beslutningen basert på?*

### **Spesifikke avslutningsspørsmål**

18. Hvordan sikres størst grad av objektivitet i evalueringene?

- *Føler du at deres krav til evaluatorenes bakgrunn, ferdigheter og kunnskap forbedrer evalueringens objektivitet?*

19. Skal det være samhandling mellom helsevesenets sivile evaluatører og NATO sine militære evaluatører?

- *I så fall, om hva?*

20. Hva er svakhetene ved evaluatøropplegget som er etablert for øvelsen til nå?

- *Er det områder som ikke er dekket?*

- *Er evaluatorene trent til å gjøre denne jobben?*

- *Hvordan utvikles og integreres bestillingen hos evaluatorene (slik at de skjønner hva de skal gjøre)?*

- *Hvordan registreres inntrykkene til evaluatorene på en systematisk måte?*

- *Hvordan sammenfattes og overføres de data evaluatorene har samlet inn?*

### **Oppsummering**

1. Be om utdyping hvis noe fra intervjuet er uklart.

2. Spør om informanten ønsker å legge til noe.

3. Takke for tiden.