



Universitetet
i Stavanger

Av det som intet skjer, er det intet å lære

En kvalitativ studie om konteksten for læring mellom nødetat og
kommune på Nord-Jæren i Rogaland

Victoria Stillingen Ness & Trine Thorsen

Masterstudium i endringsledelse

30 studiepoeng

Universitetet i Stavanger

-Det samfunnsvitenskapelige fakultet-

15.06.2021



Universitetet
i Stavanger

DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Endringsledelse	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Victoria Stillingen Ness & Trine Thorsen	<i>Victoria Stillingen Ness</i> <i>Trine Thorsen</i> (signatur forfatter)
Veileder: Christian Henrik Alexander Kuran	
Tittel på masteroppgaven: Av det som intet skjer, er det intet å lære Engelsk tittel: From what does not happen, there is nothing to learn	
Emneord: Organisasjonslæring, ledelse, beredskap, sosiokulturell tilnærming, nødetat & interkommunalt samarbeid.	Sidetall: 101 + vedlegg/annet: 122 Stavanger, 15.06.2021

Forord

Denne studien er et produkt på nysgjerrigheten som har vokst frem etter to år ved Universitetet i Stavanger. Master i endringsledelse har gitt oss nye perspektiver, erfaringer og vennskap. Til tross for at Covid-19 stengte ned store deler av samfunnet, så har vi fått se hvordan rask omstilling kan foregå i praksis.

Studien er også et resultat av et utrolig godt samarbeid med mange aktører. Først takker vi hverandre for tryggheten og støtten vi har fått fra hverandre. Studien har vekket nysgjerrigheten i oss, og vi tror det var en stor faktor til vårt gode samarbeid til tross for utfordringene omverden ga oss.

Vi er utrolig takknemlig for at Politiet Sør-Vest, Rogaland brann og redning, og Helse Stavanger HF stilte opp. Samme takknemlighet til de kommunalt ansatte med beredskapsansvar. Vi takker Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap for et innholdsrikt intervju. Takk til de kommunaldirektørene i regionen som stilte opp og ga oss et bredere perspektiv. En siste takk til informant fra fylkeskommunen i Rogaland som tok oss meget godt imot. Vi setter stor pris på at det ble satt av tid til intervju midt i en pandemi.

En stor takk til vår veileder Christian Henrik Alexander Kuran. Hans evne til å skape en kontekst for læring under veiledningstimene har gitt resultater. Vi kan trygt si at vi har lært mye fra hans veiledning. Ditt nysgjerrige vesen under veiledningstimene har inspirert oss, og veiledningstimene dine har vært til stor motivasjon underveis i prosessen. Takk for fleksibiliteten du har gitt oss, og takk for arbeidstimene du har lagt inn for å gi oss gode refleksjoner.

Stavanger, 15.juni 2021

Victoria Stillingen Ness & Trine Thorsen

Sammendrag

Formålet med studien har vært å belyse hvordan konteksten for læring spiller inn på regionalt samvirke mellom utvalgte kommuner på Nord-Jæren og nødetater på strategisk nivå innenfor brann, helse og politi. Studien innleder med hovedtittelen “*Av det som intet skjer, er det intet å lære*”. Denne setningen har vi skapt basert på funnene gjort i oppgaven. Bak setningen ligger empiri hentet fra 12 informanter fra; tre kommuner, politiet, brannvesenet og helseforetaket på Nord-Jæren i Rogaland. Studiens kvalitative metodetilnærming benytter et sosiokulturelt læringsperspektiv for å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan er konteksten for læring mellom beredskapslederne i det regionale samvirket mellom politi, helseforetak og brannvesen, og tre kommuner på Nord-Jæren?

Problemstillingen blir drøftet gjennom flere læringsteorier som blant annet; Senges fem disipliner, Wengers praksisfellesskap og Nonaka & Takechi sin teori om Ba og SEKI-modellen. Teoriene har bidratt til å forklare funn fra intervjuene, og belyse konteksten for læring. Med bakgrunn i teori ble følgende kontekster av vesentlig betydning for kunnskapsutvikling: fellesskapsfølelse, interaksjon, mentale modeller, felles visjon og gruppedynamikk.

Ved å se på enkelte møtearenaer som foreligger mellom organisasjonene, viste studien at enkelte faktorer spiller en større avgjørende rolle for læringen på tvers. Hvilke faktorer som kan forklare hvorfor beredskapslederne opplever en variert grad av læring, kunne eksemplifiseres ved å se på evalueringsarbeidet og planleggingsarbeidet mellom beredskapslederne. Her satt studien to modeller sammen som identifiserte hvor beredskapslederne opplever vanskelighet med å opprette en kontekst for læring. Den hybride figur 6 illustrerer en kontekst for læring som har skapt problemer for beredskapsledere når det gjelder evalueringsarbeid. Funn viste at til tross for tilretteleggelse for kontekst gjennom forskrifter og avtaler samt god kjemi, så oppleves evalueringsarbeidet som et stort forbedringspotensial hos alle beredskapsledere. Til slutt har studien belyst en ny problemstilling knyttet til vektlegging av læring i samvirkeprinsippet, og potensielt hvilke konsekvenser som kan forekomme av manglende læringskontekst.

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	<i>iii</i>
1 Innledning	1
1.1 Introduksjon og bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Formål	2
1.4 Avgrensning	3
1.5 Studiens struktur	4
1.6 Introduksjon av begreper	5
1.7 Introduksjon av studiens beredskapsorganisasjoner	5
2 Teori	1
2.1 Innledning	1
2.2 Læringsbegrepet	1
2.3 Gruppeteori	3
2.4 Organisasjonslæring	4
2.4.1 Sosiokulturelt læringssyn og læringskontekst	4
2.5 Individuell og organisatorisk læring.....	7
2.5.1 Praksisfellesskapet	9
2.5.2 Den lærende organisasjon.....	13
2.5.3 Forhold som hindrer læring	17
2.5.4 Enkelt- og dobbeltkretslæring	19
2.5.5 Meningsskaping.....	21
2.6 Introduksjon av samfunnssikkerhet	23
2.6.1 Beredskapsplan og risiko –og sårbarhetsanalyser	24
2.6.2 Andre studier om læring i beredskapssammenheng	24
3 Metode	27
3.1 Forskningsdesign	27
3.2 Forskningsstrategi.....	29
3.3 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	30
3.4 Kvalitativt intervju.....	32
3.5 Populasjon og utvalg	33
3.6 Innhenting av data	33
3.7 Transkribering av intervju.....	35
3.8 Etske vurderinger	36
3.9 Validitet og reliabilitet.....	37
4 Empiri	38
4.1 Innledning og respondenter.....	38
4.2 Synet på samarbeid med kommunene	39

4.3	Synet på samarbeid med nødetatene	41
4.4	Synet på samarbeid i sammenheng med kriser.....	44
4.5	Hvordan oppleves samarbeidet på tvers med kommune og nødetat?	45
4.5.1	Opplevelse av møtearenaer.....	45
4.5.2	Grupesammensetning og organisering	46
4.5.3	Gruppedynamikk	48
4.5.4	Felles mål og visjon.....	50
4.5.5	Læring i fellesskap.....	52
4.6	Oppsummering	54
5	Drøfting	55
5.1	Innledning.....	55
5.2	Eksisterer det et praksisfellesskap mellom nødetatene og kommunene på Nord-Jæren? 55	
5.2.1	Beredskapsgruppene som ledergrupper.....	55
5.2.2	Læring som sosial praksis.....	57
5.2.3	Veien mot et praksisfellesskap	64
5.2.4	Oppsummering	65
5.3	Hvilke forhold påvirker læringskonteksten mellom beredskapslederne på tvers av kommune og nødetat?	66
5.3.1	Læring gjennom dialog og kommunikasjon	66
5.3.2	Læring gjennom felles mål	71
5.3.3	Læring i fellesskap.....	73
5.3.4	Systemtenkning	76
5.3.5	Oppsummering	77
5.4	Hvilke faktorer kan forklare hvorfor beredskapslederne opplever variert grad av læring i enkelte situasjoner?.....	78
5.4.1	Prioritering av evaluering etter en hendelse	78
5.4.2	Pliktig planleggingsarbeid	82
5.4.3	Oppsummering	86
6	Konklusjon.....	88
6.1	Konklusjon på problemstillingen	88
6.1.1	Potensiell konsekvens av dagens opplevelse av samvirket.....	92
6.2	Forslag til videre forskning	93
7	Litteraturliste	96
7.1	Vedlegg	101
7.1.1	Vedlegg 1: Overordnet intervjuguide	101
7.1.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	104

Figur oversikt:

Figur 1: Forenklet modell av kriseorganiseringen basert på Njå et al. (Njå et.al, 2020).	7
Figur 2: SEKI- modell inspirert fra Nonaka & Takeuchi (Nonaka & Takeuchi, 1995).	6
Figur 3: Læringsmodell av Rundberg, (2009). Inspirert av Wenger (1998).....	11
Figur 4: Enkelt- og dobbeltkretslæring etter Argyris og Schön (Argyris og Schön, 1996).....	20
Figur 5: Kunnskap på organisasjons- og individnivå (Jacobsen og Thorsvik, 2013).	8

Figur 6: Kunnskapsutvikling på organisasjons- og individnivå. Basert på modeller av Jacobsen og Thorsvik og Nonaka og Takeuchi (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Nonaka & Takeuchi, 1995)..... 84

Tabell oversikt:

Tabell 1: Oversikt over studiens struktur 4
Tabell 2: Oversikt over studiens informanter..... 39
Tabell 3: Beredskapslederne som ledergruppe etter Bang og Midelfart (Bang & Midelfart, 2019)..... 56
Tabell 4: Praksisfellesskapet blant beredskapsledelsen etter Wenger (Wenger, 1998). 60

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon og bakgrunn

Samfunnet er i kontinuerlig endring. Organisasjoner må møte nye utfordringer, og i beredskapssammenheng har læring stor betydning for muligheten til å håndtere ulykker og kriser (Sommer, Pollestad & Steinnes, 2020). Noen av hendelsene som skjer i samfunnet vil oppstå innenfor en kommunegrense. På tvers av disse grensene finner vi andre beredskapsaktører som for eksempel brannvesen, helseforetak og politi. Disse offentlige aktørene skal ifølge beredskapsprinsippet om samvirket jobbe sammen slik at liv og helse, miljøet, økonomien og arbeidsplasser ikke blir skadet (Njå, Sommer, Rake & Braut, 2020). Endringene i samfunnet er med på å bidra til økt kompleksitet og økt behov for tverrsektorielt samarbeid. Det vil si at kritiske samfunnsfunksjoner er mer avhengig av hverandre, og forebygging og håndtering av uønskede hendelser i stadig større grad sees i et helhetlig perspektiv (DSB, 2019). Evnen til å hente læring ut av beredskapsorganisasjoner fikk økt fokus etter den tragiske hendelsen 22. juli 2011. Kommisjonens rapport etter hendelsen (NOU 2012:14: s.16), konkluderte med blant annet at evnen til å erkjenne risiko og ta lærdom av øvelser har vært for liten. Evnen til å koordinere og samhandle har også vært mangelfull. Ut ifra rapporten kan det virke som beredskapsorganisasjoner har for dårlig evne til å blant annet samhandle. En studie gjort av Pollestad og Steinnes (2012) avdekker de samme resultat, og stiller det kritiske spørsmålet: *Hvilke ressurser har vi hvis landet blir utsatt for det ekstreme?* (Pollestad & Steinnes, 2012, s. 75). Ifølge studien prioriterte ikke toppledelsen ressurser nok til arbeidet og ansvaret var splittet. Det forelå ikke en god nok kultur eller struktur for læring på tvers og heller ikke riktig kompetanse. Konklusjonen var at faktorene ansvar, kompetanse, struktur, ressurser, personkjemi og kultur var faktorene som gjorde det mulig å oppnå organisatorisk læring (Pollestad & Steinnes, 2012, s. 77).

Studien forsker på konteksten for læring i det regionale samvirke mellom brann, helse og politi på strategisk nivå, og tre kommuner på Nord-Jæren. Nord-Jæren består av kommunene; Stavanger, Sandnes, Sola og Randaberg. Studien er teoritestende og undersøker konteksten for læring mellom det vi har valgt å samle under to grupper; nødetat og kommune. Inndelingen av gruppene er til for å fremheve leservennligheten og sikre anonymitet i et noe mindre fagmiljø.

1.2 Problemstilling

For å se nærmere læringen mellom nødetaten og kommunen, har studien denne problemstillingen:

Hvordan er konteksten for læring mellom beredskapslederene i det regionale samvirke mellom politi, helseforetak og brannvesen, og tre kommuner på Nord-Jæren?

For å svare på problemstillingen er det valgt å ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål:

- *Eksisterer det et praksisfellesskap mellom nødetatene og kommunene på Nord-Jæren?*
- *Hvilke forhold påvirker læringskonteksten mellom beredskapslederene på tvers av kommune og nødetat?*
- *Hvilke faktorer kan forklare hvorfor beredskapslederene opplever variert grad av læring i enkelte situasjoner?*

1.3 Formål

Formålet med studien er å belyse problemstillingen fra en sosiokulturell tilnærming til konteksten for læring mellom beredskapsansvarlige i kommunene, og ledere på strategisk nivå hos nødetatene på Nord-Jæren. Med sosiokulturell tilnærming tar vi utgangspunkt i de sosiale relasjonene og møtesituasjonene mellom beredskapslederene. Det er et behov for overordnede samordningsorganer, slik at både kommune og nødetat kan gjøre en innsats for samfunnets interesser og av hensyn til ressursbruk (Njå, et al., 2020). Derfor mener vi det er behov for en slik studie hvor læring på tvers av samordningsorganene blir satt i fokus. Vi tror det eksisterer et behov for å se på konteksten for læring mellom lederne når de møtes. En undersøkelse gjort av Bang og Øverland (2009) viser at norske toppledere bruker 10 til 12 timer i måneden i ledergrupper, hvor 40% av denne tiden oppleves som lite produktiv eller bortkastet (Bang & Øverland, 2009). Denne forskningen økte vår nysgjerrighet for hvordan studiens samarbeid fungerer i lys av læringsteorier. Det er viktig å undersøke hvordan kommune og nødetat som aktører i samfunnsikkerhetsarbeidet forstår analyseprosessene som en faktor for ny kunnskap (Njå, et al., 2020). Eksempler på analyseprosesser blir drøftet videre i forskningsspørsmål 2 og

3. For å nevne noen: SEKI- modell (Nonaka & Takeuchi, 1995), dobbel- og enkeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996), og læringsmodell fra Jacobsen & Thorsvik (2013)

I forarbeidet for masteroppgaven i endringsledelse (fork. MESMAS) gjorde vi noen funderende samtaler med beredskapsledere, hvor de informerte oss om deres opplevelser om mangel på empiriske studier om læring. Fra søk i litteraturen kan vi trekke frem Bang (2010) som hevdet at det forelå det en mangel på empiri knyttet til ledergrupper. Studien forsøker å bidra til et antatt gap innen forskning på ledergrupper, med utgangspunkt i ledere med beredskapsansvar på tvers av flere organisasjoner. I tillegg ønsker vi å åpne opp for flere spørsmål innenfor læring i et regionalt samvirke. Å bidra til forskningsfeltet vil potensielt fremheve påvirkninger beredskapslederne kan ha på samfunnssikkerheten, og generelt belyse samarbeid på tvers av organisasjoner på ledernivå.

1.4 Avgrensning

Denne studien er utarbeidet innenfor våren 2021 ved Universitetet i Stavanger. Det korte tidsaspektet man har til rådighet innebærer begrensninger for studien. Videre er vi også preget av Covid-19 pandemien, som gjør at endringer i stor grad påvirker både oss som forskere og våre informanter. Studien retter seg mot noen av de som jobber med håndtering pandemien, og bringer derav et meget stramt tidsskjema. Grunnen til at dette er av betydning er informantenes sentrale rolle i studien. Studien baserer seg på læring som et sosialt fenomen som foregår ved interaksjon mellom mennesker. Det betyr at informantenes tanker og opplevelser av samarbeidet er utslagsgivende for læringskonteksten.

En annen sentral avgrensningen er organisasjonsnivået vi har valgt. Beredskapsorganisasjonene har ulik organisasjonsstruktur, og derfor ble det forsøkt å hente informanter fra samme linje fra det strategiske nivå. Vi har snakket med kommunalt ansatte med beredskapsansvar for å anskaffe flere navn på kontakter hos nødetatene de har samarbeid med. På den måten kom vi frem til informanter som kanskje ikke hadde blitt oppdaget fra et formelt organisasjonskart over samvirke. Det er utenforliggende faktorer som gjorde at enkelte kommuner ikke er med i studien, men flertallet av kommunene på Nord-Jæren er deltakende i intervjuene.

Studien har også bevisst valgt å omtale brann og helse som en del av benevningen “nødetater”. Brannvesenet er en kommunal tjeneste, og det samme er legevakten som er en del av

helsetjenesten kommunen yter i samarbeid med helsevesenet. Politi- og lensmannsetaten er en riksdekkende statlig etat, som er underlagt Justis- og beredskapsdepartementet. Fra informantene fikk vi også en bekreftelse at samtlige ser på brann og helse sammen med politiet, som aktører i kategorien nødetater.

Studien vår er knyttet til faktorer som påvirker konteksten for læring i samarbeidet mellom kommuner og nødetater på Nord-Jæren. Det vil ikke være mulig å trekke inn alle tenkbare faktorer som kan legges inn under læring, da begrepet er stort og kan tolkes vidt. Det kan også tenkes at det foreligger flere faktorer bak, som vi ikke klarer å oppdage grunnet det korte tidsaspektet vi står ovenfor. Vi ser derfor hovedsakelig på fellesskapsfølelse, interaksjon, mentale modeller, felles visjon og gruppedynamikk.

1.5 Studiens struktur

Studien er inndelt i 6 kapitler. Tabellen under viser inndelingen for oppgaven.

Kapittel 1: Innledning	Bakgrunn, formål og avgrensninger med oppgaven. Presentasjon av problemstilling. Introduksjon av sentrale begreper. Modeller av organisasjonsstrukturer.
Kapittel 2: Teori	Studiens utvalgte teorier presenteres og utdypes.
Kapittel 3: Metode	Presentasjon av forskningsmetode, forskningsstrategi datainnsamlingsteknikker og-håndtering, etiske vurderinger, og validitet og reliabilitet.
Kapittel 4: Empiri	Presentasjon av resultater fra datainnsamlingen.
Kapittel 5: Drøfting	Resultatene fra datainnsamlingen blir diskutert i lys av teori.
Kapittel 6: Avslutning	Sammendrag av funn basert på foregående diskusjon og forslag til videre forskning.

Tabell 1: Oversikt over studiens struktur.

1.6 Introduksjon av begreper

I studien vil det være enkelte begreper som gjentas. Ettersom vi i størst mulig grad ønsker å sikre leservennligheten, har vi valgt å definere noen av dem.

Organisasjon defineres som: «*Et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål*» (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s.13. Når studien senere drøfter beredskapsledere som en del av en organisasjon, vil Jacobsen og Thorsvik (2013) sin definisjon om organisasjoner bli utgangspunktet for begrepet.

Organisasjonskultur menes i denne studien de felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg blant medlemmene i en organisasjon (Sagberg, 2020). Med andre ord kan det bli forklart som “måten vi gjør ting på her hos oss” (Bang, 2013).

Læring er et omdiskutert begrep innenfor organisasjonsteorien. Det er derfor flere ulike meninger om hvordan man lærer på arbeidsplassen. Denne studien velger å se på læringsbegrepet som en kombinasjon av flere læringsdefinisjoner. En lenger utdypelse av definisjonen blir gitt i teorikapittelet for å sette definisjonen i en større sammenheng. Den type læring som er fokuset for studien skjer ved interaksjon mellom beredskapslederne på tvers av ulike organisasjoner.

Kontekst i denne studien omhandler lærings situasjonen. Kontekst er en sammenheng noe befinner seg i (Svennevig, 2019). Konteksten for læring er veldig sted- og tids betinget (Nonaka & Takeuchi, 1995). Det vil si at hva slags læring, og hvordan det foregår er avhengig av konteksten den befinner seg i (Nonaka & Takeuchi, 1995). Studien ser på kontekst som en abstrakt sammenheng hvor mennesker interagerer for at læring skal finne sted. Den samme kontekst kan også være en læringsarena hvor kunnskap deles, utvikles og anvendes (Filstad, 2016). Av den grunn er det viktig å identifisere de viktigste læringsarenaene, slik at man kan se nærmere på hvordan det ligger til rette for læring (Filstad, 2016).

1.7 Introduksjon av studiens beredskapsorganisasjoner

Kommunene tilhører et samvirke med politi, brann, helse m.m. I studien benytter vi begrepet *beredskapsorganisasjon* som et paraplybegrep for nevnte aktører. Det blir med andre ord et

fellesbegrep hvor vi omtaler både kommunen og nødetatene som beredskapsorganisasjoner. Dette gjør vi ut ifra begrepsdefinisjoner. Beredskap kan defineres som *“tiltak for å forebygge, begrense eller håndtere uønskede hendelser og kriser”* (NOU 2000:24). Med beredskapsorganisasjon kan det ses på som en organisasjon som har ekstraordinære ressurser og fullmakter for å respondere på hendelser (Lunde, 2019)

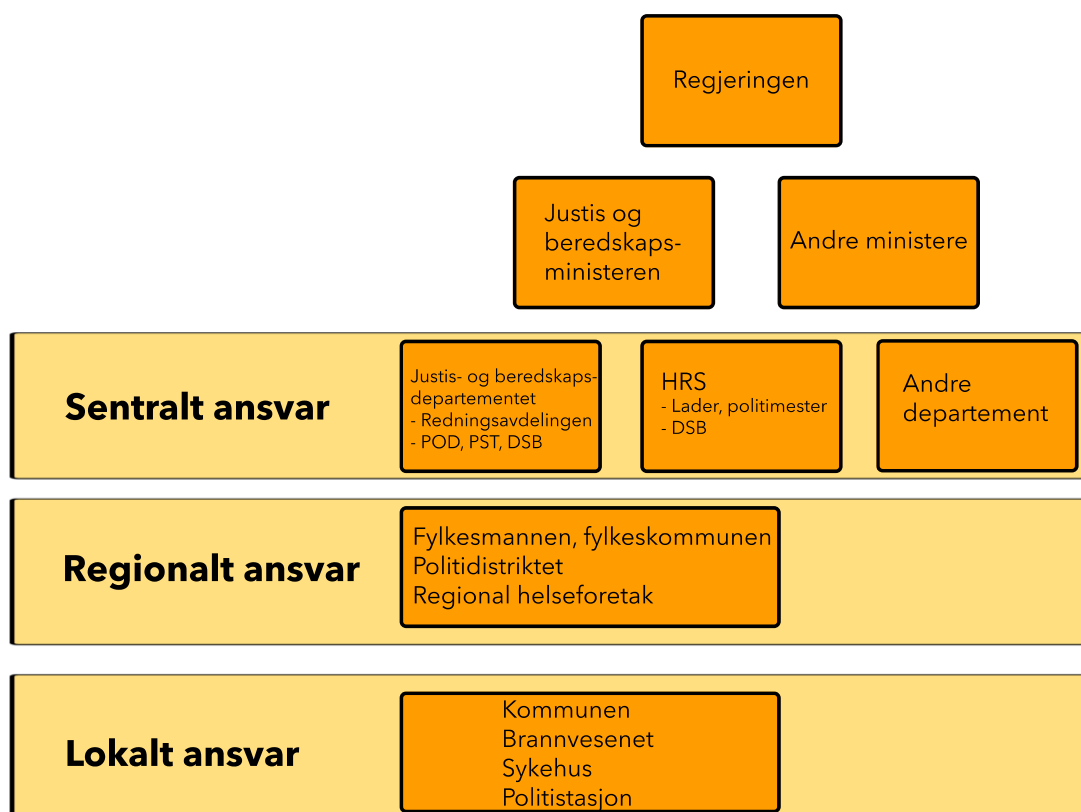
Slik det ble innledet opplever verden økt kompleksitet, og omgivelsene er i kontinuerlig endring. Kompleksiteten virker også inn på beredskapsarbeidet for kommunene. Dette har gjort at kommunens rolle i håndteringen av uønskede hendelser har blitt forsterket. Sitat hentet fra Gjørsv-kommisjonen skaper et godt bilde over kommunens rolle som fundament og en bærebjelke for nasjonalt beredskapsarbeid:

“Alle uønskede hendelser som finner sted, skjer i en kommune og alle kriser og katastrofer som oppstår, vil berøre eller vil måtte håndteres av en kommune.”
- Gjørsv-kommisjonen (NOU, 2012:14).

Kommunen skal sikre planlegging og forberedelser av tiltak for å begrense eller håndtere kriser eller andre uønskede hendelser på best mulig måte (DSB, 2012). Videre legger forskrift om kommunal beredskapsplikt § 8 et tydelig evalueringsansvar til kommunene:

“Kommunen skal etter øvelser og uønskede hendelser evaluere krisehåndteringen. Der evalueringen gir grunnlag for det skal det foretas nødvendige endringer i risiko- og sårbarhetsanalysen og beredskapsplaner.” – Forskrift om kommunal beredskapsplikt, 2011, § 8.

For å bedre forstå dagens beredskapsorganisasjoner, har vi under illustrert hvordan studiens utvalgte fokus på samvirket er organisert ut ifra ulike nivå av ansvar. Modellen er av forenklet art, og må ses deretter.



Figur 1: Forenklet modell av kriseorganiseringsen basert på Njå et al. (Njå et.al, 2020).

Vi har inkludert figur 1 for å illustrere strukturen og ansvarsområdene for de ulike aktørene. Modellen gir et overblikk over organiseringen og hierarkiet som avgrenser og fordeler ansvarsområder. Denne studien er rettet mot lokalt nivå mellom samtlige av aktørene med lokalt ansvar. Med andre ord er de kommunalt ansatte og informanter fra nødetatene alltid omtalt som ansatte på lokalt plan. Vi har også intervjuet ledere på et høyere nivå som fylkes- og statsnivå. Dette har gjort bidratt til å belyse hvilke forventninger som kommer ovenfra, og hvilket syn de har på dagens samarbeid mellom nødetat og kommune på lokalt nivå.

2.0 Teori

2.1 Innledning

I dette kapittelet fremlegges det teoretiske grunnlaget for studien. Organisasjonsfeltet innehar mange ulike perspektiver på læring. I denne studien benytter vi flere teorier for å få økt innsikt og forståelse av problemstillingens fokus. Teoretikerne bak disse er; Nonaka og Takeuchi (1998), Bang og Midelfart (2019), Senge (2006) og Wenger (1998). I tillegg benytter vi oss av fire bidragsytere Argyris og Schön (1996, 2002), Weick (1995) Jacobsen og Thorsvik (2013), Sommer, Pollestad & Steinnes (2020) og Njå, Sommer, Rake & Braut (2020). Andre bidragsytere i studien blir supplert der det er naturlig. Innledningsvis i teorikapittelet fortsetter en drøftelse av definisjoner av læring. Det er plassert under teorikapittelet for å skape en helhetlig forståelse av definisjonen på læring sammen med studiens sammenheng.

2.2 Læringsbegrepet

For å besvare studiens problemstilling er det vesentlig å definere hva som betegnes som læring. Læring kan omtales i flere fagfelt hvor alle legger sin vri på læringen i tråd med sammenhengen læringen foregår i (Njå et al., 2020). Flere teoretikere viser til definisjoner om læring hvor de benytter ordet kunnskap:

“Læring innebærer at vi har fått ny kunnskap som gjør at vi endrer atferd eller oppfatninger, vi får bekreftet at vår atferd er god nok eller vi får en dypere forståelse av hvorfor vår atferd er god eller mindre god” - Njå et al., 2020, s. 410.

Definisjonen er en kombinasjon av læring som starter ved individer, som deretter skaper endringer til organisasjonen (Njå et al., 2020). Det finnes mange ulike definisjoner på læring, samtidig som det ikke eksisterer en entydig definisjon som dekker hele begrepets omfang (Njå, et al., 2020). Læring kan defineres som utvikling av ny kunnskap, eller bruk av eksisterende kunnskap innenfor nye områder (Illeris, 2004). Læring kan imidlertid også brukes i forbindelse med endring. Dersom man ser nærmere på sitatet fra Njå et al., (2020) vil læring gjøre at vi endrer atferd, eller at vi forstår at vår atferd er god eller mindre god. Ut ifra dette perspektivet kan man også si at endringen kan avhenge av hvem som lærer. Wenger (1998) beskriver også læring som en endring, og mener vi mennesker er i konstant endring. Læring kan ikke bli sett

på som noe utenfor kroppen vår da læring er en del av vår identitet og vårt indre (Wenger, 1998). Wenger (1998) har en sterk sosiokulturell tilnærming til læringsbegrepet, hvor den også beveger seg i retning mot læring som deltakelse. Læring som deltakelse fokuserer på hvordan sosiale relasjoner og interaksjoner fører til en kontekst for læring (Sommer et al., 2020).

Denne studien velger å se på læringsbegrepet som en kombinasjon av Njå og Wenger sin betydning av læring. Den type læring som er fokuset for studien skjer ved interaksjon mellom beredskapslederne på tvers av ulike organisasjoner. Under utførelsen av sitt arbeid er det flere områder hvor læring kan oppstå. Den type læring som studien fokuserer på, handler om ny kunnskap som gjør at mennesket endrer sitt indre. Kunnskapen som omtales baserer seg på det sosiokulturelle hvor læring skjer gjennom bruk av språk og sosialisering (Vygotsky, 1978).

For at det skal oppstå organisasjonslæring forutsetter det at alle medlemmene i organisasjonen er med å delta i læringsprosessene (Klev & Levin, 2009). Organisasjonslæring baseres på hvordan fellesskapet kommuniserer, hvordan de løser felles arbeidsoppgaver og utvikler felles språk og praksis (Berg & Eikeland, 1997). Hvor stor læreevne organisasjonen avhenger av individenes evne til å omdanne ny kunnskap til nye handlingsmønstre. Læringskulturen i organisasjonen anses derimot som et meget viktig element. Dersom den er god, blir læringen verdsatt og prioritert av de ansatte i organisasjonen (Filstad, 2016). For å gjøre det må man rette søkelyset mot at læringsprosessene skal ha en sentral plass i alt som skjer i organisasjonen (Irgens, 2011). Peter M. Senge (2006) mener at å være en lærende organisasjon er en stor fordel, ettersom en organisasjon som lærer kontinuerlig har mer kapasitet til å transformere seg selv.

Beredskapsorganisasjoner skiller seg litt fra tradisjonelle organisasjoner, ettersom de må forholde seg til meget pressende situasjoner som en del av deres arbeidsoppgaver slik det ble nevnt 1.7 om beredskapsorganisasjoner. Denne type organisasjon må agere og fungere sammen ved en krise-/katastrofesituasjon eller mindre hendelser. Dette gjør at læring for studiens organisasjoner kan foregå på tidspunkt som er svært stressende, og hvor omgivelsene rundt kan være meget uforutsigbare. Som følge av dette har studien en åpen tilnærming til læringsbegrepet, hvor informantene la føringer for hvilke arenaer læringsbegrepet ble drøftet.

2.3 Gruppeteori

Teoretikeren Henning Bang er en av Norges fremste teoretikere innenfor organisasjonspsykologien og gruppeteorier. Han oppdaget at det fantes et hull i teorien når det gjaldt forskning på ledergrupper og deres effekt på organisasjonene (Bang, 2010). Ettersom vår studie omhandler ledergrupper på tvers av organisasjonene er det essensielt å se nærmere på denne teorien. Bang viser til at organisasjoner av en viss størrelse oppretter *ledergrupper* (Bang, 2010; Bang & Midelfart 2019). Ettersom flere organisasjoner vokser i størrelse, gir det grunnlag for å danne arenaer hvor det kan skje koordinering på tvers (Bang og Midelfart, 2019). Organiseringen av disse gruppene består ofte av toppleder og andre ledere for avdelinger eller enheter (Bang & Midelfart, 2019). En ledergruppe defineres som: *“en gruppe individer som hver har et personlig ansvar for å lede en del av organisasjonen, og som sammen har et felles ansvar for den overordnede ledelsen av en større enhet”* (Bang & Midelfart, 2019, s 17). Disse gruppene blir i all hovedsak til for å fatte beslutninger og kvalitetssikre produksjonen av varer eller tjenester som organisasjonen tilbyr (Bang & Midelfart, 2019).

Ledergrupper skiller seg fra andre grupper ved at de besitter flere typer oppgaver enn det andre grupper gjør, som å; utføre, løse og generere oppgaver i organisasjonen. De produserer beslutningsgrunnlag, kvalitetssikrer, forankrer, tar beslutninger, analyserer problemstillinger og fremmer forslag til løsninger. En ledergruppe går derfor under kategorien som kalles beslutnings- og problemløsningsgrupper (Bang & Midelfart, 2019). Ifølge Bang og Midelfart (2019, s. 25) er det følgende fem kjennetegn ved ledergrupper:

1. Medlemskap i ledergruppa er basert på deres posisjon i organisasjonshierarkiet, og ikke på deres kunnskaper for å løse oppgaver.
2. Medlemmene i ledergruppa har ansvar for å skape resultater innad sin egen avdeling, i tillegg til å sørge for et samarbeid sammen med andre avdelinger. Som en konsekvens kan det skape ulikt fokus på interesser og målsettinger innad i ledergruppa.
3. Ledergruppa vil sjelden oppleves som den primære “produksjonsenheten”, ettersom de oftest dirigerer ansvaret lengre ned i hierarkiet og iverksetter beslutningene her. Det kan derfor være vanskelig å måle resultatene som produseres innad i ledergruppa.
4. Mål og mandat i ledergruppa er sjeldent helt klart, og det vil derfor være vanskelig for medlemmene å vite hva som er formålet med ledergruppa. Hva de er ansvarlige for å produsere kan også være en utfordring. Derimot, skal de være effektive og lærende

burde de kjenne til hva gruppen er til for, hvilken forskjell de skal gjøre og hva de skal produsere. Dette er derimot krevende å få til i praksis, og blir for sjeldent prioritert.

5. Til slutt er arbeidsoppgavene av stor variasjon, og det foreligger ikke en prioriteringsoversikt over hvordan de skal håndtere oppgavene. Resultatet av dette gjør at medlemmer i ledergruppa kan oppleve motstridende krav til dem fra flere hold.

Ut ifra disse fem punktene skal vi drøfte hvorvidt beredskapslederne på tvers av organisasjonene kan ses på som en ledergruppe etter Bang & Midelfart (2019). Grunnen til at vi gjør det er for å se om lederne kan forstås som en enhetlig gruppe, eller om det er mer nærliggende å se på lederne som separate enheter i denne studien. Flere av teoriene i studien vektlegger en form for læring mellom en gruppe mennesker, derfor bidrar gruppeteorien til gode refleksjoner knyttet til organiseringen av beredskapslederne.

2.4 Organisasjonslæring

Til denne oppgaven har vi valgt tre modeller for organisasjonslæring. Nonaka og Takeuchi sin (1995) «SEKI-modell», Wengers «*praksisfellesskap*» og Peter M. Senges «*fem disipliner*» for å bli en lærende organisasjon. Organisasjonslæring eller lærende organisasjoner, er to av flere begreper som benyttes i arbeidslivet. Det er omdiskutert hvordan det skal defineres (Irgens, 2011). Ifølge Berg og Eikeland defineres organisasjonslæring som hvordan fellesskapet kommuniserer, hvordan de løser felles arbeidsoppgaver, utvikler felles språk og praksis (Berg og Eikeland, 1997). Peter M. Senge (2006) mener at lærende organisasjoner kjennetegnes ved at personene i organisasjonen kontinuerlig forbedrer sine evner til å skape ønskede resultater (Senge, 2006). Eirik Irgens (2001) vektlegger perspektivet hvor lærende organisasjoner beskrives som en idealtilstand, som organisasjonen streber for å nå for å være i stand til å respondere på presset de stadig blir utsatt for.

2.4.1 Sosiokulturelt læringsyn og læringskontekst

Læring gjennom språk og interaksjon mellom beredskapslederne er sentralt for studien. Studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, hvor læring oppstår mellom individer gjennom interaksjon (Vygotsky, 1978). Det vil si at det er de sosiale relasjonene mellom beredskapslederne som er fokus. Essensen ved sosiokulturell tilnærming er menneskets iboende evne til å lære ved observasjon, dialog og interaksjon i en bestemt setting (Lave & Wenger,

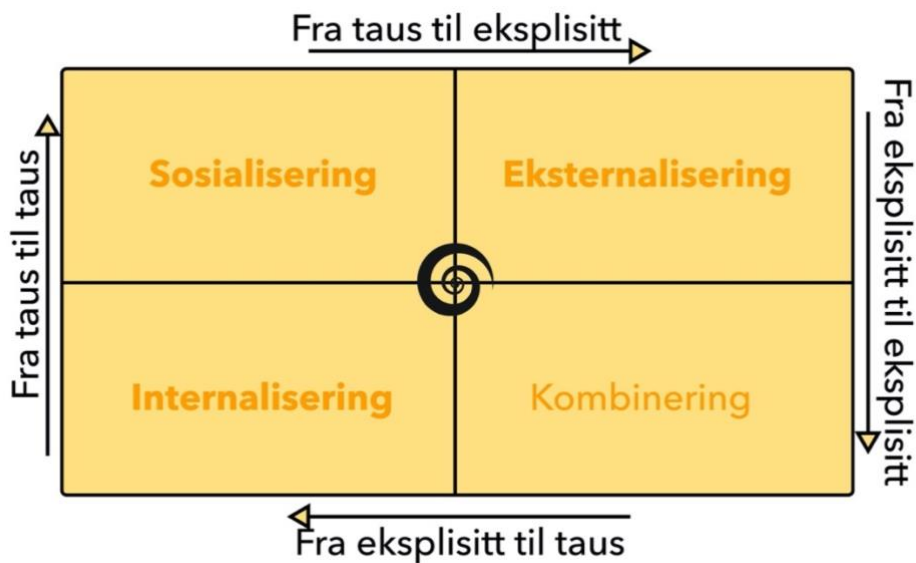
1991, sitert i Njå et al., 2020). At læringen er situert i en kontekst støttes av flere teoretikere. Nonaka og Takeuchi (1995) ser på læring som en prosess der kunnskap utvikles. Nonaka og Konno (1998) introduserer det japanske ordet «*ba*» som kan oversettes med sted. Det er i denne konteksten, stedet eller arenaen hvor kunnskapsskaping foregår (Nonaka & Konno, 1998). *Ba* er ikke bare et fysisk rom, men det kan være mentale tankeprosesser, delte opplevelser og idéer. Hvor *Ba* skiller seg fra vanlig interaksjon, er kontekstens evne til å avansere individuelle og/eller kollektiv kunnskap. Det vil si at kunnskapen ligger mer i subjektiv oppfattelse av tid og sted i det øyeblikket kunnskapsdelingen foregår. *Ba* er derfor et delt sted som skaper fundament for kunnskapsdeling (Nonaka & Konno, 1998).

Nonaka og Takeuchi (1995) deler kunnskap i to ulike former; taus og eksplisitt. Eksplisitt kunnskap er uttalt i ord, tall, prosedyrer, rutiner, m.m. Denne formen for kunnskap er ofte å finne i et referat etter et møte, eller i en evalueringsrapport. Den tause kunnskapen derimot inneholder en individuell tolkning som ikke er formalisert i ord (Nonaka og Takeuchi, 1995). Dette gjør kunnskapen vanskelig å måle eller uttrykke på samme måte som ved for eksempel en rapport. Den tause kunnskapen er sterkt knyttet til personlig erfaring, verdier, handlinger og følelser. Når vi kan noe svært godt, vet vi ikke nødvendigvis hva vi gjør og har dermed vanskeligheter med å uttrykke det (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Nonaka & Takeuchi (1995) skriver videre at flere japanske teoretikere mener taus kunnskap utgjør mer av kunnskapsgrunnlaget enn den eksplisitte kunnskapsformen. Dette er vanskelig å måle ettersom den tause kunnskapen ikke er tallfestet eller kan uttrykkes ved hjelp av for eksempel statistikk. Likevel kan man si at rundt oss skjer det mye sansing som ikke blir registrert på samme måte som man registrerer uttalt kunnskap. Erfaringsrapport kan være eksempel på kunnskapsoverføring fra taus til eksplisitt. I rapporten blir erfaringer nedskrevet og kunnskap deles uten at den som leser trenger å ha erfart samme opplevelse. Likevel vil det være mye taus kunnskap som ikke klarer å bli gjort eksplisitt som gjør rapporten noe mer mangelfull, enn hvis man opplever hendelsen selv. Likevel er det viktig å fremheve at kunnskapsformene ikke er totalt adskilt, men må ses på som komplimenterer til hverandre (Nonaka & Takeuchi, 1995). Kunnskapen blir skapt ved interaksjon mellom taus- og eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Interaksjonen er illustrert i modellen nedenfor. Fasene kan ses på som en læringssirkel i en kontinuerlig spiral, hvor læringen som utvikles er med på å utvide organisasjonen til et videre

nivå. Ta utgangspunkt i erfaringsrapporten som ble nevnt i forrige avsnitt vil rapporten kategoriseres som en eksternalisering av kunnskap, altså fra taus til eksplisitt. Taus til eksplisitt (eksternalisering) er en fase fra SEKI-modellen utarbeidet av Nonaka og Takeuchi (1995). Modellen er delt opp i fire faser som veksler mellom: I) Taus-taus, II) taus-eksplisitt, III) eksplisitt-eksplisitt, IV) eksplisitt-taus. Navnet SEKI er et akronym for de ulike fasene som er illustrert nedenfor.



Figur 2: SEKI- modell inspirert fra Nonaka & Takeuchi (Nonaka & Takeuchi, 1995).

- I sosialiseringsprosessen deles den tause kunnskapen gjennom samhandling i praksis. Resultatet er delt kunnskap, så lenge det foreligger en arena eller at det bygges en arena for det. I denne fasen formidles kunnskap ved at to eller flere jobber sammen. Eksempler: via delte erfaringer, observasjoner og veiledning.
- Eksternaliseringsprosessen handler om selve oversettelsen fra taus kunnskap til å gjøre den eksplisitt. Viktig verktøy i denne prosessen er å uttale kunnskapen fra sosialiseringen. Ved dialog kan kunnskapen bli tilgjengelig for andre. Eksternaliseringsprosessen forsøker å gjøre individuell kunnskap om til kollektiv kunnskap gjennom skriftlig form, slik at alle har samme mulighet for å lære det samme.
- Kombinering gjør at vi går fra eksplisitt til eksplisitt. Dette gjøres ved hjelp av systemer som setter den tause og eksplisitte kunnskapen inn i en sammenheng slik at kunnskapen

anvendes. På den måten blir kunnskapen tilgjengelig for andre, og den nye kunnskapen blir kombinert med den allerede eksisterende kunnskapen.

- Internalisering er fasen hvor kunnskapen blir implementert i adferden til individene, og de begynner å endre sin atferd. Irgens (2011) kaller dette «*learning by doing*», og mener dette omdanner kunnskapen til operasjonell kunnskap, og dermed er en del av personens egen erfaring. Etter at disse rutinene er innarbeidet vil det så bli omdannet til taus kunnskap igjen.

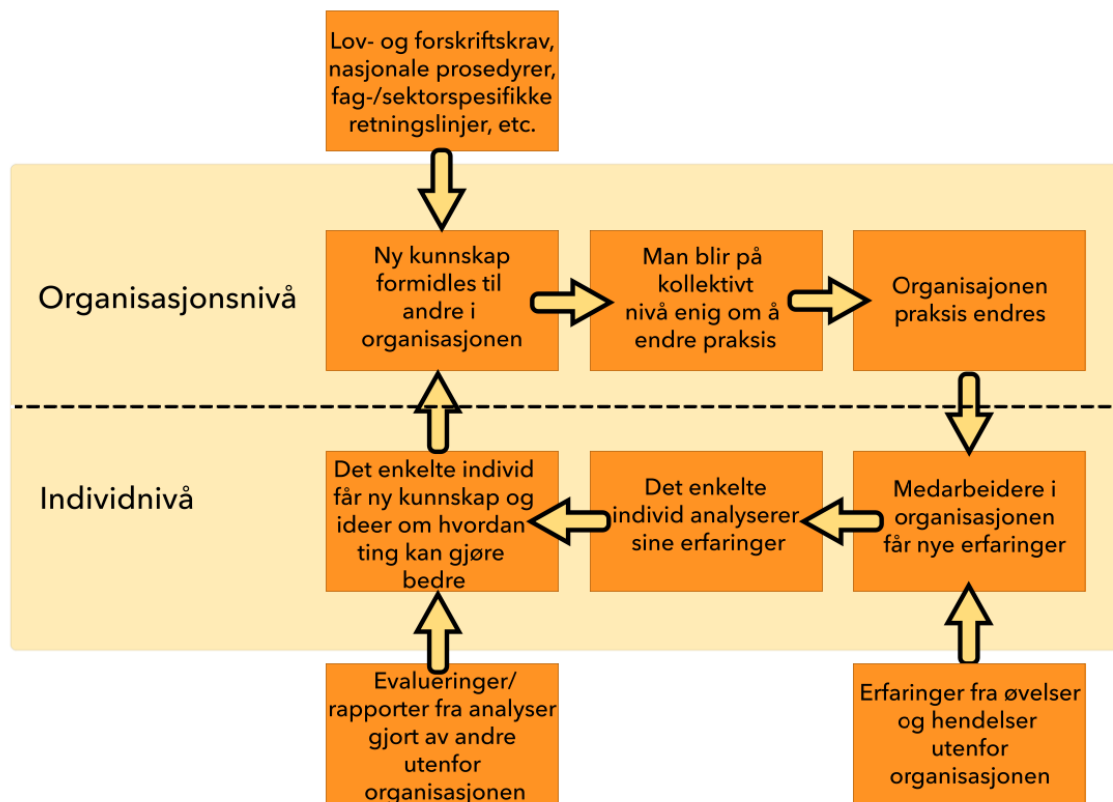
Slik er modellen er kontinuerlig spiral. Den nye kunnskapen blir tatt med når individer møter situasjoner som kan få dem til å observere noe nytt. Ifølge Irgens (2011) er modellen nyttig i organisasjoner hvor de må nedfelle kunnskap gjennom rutiner og prosedyrer for bedre arbeidsutførelse. Derimot har også modellen mottatt en del kritikk. I sin tidlige fase ble modellen kritisert for at den etterlot seg et inntrykk om at taus og eksplisitt kunnskap ble sett på som enten eller. I tillegg har det oppstått kritikk knyttet til at modellen ser ut til å ha bli laget ut fra japanske forhold. Dette stilte spørsmål ved hvor direkte overførbar modellen er til andre kontekster. Ettersom taus kunnskap utgjør en sentral del av modellen vil dermed aspekter som kultur, religion og arbeidsmetoder være med å påvirke uten at det nødvendigvis blir så tydelig (Irgens, 2011). På grunn av denne kritikken forsøkte Nonaka og Konno (1998) og Krogh et al. (2001) å introdusere ba og kunnskapsaktiva, for å skape en mer helhetlig modell. Ved å gjøre dette kan man bruke modellen til å i større grad styrke kunnskapsledelsen i organisasjoner (Irgens, 2011).

Kunnskapsaktiva handler om de ressursene man besitter i organisasjonen som kan bidra til å fremme kunnskapsdeling og –utvikling (Krogh, Nonaka og Ichijo, 2001). De har presentert fem såkalte *hjelpere*, som skal sette i gang aksjoner mot å bli lærende organisasjoner. Disse er: formulere en visjon, få i gang samtaler, mobilisere aktivister, utvikle riktig kontekst og globalisere lokal kunnskap. Ved å ta disse fem hjelperne og omformulere dem til spørsmål rettet mot egen organisasjon, kan være med på å utvikle lærende organisasjoner (Krogh, et al., 2001).

2.5 *Individuell og organisatorisk læring*

Innledningsvis ble organisasjon definert som en gruppe mennesker som jobber med felles oppgaver mot et felles mål innenfor en struktur bestående av prosedyrer eller retningslinjer som forener arbeidet (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Jacobsen og Thorsvik (2013) har illustrert

hvordan læring i en organisasjon fordeles mellom selve organisasjonen som helhet og den ansatte som et enkeltindivid.



Figur 3: Kunnskap på organisasjons- og individnivå (Jacobsen og Thorsvik, 2013).

Som illustrert på figuren over blir organisasjonen påvirket av blant annet lov – og forskriftskrav. Dette er med på å legge føringer for hvordan organisasjonen jobber. Utenfor organisasjonen ligger også erfaringer fra øvelser og andre hendelser som gir læring inn til organisasjonen via individet. Disse faktorene kan forklares som omverden, etter Ingebrigtsen og Ottesen (1993). Ifølge dem kan man skille mellom to omverdener, den avhengige og den uavhengige. Den avhengige omverdenen er den som blir direkte påvirket av organisasjonen. Dette kan være ledelsen, de ansatte og deres familie og venner. Den uavhengige omverdenen er den som påvirker organisasjonens mål og handlinger, uten å selv bli påvirket av organisasjonen nødvendigvis. Dette er slik som lov- og forskriftskrav, evalueringer og rapporter gjort av andre utenfor organisasjonen og erfaringer fra hendelser utenfor organisasjonen (Ingebrigtsen & Ottesen, 1993).

I selve figuren er det delt opp i to nivå som illustrerer at Jacobsen & Thorsvik (2013) mener det foregår to ulike former for læring: Individuell læring og organisatorisk læring. Fra modellen

vektlegges teoretikernes syn på læring som to separate former. Selv om læringen er illustrert som to ulike former, så blir de forenet i en sirkel som viser til en kontinuerlig læring gjennom begge nivåene. Under kunnskapsutviklingsprosessen beveger kunnskapen seg mellom organisasjons- og individnivå.

2.5.1 *Praksisfellesskapet*

En annen tolkning av lignende kontekst er illustrert av Lave og Wenger (1991) sin teori om situert læring. I deres første bok om situert læring beskriver de hvordan de ansatte lærer i arbeidet, og hvordan praksisfellesskap kan bidra til læring i grupper på arbeidsplassen. Disse gruppene kan utvikle seg naturlig eller bli skapt dersom det foreligger et mål om å tilegne seg kunnskap på et spesifikt emne (Lave & Wenger, 1991).

Wenger publiserte i 1998 en utvidelse av det norskoversatte begrepet *Praksisfellesskapet* i boken *Communities of Practice*. Praksisfellesskapet består av en gruppe personer som deler samme oppfatninger, utfordringer og engasjement, og som utvikler kunnskap via kontinuerlig sosialisering (Wenger, 1998). Teorien har sine røtter fra troen på læring som naturlige konstruert i sosiale settinger, som også er fra et sosiokulturelt læringsperspektiv etter Lev Vygotsky (Rodina & Mørch, 2020). Praksisfellesskapet har en lik tilnærming til læringsbegrepet og kan bli sett på som sosiale læringsystemer med struktur, komplekse relasjoner og dynamiske grenselinjer (Wenger, 2010). Det mellommenneskelige synet på læring kommer også tydelig frem i Wenger sin nyere definisjon på praksisfellesskapet. Oversatt til norsk er praksisfellesskap grupper av mennesker som deler en bekymring eller en lidenskap for noe de gjør og lærer hvordan de kan gjøre det bedre når de kommuniserer regelmessig (Wenger, 2010).

Studien har valgt praksisfellesskapet basert på Wenger sitt syn på menneskets rolle i en organisasjon. Praksisfellesskapet ser på deltakerne som reflekterende vesener med evne til å føle utover det eksplisitte (Wenger, 1998). Det meningsskapende mennesket i fellesskapet er personer med kropp, hjerte, hjerne, forhold, erfaringer med mer (Wenger, 1998). Læringen som forekommer skjer gjennom kontinuerlig drøfting og forhandling om store temaer som verdier og kultur (Wenger, 1998). Med kultur refereres det til organisasjonskulturen i 1.6. om begrepsdefinisjoner. Ettersom denne studien ser nærmere på samvirket ut fra

beredskapsledernes egne tanker og erfaringer i relasjon med andre, vil en teori som ser på læring som et sosialt fenomen tilføre studien gode refleksjoner. I tillegg har Wenger fire punkter for sosiale forutsetninger som han mener er nødvendig for at læring skal finne sted (Sommer et al., 2020). Punktene kan forstås som en type kontekst for læring, og belyser problemstillingens spørsmål rundt læringskonteksten mellom beredskapslederne.

1. Fellesskap

Gruppen i fellesskap deler en felles forståelse av hvordan de løser problemer. Dette utvikles gjennom konstruktive dialoger med hverandre. En viktig del av dette punktet er også å lære seg kunnskapen som finnes i gruppen slik at man får en felles forståelse. I et fellesskap er det også rask spredning av informasjon, ettersom det er en tett gruppe med en klar enighet om mål og visjoner. Fellesskapet kommer også fra gjensidighet i gruppen. Alle medlemmer må bidra aktivt inn til fellesskapet. Fellesskapet danner også grunnlag for felles praksis for hvordan å opptre.

2. Mening

Mening beskriver en persons meninger, både individuelt og kollektivt. Utveksling av meninger anses som veldig viktig for å utvikle fellesskapet. Det er ved felles meningsutveksling at gruppen får et felles perspektiv. Punktet er også tett knyttet til de øvrige punktene, da alle punktene til sammen utgjør praksisfellesskapet.

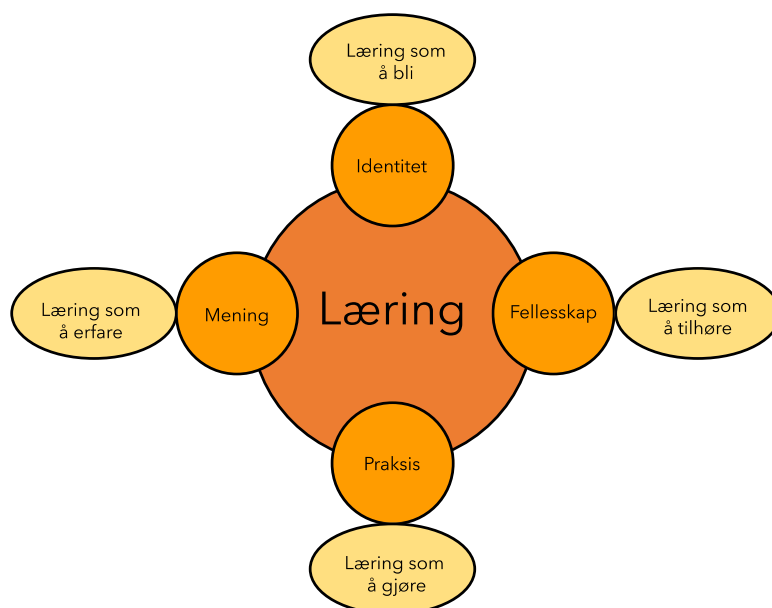
3. Praksis

Med praksis mener Wenger (1998) de kjennetegn som har utviklet seg over tid ved hjelp av handlinger. Dette inkluderer både taus og eksplisitt kunnskap. Kunnskapen kjennetegner altså en praksis som har utviklet seg over tid.

4. Identitet

Knyttet til hvordan enkeltpersonene ser på seg selv. Ut ifra interaksjon med andre gjør man seg opp erfaringer om hvem man er. Læring på denne måten bidrar til å endre identiteten og å utvikle de holdningene som samsvarer best med fellesskapet.

I modellen under har vi demonstrert disse punktene gjennom en modell inspirert av Wenger (1998). Disse elementene eksisterer mer eller mindre samtidig i praksisfellesskapet, selv om formen og antall gruppedlemmer kan variere (Wenger, 1998). Hvor Nonaka og Takeuchi (1995) illustrerer læringsprosessen ved å skille mellom taus og eksplisitt, så illustrerer Wenger at læringen er ulik ut ifra hva slags læring som skjer. Dette er forsøkt å modellere i figur 5 som viser at ulike typer læring skjer ut ifra hvor det foregår.



Figur 4: Læringsmodell av Rundberg, (2009). Inspirert av Wenger (1998)

Wenger poengterer viktigheten å undersøke hva man mener med begrepet læring som en innledende fase i skapelsen av et praksisfellesskap. Ved å sette ord på hva man legger i begrepet, vil det etter hvert skape en felles forståelse for hva som egentlig er læring for dem som individ og som gruppe (Wenger, 1998). Videre vil det skape diskusjon rundt hva det er man ønsker å lære, og hvordan man kan tilegne seg ønsket kunnskap. Dette gjør begrepet om til noe operasjonelt som kan måles og lettere deles med andre i praksisfellesskapet. Flere ting som kan potensielt måles og diskuteres er en grunnleggende strategi. I strategien bør verdier være diskutert, utfordringer identifisert og inneha kunnskap for å komme videre (Wenger, 1998).

Diskusjon og refleksjon om hvilke utfordringer gruppen står overfor, og dialog rundt kunnskap som er viktig å inneha, er viktig for praksisfellesskapet (Wenger, 2010). Derfor må det i fellesskapet være mulig å både dele informasjon og tilegne seg informasjon. Læringen blir sett på som en aktiv deltakelse i praksis hvor det utvikles identiteter i forhold til fellesskapene (Wenger, 1998). Når en nyansatt kommer inn i praksisfellesskapet, begynner vedkommende å adoptere meningene, holdningene og verdiene til gruppen. Den nyansatte begynner å lære seg normer og regler for hvordan gruppen fungerer i praksis, og gjør tilpasninger deretter for å bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet. Kunnskapen den nyansatte tilegner seg kan komme av både artefakter og det som Nonaka & Takeuchi (1995) betegner som taus kunnskap. En slik observering og læring av gruppens dynamikk kan gi personen et dypere innblikk i fellesskapet

enn det som kan komme frem av dokumenter (Nonaka & Takechui, 1995). Ofte kan denne kunnskapen om gruppedynamikk være vanskelig å skrive ned og gjøre eksplisitt for de ansatte.

Som nevnt kan praksisfellesskapet også inneholde flere artefakter som dokumenter, systemer og prosedyrer (Filstad & Blåka, 2007, sitert i Njå, et.al., 2020). Dette er elementer som er skapt av menneskene i praksisfellesskapet og bærer derfor noe av fellesskapets historier. Via disse kulturelle verktøyene får de ansatte noe nedskrevet om praksisfellesskapet, som legger til rette for videre deling og læring i gruppen. Også her finner man fellestrekk med læringskonteksten fra Nonaka & Takechui (1995). Overføringen med å nedskrive kunnskap som er hentet fra gruppen kan være eksempel på eksternalisering.

Ifølge Wenger (1998) har praksisfellesskap potensial til å fremme økt interesse for samhandling og uformell læring mellom beredskapssjefene. Det er fordi teorien beskriver hvilke faktorer som må være til stede for at de skal kunne ta hverandres kompetanse i bruk, og hvordan fellesskapet kan gi motivasjon for læring. Videre forteller Wenger (1998) at man må se bak det formelle organisasjonskartet, for deretter å finne ansatte som besitter den kunnskap man har behov for. Dette står i ganske sterk kontrast til taylorismens scientific management, hvor de ansatte ikke hadde autonomi til å utøve selvledelse (Brekke, 2019). Den raskeste ansatt ble målt og tatt frem som et forbilde og en standard for hvordan ledelsen forventet at de ansatte skulle jobbe (Brekke, 2019). I praksisfellesskapet gis gruppen stor frihet til selvledelse og ansatte blir trukket frem i varierende grad ut ifra kompetansen som er etterspurt. Kunnskapen som trekkes frem kan for eksempel være en type kunnskap som er mer abstrakt og taus enn den som var etterlengtet i tidligere former for organisasjoner. Wenger (1998) går ikke nærmere inn på hvordan den ansatte skal velges ut, og som en konsekvens det kan medføre en risiko knyttet til at riktig utvelgelse av kompetanse.

Praksisfellesskapet vektlegger at deltakerne har frihet til selv å definere sin rolle og styringsform. De skal ikke ledes på samme måte som i en organisasjon med klare linjer eller som underkomiteer (Wenger 1998, sitert Rundberg, 2009). Derimot kan de trenge støtte og veiledning, tilrettelagt infrastruktur og tilgang på nødvendig teknologi (Wenger, 1998). Flere grupper som kan ses på som et praksisfellesskap blir målstyrt og pålagt handlingsplaner som må prioriteres fremfor å ta i bruk den kunnskapen som hver enkelt kunnskapsarbeider besitter (Wenger, 1998).

2.5.1.1 Andre innfallsvinklinger til praksisfellesskapet

Wenger trekker frem faktorer hvor menneskelig relasjon kan føre til at medlemmene blir nærsynte og villedet av den type organisering (Wenger, 1998). Ved å ha en veldig nær relasjon til de andre medlemmene i gruppen kan det være enkelte vinklinger og perspektiver som blir utelukket, fordi det eksisterer en sterk felles visjon og tanke knyttet til arbeidet. Som en konsekvens av praksisfellesskapet kan det i noen tilfeller føre til at helhetssynet bli mer snevert (Wenger, 1998).

Det som kan være en konsekvens er også teoriens styrke. Det er fordi gruppen blir sett på som en lærende samarbeidsgruppe som danner grunnlag for kunnskapsskapning. Gruppen som helhet skaper en kontekst for læring. I Wenger (1998) sin teori er det altså mindre fokus på det abstrakte rommet for kontekst som hos Nonaka & Takeuchi (1995), men på individene som skaper det sammen. Det er mindre fokus på å skille mellom kontekst og menneskene. Begge teoriene ser på læring som et sosialt fenomen, men har ulike fokusområder. Wenger er tydelig at menneskene sammen med fellesskapet er konteksten og går mer inn på gruppen som lærer, mens Nonaka & Takeuchi analyserer hva slags type læring som foregår og hvordan læringen blir overført mellom ulike prosesser som illustrert i SEKI-modellen (figur 4).

2.5.2 Den lærende organisasjon

På 1990-tallet vokste det frem en retning som handlet om å se på organisasjoner som kunnskapsskapende og kunnskapsstyrte. I Peter. M Senges bok «*The Fifth Discipline*» (2006), foreligger det en forestilling om at alle organisasjoner kan lære og dermed er i kontinuerlig utvikling. Ifølge Senge (2006) er utvikling og forandring et sentralt element for lærende organisasjoner. Å være en lærende organisasjon innebærer å utvikle kvalitet innenfor organisasjonens kjerneoppgaver. Videre mener han at for å lykkes med å bli en lærende organisasjon så må organisasjonene være i stand til å kombinere fem disipliner, herunder personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, læring i fellesskap og systemtenkning (Senge, 2006).

2.5.2.1 Personlig mestring

Den første disiplinen til Senge er *personlig mestring*. Det er ens evner og kompetanse som danner fundamentet i personlig mestring. Å mestre noe betyr at individet har bestemte kunnskaper som kreves for å utøve handlinger og oppgaver. For organisasjonen er personlig mestring en kontinuerlig prosess hvor personer individuelt lærer og utvikler seg. Det positive for organisasjonen er at når personer opplever høy grad av personlig mestring, så vil de i større grad være i en kontinuerlig læringsprosess og ha større motivasjon til å lære. Individuell læring alene garanterer ikke en lærende organisasjon, men er nødvendig for at det skal foreligge organisasjonsmessig læring (Senge, 2006). Til tross for det er det i mange organisasjoner for lite fokus på personlig mestring. Ifølge Senge (2006) skyldes det at fenomenet ikke er målbart, noe som gjør det vanskelig å få oversikt over hvordan dette bidrar til læring og bedre organisatoriske resultater.

For å fremme personlig mestring oppfordrer Senge (2006) til å bygge en organisasjon som medlemmene opplever som trygg. Det innebærer at de kan skape egne visjoner og utfordre de normene som er stabile i organisasjonen. At medlemmer i organisasjonen opplever høy grad av mestring vil si at de kontinuerlig videreutvikler evner til å oppnå det livet de søker. Å ha personer som opplever dette vil være en gyllen ressurs for organisasjonen, ettersom det er gjennom de ansattes læring at organisasjonen lærer (Senge, 2006).

2.5.2.2 Mentale modeller

Den andre disiplinen som Senge mener organisasjoner må mestre for å være lærende, er *mentale modeller*. Dette er individets forestilling om hvordan verden er og hvordan den henger sammen. Videre er det også en sterk pådriver for hvordan vi prioriterer, tenker og handler. Dette er ofte atferd vi ikke er klar over at vi utøver, som for eksempel taus kunnskap. Det kan gi konsekvenser dersom menneskene i organisasjonen ikke har en felles forståelse og forestilling (Senge, 2006). Blant annet er det ofte at gode ideer ikke blir gjennomført. Det er fordi disse nye ideene og forestillingene kan komme i konflikt med de allerede etablerte mentale modellene. Gode endringstiltak kan ha liten effekt i møte med mennesker som ikke er klare for å endre sin forståelse. Det er derfor viktig å være klar over at de mentale modellene til folk er svært aktive, selv om de ikke alltid er fremtredende (Senge, 2006).

For å endre de mentale modellene må det foregå endring av egne kognitive representasjoner gjennom refleksjon. Det er i all hovedsak en leders rolle å skape et felles språk som alle i organisasjonen kan forstå og relatere til. Uten felles mentale modeller vil de forskjellige måtene å se verden på føre til at vi ikke handler på riktig vis etter at en beslutning er tatt. Det vil derfor være viktig i situasjoner hvor individer stilles overfor komplekse og store valg. Å utvikle evnen til å arbeide med de etablerte mentale modellene innebærer å forsøke å tenke nytt gjennom å tilegne seg nye ferdigheter, og deretter ta disse ut i praksis og etablere de (Senge, 2006). Det er derimot essensielt å ikke tvinge gjennom kognitive endringer hos de ansatte, men legge til rette for at disse mentale modellene kan implementeres gjennom at de ansatte føler de selv er med å ta beslutningen, og ser hensikten bak det hele (Senge, 2006).

Flere teoretikere vektlegger også mentale modeller i læringsperspektivet. Dette støttes av blant annet Lunde (2019), som hevder det er nyttig for beredskapsledelsen å ha felles mentale modeller for; felles samhandling, hvordan de tar sine beslutninger og hvilken avhengighet de ulike funksjonene har til hverandre. Han ser på mentale modeller som en mekanisme hvor mennesker lager en beskrivelse av et systems hensikt, funksjon og tilstand. Med andre ord er mentale modeller en slags tankeprosess for hvordan man oppfatter virkeligheten. Å dele det samme synet er fordelaktig for å kunne forsterke beredskapsanalyser, forene helhetsforståelsen og skape en felles situasjonsforståelse. For å skape slike mentale modeller må det utveksles tanker, erfaringer og gjerne dokumenter som beskriver måten partene samarbeider og kommuniserer på (Lunde, 2019). Ifølge Lunde (2019, s.177) bidrar felles modeller til;

- Felles situasjonsforståelse
- Felles strategi. og oppgaveforståelse
- Felles forståelse av prioriteringer
- Felles interaksjonsmønster og gjensidig oppfølging av oppgaver
- Kollektiv orientering og mestringsfølelse

2.5.2.3 Felles visjon

Den *tredje disiplinen* er å skape en felles visjon for organisasjonen. Ifølge Senge (2006) vil det si at organisasjonen har en felles visjon når flere har et likt bilde av noe og forplikter seg til det. Videre vil dette også skape en følelse av samhold mellom medlemmene i organisasjonen, ettersom felles visjon vil føre til en følelse av organisasjonen som «vår organisasjon», fremfor

«deres organisasjon». Videre danner det et gjensidig bånd mellom medlemmene hvor det dannes felles hensikt og motivasjon mot et felles mål (Senge, 2006).

Hovedutfordringen ved å skape en felles visjon, er at den i noen grad må gjenspeiles i medlemmenes egen visjon for at det skal føles ut som felles identitet. Blir en visjon påtvunget kan det i beste fall føre til lydighet og forpliktelse, men ikke samarbeid og innovativ læring. Tiltaket er å få de ansatte til å få en følelse av at de kan være med på å skape sin egen fremtid i organisasjonen. Først da begynner visjonen å bli levende. Motivasjon og engasjement skapes først når menneskene samarbeider mot et mål de tror på, og som de tror er realiserbart (Senge, 2006).

2.5.2.4 Læring i fellesskap

Den neste disiplinen til Senge er læring i fellesskap, også omtalt som gruppelæring. Dette er en kollektiv disiplin om å lære sammen med andre, og skape de resultatene som medlemmene ønsker. For å mestre denne disiplinen er det essensielt for medlemmene å mestre både dialog og diskusjon. Senge (2006) definerer diskusjon som en samtale mellom personer hvor en i utgangspunktet ønsker å vinne, mens ved dialog flyter meninger fritt uten tanker om å vinne eller tape noe. Utfordringen ligger i å arbeide som en gruppe mot felles mål, ved å bevege seg bevisst mellom dialog og diskusjon. Som tidligere nevnt blir i dag flere grupper opprettet på flere nivåer i organisasjonene, og det er på ledernivå de viktigste beslutningene oftest blir fattet. Å mestre dialog og diskusjon er derfor avgjørende for å realisere potensialet til ledergruppa og organisasjonen.

2.5.2.5 Systemtenkning

Den siste disiplinen er den som binder helheten sammen. Personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og læring i fellesskap som disipliner blir alle samlet under den siste og overordnede disiplinen; systemtenkning. Hver for seg vil ikke disiplinene ha noen stor effekt, da det må fungere i et dynamisk samspill mellom hverandre og alle avdelinger av organisasjonen. Systemtenkning bærer preg av å se helheten i organisasjonen, og se hvordan læring i fellesskap er basert på en felles visjon, medlemmers personlige mestring og at de har felles mentale modeller. Felles visjoner vil bidra til å øke engasjementet for å jobbe mot målene

som er lagt på lang sikt. Mentale modeller er med på å skape åpenhet for identifisering av feil i personers oppfattelse. Læring i fellesskap vil bidra til å få personer til å se hvordan de selv påvirker helheten. Personlig mestring vil gi indre motivasjon til å kontinuerlig lære. Må den måten påvirker alle hverandre, og mangel på en vil resultere i at organisasjonen ikke lærer i like stor grad (Senge, 2006).

Videre må det foreligge samhandling på tvers av organisasjonens avdelinger for at de skal kunne arbeide mot å bli en lærende organisasjon. Derfor handler disse disiplinene om at helheten består av alle parter som samarbeider for at organisasjonen skal bli en helhet. Om det ikke tilrettelegges for felles visjoner og mentale modeller i organisasjonen, kan det dannes et stort rom for tolkning av realiteten, som ikke samsvarer med ledelsen og eiernes mål. Resultatet kan føre til stress og konflikter blant medlemmene. En annen faktor innenfor systemtenkning er å også kunne se hvilke konsekvenser en avdelings handlinger, vil ha for resten av organisasjonen. Det gjelder derfor å se at alle menneskene og avdelingene er en del av et fellesskap, og dermed avhengig av hverandre for at organisasjonen skal ha optimal effekt. Man må derfor tenke over hvordan sitt arbeid kan påvirke andre avdelinger både positivt og negativt. En kan derfor ikke bare konsentrere seg om sitt arbeidsområde, ene og alene (Senge, 2006). Ifølge Senge (2006) kan helheten overgå summen av delene.

2.5.3 Forhold som hindrer læring

Senge (2006) mener det finnes en rekke forhold som kan være hindringer for læring i organisasjoner. Han nevner fire faktorer som er stereotypiske i organisasjoner: «*Det er ikke min skyld*», «*Jeg gjør bare jobben min*», proaktivitet av reaktivitet og forflytte problemet.

2.5.3.1 *Det er ikke min skyld*

En rot til unnskyldningen «*Det er ikke min skyld*», ligger i at det er vanlig å få faste arbeidsoppgaver på arbeidsplassen, som er knyttet til stillingsbeskrivelsen. Det er vanlig at man som arbeidstaker forholder seg til disse. På grunn av dette har det seg lett for å oppstå et skille mellom avdelingene når man skal spore problemer som oppstår i organisasjonen. Det vil si at dersom man oppdager et problem knyttet til omsetningen kan man fort spore det til lavt salg i salgavdelingen. Vi lærer tidlig som barn at det er enklere å skylde på andre enn å ta skylden

selv. Dette er også noe som viser seg at man tar med seg i voksen alder. En kan derfor tenke seg at salgsavdelingen kan finne på å skylde dette videre på for eksempel markedsføringsavdelingen, for at de ikke har markedsført dette nok til at det har blitt et bra salg. Alle fokuserer på sin egen situasjon, og har ikke oversikt over hvordan deres handlinger påvirker andre avdelinger. Grunnen til at denne situasjonen oppstår er mangelen på å klare å se helheten i organisasjonen og hvordan alle påvirker hverandre (Senge, 2006).

2.5.3.2 Jeg gjør bare jobben min

Som sagt over er det vanlig at alle får sine faste arbeidsoppgaver i en organisasjon. Faren ved dette er at arbeidstakerne tar eierskap over sine egne arbeidsoppgaver, men unnlater å få overblikk over hvordan det de gjør påvirker andre. Senge (2006) påpeker derimot at holdningen ikke burde være at de ansatte skal ha så mange forskjellige oppgaver som mulig, men at det burde ligge en forståelse rundt hvordan deres arbeid påvirkes og benyttes av andre avdelinger. «*Jeg gjør bare jobben min*» er et uttrykk som benyttes for å fraskrive seg de feil eller problemer som skjer andre steder enn hos en selv, så lenge en gjør sine arbeidsoppgaver tilstrekkelig (Senge, 2006).

2.5.3.3 Proaktivitet av reaktivitet

Ifølge Senge (2006) er proaktivitet et ord man hører mer, dersom det befinner seg utfordringer i organisasjonen. Å være proaktiv vil si å håndtere en utfordring før det utarter til å bli et problem. Desto flere problem som dukker opp, desto større blir behovet for å være proaktiv. Senge mener derimot at proaktivitet ofte misoppfattes med reaktivitet, til tross for at å være reaktiv er motsatt av proaktiv. Hvis man utfører handlinger etter en utfordring har oppstått, mener Senge at man er reaktive ettersom det er en reaksjon på en utfordring. Videre mener han at for å være proaktiv må man selv se hvordan man bidrar til at problemer oppstår i organisasjonen. På den måten kan man tilpasse sine handlinger for å unngå å skape utfordringer for andre (Senge, 2006).

2.5.3.4 Forflytte problemet

Hvis det stadig oppstår problemer og utfordringer i organisasjonen er det fristende å benytte seg av løsninger som fikses raskt og enkelt. Senge (2006) mener derimot at disse løsningene kun løser deler av problemet og ikke problemet i seg selv. Resultatet er at problemet da kan bli større, noe som gjør det vanskelig å identifisere det underliggende som faktisk ligger bak. Slik kan det resulteres i at organisasjonen utvikler en krise. Senge (2006) påpeker derimot at det ikke alltid er feil å gå for disse enkle og raske løsningene, men at man da må være klar over det underliggende problemet slik at det kan rettes opp i etterkant (Senge, 2006).

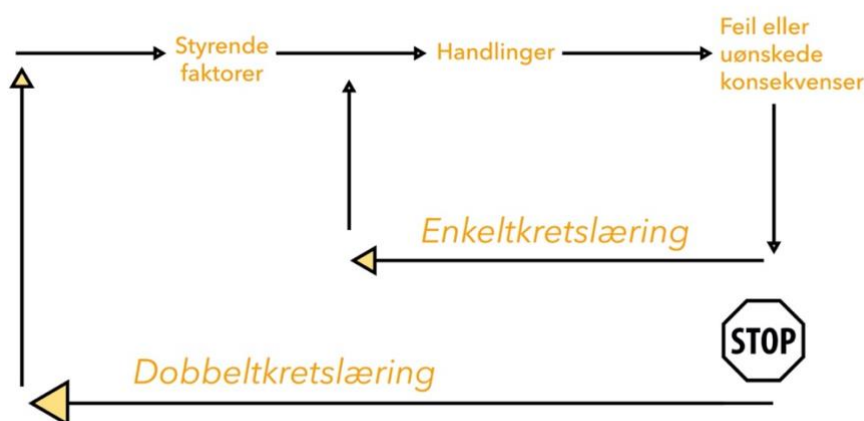
2.5.4 Enkelt- og dobbeltekretslæring

Chris Argyris (2002), bruker forestillingen om handlingsteorier for å forstå læring, og sammen med blant annet Donald Schön har han utviklet flere modeller og begreper for hvordan organisasjoner oppnår, øker og hemmer læring. Læring blir ifølge Argyris definert som en oppdagelse og korrigerende av feil (Argyris, 2002). For å kunne forstå organisasjonslæring, må man ført og fremst vite hva som kjennetegner en organisasjons oppgaver og atferd. Atferden i organisasjonen, mener Argyris og Schön (1996) avhenger av de ansattes individuelle tolkninger av organisasjonen. Utfordringen er å binde opp organisasjonens atferd med hva den egentlig står for. Dersom den enkelte ansatte endrer sine bilder av organisasjonen, bidrar de også til at det skjer endringer i organisasjonens atferd. Til tross for det trenger ikke disse endringene å grunne ut i læring. Det er medlemmene i organisasjonen som lærer, og ikke organisasjonen i seg selv. Utfordringen med dette er at personer ofte sier at de skal gjøre noe, men aldri gjennomfører det, og derfor ikke lærer (Argyris & Schön, 1996).

Argyris og Schön (1996) mener at læring er et mulig resultat etter en uforventet hendelse som har skapt frustrasjon eller overraskelse hos menneskene i organisasjonen. Det oppstår da et behov for læring når det foreligger et gap mellom hva de ønsket skulle skje og hva som faktisk hendte. Læring innebærer derfor at man oppdager og korrigerer feil. For at læring skal skje må de ansatte handle på bakgrunn av sine bilder av organisasjonen med en forventning om gitte resultater til slutt. Ifølge Argyris og Schön (1996) blir læring ofte forhindret fordi medlemmer av organisasjonen reagerer defensivt når man påpeker feil. Med feil mener Argyris (2002) at det som man opprinnelig hadde planlagt skulle skje, endte opp med å ikke være det endelige utfallet. Det vil si at konsekvensen av en handling ikke stemte overens med den planen som lå

i bunn for handlingens iverksettelse. Det er slike feil som Argyris mener hemmer organisasjoners læring, og det er derfor viktig å sikre at organisasjonens medlemmer til enhver tid oppdager og bidrar til å korrigere egne og felles feil. Dette kan ifølge Argyris og Schön (1996) gjøres på to måter: ved enkelt- og dobbeltkretslæring. Disse modellene er skapt for å vise hvordan mennesker i en organisasjon finner løsninger på problemer eller utfordringer ved hjelp av felles refleksjon (Argyris og Schön, 1996).

Enkeltkretslæring skjer når feil blir korrigert uten at noen endrer de underliggende verdiene bak handlingen (Argyris & Schön, 1996). Ved dobbeltkrets læring gjør man opp noen tanker rundt hvorfor feilen skjer, og deretter endrer de underliggende verdiene bak handlingen, for så å korrigere feilen. Ved å gjøre dette kan man hindre at problemene oppstår på nytt, noe man ikke gjør ved enkeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996).



Figur 5: Enkelt- og dobbeltkretslæring etter Argyris og Schön (Argyris og Schön, 1996)

Ifølge Argyris og Schön (1996) er folk oftest uvitende om de ikke produserer dobbeltkretslæringen, ettersom de ikke er observante på sine egne feil og mangler. En av hovedutfordringene er at det ofte drives med enkeltkretslæring, når det burde vært dobbeltkretslæring. Dette kaller Argyris og Schön (1996) for et generisk «antilærings» mønster. Det vil si at dobbeltkretslæring oftest hindres grunnet organisatoriske eller individuelle forsvarsmekanismer.

Organisatoriske forsvarsmekanismer stammer fra personers reaksjoner og håndteringer av ubehagelige situasjoner, som over tid vil videreformidle seg til flere i organisasjonen og bli en forsvarsrutine. Individuelle forsvarsmekanismer kommer fra at enkeltpersoner ønsker å unngå eller ta opp problemer, slik at det ikke blir løst (Irgens, 2011). For å utvikle samarbeidet og læringen mellom organisasjoner på tvers, burde det foreligge en form for dobbelkretslæring. Det vil si at dersom flere organisasjoner har satt sammen en gruppe på tvers for å ta lærdom fra en hendelse, må de utfordre mål, verdier og normene som ligger bak, for så å endre de grunnleggende oppfatningene som fører til en handling. Dette handler om å stille spørsmål ved seg selv, og organisatoriske strukturer som tilsynelatende ser ut til å fungere (Irgens, 2011). Møtearenaen for slike diskusjoner og refleksjoner spille en viktig rolle i dobbelkretslæringen (Bang & Midelfart, 2019).

2.5.4.1 Andre innfallsvinkler til enkel- og dobbelkretslæring

Irgens (2011) er derimot noe kritisk til teorien til Argyris og Schön (1996). Etter deres definisjon anser de læring som en prosess som skjer etter at det er oppdaget feil som ikke samsvarer med de ansattes forventinger til resultatet. På ett sett og vis indikerer Argyris og Schön at læring måles gjennom forandring. Irgens (2011) mener derimot at læring må anses som en kontinuerlig prosess, og ikke forbeholdes situasjoner hvor diskontinuitet oppstår. Han mener derfor at man burde lære til tross for at alt går sin gang og ingenting uforventet oppstår. Med andre ord støtter Irgens (2011) opp Weick (1995) som mener at læring i for liten grad rettes mot det kontinuerlige, men heller endringer som har skjedd. På den måten mener han at vi risikerer å utvikle manglende årvåkenhet over de problemene og krisene som vokser frem. Slik kan det lettere utvikle seg kriser, og de ansatte sitter igjen uten mulige løsninger på problemet (Irgens, 2011).

2.5.5 Meningsskaping

Karl Weick (1995) er en representant for iscenesettelsesteori, og stiller seg derfor kritisk til tradisjonell organisasjonsteori (Hatch & Cunliffe, 2013). Teoretikere innenfor dette feltet mener at mennesket handler gjennom en iscenesettelse av forestillingene de har av virkeligheten, mens teoretikere innenfor tradisjonell organisasjon hevder man kan samle inn objektive data (Vestad, 2018). Weick (1995) sin teori om «sensemaking», heretter kalt meningsskaping, tar utgangspunkt i meningsdanningsprosesser. Med meningsskaping mener

han at medlemmene i organisasjonen utvikler en forståelse gjennom arbeidet, som gir mening til den jobben de utfører. Meningsskaping starter med en skaper, som stiller spørsmål ved hvor organisasjonen er nå, og hvor ønsker å være. Til tross for dette mener Weick (1995) at vi gir ting mening først etter at en hendelse har oppstått, som følge av den oppmerksomheten medlemmene har viet til hendelsen. Meningsskaping er derfor retroperspektivt, ifølge Weick (1995). Etter en gitt hendelse oppstår det ofte flere ulike tolkninger av hvilken mening dette har hatt. Et tiltak til å løse dette på en mer effektiv måte, er ifølge Weick å rette fokuset mot verdier, prioriteringer og preferanser når man møter slike hendelser. Å ha til grunn klare verdier når en hendelse inntreffer vil hjelpe medlemmene å prioritere de viktigste sakene først (Weick, 1995).

Å skape mening er også sentralt underveis i læring for å få til en vellykket læringsprosess (Weick, 1995). Weick (1995) argumenterer for at organisasjoner er dynamiske systemer, som består av kognitive prosesser eksisterende gjennom medlemmenes forestillinger om hva organisasjonen er. Med det mener han at mennesker konstruerer sin virkelighet som de bærer med seg og som gir retningslinjer for hvordan de handler ut fra gitte situasjoner. Det vil si at meningsskaping er noe som tilhører hver enkelt, men som likner på andres tolkninger basert på felles sosialt konstruerte virkeligheter. Organisasjoner utvikles gjennom en foreslått løsning, som blir forsøkt implementert ved å få medlemmene til å arbeide på en ny måte. Denne vil kun bli innført dersom personene skaper en mening om den nye arbeidsmåten. Dette er en gradvis kollektiv refleksjonsprosess, hvor medlemmene sammen utvikler en felles forståelse for hva det vil si å jobbe i organisasjonen (Weick, 1995).

Meningsskapingsteorien til Karl Weick plasserer mennesket i sentrum av prosessene knyttet til å skape en ønsket organisasjon. Som nevnt tidligere er meningsskaping essensielt i en læringsprosess, nettopp fordi de ikke kan fungere dersom medlemmene ikke klarer å gi mening til oppgavene sine, samt mening til å utvikle ferdigheter som kreves for å utføre jobben. Tiltaket er å utvikle en konkret arbeidsutføring, slik at jobben blir gjort forståelig eller tolkbar for de det innebærer. Da blir meningsskaping en sosial og konstant pågående prosess, som blir påvirket av iscenesettelsen av omgivelsene og menneskenes plausibilitet fremfor nøyaktighet (Weick, 1995). Ifølge Klev og Levin (2009) vil forståelsen for hva det innebærer å jobbe i en organisasjon, utvikles gjennom refleksjon over jobbutføringen.

2.5.5.1 Kontinuerlig forandring

Etter Weick (1995) og Senges (2006) forestilling om organisasjonslæring krever det at organisasjoner har evne til å være i kontinuerlige utviklings- og forandringsprosesser. Med andre ord vil forandring bli det stabile trekket i organisasjonen. Dette avviker fra tradisjonell organisasjonsteori, noe som også har høstet kritikk. Dersom en organisasjon stadig forandres, er det da meningsfylt å prate om den som en organisasjon fremfor en kontinuerlig prosess av organisering? Klev og Levin (2009) mener at bildet vi har av stabilitet i nåtid, skapes gjennom å kontinuerlig forsøke å gi mening til situasjonen vi befinner oss i. De mener derfor at mening og læring derfor ikke alltid er retroperspektivt slik som Weick (1995) påstår. Vi har verken en stabil organisasjon eller en nåtid som kan stabiliseres, derimot har vi helheten som vi selv forsøker å skape i møte mellom meningen vi gir til fortid og fremtid (Klev & Levin, 2009, s. 44).

2.6 Introduksjon av samfunnssikkerhet

Samfunnssikkerhet er relativt nytt fagfelt innenfor universitet og forvaltningen (Njå, et al., 2020). Begrepet er under stadig endring, likevel er det flere prinsipper som fastsettes for en lik utøving og fokus for offentlig nasjonal beredskap. Disse hovedprinsippene er fastsatt av Justis- og beredskapsdepartementet (Meld. St.20 (2015-2016), s. 6):

1. *Ansvarsprinsippet* som innebærer at den organisasjonen som har ansvar for et fagområde i en normalsituasjon, også har ansvaret for nødvendige beredskapsforberedelser og håndtere ekstraordinære hendelser på området.
2. *Likhetsprinsippet* betyr at den organisasjonen man opererer med under kriser, i utgangspunktet skal være mest mulig lik den organisasjon man har til daglig.
3. *Nærhetsprinsippet* betyr kort sagt at kriser organisatorisk skal håndteres på lavest mulig nivå.
4. *Samvirkeprinsippet* som betyr at myndigheter, virksomheter eller etater har et selvstendig ansvar for å sikre et best mulig samvirke med relevante aktører og virksomheter i arbeidet med forebygging, beredskap og krisehåndtering.

De nasjonale prinsippene kan beskrives som grunnpilarer i offentlige beredskapsorganisasjoner som kommune og nødetat (Njå, et al., 2020). Sentralt for denne studien er prinsippet om samvirke. Samvirkeprinsippet ble ikke inkludert før ti år etter de tre første prinsippene. I

beredskapsarbeidet er det behov for å aktivt og bevisst forholde seg til gjensidige avhengigheter og vite hvilke aktører det vil være nødvendig å samarbeide med (Meld. St.20 2015-2016, s. 6). Samhandling i beredskapsledelsen er viktig for å blant annet sikre en forutsigbar, effektiv og koordinert beredskap (Lunde, 2019). Samvirkevirkeprinsippet blir drøftet mer i kapittel 5.3 Læring knyttet til samvirkeprinsippet.

2.6.1 Beredskapsplan og risiko –og sårbarhetsanalyser

En beredskapsplan kan være et verktøy for å bedre samhandling mellom eksempelvis kommuner og nødetat. I utarbeidelsen trekker man som regel inn flere aktører utenfra sin tilhørende organisasjon (Njå, et al., 2020). Beredskapsplaner er en del av dokumentasjonen som skal benyttes aktivt i håndteringen av beredskapssituasjoner (Lunde, 2019). Sammen med proaktiv stabsmetodikk, en metodikk beredskapslederne bruker for å identifisere trusler og tiltak, komplimenterer de hverandre og legger gode forutsetninger for at responsen er planlagt, forutsigbar, effektiv og koordinert (Lunde, 2019). Proaktiv stabsmetodikk utfyller beredskapsplanen ved å være situasjonsspesifikk. Med andre ord legges det en plan som spisser seg inn på håndteringen av den unike hendelsen, og ikke bare på et generelt og overordnet nivå som ved beredskapsplanen.

Risiko- og sårbarhetsanalyser er metoden som blir mest brukt for å kartlegge risiko (Sommer, et al., 2020). «Risikoanalyse er etterpåklokskap i forkant» (DSB, 2007 s. 4). En risikoanalyse er en analyse av ulike forhold som bidrar til å øke risikoen, og som har behov for iverksettelse av risikoreducerende tiltak i form av organisering, opplæring, rutiner, utstyr og lignende (DSB, 2007). Sårbarhet er manglende evne hos et analyseobjekt til å motstå konsekvenser av en uønsket hendelse, og gjenopprette sin tilstand (Njå et al., 2020).

2.6.2 Andre studier om læring i beredskapssammenheng

En studie gjort av Pollestad og Steinnes (2012) om organisatorisk læring i forbindelse med store samvirkeøvelser, avdekket flere årsaker til at organisasjoner og enkeltpersoner ikke lærer tilstrekkelig fra større øvelser. Årsakene kan kategoriseres slik fra viktigst til mindre viktig:

1. *Ansvar* for tilrettelegging, gjennomføring og oppfølging av øvelser, samt implementering av forbedringspunkter.
2. *Kompetanse* innen øvelsesplanlegging og -gjennomføring.

3. *Strukturelle* forhold knyttet til øvelsesaktiviteter.
4. *Kulturelle* forhold i og mellom organisasjoner.
5. *Personkjemi* mellom enkeltpersoner.
6. *Ressurser* i form av tid, personell og penger.

De seks punktene var meget fremtredende når det gjaldt organisasjoners evne til å belyse læringspunkter og implementere dem, slik at det faktisk kan skje en læring som forbedrer beredskapen (Sommer et al., 2020). I en nyere studie gjort av Broekema, van Kleef og Steen i 2017, fant de flere faktorer som har noen fellestrekk med punktene fra studien gjort av Pollestad og Steinnes (2012). Broekema, van Kleef og Steen (2017) undersøkte faktorer som hadde betydning for læring etter kriser i den offentlige sektoren. Ifølge studien var det seks punkter som bidro til læring etter hendelser:

- Politisk-økonomisk kontekst
- Sosio-emosjonell forståelse
- Organisasjonskultur
- Organisasjonsstruktur
- Krisehåndteringsfase
- Organisatorisk glemsel

Politisk-økonomisk kontekst omfatter både politisk press og budsjetteringer som legger rammer for læring (Sommer et al., 2020). Politisk press kan forekomme ved mål- og resultatstyring. Det kan eksempelvis være at høyere myndighetsnivå utøver press om læringsforventninger. Økonomisk kontekst for å fremme læring kan være at det blir innvilget økning i midler for utbedring av læringspunkter.

Sosio-emosjonell forståelse omhandler følelser. Følelser som kommer utenfra og internt i organisasjonen påvirker læringen. Noen hendelser kan for eksempel skape voldsomme reaksjoner hos de ansatte, og disse følelsene kan da være med på å engasjere dem til å forbedre blant annet beredskapen. En god **organisasjonskultur** kan gi god forutsetning for læring. En åpen atmosfære og gjensidig tillit fremmer kommunikasjon og dermed bidrar til læring. **Organisasjonsstruktur** kan gjøre at det er tid og personell til å gjennomføre evalueringsarbeid og utvikling av forbedringstiltak. I tillegg gjør strukturen slik at informasjon kan bli spredd systematisk videre i organisasjonen, og tildele konkrete oppgaver og roller.

Krisehåndteringsfasen kan bringe frem forbedringsbehov. Her er læringspotensialet sterkt når hendelsen er ferskt i minne, slik at flere hendelser i krisehåndteringen kan oppdages. Dersom det ikke blir snakket om hendelsen kan det fort oppstå noe som Broekema et al. (2017) kaller **organisatorisk glemsel**. Dette skjer når hendelser blir glemt, og/eller personene som opplevde hendelsen ikke fått overført kunnskapen. Som følge av det mister organisasjonen mulighet til å lære.

3.0 Metode

I metodedelen redegjøres det for våre metodiske valg som er blitt tatt gjennom studien. Det omhandler hvordan vi har gått frem for å innhente informasjon om fenomenet, og hvordan vi har analysert informasjonen. Ut ifra det skapes det et virkelighetsbilde av det informantene forteller. Til tross for dette er det umulig å få full oversikt over et fenomen (Johannessen, Kristoffersen & Tufta 2011). Man må derfor begrense ved å utelukke forhold som ikke er særskilt interessante for studien. Ved å gjøre dette foreligger det en risiko for feilkilder. Derfor må man si noe om hvor pålitelig og målbar studien er, også kalt reliabilitet og validitet (Johannessen, et al., 2011). Dette er faktorer vi kommer til å ta for oss videre i metodekapittelet.

3.1 *Forskningsdesign*

Valget av studie var noe preget av tiden vi befinner oss i. Vårt samfunn opplever en pandemi, og det synliggjør behovet for en god beredskap. En av oss har hatt praksis i en kommune på Nord-Jæren. Fra denne tiden vokste det frem en større nysgjerrighet rundt samvirket. Kommunene viste stor interesse for tankene om mulig masteroppgave. De satt oss i kontakt med flere relevante informanter. Ettersom studien forsker på beredskapsorganisasjoner, vil læring i stor grad bygge på tidligere kunnskap og erfaring fra hendelser (Sommer et al., 2020). En viktig essens for valg av forskningen var å åpne opp og trekke frem kontekster for læring mellom beredskapsorganisasjonene. Ved en åpen tilnærming til både læringsbegrepet og metodisk fremgangsmåte fikk informantene trukket frem hvilke arenaer de samarbeider med andre kommuner og nødetater, og snakket videre om læring ut ifra disse. For å besvare studiens problemstilling i tråd med det sosiokulturelle læringssynet ble det naturlig å benytte kvalitativt forskningsdesign.

Det som styrer hvilken metode som velges er problemstillingen (Jacobsen, 2005). Studiens problemstilling er av eksplorerende art, som vil kreve en mer nyansert innsamling for å kunne gå i dybden og være mottakelig for uventede forhold. Derfor anvendes kvalitativ metode med individuelle dybdeintervju av lederne innen politi, brann og helse, samt ledere for beredskapsavdelingene på Nord-Jæren. En annen mulighet kunne vært å undersøke tiltak eller

praktisk samhandling mellom de ulike beredkapsorganisasjonene. Vi kunne sendt ut et spørreskjema til alle personene som er ansatt i nødetatene og beredkapsavdelingene i kommunene, for å kunne si noe mer om hva flertallet mener om læringen på tvers. Det kan hende at læring på tvers forekommer mer eller mindre blant avdelingene som er lavere eller høyere i hierarkiet, noe vi muligens kunne ha avdekket dersom vi hadde gått for en kvantitativ studie. På den måten kunne studien fått en mer kvantitativ form, hvor man ser på frekvens eller målbare tall mellom organisasjonene. Læring kan måles både kvalitativt og kvantitativt, men ettersom læring er også individuelt betinget (Weick, 1995), så ønsker vi å komme tettere på nyansene av informantene sine meninger. Kvalitativ studie var et valg vi tok basert på de ønsket om å skape en dypere forståelse for hvordan det forelå læring på tvers av beredkapsorganisasjonene. Videre ville kvalitative intervjuer tillate oss å få en bedre forståelse for hva som øker og hemmer læringen, basert på personenes utøvde praksis.

Grunnet pandemien førte det til at vi måtte endre vår studie underveis i prosessen. Vår originale plan var å gjennomføre en observasjonsstudie som skulle foregå over flere uker. Her skulle vi observere en arbeidsgruppe bestående av beredkapsledere fra kommunene i Nord-Jæren og nødetatene. I tillegg skulle vi foreta dybdeintervju av informantene før, under og etter studien for å avdekke læringsmønstre. Ettersom vi befinner oss i en pågående pandemi, ble ikke arbeidsgruppa opprettet i tide til at vi kunne være delaktige i prosessen.

Undersøkelsen vi endte med å foreta oss er en tverrsnittsundersøkelse, noe som vil si at vi har hatt en begrenset periode til å samle inn data. Denne metoden gir informasjon om hvordan forskningspersonene opplever et fenomen på et gitt tidspunkt. Dette gir oss muligheter til å trekke paralleller mellom dataen som er innsamlet, for å avdekke forskjeller og likheter i personenes oppfattelser (Johannesen, et al., 2011).

Tverrsnittsundersøkelser har derimot en del kritikk knyttet til seg. Det er utfordrende for vår oppgave å kunne trekke konklusjoner som sier noe om utviklingen over tid, ettersom våre data forteller noe om hvordan personene opplevde en viss problemstilling ved et gitt tidspunkt (Johannesen et al., 2011). For å optimalisere studien burde vi hatt et forskningsdesign som kunne sagt noe om utviklingen over tid. Dette kunne blitt gjort ved å gjenta forskningen på ulike tidspunkt for å kunne si noe om endringene hos individene, og hvilke tiltak som har hatt virkning. På den måten vil vi i større grad kunne unngå tidsfeilslutning. En longitudinell

undersøkelse er ofte mer gunstig for å optimalisere validiteten og reliabiliteten til undersøkelsen (Johannessen, et al., 2011).

En annen kritikk til tverrsnittsundersøkelser er vanskeligheten å avdekke årsakssammenhenger mellom fenomener (Skog, 2004). Det vil si at det kan være andre grunner til at lederne vi har intervjuet opplever eller ikke opplever optimal læring, enn de vi har avdekket. Når man observerer eller intervjuer et utvalg mennesker, ser man at de kommer med ulike synspunkter, perspektiver og mentale modeller. Det vil derfor være utfordrende å sammenligne da dette er begrenset. For eksempel kan det hende personene ser ulikt på læring, men i tillegg også har ulike tanker om samarbeid. Derimot trenger ikke samarbeid å være grunnen til at de ikke får til læring. Det kan hende at det er en tredje faktor, som konflikter, som egentlig påvirker læringen i større grad enn samarbeidet. Igjen kunne vi ha hatt et forskningsdesign som tillot oss å samle inn data over en lengre tidsperiode, for å sikre oss dypere data som kunne si oss noe om påvirkningen til flere variabler.

3.2 Forskningsstrategi

Forskningsstrategi beskrives som et sett med prosedyrer som benyttes for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Å velge en strategi legger derfor føringer for resten av arbeidet med tanke på beslutninger som tas underveis (Blaikie, 2010). Problemstillingen vi har valgt er:

Hvordan er konteksten for læring mellom beredskapslederne i det regionale samvirke mellom politi, helseforetak og brannvesen, og tre kommuner på Nord-Jæren?

For å svare på problemstillingen er det valgt å ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- *Eksisterer det et praksisfellesskap mellom nødetatene og kommunene på Nord-Jæren?*
- *Hvilke forhold påvirker læringskonteksten mellom beredskapslederne på tvers av kommune og nødetat?*
- *Hvilke faktorer kan forklare hvorfor beredskapslederne opplever variert grad av læring i enkelte situasjoner?*

Vi har en abduktiv tilnærming i vår studie, som er en mellomposisjon mellom deduksjon og induksjon (Thagaard, 1998). Ifølge Blaikie (2010) er abduktiv forskningsstrategi en strategi som søker å forstå menneskets opplevelse og synspunkter knyttet til fenomenet som studien fokuserer på. Dette er derfor en forskningsstrategi som kan benyttes for å besvare forsknings spørsmål som inkluderer både hva og hvorfor. Abduktiv tilnærming går dermed ut på å inkludere en formulering av teori basert på informantenes synspunkter, meninger og ståsted knyttet til fenomenet som forskes på. Jobben som forsker blir derfor å beskrive informantenes syn og videre vurdere livsverdenen som en utenforstående aktør. Det vil si at abduktiv forskningsstrategi handler om å beskrive informantenes synspunkter innenfor en gitt kontekst, for videre å danne kategorier som kan gi grunnlag for å forstå problemet (Blaikie, 2010)

Vi har valgt en abduktiv tilnærming fordi den er tillater oss å analysere data i lys av teori, som er i tråd med problemstillingen. Utfordringen med abduktiv forskningsstrategi er at det er vanskelig for andre forskere å etterprøve studien og få samme funn. Dette er fordi denne måten å jobbe på vil gi resultater som er preget av forskerens tolkning og teorien som er benyttet (Blaikie, 2010).

3.3 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vår tilnærming er fenomenologisk, noe som er utbredt i kvalitative studier (Kvale & Brinkman, 2015). Ifølge Kvale og Brinkman (2015) er:

«(...) fenomenologi et bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkman, 2015, s. 45).

Våre intervjuer baserer seg på den opplevde betydningen av livsverdenen til våre informanter. Med livsverden menes det å få et innsyn i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2004). Vi anser derfor fenomenologisk tilnærming som godt egnet for studien, da vi ønsker å få svar på hvordan læring finner sted blant beredskapslederne.

All forskning dreier seg om å forstå og utforske andre personers virkelighet. Virkeligheten består av uendelig med gjenstander, personer, korrespondanser, meninger og holdninger (Johannesen et al., 2011). Det er vanskelig for en person å kunne gjengi en hendelse eller

opplevelse helt nøyaktig til de som ikke var der. Det formidles mer eller mindre i bruddstykker, slik at mottakeren skal fatte en essens av hvordan personen opplevde det. Videre ville neppe mottakeren opplevd samme hendelse helt likt dersom personen hadde vært til stede (Johannesen et al., 2011). Det er flere argumenter for og imot om det er mulig å stille objektivt til verden vi blir presentert for. Ifølge Yuval Noah Harari (2011) er vår forståelse av verden basert på de fortellingene vi har blitt fortalt av andre. Vi er derfor påvirket av andre sine sannheter, som vil ha en innvirkning på de antakelsene vi gjør oss når vi blir presentert en problemstilling. Harari (2011) mener derfor at det nærmest er umulig å være objektiv på grunn av historier vi blir fortalt.

Kjennskapen vår til personene og fenomenet som forskes på, var i stor grad ukjent. Selv om en av oss hadde praksis i en kommune, var dette i en annen avdeling enn den som er ansvarlig for kommunens beredskapsarbeid. Det var det aldri direkte kontakt eller kommunikasjon med de kommunalt ansatte i forkant av studien, annet en planlegging og avtaler i forbindelse med intervjuer. Dette var vårt forsøk på å forholde oss nøytrale i forkant av studien, slik at vi ikke skulle være påvirket av noe som hadde blitt fortalt oss på forhånd. Det sentrale i en kvalitativ tilnærming er å få innsikt i hvordan informantene opplever at det tilrettelegges for læring mellom lederne i beredskapsorganisasjonene. For å få innsikt i dette måtte vi få de til å fortelle oss om deres oppfatninger og opplevelser. Forutsetningen for dette, er å på forhånd vite hva man skal spør om for å få best mulig innsikt (Dalen, 2004). Aktuell litteratur ble derfor vesentlig for oss i forkant av studien.

Vi har tatt enkeltemner innen beredskap, men vår mastergrad er i endringsledelse. Vi har i denne forbindelse satt oss dypt inn i et tema som var noe mindre kjent til å begynne med. Læringskurven har vært bratt og bidratt til at arbeidet har vært nytt og spennende. Men som en konsekvens kan det ha oppstått misforståelser underveis i intervjuene, som har ført til manglende eller ikke representativ data. Derimot er fordelen med dette at vi har en distanse til fenomenet, som reduserer risikoen for subjektivitet. I tillegg har vi vært to om studien, og derfor avsatt tid etter hvert intervju til en kritisk refleksjon av hverandres erfaring.

3.4 *Kvalitativt intervju*

Et kvalitativt intervju er en metode å innhente kunnskap som er grundig utprøvd. Denne metoden skiller seg fra likeverdige samtaler, ved at det er en forsker som definerer og kontrollerer samtalen. I tillegg gis det et tema for samtalen av forskeren, som vil påvirke de svarene som forskningspersonen avgir. Forskeren er derfor i en maktposisjon, og definerer situasjonen basert på de emnene som blir omtalt (Kvale & Brinkman, 2015). Derimot går intervjuet dypere inn på enkelte temaer enn hva vanlige dagligdagse samtaler gjør. Det er en ensidig samtale, hvor forskeren ikke bidrar med sine egne holdninger og meninger om temaet, men kun lytter til synspunktene til forskningspersonen (Kvale & Brinkman, 2015). Disse dataene som samles inn kalles for myke data. Disse skiller seg fra harde data ved at de foreligger i form av tekst, bilde eller lyd fra intervjuer eller observasjoner (Johannesen et al., 2011).

Formålet med kvalitativt intervju er å danne seg en dypere forståelse av personene som intervjues. Ved å ha et intervju kan man forstå personens perspektiver knyttet til fenomenene man stiller spørsmål ved. Strukturen rundt samtalen involverer en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkman, 2015). Fordelen med kvalitativ metode er at den åpner opp for detaljer, nyansering og unik utforming avhengig av informanten. Metoden forsøker å sikre at dybdekunnskapen til informanten blir tilnærmet lik som forskernes oppfatning. Videre er det med på å sikre meninger om hendelser og andre faktorer som kan knyttes til fenomenet det forskes på. Ulempen er derimot at det kan være vanskelig å tolke informantens informasjon korrekt. Som forsker under et dybdeintervju er det fort at intervjuet kan vinkles eller farges av egne holdninger eller forhåndsantakelser (Kvale & Brinkman, 2015).

Vår intervjumetode var et semistrukturert forskningsintervju. Ordet *semi-strukturert* betyr halvstrukturert eller delvis strukturert. Denne typen intervju beskrives ved at forskeren styrer gangen i intervjuet, mens intervjupersonen responderer. Denne metoden brukes når man skal forsøke å forstå personers perspektiver på temaer fra deres daglige liv. Her er det vesentlige å analysere forskningspersonenes fortolkninger av meningen bak fenomenene (Kvale & Brinkman, 2015). At det ble benyttet formelt, men semi-strukturert intervju, som metode var av flere grunner. Vi så det nødvendig under planleggingsfasen å velge den vinklingen, for å sikre at dataene vi fikk fra intervjuene ville gi oss svar på problemstillingen. Samtidig viser intervjuguiden at spørsmålene spør etter informasjon på felt som informantene har god kunnskap om og personlig erfaring med i felt. Det gjør at intervjuene bærer et preg av

respondent -og informantintervju (Jacobsen, 2005). Vi hadde på forhånd laget en intervjuguide som inneholdt en plan for hva vi ønsket å prate om. Vi omformulerte også spørsmålene etter hvilken organisasjon informanten tilhørte. Intervjuguiden ble sendt ut en uke i forkant av intervjuene, slik at informantene kan se gjennom og forberede seg. Hvorvidt vi forholdt oss til denne, var avhengig av organisasjonstilhørigheten til informanten og hvor godt informanten svarte for seg underveis.

3.5 Populasjon og utvalg

Hensikten med denne studien var å dokumentere hvordan læringen påvirker samarbeidet på tvers av beredskapsorganisasjonene og nødetatene på Nord-Jæren. Dataene som innhentes til denne studien avdekker synspunkter og forhold fra begge parter, på et strategisk nivå. Studiets resultater vil derfor kun indikere trender som gjelder på ledelsesnivå, og ikke nødvendigvis det operasjonelle nivåene lengre ned i hierarkiet.

Et naturlig valg til denne studien var å innhente informanter fra hver av beredskapskommunene og nødetatene. Vi valgte strategisk utvelgelse av informanter. Det vil si at utvalget av informanter lå i kortene når problemstillingen ble valgt (Skog, 2004). For å belyse hvordan det legges til rette for læring på tvers, var det essensielt å intervju de som befinner seg i lederposisjoner på samme hierarkisk nivå. I tillegg er dette mennesker som har god kjennskap til hverandre, og ofte samarbeider under ulike forhold. Det ville derfor være mulig for oss å kunne sammenligne svarene fra disse personene, med hensyn til læringsfaktoren. Hvis en bestemt faktor knyttet til læring forekom oftere, ville det være et tegn på at den aktuelle faktoren faktisk er en årsaksfaktor (Skog, 2004).

3.6 Innhenting av data

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver kvalitativt forskningsintervju som noen ganger ustrukturert, da det ikke eksisterer standardiserte prosedyrer for gjennomføring. Med dette i tankene valgte vi å gå for en deskriptiv tilnærming, hvor vi oppfordret intervjupersonen til å beskrive så nøyaktig som mulig hva hen opplever, føler og tenker om fenomenet. Dette bidro til at informanten ble gitt mer frihet til å føre intervjuet dit det følte naturlig for vedkommende.

Vi håper at denne fremtoningen skapte en tryggere atmosfære for informanten, og at vi derfor fikk så ærlige og åpne svar som mulig.

Med bakgrunn i dette ble intervjuene avholdt med en og en informant. Vi ser nytten av å ha gjennomført en studie for å få frem informantenes tanker og perspektiver, uten at informantene skulle føle at deres meninger skulle bli tatt opp i plenum. Dersom man skulle samlet alle 12 informantene i et rom for å svare på de samme spørsmålene vi stilte enkeltvis, så er vi ganske sikre på at resultatet ville blitt noe annerledes. I tillegg kunne et møte for å snakke om samvirke legge litt lokk på åpenheten og risikere at noen fikk mer taletid enn andre.

Intervjuene foregikk over videotelefoniprogram utviklet av Zoom Video Communications, også kalt Zoom. I henhold til regelverket til Universitetet i Stavanger, ble det tatt nødvendig forutsetninger for å kunne gjennomføre intervjuene. Vi sørget for å være pålogget med en sikker link utsendt fra Universitetet i Stavanger, hvor innlogging skjer med personlig passord og brukernavn. Videre satt vi på en ende-til ende kryptering for ytterligere sikkerhet. Møtet ble beskyttet med passord, som fungerte slik at vi sendte passordet 1 time før intervjuet på mail til informanten. Deretter aktiverte vi et «venterom» som et siste sikkerhetstiltak, hvor vi som forskere fysisk måtte godkjenne inngangen til den ventende gjesten.

Når alle var på plass inne på Zoom startet vi med å avklare hvilke rettigheter hver informant har før, under og etter intervjuet. Dette ble gjort for å betrygge informantene om at vi ønsker å sikre hans eller hennes personvern gjennom hele studien. Vi gjorde dem også oppmerksomme på opptak, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Videre la vi også vekt på at informantenes anonymitet ville bli sikret gjennom hele prosessen og at all kontaktinformasjon ville bli slettet etter endt studie.

Vi ønsket i utgangspunktet å ha et åpent intervju, hvor informantene kunne tale fritt. For å unngå at informantene ble passive eller at de dirigerte bort fra temaet, sendte vi på forhånd ut en intervjuguide. I intervjuguiden vektla vi å utforme en del spørsmål knyttet til personlige meninger i forbindelse med arenaen mellom nødetat og kommune. Dette gjorde vi for å komme tettere inn på informanten. Vi valgte å gå for opptak av intervjuet, slik at vi i ettertid kunne bearbeide informasjonen igjen for å sikre at vi har forstått riktig. Et alternativ til dette ville vært å ta notater under intervjuet, og finskrevet disse etter intervjuet. Men det kan føre til unaturlige stopp og mindre flyt under intervjuet, som kan hindre gode svar på spørsmålene man har (Kvale & Brinkmann, 2015).

Begge forfatterne var til stede under intervjuene. Under selve intervjuet hadde vi på forhånd avklart en som skulle ta ledelsen under intervjuet og forholde seg til intervjuguiden, og at den andre skulle høre og notere ned spørsmål underveis. På den måten sikret vi at en alltid var fokusert og aktivt lyttet til informanten, og at den andre fulgte intervjuguiden slik at vi fikk dekket de viktigste spørsmålene knyttet til problemstillingen. Grunnet vår fenomenologiske fremgangsmetode, hadde vi en nysgjerrig holdning for å få frem personlig og betydningsfull innsikt i informantenes hverdag. Vi stilte derfor ikke kritiske eller konfronterende spørsmål, men prøvde å vekke tillit hos informantene gjennom våre samtaler.

Vi kan ikke garantere at informantene har kommet med fullstendige opplysninger og all relevant informasjon de sitter med. Studien baserer seg på deres syn på hvordan de samarbeider sammen, og disse opplysningene vil av den grunn være subjektive oppfatninger som muligens ikke er felles for resten av organisasjonen de representerer. Heller kan vi ikke garantere for at opplysningene er feilaktige. Vi har derimot ingen grunn til å tro at informantene har kommet med uttalelser som er feilaktige, eller at de har holdt tilbake informasjon. Samtlige informanter uttrykte etter intervjuet at de stod for deres utsagn og følte at de hadde fått uttrykket seg i sin helhet.

3.7 *Transkribering av intervju*

Etter at vi hadde gjennomført alle intervjuene begynte vi å transkribere de dataene vi hadde samlet inn gjennom lydopptakene. Vi valgte å transkribere selv, ettersom studien vår bestod av 12 informanter, som er overkommelig mengde å transkribere alene. En annen grunn til å gjøre det selv er og forhindrer mulige feilkilder, ettersom andre ikke er kjent med studien i like stor grad (Dalen, 2004). Transkriberingen ble utført ved at vi hørte gjennom lydopptakene en gang for å bli bedre kjent med materialet, før vi deretter hørte gjennom igjen og tok notater. Vi sjekket også utskriftene grundig opp mot båndene i ettertid.

Vi hadde ikke anledning til å la fakter og gester inngå i datamaterialet, ettersom det kun ble gjort lydopptak uten video. Dette var vi klar over på forhånd, og tok notater underveis i intervjuet dersom det var noe vi stilte spørsmål ved, eller ta godt merke til. Ifølge Dalen (2004) kan følelsesmessige reaksjoner ha stor analytisk verdi. Under transkriberingen gikk vi for en mer overordnet tematikk, hvor våre notater ble satt inn under utvalgte temaer. Dette ble gjort i et dataprogram, hvor vi begge hadde tilgang til dataene. Vi gikk systematisk gjennom dataene og satt merkelapp på hva de egentlig handlet om. Vi plasserte våre notater og deres svar inn i

skjemaer som var strukturert basert på intervjuguiden. Ifølge Dalen (2004) skal analyseprosessen gi de konkrete ytringene teoritilknytning, noe som skjer ved at vi tolker ytringene og setter dem i en teoretisk ramme (s. 67).

Fenomenologien har også vært av betydning for oss når vi har analysert intervjuene i etterkant. Dataene ble analysert ved hjelp av fenomenologisk-hermeneutiske metode, også kalt meningsfortetting eller meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi brukte derfor god tid på å transkribere i detalj, hvor fokuset lå på å forsøke å forstå opplevelsene og erfaringene til informantene. Transkriberingen har vært et viktig arbeid, som vi har brukt intensivt som grunnlag for å danne meningsmønstre og likheter mellom informantenes utsagn. På den måten har vi identifisert temaer som har vært gjennomgående i studien. Det har gjort det enklere for oss å sette disse temaene i tabeller, for å kunne henvise og knytte dem til det teoretiske grunnlaget i kapittel 2.

3.8 Etiske vurderinger

Som tidligere nevnt har de etiske prinsippene og juridiske retningslinjene blitt hensyntatt før, under og etter studien. Som følge av dette er all data som er samlet inn anonymisert, og det er kun oss studenter som har tilgang til dataen og har analysert det. Ettersom beredskapsmiljøet på Nord-Jæren er lite, vil det være lett å finne ut hvem som har bidratt i oppgaven. Av hensyn til dette har vi unngått å gi den enkelte informant et nummer, og heller referere til dem under en felles kategori. Vi har også valgt å anonymisere kjønn av samme årsaker. Ved anledninger hvor vi må referere til et personlig pronomen bruker vi derfor *hen* fremfor han eller hun. Dette er også opplysninger vi delte med informantene før og under intervjuene, for å sikre at deltakere i forskning skal være trygge på at informasjonen de deler er konfidensiell. På grunn av informantenes like oppfatninger og synsvinkler, anså vi ikke dette som et problem. Variasjon av utsagn lå i størst grad i deres kompetanse og organisatoriske tilhørighet.

Innsamling av data som innebærer behandling av personvern medfører meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, videre kalt NSD. Dette er et personvernombud opprettet for å overse at man under forskning ivaretar personvernet til informantene som deltar (Johannessen et al., 2011). Ettersom vår studie innebærer kontakt direkte med personer, klassifiseres det som meldepliktig ovenfor NSD. På grunn av dette sendte vi inn intervjuguide og et skriv om hensikt og utførelse av studien til kontroll, og fikk godkjennelse i retur da studien tilfredsstilte kravene. Intervjuguiden ligger som vedlegg 1.

3.9 Validitet og reliabilitet

Et vanlig spørsmål innenfor forskningsfeltet er: «*hvor relevant er datainnsamlingen min for resten av befolkningen?*». Dette kalles for validitet, og beskriver hvor godt dataene representerer fenomenet som skal undersøkes i studien. Et annet ord som beskriver validitet, er gyldighet. I kvalitative studier er validitet vanskeligere å måle, ettersom studiene bygger på subjektive tolkninger fra leseren. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) kan ikke kvalitative studier ses på som intersubjektive, da de forskjellige leserne vil ha ulike forutsetninger og meninger om teksten, basert på sitt ståsted. I vår studie studerer vi spesifikke beredskapsledere og ser på hvordan de samarbeider og lærer på tvers av deres representative organisasjoner. Hvor valid denne undersøkelsen er vil være vanskelig å si, ettersom den kun representerer hvordan situasjonen er på Nord-Jæren. Det kan tenkes at situasjonen er annerledes på for eksempel Østlandet. Vi tror derimot at studien kan ha en verdi for flere enn bare informantenes organisasjoner, ettersom det kan tenkes at andre beredskapsorganisasjoner i Norge også møter de samme utfordringene. Dette er noe vi har fått bekreftet gjennom tidligere studier (Pollestad & Steinnes, 2012; Broekema et al., 2017).

Reliabilitet er forskningsspråkets uttrykk for pålitelighet. Med dette knyttes studiens nøyaktighet av undersøkelse av data, hvilke data som benyttes, hvordan de samles inn og bearbeides. For å teste om en studie har høy reliabilitet burde den gjennomføres igjen ved en senere anledning. En annen måte er at andre forskere undersøker samme fenomen (Johannesen et al., 2011). Dette er også en faktor som har resultert i kritikk til kvalitative studier. Kvalitative studier er subjektorientert og av eksplorerende art, noe som minimerer muligheten for forskere å etterprøve eller generalisere studien (Brinkmann & Kvale, 2015). I vårt tilfelle hadde vi som utgangspunkt å gjennomføre en observasjonsstudie, hvor vi ved gjentatte anledninger hadde studert en arbeidsgruppe. Dette kunne gitt studien en økt reliabilitet, ettersom studien ville gått over lengre tidsperiode og ved gjentatte forsøk. Ettersom dette dessverre ikke var noe som lot seg gjøre kunne vi ha gjentatt intervjuene etter en viss tidsperiode for å se om det hadde foregått noen endringer i forsøkspersonenes meninger og holdninger. Grunnet det korte tidsaspektet ble heller ikke dette mulig.

4.0 Empiri

I dette kapitlet presenteres studiens empiriske datagrunnlag. Gjennom kombinasjon av sitater fra respondentene og generelle tendenser, blir det i dette avsnittet forsøkt å skape et bilde som kan bidra til å svare på studiens problemstilling.

4.1 *Innledning og respondenter*

Studien ønsket å utforske hvordan de utvalgte beredskapslederne stilte seg til samarbeidet på tvers av organisasjonene. Videre forelå det en nysgjerrighet hos oss rundt hvordan lederne opplever dagens ledermøter. Disse spørsmålene ligger under den overordnede problemstillingen om hvordan det legges til rette for læring mellom utvalgte beredskapsorganisasjoner på Nord-Jæren. For å utforske dette har vi tatt utgangspunkt i de teoriene som er skissert i kapittel 2. Under gjennomføringen har vi brukt kvalitativt intervju med ansatte fra de tre utvalgte kommunene og ansatte på fylkes- og statsnivå. Fra nødetatene har vi fått informanter fra Helseforetaket i Stavanger, Rogaland brann og redning, samt Politiet i sør-vest politidistrikt.

Vi intervjuet totalt 12 stykker hvor alle hadde en form for lederstilling. De varierte i stillingsprosent fra 20% til 100% stillinger innenfor beredskapsfeltet. Majoriteten var i 100% stilling. Alle respondentene hadde jobbet flere år i fylket i andre stillinger eller organisasjoner, men hvor lenge de hadde hatt sin nåværende stilling varierte fra 1 år til 20 år. Det vil si at det var et fåtall av respondentene som ikke hadde jobbet i stillingen sin før korona-utbruddet i Norge. Det løste vi ved at de ble bedt om å beskrive tilfeller for læring både før og etter korona. Dette gjorde for å få et helhetlig bilde av situasjonen, ettersom pandemien har ført med seg store endringer i samfunnet. Under har vi satt opp en tabell som viser en oversikt over informantene til denne studien:

Informanter fra:	Antall
Staten	1
Fylket	1
Kommunedirektør	1
Beredskapssjefer i kommunene på Nord-Jæren	3
Politiet	2
Brann	1
Helse	3

Tabell 2: Oversikt over studiens informanter.

Antall informanter for hver etat er varierende, noe som har vært avhengig av deres tilgjengelighet og vinklingen på studien.

4.2 *Synet på samarbeid med kommunene*

Alle respondentene synes på et helhetlig nivå at samarbeidet med kommunene fungerer godt. Samtlige viser til organisasjonsstrukturen og lovverk i løpet av tiden de bruker for å besvare spørsmålet. Informantene fra kommunene nevner samarbeidsstrukturen umiddelbart i løpet av de første minuttene. De trekker frem at ulike forskrifter og vedtak er med på å sikre at det er et godt samarbeid mellom kommunene. En vesentlig faktor som ligger til grunn for samarbeidet er at det foreligger en samarbeidsavtale mellom de fire kommunene på Nord-Jæren. I denne avtalen ligger det til grunn at beredskapssjefene skal møtes minst en gang i uken, for å oppdatere hverandre på situasjoner av felles interesse. Disse møtene beskrives som uformelle i den grad at de ikke har en fast agenda eller struktur på møtene, og de kan ha en åpen dialog om hva de skulle ønske. Det kommer frem at de har en ordstyrer, som regulerer at møtet holder tidsfristen. Dette er en rolle de bytter på med jevnlig mellomrom. Samtlige informanter beskriver disse onsdagsmøtene som veldig nyttige for samarbeidet. Ifølge i kommunalt ansatt informant:

«Det er veldig naturlig for oss å kontakte nabokommunene. Dette er fordi vi er så tette på Nord-Jæren. Det som skjer i vår kommune berører ofte nabokommunene også. Vi

har mange som bor i en kommune og jobber eller går på skole i nabokommunen. Vi har derfor ukentlig møter for å oppdatere hverandre på beredskapen.»

Kommunene har også en felles oppfatning om at man skal stille opp for nabokommunen. Når vi stiller en informant fra kommunen spørsmål hvor givende det er å delta på møter med kommunene, så svarer vedkommende:

«Noen ganger vil man oppleve å være på den defensive siden når det ikke treffer din kommune helt, mens andre ganger kan det treffe deg voldsomt. Eller så kan det være noe annet ved hendelsen som engasjerer deg. Men ellers så er det en forpliktende rolle om å stille opp for nabokommunen.»

At kommunene har et godt samarbeid, kommer også frem da vi snakker med informantene på fylkesnivå. Representantene snakker godt om beredskapsorganiseringen og viser til en proaktiv forsamling. Også flere informanter fra nødetatene trekker frem dette samarbeidet mellom beredskapssjefene i kommunene. En informant fra nødetatene mener at dette er en suksessfaktor for kommunenes gode samarbeid gjennom årene.

Da vi stilte spørsmålet om hvor godt informantene fra nødetatene mente samarbeidet var mellom dem selv og kommunene, virket det som spørsmålet ble tolket mer åpent og vi fikk innledningsvis litt ulik vinkling. Fra en informant i nødetatene ble det i første setning trukket frem pandemi-situasjonen samfunnet befinner seg i. Vedkommende utdyper sin oppfatning av samarbeidet med kommunene:

«Det er dessverre altfor sjeldent samarbeidsmøter nå på grunn av Covid-19. Det var mer før. Vi utviklet et godt og tett samarbeid knyttet til arrangementer og planlegging. Nå er det heller ikke så mye oppfølging som det var. Tidligere eksisterte det et personlig samarbeid som var ganske tett, egentlig.»

At informanten fra nødetatene har et godt samarbeid med informantene fra de tre kommunene, kom tydelig frem. Det ble delt historier om studieturer til flere land i forbindelse med beredskapsorganisering. Det er med et nedtonet stemmeleie personen forteller videre hvordan korona har påvirket samarbeidet til det mer reduserte. Igjen understrekes et tidligere godt samarbeid. Vedkommende fra nødetatene viser til mangelen av arrangementer og hendelser

som svar på hvorfor samarbeidet har blitt dårligere. Initiativ til disse turene var det den ene kommunen som tok. Deltakelsen på disse turene kunne variere, men bestod i størst grad av samtlige informanter fra kommunene og informantene fra to av nødetatene. Den siste nødetaten var mer fraværende på dette området.

En annen informant fra nødetatene opplever på sin side at det strategiske samarbeidet med kommunene har vokst det siste året, og at det har satt i liv en samhandlingsstruktur.

«Samarbeidet har tatt seg veldig opp under korona, og vi samarbeider veldig godt om alt. Jeg er derimot redd for at vi faller tilbake til normalen når ting går tilbake til normalt igjen. Før pandemien hadde det definitivt rom for forbedring.»

Også noen av informantene fra kommunene var enige i forbedringspotensialet før korona. Her svarte informantene fra to av tre kommuner at motivasjonen for samarbeidet mellom dem var noe lav før korona situasjonen. Nå etter at Covid-19 brøt ut for fullt i Norge, mener beredskapssjefene i kommunene at samarbeidet mellom dem har økt betraktelig, og det samme har møtene mellom dem. For å avklare nærmere spør vi samtlige informanter om de opplever at det er nok møter på tvers. Som respons på dette får vi klart og tydelig ja fra alle sammen, ettersom det foreligger en del formelle møter. Essensen som trekkes frem er at de ikke ønsker å ha møte bare for å ha møte.

4.3 Synet på samarbeid med nødetatene

Når vi spør informantene fra nødetatene om hvordan de opplever samarbeidet dem imellom, får vi tilbakemeldinger om at samarbeidsmøter er nedfelt i avtaler og reguleringer i samhandlingsstrukturen, på forskjellige nivåer i hierarkiet.

«Vi jobber på mange forskjellige nivåer i organisasjonene. Vi samhandler derfor på forskjellige plan. For eksempel har vi Toppledergruppa, som er nedfelt i samvirkestrukturen. Er masse samarbeid i denne strukturen! Dessverre har pandemien trykket ned litt på aktiviteten. I tillegg har aktiviteten hos enkelte nødetater vært for lavt, ettersom de har drevet med sitt de siste årene.»

Møtet som trekkes frem er Toppledergruppa, som består av høyeste sjefene i nødetatene, samt noen beredskapssjefer som også jobber innenfor nødetatene. Dette beskrives som et overordnet

organ, hvor de har fast regulerte møter to ganger i året. Her er det fora for å ta opp problemstillinger som omhandler beredskapen, nødetatene og/eller andre sikkerhetsproblemer. Til tross for det mener informantene fra nødetatene at det i mindre grad forekommer samarbeidsmøter mellom dem, med mindre det skjer en krise eller øvelse som involverer alle parter.

For å danne oss et bilde av hvordan samhandlingen foregår, stilte vi de kommunale informantene spørsmål om i hvilke sammenhenger de har samarbeid med nødetatene.

«Samarbeid skjer på ulike nivåer i organisasjonene. Kommune direktøren samhandler mer med strategisk ledelse i nødetatene slik som politimester og brannmester. Jeg derimot samarbeider med stabsledelsen fra politiet, mens mine medarbeidere samhandler med operativt i politiet. Er av strukturell og organisatorisk stat, men bygger også personlige relasjoner og ordner det på den måten»

Videre forteller informanten at de på deres nivå har beslutningsmyndighet, mens det er på operativt nivå at disse beslutningene iverksettes. For å grave dypere i disse møtearenaene stilte vi kommunene spørsmål om hvor ofte de har slike møter. Her får vi i starten et inntrykk av at det ikke foreligger stort samarbeid utover den kontakten de har under kriser. Kommunalt ansatt informant forteller følgende:

«Ikke faste møter med nødetatene, men kaller inn ved behov. Det burde være tettere. Vi har noe som heter samfunnssikkerhetsrådet i Stavangerregionen, som er på et veldig overordnet nivå. Vi har det 1-2 ganger årlig på strategisk nivå. Men det kan ikke kalles et løpende samarbeid.»

Videre legger kommunene også frem at det er noe ulikt hvem av nødetatene de samhandler mest med. To av nødetatene hadde de et godt samarbeid med før pandemien, men grunnet utfordringene til situasjonen har denne stagnert litt. Videre hadde de før pandemien et mindre samarbeid med den siste nødetaten, men grunnet pandemien har dette økt det siste året. Dette kommer av at de har måttet opprette kommunikasjon rundt Covid-19 situasjonen, slik at alle har et overblikk over smittede eller syke.

Det ble klart for oss at det forekommer lite samarbeid som involverer alle parter i denne studien. Informantene fra nødetatene forteller at når det forekommer møtevirksomhet som skal initiere til læring og samarbeid på tvers av kommune og nødetat, så er det i stor grad formalisert gjennom samhandlingsavtaler. En samhandlingsavtale som nevnes gjentatte ganger er mellom

kommunene og den ene nødetaten. Under samhandlingsstrukturen er det organisert faglige samarbeidsutvalg hvor det er opprettet fagråd knyttet til hver enkelt delavtale som regulerer samarbeidet mellom Helse Stavanger og kommunene. I Fagrådet har de etablerte strukturer innenfor ledelse og hyppighet av møter. Som representanter sitter beredskapssjefene i kommunene, samt representanter fra den ene nødetaten. Ifølge nødetaten er dette en av grunnene til at samarbeidet er blitt forbedret under pandemien:

«Fagrådet møtes mye oftere nå i motsetning til før pandemien. Før møttes vi omtrent en gang annenhver uke. I tillegg har vi utvidet rådet med flere aktører som er aktuelle i forhold til den situasjonen vi befinner oss i per nå».

Selv om informantene informerer om at det i liten grad foreligger møter på strategisk nivå, forteller de at det forekommer en del møter i sammenheng med planlegging som involverer begge parter. Eksempler som kommer opp er planarbeid, analysearbeid eller i forbindelse med arrangementer. Dette støtter også informantene fra nødetatene opp om:

«Hvis det ikke er noe produksjon i kommunene, så er det ingen møter. Til tross for det er det rimelig mange møter hvor vi møter beredskapssjefene i kommunene for planlegging. Gjerne 6-8 møtepunkter i året. Jeg opplever at vi inkluderes i prosesser som inneholder kriser og analyser av dette»

Vi opplever også en enighet blant informantene fra nødetatene om at kommunene er flinke til å involvere dem i planleggingsprosesser. Informantene fra nødetatene selv mener derimot at enkelte nødetater ikke er like flinke til å involvere andre aktører, dersom de hadde planlegging som kunne involvere dem også.

«Det er mindre samarbeid om analyser og planlegging mellom oss og de andre nødetatene. I tillegg er det også vanskelig å få tilgang til disse analysene som de andre har utarbeidet. Skulle vi derimot bli invitert til å bidra med hjelp stiller både vi og de andre nødetatene opp».

Ut fra vårt intervju med informanten fra nødetaten som er referert til i sitatet over, erkjenner vedkommende at de må noen ganger spille med kortene tett til brystet. Vedkommende forteller at saker av og til må holdes internt med tanke på saken det er snakk om. Ikke alle innad i organisasjonen vet alle detaljer knyttet til enhver hendelse heller, på grunn av personvern.

Informantene fra både nødetatene og kommunene opplyser om at kommunene er gode til å gjennomføre ROS-analyser i henhold til forskrift om kommunal beredskapsplikt. Når vi graver litt dypere kommer det frem fra kommunene at det er ulik grad av muligheter til å gjennomføre grundige og gode analyser. Det ser ut til at de større kommunene har bedre muligheter til å gjøre et godt arbeid med ROS-analysene alene, mens de mindre kommunene støtter seg mer på det interkommunale samarbeidet.

4.4 Synet på samarbeid i sammenheng med kriser

Videre spurte vi informantene fra både nødetatene og kommunene om hvordan de opplever samarbeidet på tvers av organisasjonene under kriser. Her virker det som flere er av den samme oppfatningen om at samarbeidet generelt sett er godt. Det er etablert flere linjer for kommunikasjon, som det derimot fortelles at ikke benyttes i stor grad. Kommune informantene forteller oss at de ved kriser sender noen representanter til nødetatene, slik at de danner en kommunikasjonslinje i person. På den måten har de alltid tilgang til førstehåndsinformasjon.

Videre forteller informantene fra nødetatene oss at organisasjonene ser på hver enkelt hendelse med forskjellige øyne, alt etter omfang. En informant fra nødetatene kommenterte:

«Vi tar ikke eierskap til andres hendelser, og forventer det ikke i retur.»

Utsagnet kom under en samtale om evalueringsarbeid hvor vedkommende snakker om hvordan ting blir løst ganske mye separat, men ved behov så er samarbeidet på tvers med kommunene godt. Videre legger også vedkommende til:

«Ansvarsrekkene er ikke like, og kan lage kluss underveis når man håndterer en krise, men er ikke et problem under planlegging.»

Informantene i kommunene er også enige om at det muligens foreligger litt ulikt syn på rollene de ulike organisasjonene har. En kommunalt ansatt informant sier:

«I den norske tradisjonelle beredskapstenkningen er det forhånds definert hvem som eier hendelsen. For eksempel er det brannvesenet ved naturhendelser, og politi under skadested. Men politiet har sin naturlige rolle uansett. Men hvis dere spør meg hvem som eier hendelsen så er vel alle da?»

En annen kommunalt ansatt informant uttrykker det samme:

«Litt forvirring over hvem som har størst myndighet under en krise. Har tidligere alltid vært politi, mens nå skal vi i kommunen også inkluderes mer.»

At beredskapsorganisasjonene er separate enheter, kommer også frem under samtalen med nødetatene. Vedkommende trekker frem at som nødetat må de samhandle med andre kommuner utover de som denne studien fokuserer på. En annen informant fra nødetatene er også i stor grad enig i at det foreligger andre mindre kommuner med langt færre ressurser enn kommunene i studien, og at samarbeidet derfor er langt vanskeligere med de små kommunene.

4.5 Hvordan oppleves samarbeidet på tvers med kommune og nødetat?

I løpet av intervjuene våre med både kommune og nødetatene opplevde vi at det fantes flere møtearenaer for samarbeid. Dette forsto vi på informantene at oftest er møter som er nedfelt i lover og reguleringer. Videre skal vi nå forsøke å gjengi hvordan informantene i kommunene og nødetatene opplever samarbeidet i disse møtene, både når det gjelder struktur, dialog, felles mål og læring i gruppene. Møtene vi har bedt informantene ta utgangspunkt i er: Toppledergruppa, Fagrådet og onsdagsmøtene mellom de kommunale beredskapslederne.

4.5.1 Opplevelse av møtearenaer

Gjennom intervjuene med informantene får vi et inntrykk om at samarbeidet og kommunikasjonen er noe ulik mellom de ulike møtene. Dette begrunnes i at det foreligger ulike hierarkiske myndigheter hos de forskjellige nødetatene. Denne myndigheten er regulert i samvirkestrukturen, som gir en av nødetatene det overordnede ansvaret under en krise. I den forbindelse foreligger det også derfor forskjellig hyppighet på interaksjonen mellom kommunene og de tre forskjellige nødetatene. En kommunal informant forteller oss at de til daglig har mest interaksjon med nødetatene med høyest myndighet. Informantene fra nødetatene forteller videre at de har mest interaksjon med den kommunen de selv er plassert i, av naturlige årsaker.

Hvordan de er strukturert i det daglige, gjenspeiler også opplevelsene av møtearenaene utspiller seg ved møter. En kommunalt ansatt informant:

«Vi har ofte en agenda og struktur på møtene vi har med nødetatene, som styres av de som har sekretariat. Jeg er derimot av og til litt usikker på hvordan de andre er vant til det. Brannvesenet er nok veldig styrt av sin organisering og sterke rollefordelinger.»

Politiet har jo sin, og vi har vår egen. Men på en måte så er vi samlet sett gode til å organisere oss. Det kan derimot være litt gnisninger avhengig av hvem som tar ledelsen på hendelsen.»

Grunnen til disse gnisningene utdyper informanten med at den ene nødetaten har mye forventninger knyttet til sin rolle, som de ikke nødvendigvis klarer å nå opp til. Når vi derimot spør om det burde foreligge en rullering på hvem som har ledelsen under møter mottar vi stort sett nei fra samtlige informanter. Ved spørsmål om hvorfor, referer de til ansvarsmyndigheten, ressurstilgjengeligheten og den hierarkiske strukturen. De mener derfor det er naturlig at enkelte skal ta ansvaret for å kalle inn til møter og ta ledelsen under disse. Spesielt den ene kommunen får på seg rollen som «*lokomotivet*», som kalt fra informantene. En kommunalt ansatt med beredskapsansvar forteller at de ukentlige møtene med andre kommuner er en av de viktigste plattformene for vedkommende. Hen forteller videre at disse møtene er veldig viktig fagmiljø, som gir stort utbytte. Hen viser til at det er den eneste formen for input vedkommende får når det gjelder beredkapsområdet.

De informerer oss også om at i evalueringsarbeidet etter en hendelse foreligger det en viss antakelse om hvem som skal ta hovedeierskap til evalueringen av hendelsen. Dette er enten kommunen som hendelsen har oppstått i, eller nødetaten som har vært mest involvert. Noen som derimot taler litt imot dette er de informantene som kommer fra organisasjoner som oftest tar initiativet. Her kommer det frem et ønske om at flere kan ta initiativ til samarbeidsmøter eller evalueringer.

«Selv om andre burde ta ledelsen på det, så blir det ikke tatt noe initiativ til evalueringsarbeid. Det resulterer derfor i at vi må gjøre det».

Videre legger vedkommende fra nødetatene til følgende:

«Vil du gjøre kun det du absolutt må gjøre, eller vil du gjøre litt mer?».

4.5.2 Gruppesammensetning og organisering

Fagrådet, Toppledergruppen og den kommunale beredskapsledergruppen er grupper som informantene refererer til flere ganger i løpet av intervjuene. Et fellestrekk ved disse møtene er at gruppesammensetningen er basert på hvor personene befinner seg i hierarkiet. Det er derfor naturlig at personer med samme stillingstittel danner en gruppe, mens personer lengre ned i hierarkiet danner en annen gruppe. Etter at beslutninger tas på høyere hold, videreformidles

dette til mellomledernivå. På den måten sikrer organisasjonene at informasjonen spres nedover i hierarkiet, til alle involverte parter. Videre mener informantene at dette sikrer effektivitet, ettersom de ikke trenger å forholde seg til så mange personer samtidig.

Vi spurte også informantene hva som var deres tanker rundt den ideelle gruppesammensetningen. Gjennom våre intervjuer med informantene tolker vi det slik at grupper bestående av 20 personer og flere oppleves som for mange. Jevnt sett foretrekkes det mellom ti og 15 personer i et møte.

«Det fungerer aller best når vi ikke er en stor gjeng med masse folk, hvor vi har en hensikt og engasjerte folk som deltar i møtet. Jeg føler ikke for å ha møte bare for å ha møte, men vi må ha noe å samarbeide om!»

Videre påpekes det fra flere informanter at de ønsker å ha en klar agenda på forhånd, slik at de får sjans til å forberede seg, og for å avgrense hva møtet handler om. En informant fra nødetatene forteller:

«Vi må avgrense hvem som skal delta i forkant, og etablere hva vi skal snakke om. Slik unngår vi at de som ikke har samme bakgrunn sporer av og prater om andre fokusområder. Møteeier kan også forberede seg godt ved å etablere noen punkter vi skal prate om, diskusjonen kan derimot bli mindre fri.»

Med dette opplever vi at informantene synes det kan være en byrde å involvere for mange parter når det gjelder plan- og kartlegging.

En annen viktig faktor som kommer frem, er at dersom sammensetningen av grupper blir for stor og bredt utvidet resulterer det ofte i avsporing fra tema. Dette mener flere av informantene våre har med kunnskapsnivå og bakgrunn de forskjellige representantene har. En informant fra nødetatene mente følgende:

«Er slik at noen ganger involveres for mange personer. Da mister vi fortore fokus, og bryter strukturen. Av og til bruker vi mye tid på små saker som har liten betydning. For eksempel en gang brukte vi et helt møte på 1 sak, mens de to neste møtene tok vi for oss 18 saker. Grunnen til det var at vi trengte litt tid for å danne oss en struktur og kultur i møtet før vi klarte å jobbe effektivt.»

En kommunalt ansatt informant legger til: *«Det er litt forskjellig hva de forskjellige personene bringer inn i møtene med tanke på kompetanse, men slik er det basert på ressurser»*. Gjennom våre informanter får vi et inntrykk om at de organisasjonene med flest ressurser er gode på å dele på kunnskapen, og hjelpe de med mindre ressurser tilgjengelig. Flere ser derfor på det som gunstig at de har en sammensetning av grupper, som involverer flere med ulik kunnskapsbakgrunn. De informerer at dette er en viktig faktor til kunnskapsdeling og læring blant de organisasjonene med mindre ressurser tilgjengelig. Til tross for det er ikke opplevelsen gjensidig for de informantene som kommer fra organisasjoner med flere ressurser. Disse har en opplevelse av at møtene til tider kan oppleves som energitappende, ettersom de sitter med en følelse av å stadig gå i ring. Dette mener informantene har gitt et utslag i kunnskapsdelingen, og at de ikke opplever læring eller personlig utvikling i like stor grad.

4.5.3 *Gruppedynamikk*

Videre nevnes det at kommunikasjonen og dialogen mellom de forskjellige organisasjonene er god. Når vi spør dem hvorfor, får vi ofte til svar at de kjenner hverandre godt etter flere års samarbeid, og derfor har en tettere relasjon som gjør det lettere å kommunisere.

Noe vi derimot tolker ut fra våre informanter er at mye av kunnskapsdelingen og læringen skjer innad i egen organisasjonen. Nødetatene trekker frem at de har etablert gode protokoller innad i organisasjonen for hvordan de skal kommunisere og videreformidle informasjon som omfatter flere avdelinger. Når det gjelder videreformidling av informasjon som omhandler kriser til andre organisasjoner, handler det om å stole på at når de kontakter en, så sprer denne personen informasjon videre til de forskjellige interessentene. En informant fra nødetatene forteller oss også at de i større grad lærer fra andre som jobber i samme organisasjon, ettersom de har like rutiner og prosedyrer. Spørsmål knyttet til arbeidsmetode og samarbeid rettes derfor heller innad i sin egen organisasjon, fremfor til de andre organisasjonene. Informanter fra kommunen mener også dette.

«Det er tettere og mer enkelt med kommunen enn nødetatene. Vi jobber mye mer likt, og vi har stort sett mange av de samme problemstillingene. Vi tenker nok mer likt. Nødetatene er nok litt mer ensporet enn kommunene.»

Videre funn tilsier at kommunikasjonen og dialogen er forskjellig ut fra sammensetning av gruppene. En faktor som ser ut til å spille en rolle for informantene er kjemien og kjennskapen

de har til de forskjellige. Hvor trygg informantene opplever å være, har en viss tilknytning til i hvor stor grad de opplever å kunne dele sine tanker og meninger i plenum. Ifølge kommunene er dialogen god mellom beredskapslederne i kommunene når de møtes i sine ukentlige møter. En kommunalt ansatt informant nevner følgende:

«Vi kjenner hverandre veldig godt, og er på fornavn. Det gjør at vi jobber mer effektivt»

Felles for de kommunale informantene er at dette er en trygg og stabil gruppe hvor de føler de kan ytre sine meninger, også selv om de ikke skulle falle i smak hos alle.

En annen gruppe som trekkes frem her er Fagrådet. Vi får en oppfattelse om at kommunikasjonen og dialogen ikke var like god før pandemien. På grunn av hyppigere møter nå, har også de lært å kjenne hverandre bedre. Dette mener informantene har vært en suksessfaktor til å gi en bedre trygghet og flyt i samtalen. En informant fra nødetatene forteller følgende:

«Vi kan skille litt mellom før og etter korona. Strukturen var på plass før, men mange følte kanskje den var litt sovende fordi det var ikke så mye som skjedde. Men så når pandemien kom, så måtte vi begynne å kommunisere. Det har derfor blitt tatt grep og opprettet møter. På et tidspunkt hadde vi daglige møter i Fagrådet i koronatid. Videre ble det også hyppigere møter på strategisk nivå. Jeg er positiv til den nye strukturen med kommunene, og håper vi kan videreføre denne type organisering på tvers.»

Det siste møte som blir tatt opp er Toppledermøtet. Ifølge nødetatene er dette en møtearena som har møttes mindre under pandemien. Det kommer frem fra informantene at de som kjenner hverandre godt har en god dialog i dette møtet. Til tross for det har informantene fra nødetatene også kommentert at dette møtet er av en mer strukturell art, noe som dermed også påvirker kommunikasjonen. En informant fra nødetatene ytrer at personen ikke føler seg like komfortabel med å ta opp saker og ting i dette møtet, som i andre møter på tvers.

«Jeg føler meg ikke helt komfortabel med å si alt jeg føler for. Jeg føler rett og slett at de andre er på et annet nivå enn meg hierarkisk.»

På grunn av lav hyppighet på møtene har de heller ikke klart å etablere den samme kjennskapen til hverandre. For de som ikke kjenner hverandre like godt har det derfor vært vanskeligere å etablere relasjoner under pandemien. Videre beskrev informanten dynamikken som “guttegruppa grei”. For denne informanten var det tydelig at noen på møtene hadde betydelig bedre kontakt, og vedkommende hørte hvordan de relevante medlemmene snakket om å treffes

senere kun de to i forbindelse med et arrangement. Informantene beskrev at dette var noe som sjeldent forekom, men at det inntrykket lå der fremdeles. Videre la også informanten til at vedkommende følte seg utrygg på å kunne diskutere rutiner og prosedyrer som muligens burde endres. Informanten mente derfor at det i liten grad skjedde endringer på dette området, ettersom det opplevdes som at det var lite rom for å ta opp saker.

Til tross for det opplever informantene at det generelt sett er god gruppedynamikken på møtene hvor nødetat og kommune møtes. Samtlige opplever å bli møtt med respekt. Det eksisterer også gode rutiner for gjennomføring av de fleste møtene, som igjen påvirker dynamikken. Det blir ofte trukket frem at møtene er situasjonsbaserte, men at stemningen i gruppene er god og det merkes at jo flere møter de har på tvers jo bedre blir dynamikken.

4.5.4 Felles mål og visjon

Ut fra intervjuene våre tolket vi det slik at beredskapsorganisasjonene ikke hadde en klart nedfelt visjon, og at fokusområdene til de ulike aktørene varierte. Ifølge en kommunalt ansatt informant referer hen til visjonen som en: *«festtale om at borgerne skal ha det fint og godt, men operasjonaliseringen nedover i organisasjonen er ulik.»*

Når vi spør en informant fra nødetatene om vedkommende oppfatter at det er felles mål på tvers av organisasjonene er svaret litt nølende.

«Vi har alle et samfunnsoppdrag, men vi har jo prioriteringer som kan variere, men jeg tror vi alle har samme mål! Håper hvert fall det.»

Det kommer det frem at de overordnede målene stort sett er sammenfallende, men at det foreligger ulike synspunkter på hva som skal til for å nå målene. Dette oppfatter vi at flere av våre informanter er enige i. En informant fra nødetatene mener at kunnskapsnivå og tilgjengelige ressurser til de ulike har en effekt på opplevelsen av felles mål. Personen forventer ikke de samme reflekterte svarene eller forståelsen fra de ulike organisasjonene når det stilles spørsmål i plenum. Videre legger personen til:

«Tankesettet mot en fremtidig løsning oppleves som felles, men den praktiske muligheten er ikke lik.»

Hos en annen kommunalt ansatt informant kommer det også frem at det er litt ulik utføring av beredskapsarbeidet mellom kommunene.

«Det kan bli litt ulike beslutninger, ta for eksempel munnbindbruk nå i koronatiden. Man må ta av og på munnbind mens man pendler til jobb hvis man bor i Nærbø og i Sandnes. Jeg tror det er lettere om en myndighet kan ta litt styringen. I ettertid ser jeg at man at Covid-19 reglementet fra myndighetene har vært lettere å følge enn egne. Man vil ha ulik tilnærming til hvordan man tenker at det kan gjøres på best mulig måte»

Sitatet peker på en ulik praksis og forståelse av hvordan en beredskapssituasjon kan tolkes.

«Kommunene deltar på relevante øvelser, men de er ofte satt opp til nødetatene sine mål. Så den treffer ikke kommunen like godt. Har i grunn ikke mange store øvelser sammen. Også blir det nok litt for store øvelser, og da går det utover evalueringsarbeidet fra kommunen side tror jeg. Skulle ønske at det var annerledes.»

Vi fikk også et inntrykk av at samarbeidet i noen grupper har økt under korona pandemien. Flere informanter legger til grunn at dette skyldes deres nåværende felles mål om å bekjempe pandemien. Grappa som trekkes frem er Fagrådet. Ifølge en informant fra nødetatene forteller at:

«I starten hadde vi ikke et felles fokusområde, noe som resulterte i at det ble tilfeldig fra gang til gang hva vi pratet om. Men, etter at Covid-19 kom fikk vi noe felles å jobbe mot»

Som resultat av dette har de økt frekvensen av møtene. De har også utarbeidet seg en proaktiv stabsmetodikk som har blitt benyttet i to fagråds møter, under forberedelse av Covid-19. Ifølge våre informanter er dette en metodikk som består av å tenke proaktivt, hvor de tar for seg en rekke ulike scenarioer og forbereder seg på disse. Deretter etablerer de ulike tiltak knyttet til hvert scenario. Blant informantene som kjenner til metodikken, foreligger det stor enighet om at den har gitt stor suksess ved gjentatte anledninger. Videre har det også blitt en metodikk som ligger til grunn for arbeidet hos flere aktører i nødetatene, og brukes under nesten enhver beredskapshendelse. En informant fra nødetatene forteller:

«Metodikken burde absolutt brukes enda mer i andre møter på tvers med beredskapsorganisasjonene. Den er nyttig for å skape et felles mål, felles utfordringer og ikke minst et felles språk.»

4.5.5 Læring i fellesskap

For å sikre et godt overblikk for oss over hvordan de lærer best i fellesskap, spurte vi informantene om det var noen spesifikke hendelser de hadde lært noe av sammen. Større hendelser slik som Ombo brannen og brannen på Sola flyplass ble tatt opp som hendelser. Dette var større hendelser, som krevde mye samarbeid på tvers av både kommunene og nødetatene. Ifølge kommune informantene hadde evalueringen av flyplassbrannen derimot ikke blitt gjennomført enda:

«Planen er å starte opp en ny evalueringsgruppe på tvers, med utgangspunkt i brannen på Sola flyplass. Da må vi ha et forprosjekt i grunn, hvor man skaper en forståelse for hva dette går ut på, handler om og ikke handler om. Har man suksess med dette har man bedre vei. Dette får de mye til i Bergen og Oslo. Er derimot litt tungt å få til her. Nå er tiden moden for å erkjenne på at vi ikke er god nok på evaluering!»

Det kom her frem at evalueringen etter hendelser var noe som generelt hadde et forbedringspotensial. Totalt sett var det en gjentakende enighet blant alle våre informanter at evaluering og læring etter hendelser og øvelser var noe de var alt for dårlige på. En kommunalt ansatt informant forteller følgende:

«Vi har ikke evne til å lære nok av hva som skal til for å bli bedre, og er alt for mange eksempler på at det er de samme tingene og feilene som svikter gang på gang. Litt for ofte de samme forslag til tiltak som kommer gang på gang.»

En kommunal informant svarer følgende når vedkommende blir spurt om hvorfor hen tror det er slik:

«Ofte når det går bra så evaluerer vi ikke. Vi har hatt noen situasjoner hvor ting virkelig kunne ha gått galt, så det å kunne evaluere er veldig viktig. Der har vi et stort potensial til å bli flinkere.»

En informant fra nødetatene bekrefter dette med følgende utsagn:

«Det strander ofte på evalueringen. Etter en hendelse er folk ofte ferdige med det som har skjedd. På implementering av læringspunktene etter evalueringen strander det enda oftere.»

En annen fellesnevner for kommunene og nødetatene er at de i stor grad evaluerer hver for seg. En informant fra nødetatene forteller følgende:

«Vi er flinke til å evaluere hendelse sammen med de andre nødetatene, kanskje både rett etter eller dagen etter for å se nærmere på det hvis det er behov. Måten vi er inndelt på gjør at vi ikke nødvendigvis inkluderer kommunen.»

Videre nevnes det at etter evalueringer skrives det rapporter som sendes videre. Dersom de selv ikke var en del av evalueringsarbeidet, innrømmer flere informanter at de ikke leser rapporten fullstendig. Opplevelsen av subjektivitet knyttet til rapporten gjør det vanskelig for dem å kunne relatere til hendelsen.

Som tiltak til forbedringspotensial trekker to informanter frem proaktiv stabsmetodikk som et godt tiltak til å bedre læring og samarbeid på tvers av organisasjonene. En representant fra en mindre kommune kan fortelle at *«Er nok noen som vil si at vi burde være mer fremoverlent når det gjelder beredskap. Vært enda mer proaktive.»* En informant fra nødetatene henviser til at den proaktive metodikken kunne ha vært en god bidragsyter til å handle bedre i forkant av pandemien:

«Hadde vi tatt innover oss det som DSB hadde fortalt at kan skje i Norge, som kommisjonen påpeker, så hadde vi vært proaktive på lagrene. Vi hadde unngått at lagrene for munnbind og antibac gikk tom. På den måten kunne vi ha forhindre dette i pandemien.»

En annen informant trekker frem et annet eksempel, hvor det ble gjennomført en øvelse hvor evalueringen tok for seg flere spørsmål som ble et problem i pandemien:

«For eksempel etter en helseøvelse i 2018 ble det gjort en meget grundig evaluering, som blant annet tok for seg spørsmål som kan relateres til dagens situasjon rundt korona. Spørsmålene ble stilt i 2018, og kunne blitt gjort noe med til 2020, og kanskje kunne de da vært bedre forberedt under korona. Det er blitt øvd på, evalueringen sier at de må gjøre noe med det, men det har stoppet der.»

En representant fra nødetatene legger derimot til at det ble gitt et forsøk på proaktiv stabsmetodikk under av Covid-19, som forberedelse på det de trodde kunne komme:

«For eksempel presenterte beredskapssjefene i kommunene noen scenarioer som kunne skje under Covid-19. Det ble blant annet nevnt at det kunne komme et stort cruise skip

og legge til kai, med mange smittede. Dette var noe vi andre tenkte at ikke ville skje. Derimot skjedde det, og det mye fortere enn antatt.»

Vi ser dermed at det foreligger en stor enighet blant våre informanter om at evaluering og samarbeid under evalueringsarbeidet er noe de ønsker å forbedre. Det kommer derimot frem at dersom de følger opp de strukturene som finnes for dagens samarbeid, burde de klare å samarbeide tilstrekkelig og tilfredsstillende. Utfordringen er derimot hvordan de skal få det til.

4.6 Oppsummering

Oppsummert kan vi se at det foreligger formaliserte møteplattformer og samarbeidsavtaler som legger til rette for dialog og læring på tvers. Under intervjuene får vi fortalt at mengden samarbeid med de andre aktørene er meget situasjonsavhengig. Samtlige utdyper at ved behov kan de nå ut til hverandre. Ut ifra informantenes svar virker det som at samarbeidet på tvers mellom nødetat og kommune er noe sporadisk som avhenger av situasjonsbildet. Flere av informantene påpeker at fysiske møter før pandemien også resulterte i tettere relasjoner og bedre dialoger. Flere år med samarbeid med enkelte individer har det gjort det lettere å ta kontakt gjennom telefon eller mail. For disse nødetatene, mente de at samarbeidet med kommunene etter pandemien hadde stagnert. Den siste nødetaten mente derimot motsatt, og mente at samarbeidet med kommunene har økt etter pandemien brøt ut. Intervjuene viser at jevnlig møter og korrespondanse gir beredskapslederne bedre forståelse for hva som foregår hos de andre etatene. Til tross for tilrettelagte møter mener flere av informantene at det foreligger utfordringer knyttet til felles mål, prioriteringer og forventninger. De informantene som gir et forslag på hva som kan ligge bak har ulik oppfatning til hva som er årsaken for utfordringene de identifiserer. Noen mener at manglende initiativ er årsaken, andre peker på manglende systematisert arbeid med evalueringer. Som helhet presiserer alle informanter at samarbeidet er generelt tett og godt når det er behov for det.

5.0. Drøfting

5.1 Innledning

I forrige kapittel ble respondentenes svar presentert og inndelt i fire kategorier som skal følge oss inn i drøftingen. I dette kapittelet skal svarene fra kapittel 4 ses i lys av teoretiske perspektiver fra kapittel 2. Drøftingen vil bruke funnene fra dybdeintervjuene og se på hvordan deres meninger kan knyttes og forklares ut ifra utvalgte læringsteorier. Formålet med å gjøre det slik er for å få svar om kunnskapsdeling mellom beredskapslederne påvirker samfunnssikkerheten på Nord-Jæren. Drøftingen vil bli strukturert etter våre forskningsspørsmål, som vi avslutningsvis kommer til å bruke som grunnlag for å konkludere problemstillingen vår.

5.2 Eksisterer det et praksisfelleskap mellom nødetatene og kommunene på Nord-Jæren?

5.2.1 Beredskapsgruppene som ledergrupper

Som nevnt utvikler samfunnet seg og kompleksiteten øker. Parallelt med utviklingen vokser også organisasjonene, og det danner grunnlag for å opprette arenaer for å koordinere de forskjellige delene av organisasjonen (Bang & Midelfart, 2019). Før videre drøfting ønsker vi å avklare om vi kan definere beredskapsgruppene som ledergrupper etter Bang og Midelfarts (2019) definisjon. Informantene fra kommunene og nødetatene presiserte at de har alle hvert sitt ansvarsområde, men at de har en nær personlig relasjon og geografisk nærhet som knytter dem sammen. I tillegg trekkes det frem at informantene fra både kommunene og nødetatene mener de har det samme overordna målet om å yte en god beredskap på tvers av kommunegrensene. Ut ifra intervjuene kan det virke som Bang og Midelfart (2019) sin definisjon på ledergruppe kan stemme med beredskapsorganisasjonenes organisering.

«En gruppe individer som hver har et personlig ansvar for å lede en del av organisasjonen, og som sammen har et felles ansvar for den overordnede ledelsen av en større enhet»
(Bang & Midelfart 2019, s. 17)

Nedenfor settes disse punktene opp mot hverandre for å se om beredskapsorganiseringen på Nord-Jæren, samsvarer med ledergruppe-teori fra Bang og Midelfart (2019).

Ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019)	Beredskapslederne Nord-Jæren (kommuner og nødetat)
Medlemskap basert på posisjon i organisasjonshierarkiet.	Gruppene som beredskapslederne er involvert i er i stor grad basert på deres posisjon i organisasjonshierarkiet.
Ansvar for å skape resultater innad i egen avdeling, og sørge for samarbeid med andre avdelinger.	Alle beredskapslederne har ansvaret for å drive gjennom et samarbeid på tvers av organisasjonene. I tillegg til et ansvar om å formidle tilbake informasjon fra ledermøtene som omhandler deres avdeling både direkte og indirekte.
Sjeldent «produksjonsenheten» på grunn av dirigering lenger ned i hierarkiet.	Det fremkommer i studien at ledergruppene har stor grad av myndighet når det gjelder beslutningstaking, men at de i mindre grad står for gjennomføringen av beslutningene som tas. Dette dirigeres lengre ned i hierarkiet.
Mål og mandat i ledergruppa er sjeldent helt klart.	En av hovedutfordringene til informantene våre er at mål og mandatet i de ulike gruppene er uklare. Det hender derfor ofte at medlemmene har ulike fokusområder som diskuteres.
Arbeidsoppgaver av variasjon.	Arbeidsoppgavene er av stor variasjon, alt etter agendaen knyttet til møtene. Er også opplevelser at enkelte organisasjoner ikke lever helt opp til forventningene som er knyttet til dem grunnet mangler og ressurser.

Tabell 3: Beredskapslederne som ledergruppe etter Bang og Midelfart (Bang & Midelfart, 2019).

En interessant forskjell fra ledergruppe-teorien til beredskapslederne på Nord-Jæren er strukturen på ledergruppene. Bang og Midelfart (2019) skriver at organiseringen av disse gruppene består ofte av én toppleder og andre ledere for avdelinger eller enheter. En slik organisering ser ikke ut til å eksistere ifølge våre intervju med informantene. Etter det vi erfarer fra intervjuene er det den organisasjonen som “eier” hendelsen som ofte tar styringen på møtet, men det er ingen toppleder over deltakerne i gruppesammensetningen. Det nærmeste vi kommer

en toppleder blir på Toppledermøtet, hvor da den ene nødetaten har sekretariatet. I praksis betyr det at nødetaten fører dagsorden, er ordstyrer på møtet og har ansvaret for å levere referat.

Tatt utgangspunkt i likheten som eksisterer mellom beredskapsledernes ledermøter og ledergruppe-teorien fra Bang og Midelfart (2019), blir det ut fra disse rammene anledning å kalle beredskapslederne for en ledergruppe. Basert på informasjonen innhentet fra intervjuene og ledergruppe-teorien, vil studien se på gruppene som helhetlige ledergrupper med ansvar for hvert sitt område, men et felles overordna mål. At beredskapsgruppene oppfyller kravene for en ledergruppe, gjør det interessant å se på gruppene fra et mer sosiokulturelt perspektiv. Dette er fordi ledergruppe-teorien fra Bang og Midelfart (2019) er ikke like tydelig på betydningen av relasjoner i en slik sammensetning. Hva interaksjon og diskusjon gjør for læringsforholdet mellom lederne blir belyst av Wengers (199) teori om praksisfellesskapet.

5.2.2 Læring som sosial praksis

I dette kapittelet stiller vi oss spørsmålet om det foreligger et praksisfellesskap mellom beredskapslederne nødetatene og kommunene på Nord-Jæren? Og hvilke konsekvenser kan fraværet av praksisfellesskap ha på samfunnssikkerheten? Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskapet skal bidra til å stimulere samarbeidet som skaper en kontekst for læring. Ifølge Wenger (1998) skjer læring gjennom kontinuerlig drøfting og forhandling om verdier og kultur, og et fellesskap gir et godt grunnlag for dette. Det er derfor essensielt å sette opp beredskapslederne mot teorien om praksisfellesskapet, for å se på om dette er en faktor som legger til rette, eller på en annen måte påvirker læringen på tvers av beredskapsorganisasjonene.

Studien har selv delt inn i ni kategorier som oppsummerer kjennetegn ved praksisfellesskapet. Ved å sette funnene fra empiri i en tabell blir fremstillingen av likheter og ulikheter enklere å illustrere. Dersom samarbeidet mellom beredskapslederne deler de samme kjennetegnene som ved et praksisfellesskap, vil fellesskapet mellom lederne være en kontekst for læring etter Wenger (1998) sin læringsteori.

Praksisfellesskapet Wenger (1998)	Beredskapsorganisasjonene Kommune og nødetat
Vedvarende.	Beredskapssjefene i kommunene har faste møter. Nødetatene på tvers har mindre faste møter. Det er også færre faste møter mellom kommunene og nødetatene, og som regel er det ikke møter med mindre noen har behov for det. Er det mange hendelser eller prosjekter, så er samarbeidet tettere og hyppigere. Totalt sett oppfattes samarbeidet som vedvarende ettersom de føler at de kan når som helst ta en telefon ved behov.
Gjensidighet i fellesskapet.	Alle informantene er fornøyd med sin egen deltagelse og engasjement i det tverrsektorielle arbeidet. De er generelt meget fornøyde med hverandre, og alle mener de har god innflytelse når alle lederne samles. Samtidig blir det trukket frem at noen drar lasset mer enn andre. De som av andre blir omtalt å ta mest initiativ kjenner selv på dette ansvaret, og ytrer ønske om at flere øker initiativet.
Felles måter og praksis for hvordan å opptre.	Beredskapslederne har noe ulike arbeidsoppgaver ut ifra ulikt ansvarsområde. Gjennom tiden har de derimot etablert god praksis for samarbeid, og overordnet har de samme mål om en god beredskap for regionen.
Rask spredning av informasjon.	Nødetatene forteller at de har bedre informasjonsdeling med hverandre, og kommunene blir ofte inkludert på et mer strategisk nivå. Til tross for det sitter flere av de samme ansatte i ulike møter på tvers, og derfor oppleves det at informasjonen blir delt med en gang. Hos enkelte nødetater skjer det flere operasjoner parallelt, som gjør det vanskelig for enkeltpersoner i ansvar å videreformidle alt som foregår i dens organisasjon.

<p>Kunnskap om hverandre og gjensidig definerte identiteter.</p>	<p>Flere av informantene har gjennom årene utviklet et godt vennskap. De som nylig har vært ny i sin stilling har forklart at med tid og felles møter/prosjekter har dem blitt ført tettere sammen. Basert på hvordan informantene beskriver hverandre kommer det frem at kommunene klarer lettere å identifisere identiteter hos andre kommuner, enn nødetatene identifiserer identiteter hos de andre nødetatene.</p>
<p>Flere felles kulturelle kjennetegn.</p>	<p>Informantene forteller at flere av de samme personene sitter i ulike møter. De treffes ikke bare i en bestemt kontekst, men at flere av de samme dukker opp på andre møter. Dette gjør at man ofte møter de samme menneskene. Flere informanter forteller at det ikke er mange som jobber med beredskap. De forteller at møtene med det andre beredskapsorganisasjonene er helt avgjørende for faglig påfyll og inspirasjon.</p>
<p>Interne historier og normer.</p>	<p>Historiene som trekkes frem er ofte knyttet til hendelser eller prosjekter. Ofte så blir hendelsen diskutert i fellesskap, også foregår håndteringen internt hos hver enkelt etat. Informanten fra den ene nødetaten forteller historier om studieturer med kommunene, og tror inkluderingen skyldes god personlig kontakt. På studieturene ble 2 av tre nødetater ekskludert. Med unntak av brannen på Ombo som nevnes spesifikt i intervjuet, kommer ingen av informantene med samme historier når vi spør om hendelser hvor de opplevde læring.</p>
<p>Spesifikke verktøy, fremstillinger og andre gjenstander.</p>	<p>Det lages i utgangspunktet erfaringsrapporter fra alle store hendelser fra kommunenes side. Etter store møter på tvers skrives det referat.</p>
<p>Ved felles meningsutveksling fått et felles perspektiv på verden.</p>	<p>Ut ifra intervju virker som noe ulikt syn på forventningene i beredskapsorganiseringen. Det kommer frem at den ene nødetaten har høye forventninger knyttet til seg når det gjelder oppfølging og gjennomføring av beredskapsrelaterte oppgaver. Informanten fra</p>

	<p>nødetaten selv har også mistanker om dette, og forteller at de gjerne skulle ha fått til enda mer.</p> <p>Disse høye forventningene ser vi også at den ene kommunen har knyttet til seg. De andre informantene er fornøyde med at kommunen tar initiativ og er “drivkraften”. Informanten fra den kommunen ønsker et lite skifte hvor flere kommer på banen og tar initiativ. Informanter fra nødetatene forteller om begrensede ressurser, og ser ikke behov for at de skal ta initiativ. Det samme begrunner de to kommunene, og forklarer begge at de har mindre avdeling og færre borgere, så de ser på det som naturlig at den større kommunen er “lokomotivet”.</p>
--	--

Tabell 4: Praksisfellesskapet blant beredskapsledelsen etter Wenger (Wenger, 1998).

Wenger (1998) mener læring er situert i spesifikke sosiale situasjoner, og må sees i sammenheng med konteksten. Med andre ord er læring et sosialt fenomen som knyttes til praktiske erfaringer og felles deltakelse blant medlemmene. Medlemmene i et praksisfellesskap deler en felles forståelse av hvordan gruppen løser problemer. Den felles forståelsen utvikles via konstruktive dialoger med hverandre (Wenger, 1998). Samtlige av studiens informanter fra nødetatene og kommunene beskriver møtene som situasjonsavhengig, og synes det er utfordrende å besvare med et konkret svar når vi spør hvor de samarbeider med studiens aktører. Det kommer frem en tendens at møtene forekommer ofte under arbeid med egne beredskapsplaner hvor de innhenter kompetanse fra hverandre. Det nevnes også en økning av møter ved planlegging av øvelser som blir arrangert på tvers av organisasjonene. Som nevnt i tabellen over var det ingen av informantene som trakk frem samme hendelse, med et unntak, da vi spurte om eksempel på situasjon hvor de følte på læring. Wenger (1998) forutsetter fire punkter som er nødvendig for at læring skal finne sted; fellesskap, mening, praksis og identitet.

At informantene ikke hadde samme referanser i spørsmålet om konkrete situasjoner knyttet til læring kan ha flere forklaringer. En forklaring på hvorfor de ikke trekker frem samme opplevelser kan relateres til punktet om mangel på *fellesskap* som er en del av kjennetegnet på et praksisfellesskap fra Wenger (1998). Selv om beredskapsorganisasjonene jobber med samme hendelse vil opplevelsen av hendelsene være ulik, ettersom det er forskjellige personer som erfarer. Dette er ansatte som i hver sin organisasjon er leder eller har hovedansvar for

beredskapen for sin organisasjon. De har ulike arbeidsoppgaver når det skjer en hendelse eller øvelse. Likevel skal alle fungere på det administrative nivå som en samlet enhet med felles mål. Dette er en stor utfordring når det kommer til å skape en følelse av fellesskap. Når det er mangel på et fellesskap vil ikke lederne ha samme perspektiv for hvordan de ser på situasjonen, og det kan skape ulik forståelse for situasjonshåndtering og læringsutbytte (Wenger, 1998). Dette vil kunne ha konsekvenser for blant annet samfunnsikkerheten.

Under intervjuene beskriver flere av informantene at enkelte kommuner “eier” hendelser avhengig av hvor den oppstår eller hvem som tar initiativ til igangsettelse av hendelser/arrangementer. At det eksisterer et felles eierskap av situasjonene kommer også frem når en informant fra nødetatene sier de ikke tar eierskap til andres hendelser, og forventer det ikke i retur. Med dette mener informanten at hver kommune har sine hendelser som de har hovedansvaret for. Det foreligger en felles forståelse at de andre etatene er behjelpelig å bidra ved behov, men at hovedansvaret ligger på kommunen hvor hendelsen inntreffer, eller hos nødetaten med myndighet. Basert på disse funnene fra intervjuene kan det tenkes at det eksisterer en holdning om at lederne i samvirket ser først på seg selv som en representant fra sin organisasjon. Hvis dette stemmer, vil vedkommende ha organisasjonens utfordringer i tankene som hen bringer inn til samvirket. Det vil da ikke eksistere en klar felles bekymring eller entusiasme, ettersom disse organisasjonene har ansvar for hvert sitt felt. Dette vil kunne redusere muligheten å danne et fellesskap mellom lederne på tvers, da de ikke deler samme bekymringer, entusiasme eller problemer (Wenger, 1998).

Praksis er inkludert som et element som forutsettes i et praksisfellesskap (Wenger, 1998). Praksisen som foregår mellom beredskapslederne, handler om særpreg som har utviklet seg over tid. I denne gruppen har flertallet av medlemmene kjent hverandre i flere år, og noen flere tiår. Det gjør også at det eksisterer et spekter av flere hendelser som kan trekkes frem ved eksemplifisering av læringssituasjoner. Utvikling av felles praksis er svært viktig for gruppen når de skal håndtere ulike hendelser. Herunder kommer både eksplisitt og taus kunnskap som vi kjenner igjen fra Nonaka og Takeuchi (1995).

En faktor som er med å påvirke læring er gjensidig engasjement (Wenger, 1998). Gjensidig engasjement skjer når beredskapslederne snakker sammen og etablerer felles normer og

gjensidige relasjoner (Wenger, 1998). Generelt sett er alle informantene fornøyde med sin egen deltakelse. Det kan virke som en enighet mellom informantene om noen tar mer initiativ enn andre. De peker på samme etat og avdeling, og den som avdelingen som tar mest initiativ deler også de samme oppfatningene. I samsvar med Krogh et al. (2001) blir de ansett som aktivister for læringsbygging. Informanten som jobber for organisasjonen som av andre blir beskrevet som lokomotivet, kjenner på et ekstra ansvar for å drive samvirket fremover. Fra samme informant er ønsket å dele på initiativtakingen. Dette eksemplifiserer informanten i dette sitatet om evaluering:

«Selv om andre burde ta ledelsen på det, så blir det ikke tatt noe initiativ til evalueringsarbeid. Det resulterer derfor i at vi må gjøre det».

Dette får overføringsverdi til gjensidighet i praksisfellesskapet som vektlegger viktigheten av at alle medlemmene bidrar aktivt inn til fellesskapet. Ved at alle medlemmene legger samme energi og engasjement i arbeidet vil det kunne stimulere til økt interesse for samhandling og læring (Wenger, 1998). Når det samme temaet kommer opp hos de andre informantene er de tilfreds med eget engasjement basert på hva de har av tilgjengelige ressurser. Ressurser og kompetanse er ikke et punkt i Wenger sin teori, men dette kom frem som faktorer for læringsvekst i studien gjort av Pollestad og Steinnes (2012). Dette fordypes i neste forskningsspørsmål.

De definerte *identiteter* som Wenger (1998) beskriver i praksisfellesskapet handler om hvordan individene ser seg selv i fellesskapet. Slik det fremstilles fra intervjuene virker det som identitet hos medlemmene ikke er like forenelig med praksisfellesskapet etter Wenger (1998). I de tilfellene hvor informantene snakker om hvordan de andre lederne ser på dem, så kommer det frem at de ikke har utvekslet mange ord om dette temaet. En fra nødetatene sier blant annet hen tror de andre har forventninger som hen ikke kan innfri, og andre ytrer seg relativt tydelig om at de opplever lite entusiasme og initiativ fra andre. Hvis punktet for identitet var oppfylt ville medlemmene ha snakket om disse tankene og kanskje fått svar eller oppklaring. Grunnen til at vi tror det ikke har blitt snakket om er også fordi andre informanter er fornøyde med egen innsats og virker ikke klar over andres tanker om initiativtaking.

Når det kommer til felles kulturelle kjennetegn og interne historier og normer, fremheves denne settingen den personlige relasjonen flere informanter beskriver etter flere år i feltet.

Informantene forteller at de har bedre kjemi med enkelte og dermed tar oftere kontakt med dem enn andre. Her kan det eksempelvis vises til studieturer som enkelte kommuner har tatt initiativ til. Fra en nødetat som deltok på flere studieturer fortalte vedkommende at hen er god venn med flere av beredskapssjefene i kommunene. Ifølge informanten mottok hen invitasjon som følge av flere års samarbeid og at det har utviklet seg et vennskap gjennom årene. Vedkommende antar at det var grunnen til at hen ble invitert på turer. Sett fra en side er denne type studieturer det som Wenger (1998) løfter ved å ha autonomi til å styre selv og kunne ta slike turer. I tillegg har gruppen så fri autonomi at den kan inkludere de den ønsker. Det skal presiseres at studien ikke vet begrunnelsen for utvelgelsen, så her går vi ut ifra informantens antakelser om hvorfor hen ble spurt og deltok og ingen andre fra andre nødetater. Dersom vedkommende ble valgt ut fordi det eksisterer et godt samarbeid mellom de utvalgte, så faller det under karakteristikaene til et praksisfellesskap. Spørsmålet som da oppstår i tråd med Wenger sin egen ulempe om teorien. Nemlig, praksisfellesskapet kan gjøre medlemmene sitt syn snevert, og av den grunn risikere å ekskludere andre fra gruppen. Et annet spørsmål som dukker opp, er om det kanskje eksisterer et praksisfellesskap med noen av etatene i studien mens andre faller utenfor?

Studien har ikke nok grunnlag for å besvare dette spørsmålet. Ut ifra empirien kan det tyde på at noen individer har et tettere samarbeid og jobber oftere sammen utenfor fellesmøtene. Her kan vi vise til empirien om dynamikk hvor en informant beskrev en observasjon av to medlemmer som har en så god relasjon at det blir merkbart for andre deltakere, og hvor det påvirker dynamikken for den som ikke har samme relasjon. Dette gjenspeiles også i situasjonen hvor informanten fra nødetatene ble invitert på studieturer med noen kommuner, mens andre ble utelukket. Studien viser forskjell i de personlige relasjonene mellom beredskapslederne for nødetater og kommuner, som får konsekvenser for læring etter teori om praksisfellesskapet. Basert på drøftelsene kan studien delkonkludere at elementene i et praksisfellesskap ikke er nok til stede for å fylle kravene. Det vil si at beredskapslederne kan ikke ses på som et praksisfellesskap etter teori fra Wenger (1998). Teorien kan derimot bidra til å øke motivasjonen for samarbeid i samvirket, og derav øke læringen som skjer i forbindelse med kontinuerlig dialog.

5.2.3 *Veien mot et praksisfellesskap*

Studien peker på flere områder hvor teoriens evne til å stimulere interesse for samarbeid, kan føre beredskapslederne nærmere mot et praksisfellesskap. Wenger (1998) mener praksisfellesskapet kan være med å legge til rette for læring ved at lysten for samarbeid øker. At lysten øker, kan gi flere fordeler inn i samvirket mellom kommune og nødetat. En fordel som har potensialet for å bedre samvirket ut ifra informasjon fra informantene, er det fellesskapet som dannes i praksisfellesskapet. Praksisfellesskapet vil angivelig få beredskapslederne til å få en felles forståelse og opptre som en samlet enhet i håndteringen av samfunnssikkerheten. Teorien gir altså beredskapslederne verktøy de kan bruke for å skape et fellesskap, som kan bidra til å etterleve samvirkeprinsippet og styrke beredskapen (Wenger, 1998).

Som en innledende fase for å danne et praksisfellesskap mener Wenger (1998) at det må drøftes hva medlemmene mener med læring. De må altså sette ord på læring og gi det en betydning i den konteksten de har behov for. Som illustrert i figur 6 kan ulike typer læring finne sted i de fire punktene som trekkes frem i figuren. Eksempelvis kan beredskapslederne bruke modellen som et verktøy for å identifisere hvilken læring som de opplever mer eller mindre av. På den måten kan de få en oversikt over hva de lærer etter at de selv har satt læring i en kontekst ved å definere og avklare betydningen begrepet har for dem som gruppe. Denne øvelsen kan være en start for en økt interaksjon for å skape et praksisfellesskap.

På en annen side kan implementering av praksisfellesskapet være ganske utfordrende. Praksisfellesskapet skal ikke ledes på samme måte som i en organisasjon med klare linjer eller som underkomiteer (Wenger 1998, sitert i Rundberg, 2009). De skal være selvgående og ha stor autonomi, men få støtte og veiledning ved etterspørsel fra deltakerne. Slik beredskapsorganisasjonene i denne studien er strukturert, finnes det mange klare linjer for hvem som har ansvaret på lokalt og regionalt nivå. Fra intervjuene kommer det frem at kommunene har en politisk styring som gjør at flere beslutninger må opp til politisk behandling. At enkelte beslutninger må gjennom et annet styre bidrar som en hindring for utvikling av praksisfellesskapet. En annen faktor som kan gjøre implementeringen vanskelig er det faktum at beredskapslederne opererer som regel mest i sin egen organisasjon. Det jobbes på hver sin

side med hvert sitt ansvarsområde, som kan gjøre det vanskelig å få tid til den kontinuerlige interaksjonen som praksisfellesskapet krever.

5.2.4 Oppsummering

Innledningsvis i forskningsspørsmål 1 ble samvirket mellom nødetat og kommune på Nord-Jæren sammenlignet med ledergruppe-teori fra Bang & Midelfart (2019). Gjennom drøfting har studien konkludert at innhentet data kan ses i lys av kjennetegnene i ledergruppe-teorien. I essens er det fordi ledergruppen skiller seg ut fra andre type organiseringer ved at ledere fra ulike avdelinger går ut fra sin opprinnelige avdeling og over i en ny setting hvor det er knyttet andre forventninger (Bang & Midelfart 2019). Beredskapsgruppen vi omtaler i studien er akkurat en slik sammensetning av ledere. De har hvert sitt personlige ansvar for å lede en del av organisasjonen, samtidig som de sammen har et felles ansvar for en større enhet som i dette tilfellet blir det i regionale samvirket.

I forskningsspørsmålet om det eksisterer et praksisfellesskap etter Wenger (1998), bygger på interaksjon mellom deltakerne. Med andre ord foregår læring i en sosial setting hvor beredskapslederne løpende drøfter erfaringer, mål og situasjons forståelse. Gjennom intervju har det kommet frem at interaksjonen er hyppigst når det foregår andre hendelser eller arrangementer og prosjekter. Et sentralt element ved Wengers (1998) teori er nettopp den kontinuerlige drøftingen og dedikasjonen som medlemmene viser ved aktivt engasjement. Ettersom samtlige informanter trekker frem at samarbeidet er best når det er aktivitet i regionen, så bortfaller det mest sentrale ved teorien. Det er flere elementer ved praksisfellesskapet som ikke eksisterer i informantenes fremstilling av samvirket, som for eksempel løpende drøfting av mål, erfaringer og forståelse av verden. Basert på drøfting i kapitlet over, kan vi ikke se at det eksisterer et praksisfellesskap.

Ved å sette beredskapsorganisasjonene opp mot praksisfellesskapet i en tabell, har studien vist at ulik innsats og engasjement i samarbeidet fører medlemmene lenger bort fra et praksisfellesskap. Fordelen med et praksisfellesskap er, ifølge Wenger (1998), at fellesskapet danner kontekst for læring ved å stimulere lysten til samarbeid. For å legge mer til rette for læring kan beredskapslederne øke hyppigheten av dialog utover dagens situasjonsbaserte samarbeid. Videre ble det oppdaget et interessant funn ved at en gruppe mennesker kan

defineres som en ledergruppe, men sammenlignet med en teori fra et sosiokulturelt aspekt kan den samme gruppen fremstå som adskilte enheter. Læringsteorien fra Wenger foreslår forklaring på hvorfor gruppene, ut ifra intervjuene, opplever at de har ulik forståelse av mål og manglende felles forståelse. Teorien gir deretter verktøy i form av fire elementer som kan legge til rette for lysten til å samarbeide og dermed vil læring skje. Gjennom drøftingen blir konteksten for læring mellom beredskapslederne belyst ved å sette den opp imot praksisfellesskapet. Forskningsspørsmål 1 konkluderer med at det ikke foreligger et praksisfellesskap mellom beredskapslederne for nødetater og kommuner på Nord-Jæren.

5.3 Hvilke forhold påvirker læringskonteksten mellom beredskapslederne på tvers av kommune og nødetat?

I forrige kapittel ble det konkludert at det ikke eksisterer et praksisfellesskap etter Wengers (1998) teori. At det ikke eksisterer et fellesskap som kan legge til rette for læring, er en faktor som potensielt kan hindre læring mellom beredskapslederne. I dette kapittelet tar vi opp noen av faktorene som ble nevnt i forskningsspørsmål 1, og går videre inn på flere forhold som kan bidra til å påvirke konteksten for læring mellom beredskapslederne mellom nødetat og utvalgte kommuner på Nord-Jæren.

5.3.1 Læring gjennom dialog og kommunikasjon

Første faktor som trekkes ut av datamaterialet er hvor forskjellig organiseringen er mellom partene. Ifølge forskrift om kommunal beredskapsplikt § 5 skal kommuner etablere et felles samarbeid om lokale og regionale løsninger for å best mulig utnytte de samlede ressursene (Forskrift om kommunal beredskapsplikt, 2011, § 5). De møtes uavhengig av krisesituasjon, og har faste møter på ukesbasis som de selv benevner som uformelle. Med uformell mener de at møtene er uten noen spesiell agenda og ordstyrer. I tillegg kommer det frem at møtene oppleves som trygt hvor de kan prate og diskutere fritt. At beredskapslederne har kontinuerlige møter, kan være et fenomen som samsvarer med praksisfellesskapet. Ved å opprette en felles møtearena for samhandling hvor de treffes ukentlig og diskuterer, har de skapt en kontekst for læring (Wenger, 1998). I tillegg har beredskapslederne funnet en metode å føre samtaler, kan være et fenomen som samsvarer med kunnskapsaktiva fra Nonaka, et al. (2001). Samarbeidet

og de ukentlige møtene skaper den kontinuerlige interaksjonen som er en forutsetning for som en god faktor til læring mellom beredskapssjefene i kommunene.

Nødetatene har sitt virke i daglige hendelser, noe som de selv mener de håndterer bra. Deres hovedansvar er å være forberedt for store hendelser, og kunne håndtere dem når de oppstår. Hvor forberedt de er på eventuelle kriser, vil nok være avhengig av prioritering. Dette er en utfordring, ettersom de daglig står foran utfordringer knyttet til prioriteringen mellom forberedelse og håndtering av pågående hendelser. Informantene beskriver samarbeidet mellom dem som bra, men det kommer frem at de samhandler noe mindre enn det kommunene gjør mellom seg. Dette grunner i at møtene er av strukturell art, noe som påvirker hyppigheten på møtene. Informanter fra nødetatene legger frem at de møtes alt fra 1 til 2 ganger årlig i Toppledergruppa på strategisk nivå, men grunnet Covid-19 har det blitt noe mindre. For informantene som ikke samhandler mye under daglig praksis, har dette bydd på utfordringer knyttet trygghet i gruppa. Slik praksis minner i stor grad om at det er mangel på en trygg arena for sosialisering, slik at man kan dele taus kunnskap med hverandre (Nonaka & Takeuchi, 1995). Dersom personene ikke opplever fellesskapet som trygt, vil ikke disiplinen om personlig mestring fremmes (Senge, 2006). Derimot forekommer det stor grad av samarbeid i det daglige mellom 2 av 3 nødetater. Dette har ifølge informantene resultert i godt vennskap mellom dem, grunnet deres hyppige kontakt. På grunn av det er det aldri noe i veien for dem å ta kontakt med hverandre om det skulle være nødvendig. Dette gjenspeiles i Toppledermøtet, hvor disse informantene har lett for å uttrykke sine meninger. Den personlige kjemien har derfor spilt en viktig rolle innenfor kvaliteten av samarbeidet mellom nødetatene.

Den varierte graden av samarbeid kan ses på som en faktor som kan spille inn på konteksten for læring. Det kommer frem at det under pandemien har oppstått mer samhandling mellom noen ledergrupper, mens ifølge informanter fra både nødetat og kommune har noen kontaktpunkter også blitt nedprioritert. Hva som ligger bak nedgangen i kommunikasjonen er litt ulik. Informant fra nødetatene forteller at mangelen på felles arrangementer eller hendelser er grunnen til vedkommende mener samhandlingen er lavere nå enn det har vært tidligere. Tidligere eksisterte det for vedkommende en personlig samhandling som hadde blitt bygget opp fra studieturer og prosjekter sammen med kommunene.

«Vi utviklet et godt og tett samarbeid knyttet til arrangementer. Nå er ikke så mye oppfølging som det var for oss på grunn av korona. Men det har eksistert et personlig samarbeid som har vært ganske tett, egentlig.»

For en annen informant fra nødetaten, har korona ført til færre arrangementer og færre prosjekter sammen med kommunene. Som et resultat har det påvirket nødetatenes samhandling med kommunene det siste året. Ettersom det er mindre samhandling, vil det bli færre muligheter for å utveksle meninger og erfaringer. Dersom kunnskapsdeling i størst grad oppstår i sosial interaksjon mellom beredskapslederne, vil den dalende samhandling være en faktor som hemmer læring mellom aktørene (Wenger, 1998). Ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) er læring kontekstuell. Den er tids- og stedsbetinget, noe som kan forklare hvorfor beredskapslederne opplever at de lærer mest når de jobber sammen om hendelser, arrangementer og andre prosjekter (Nonaka & Takeuchi, 1995).

At samhandlingen mellom beredskapslederne er så situasjonsbasert som den blir fremstilt fra intervjuene, vil gjøre at gruppen mister sin kontinuerlige dialog som sikrer en felles forståelse i gruppen (Wenger, 1998). I tillegg vil mindre samhandling kunne føre til færre kontekster hvor læring kan finne sted (Krogh, et al., 2001). Som nevnt i teorikapittelet er ba et ord for konteksten for læring. Konteksten er ikke bare et fysisk rom, men det kan være mentale tankeprosesser, delte opplevelser og idéer. Det vil si at når nødetatene og kommune ikke har felles arrangementer, prosjekter eller hendelser, vil det eksistere færre plattformer hvor det kan utveksles og dannes slike tankeprosesser, opplevelser eller idéer. At ba er tid- og stedsavhengig gjør at kunnskapen blir subjektivt tolket av hver enkelt i det øyeblikket læringen skjer (Krogh, et al., 2001). På denne måten er læringen forankret i situasjonen, som vil gjøre det noe vanskeligere å videreformidle kunnskapen til andre i organisasjonen. Det kan føre til at beredskapslederne sitter med ulik forståelse av kunnskapen, og dette kom frem under intervjuene med kommunene. Som konsekvens vil beredskapslederne aldri starte på læringsprosessen i SEKI, ved at sosialiseringen uteblir. Lederne vil ikke observere det samme fordi de kanskje befinner seg på ulike steder når hendelsen inntreffer, eller at lederne har så ulikt fokus at de ikke observerer den samme tause kunnskapen.

Derimot kan forståelse være en forklarende faktor på hvorfor det oppleves et tettere samarbeid mellom kommunene, fremfor mellom kommune og nødetat. Som en informant fra kommunen beskriver:

«Det er tettere og mer enkelt med kommunen enn nødetatene. Vi jobber mye mer likt, og vi har stort sett mange av de samme problemstillingene. Vi tenker nok mer likt. Nødetatene er nok litt mer ensportet.»

Grunnet kommunenes hyppige kontakt, og likere organisasjonsstruktur, har de større likhetstrekk som gjør seg lettere å danne en felles kultur. Videre har de iverksatt samtaler etter kunnskapsaktiva fra Krogh et al. (2001), og dannet seg en kontekst hvor det kan oppstå læring som kan videre globalisere lokal kunnskap. I tillegg tikker de av flere av Wengers (1998) bokser mot å bli et praksisfellesskap, slik som vedvarende samarbeid, flere kulturelle kjennetegn og felles perspektiver. Gjennom utsagn fra informantene kommer det frem at de har en mer felles forståelse for beredskapsbildet. Dette er noe som skiller dem fra nødetatene, da det kommer frem at de har noe ulikt fokus.

Spørsmålet videre er hvordan kommunene og nødetatene kan etablere et slikt samarbeid som kommunene har seg imellom. Vil økt møtefrekvens automatisk gi bedre samarbeid, og dermed skape en kontekst for læring? En informant fra nødetatene forteller:

«Samarbeidet har tatt seg veldig opp under Covid-19, og vi samarbeider veldig godt om mye. Men er redd for at vi faller tilbake til normalen når ting går tilbake til normalt igjen. Før pandemien hadde det definitivt rom for forbedring.»

Ifølge en kommunalt ansatt med beredskapsansvar var nødetaten overfor den de samhandlet minst pre korona. Pandemien gjorde at kommunen og sistnevnte nødetat etablerte kontekst ved å igangsette samtaler hvor de delte kunnskap i fellesskap, ifølge Krogh et al., (2001). Dette bekreftes med følgende utsagn fra en informant fra nødetaten:

«Vi kan skille litt mellom før og etter korona. Strukturen var på plass før, men mange følte kanskje den var litt sovende fordi det var ikke så mye som skjedde. Men så når pandemien kom, så måtte vi begynne å kommunisere. Det har derfor blitt tatt grep og opprettet møter. På et tidspunkt hadde vi daglige møter i Fagrådet i koronatid. Videre ble det også hyppigere møter på strategisk nivå. Jeg er positiv til den nye strukturen med kommunene, og håper vi kan videreføre denne type organisering på tvers.»

I forkant av pandemien hadde kommunene er mer aktivt samarbeid med de to andre nødetatene, da gjennom arrangementer og sammenkomster. Ettersom pandemien stanset muligheten opp for fysiske arrangementer og felles studieturer, så de et fall i dette samarbeidet. Dermed ble en stor del av deres kontekst for læring revet bort. Dette kan ha en forklaring på hvorfor de opplever lavere samarbeid og læring på tvers nå enn før.

Senge (2006) skriver at en forutsetning for en felles forståelse er via dialog og interaksjon. Å få felles forståelse for hvilke uønskede hendelser som kan dukke opp, vil kunne gjøre beredskapen mer robust og forberedt (Lunde, 2019). I tillegg vil en bred forståelse og innsikt gi gode forutsetninger for å kunne forhindre og forebygge uønskede hendelser fra å oppstå eller øke i alvorlighetsgraden (Wenger, 1998; Weick, 1995; Senge, 2006). Basert på empiri er møtene veldig situasjonsbetinget, og koronasituasjonen har vært et bidrag til det. I dag eksisterer det mellom noen nødetater og kommuner færre møter. En forutsetning for å få felles forståelse er å skape dialog.

Det eksisterer en gjensidig forståelse om å hjelpe hverandre ved uønskede hendelser, men et spørsmål som dukker opp er; hvor godt vil bistanden vil fungere i praksis dersom det potensielt ikke foreligger en felles forståelse av samarbeidet og felles mål? Likhetsprinsippet forteller at beredskapshåndteringen skal være tilnærmet lik normaltstanden. Det betyr at den organisasjonen man opererer med under kriser, i utgangspunktet skal være mest mulig lik den organisasjon man har til daglig (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016, s. 20). Dersom kommunene samhandler mindre på generell basis, men trår til ved hendelser, vil kanskje ikke likhetsprinsippet bli like godt ivaretatt. Dette kan potensielt gå ut over beredskapssikkerheten (Njå et al.,2020) og læringen som forutsetter dialog mellom beredskapslederne (Senge, 2006; Wenger, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1995).

At det er færre møter kan også gi færre felles erfaringer og opplevelser. Ifølge Weick (1995) konstruerer mennesker sin virkelighet basert på de erfaringene de har tilegnet seg basert på tidligere hendelser. Denne meningsskapning tilhører hver enkelt, men likner på andres tolkninger basert på felles sosialt konstruerte virkeligheter (Weick, 1995). Å skape dialog rundt hendelser, både i forkant, underveis og etter en hendelse er med på å bidra til å skape felles mentale modeller om virkeligheten. Videre er det også et bidrag til å skape en felles forståelse for hvordan hendelser skal håndteres ved senere anledninger, noe som kan gi bedre samarbeid på tvers. Å ikke ha dette kan resultere at problemer eller kriser håndteres på en mindre god måte enn hva det kunne ha blitt gjort dersom alle var klar over deres rolle og oppgave. Ifølge Klev og Levin (2009) vil forståelsen for hva det innebærer å jobbe i en organisasjon, utvikles gjennom refleksjon over jobbutføringen. Gjennom læringsprosesser bruker beredskapslederne tolkning som et hjelpemiddel for å danne seg kognitive kart hvor det blir lagret kunnskap. For å utvikle disse kartene, og koble opp ny kunnskap mot allerede kjent kunnskap, må opplevelsene bli gjort eksplisitte. Møtene på tvers mellom nødetat og kommune kan være en

bidragsyter for å skape felles mentale modeller. Lederne går da fra individuell til kollektiv tolkning, som er et hjelpemiddel for å utvikle felles mentale modeller (Senge, 2006). I tråd med teori fra Senge (2006), kan dialog være en viktig faktor når det gjelder å bedre læringen blant beredskapslederne.

5.3.1.1 Oppsummering

I dette avsnittet kan studien oppsummere at det finnes eksempler fra informantene som viser det teoretikerne forklarer som manglende forståelse og derav manglende felles mentale modeller. Manglene kan ses på som et resultat av dårlig dialog rundt temaer som er knyttet opp til tanker, følelser og egne opplevelser av situasjoner. Det at lederne har delte ansvarsområder ved hendelser eller øvelser gjør at perspektivene kan bli annerledes, og det øker muligheten for at de observerer situasjonen fra ulikt ståsted uten at de forener forståelsen ved kontinuerlig interaksjon.

5.3.2 Læring gjennom felles mål

Mens fokuset for å utvikle felles mentale modeller er endring i enkeltindividers forståelse og handlinger, skaper felles visjon en sammenhengende og kollektiv målsetting for samhandlingen (Senge, 2006). En informant forteller at det eksisterer et felles overordnet mål, men at det kan virke som en «*festtale om at borgerne skal ha det fint og godt (...)*». Til tross for ingen av informantene som gjenga konkrete målsettinger til oss, fortalte flere informanter noe som kan oppsummeres i dette sitatet: «*Vi har alle et samfunnsoppdrag, men vi har jo prioriteringer som kan variere, men jeg tror vi alle har samme mål! Håper hvert fall det.*» At informantene føler det er et samlet overordnet mål, legger god forutsetning for å skape mer motivasjon for å jobbe sammen (Senge, 2006). Slik det kommer frem i intervjuene oppleves møtene som en trygg plass å ytre sin mening og spørre om råd. Samtlige informanter forteller at det er ingen vanskelighet med å si sin mening. Ifølge Wenger (1998) er dette med på å utvikle et sett med samlet meninger og erfaringer, som vil skape en kontekst hvor læring kan finne sted.

Utfordringen ser ikke ut til å ligge i felles målsetting, til tross for at de ikke ser ut til å være nedskrevet. Det blir gjennom intervjuene uttrykt at det eksisterer ulik forståelse av hva som må til for å få til ønsket resultat. Informant fra den ene kommunen mener at ulikheten kan forklares i systematisering av arbeidet. Med systematisering av arbeidet mente informanten at det var litt

ulik praksis i hvordan man jobbet med de overordnede målene. Fra dette temaet i intervjuene fikk vi følelse av at kommunene og nødetatene kanskje ikke har helt samme forståelse av dagens samarbeid, og heller ikke samlet forståelse for hva som kan forbedres i samarbeidet. Informant fra nødetatene forteller: «*Det er mange som har interesse for å beholde ting slik det her. Mange beredskapsorganisasjoner som har sin egen posisjon.*» Dette eksempelet kan også ses i sammenheng med at det ikke eksisterer et praksisfellesskap. Ut ifra det informantene forteller har de så ulikt utgangspunkt med tanke på kunnskapsnivå og tilgjengelige ressurser som gjør det utfordrende å danne felles mål og tiltak for veien dit. Til tross for at informantene mener at de har felles mål, ser vi ikke tydelig tegn til at informantene kan gjengi disse. Ifølge både Krogh et al. (2001) og Senge (2006) henviser de til at felles mål og visjoner bidrar til å skape motivasjon for medlemmene til å arbeide mot noe felles. En slik faktor bidrar på sikt til at medlemmene jobber sammen mot målene, og dermed skaper en kontekst for læring gjennom sosialisering i praksis. Slik det per nå er blant beredskapslederne, ser vi at det foreligger mangel på felles visjoner og mål på tvers av organisasjonene. Dette er en faktor som kan være en bidragsyter mot hemming av læringen.

Til tross for det mener Bang og Midelfart (2019) at det er vanlig i ledergrupper å ikke ha helt klare mål eller mandat. En forutsetning for at det skal forekomme læring i grupper, er at de kjenner til hva gruppen er til for, hvilken forskjell de skal gjøre, og hva de skal produsere (Bang & Midelfart, 2019). Det er vanskelig å få til et godt samarbeid eller en god kontekst for læring dersom dette ikke er grunnleggende i ledergruppene til beredskapsorganisasjonene. Ifølge vårt teorigrunnlag, burde en felles visjon være et fundament for læring i alle organisasjoner. Utelukkes denne biten vil det være utfordrende for medlemmene å få til et godt samarbeid. Det er ikke dermed sagt at beredskapslederne burde holde møter på tvers for å diskutere visjonen hver gang en utfordring melder seg. Dersom de ser at det stadig presenterer seg forvirring eller uenighet knyttet til felles mål og fokusområder, vil det være naturlig å holde slike møter for å skape en felles enighet rundt mål og rutiner.

5.3.2.1 Oppsummering

I dette avsnittet kan studien oppsummere at manglene felles visjon i gruppa er noe som er et hinder for læring. Både teorien til Senge (2006) og Nonaka et al., (2000) fronter viktigheten av å skape en felles visjon. Til tross for at Bang & Midelfart (2019) mener at det er vanlig å ikke skape denne visjonen, legger også de vekt på at dette er et tiltak som kan forbedre samarbeidet.

5.3.3 *Læring i fellesskap*

For å i det hele tatt vite hvorfor, hvilken og hva, så må beredskapslederne møtes for å få en felles avklaring. Ifølge Senge (2006) er organisasjonslæring essensielt for å skape fornyelser av organisasjoner. Regionalt samvirke mellom kommune og nødetat kan ses på som en slags fornyelse av organisasjonen. Før 2011 var ikke samarbeid mellom beredskapsorganisasjonene en del av prinsippet for offentlig nasjonal beredskap. Det forteller ikke at det ikke eksisterte samarbeid før 2011, men det forteller at det ikke eksisterte prinsipper som sikret at dette ble overholdt og ivarettatt. Samvirkeprinsippet ble inkludert som følge av hendelsen som rammet Norge 22. juli, og i rapport fra 22. juli-kommisjonen (NOU 2012: 14) At det ble opprettet et fjerde prinsipp kan ses på som et produkt av læring fra Argyris & Schön (1996). Samvirkeprinsippet skapte en fornyelse av den norske beredskap. Ledergruppen for vår studie kan ses på som et produkt av denne fornyelsen av beredskapsorganiseringen. På en måte kan man si at samvirkeprinsippet ligger til grunn for samarbeidet som studien forsker på.

Weick (1995) mener derimot at organisasjoner må lære på flere måter enn bare ved fornyelse. Både at de utforsker nye måter å lære på samtidig som de benytter seg av det de allerede har lært. Gjennom opprettelse av ledergrupper på tvers ønsker beredskapslederne at de skal få utnyttet kunnskapen de besitter, i tillegg til å dele kunnskap og lære på nye måter. Dette samsvarer med organisatorisk læring som skjer gjennom felles deling av kunnskap, erfaring og innsikt med hverandre (Weick, 1995). At beredskapslederne deler kunnskap og erfaringer med hverandre, vil heve kompetansenivået til hele gruppen, og vil ifølge teorien bidra til økt læring og samarbeid mellom beredskapslederne. Derimot kommer det frem at møtearenaer for felles læring i tvers er fraværende, nå som flere sosiale begivenheter er tatt fra dem grunnet Covid-19. De møtearenaene som gjenstår er de få årlige strategiske møtene, og planlegging i forkant av hendelser.

Basert på informasjon fra informantene oppfatter vi det slik at det i dagens ledergrupper forsøkes på å dele kunnskap, men at kunnskapen ikke alltid når mottakeren. Det vil si at dersom det diskuteres en problematikk som ikke føles gjenkjennbar, så tar ikke aktørene eierskap til den. Et eksempel som kom opp her var at kommunene i forkant av Covid-19 presenterte flere ulike verst tenkelige utfall. Blant annet mente de at det kunne oppstå en situasjon hvor det kom inn et cruise skip som var fullt av pasienter som var påvist Korona. Dette tenkte de andre som var til stede at var høyst usannsynlig. Dessverre viste det seg å bli en realitet fortere enn antatt.

Det ble i sammenheng med Senge (2006), gitt et forsøk på å være proaktiv fra kommunenes side. På grunn av flere aktørers manglende meningsskaping til hendelsen, endte det hele med at de handlet reaktivt til en situasjon som i utgangspunktet kunne vært proaktiv. Ifølge Senge (2006) er man proaktiv når man selv blir klar over hvordan man bidrar til at problemer oppstår i organisasjonen. Å avsette tid til meningsskaping knyttet til hendelser og problemstillinger som angår flere, kan diskuteres å være et hjelpemiddel mot å bli mer proaktiv (Weick, 1995; Senge 2006). På den måten kan man også unngå at personer fraskriver seg feil ved å bruke uttrykket «*jeg gjør bare jobben min*»(Senge, 2006). Dette eksempelet viser til at det foreligger ønsker om å få til læring i fellesskap, men at læringen ikke absorberes av alle aktørene. Dette er en vesentlig faktor til at læring kan utestå etter møter på tvers.

Noen informanter forteller at ikke alle er like gode på å dele informasjon. Det oppleves at noen nødetater deler mindre enn andre. En representant fra nødetatene forteller også det om sin egen organisasjon, ved å fortelle at noen ganger må noe informasjon holdes internt i fare for saken. Videre opplyser hen om at det er ikke alle i sin egen organisasjon som vet alt som foregår heller med tanke på personvern. Det kommer frem i studien at det er vanskelig for nyansatte i andre organisasjoner å plukke opp disse rutinene, ettersom det ikke alltid er så eksplisitt. Det kan virke som et eksempel på kunnskap som ikke har blitt eksplisitt og kombinert, etter SEKI-modellen til Nonaka & Takeuchi (1995). Flere av aktørene har arbeidet i det samme samvirket over flere år. Denne tause kunnskapen er så sterkt knyttet til personlig erfaring, verdier, handlinger og følelser at det er vanskelig å uttrykke (Nonaka & Takeuchi, 1995). Det kommer frem at det i de aller fleste møter på tvers av organisasjonene skrives en rapport som omfatter det de har gått gjennom i plenum. Erfaringsrapporter er eksempler på kunnskapsoverføring fra taus til eksplisitt (Ibid.). Til tross for det mener Nonaka & Takeuchi at det er mye taus kunnskap som en ikke vil klare å gjøre like eksplisitt som om personene skulle ha opplevd det selv. Informanter i studien bekrefter at det er flere aktører som ikke leser rapportene fullstendig. Dette er fordi de oftest oppleves subjektive til organisasjonen som skriver dem, noe som ikke alle kan relatere seg til. Ifølge Senge (2006) er det å skape felles visjoner og mål en metode for å bidra til at alle aktørene skal føle eierskap over det arbeidet som involverer dem.

5.3.3.1 Læring knyttet til samvirkeprinsippet

Prinsippet om samvirke kan ses på som utgangspunktet for samarbeidet mellom nødetatene og kommunene på Nord-Jæren. Dette er en del av strukturelle forhold som beredskapsorganisasjonene må forholde seg til og jobbe etter. Etter en nærmere kikk på

prinsippet er det lite i ordlyden som inkluderer et tydelig læringsaspekt. Prinsippet gir beredkapsorganisasjonene et «(...) *selvstendig ansvar for å sikre et best mulig samvirke*» (DSB, 2016, s. 4). Videre utdypes i de St.meld. nr. 13 at samvirkeprinsippet “*understreker behovet for at alle virksomheter og nivåer har et aktivt og bevisst forhold til gjensidige avhengigheter og hvilke aktører det vil være nødvendig å samhandle med, både når det gjelder forebyggende arbeid og i beredskapssituasjoner*» (Justis- og beredkapsdepartement, 2016). I den siste ordlyden kan det virke som det forventes at aktørene skal ha et bevisst forhold til andre slik at de kan dra nytte av aktørene. En individuell vurdering for beredkapsansvarlige blir da; hva som er nyttig for dem, og hvordan kan de dra nytte av andre? Er det i form av kunnskap, erfaringer, personell, kompetanse og ressurser? Et spørsmål som dukket opp, var nettopp den tilsynelatende mangelen på presisering av samvirkets læringsutbytte. Hva som legges i et samarbeid kan tolkes veldig individuelt, og når de beredkapsansvarlige skal inngå et samarbeid har studien vist at det eksisterer ulik tanke om veien til målet. Kan ordlyden i de nasjonale prinsippene for samfunnsikkerhet og beredskap påvirke konteksten for læring? Det mangler forskning på området for å finne ut om det har en påvirkning, men når en så åpen ordlyd skal tolkes på tvers av organisasjoner, vil det være ekstra viktig at aktørene har like mentale modeller, sammen med felles situasjonsforståelse for at de kan lære (Senge, 2006; Wenger, 1998). Dersom det ikke foreligger dette, vil det oppstå ulike tolkninger av samvirkeprinsippet.

5.3.3.2 Oppsummering

Det fremkommer i dette avsnittet at det er begrenset med situasjoner som iscenesettes av kommunene og nødetatene for at beredkapslederne skal kunne lære av hverandre. Ut fra Senges (2006) fjerde disiplin om læring i fellesskap, ser det ut til at dette er et potensielt forbedringsområde for dem. Det nevnes noen samlinger som forekommer årlig, men disse bærer preg av mye struktur og lite rom for interaksjon. I tillegg nevnes det sosiale begivenheter, men den faglige nytten overgår i større grad av det sosiale. Til tross for det nevnes det at disse sosiale begivenhetene er med på å skape relasjoner som kan bidra til en større fellesskapsfølelse blant beredkapslederne. Vi anser derfor disse som viktige arenaer for samhandling, men understreker mangelen på samhandling hvor fokuset ligger på faglig innhold, og hvor de forskjellige aktørene kan bidra med sin innsikt og kunnskap. Som nevnt er det lagt til grunn en kontekst for læring gjennom samvirkeprinsippet, men møtene er ikke optimale. Ifølge Weick (1995) kan mangelen på god gjennomføring skyldes at de ansatte ikke skapt seg en mening knyttet til møtevirkosomheten på tvers av organisasjonene. Dette er en prosess som burde gjøres kollektivt, slik at medlemmene sammen utvikler en felles forståelse for hva det vil si å jobbe i

disse gruppene på tvers. Uten meningsskaping kan ikke gruppene fungere i sin helhet (Weick, 1995)

5.3.4 Systemtenkning

Da vi spurte hvor givende det er å delta på møter med kommunene svarte kommunen at det er en god tone i gruppen, men noen ganger vil man oppleve å være på den defensive siden når det ikke treffer din kommune helt. Vi ser også at flere av organisasjonene er raske til å ikke ta eierskap over hendelser eller evalueringer som de selv mener ikke angår dem. Et resultat av dette er at noen av møtene beskrives som mer energitappende enn energigivende. Det kommer frem at mangelen på initiativ og entusiasme gir en uttømmende effekt på beredskapslederne. Senge (2006) gir en potensiell forklaring til hvorfor situasjonen kan oppfattes slik. Dersom deltakerne sliter med å se helheten i organisasjonen, eller at fellesskapet mangler en felles visjon, personlig mestring eller felles modeller, vil det føre til stress og konflikter mellom medlemmene. At noen føler at samarbeidet er energi uttømmende og utvikler seg i en dalende kurve, kan altså forklares ut ifra Senges fem disipliner for en lærende organisasjon. Ifølge Senge (2006) har disse personene lav grad av personlig mestring, og dermed mindre motivasjon til å lære. Når ikke disse fem disiplinene eksisterer sammen, vil heller ikke forholdene ligge til rette for læring mellom beredskapslederne. Dette eksempelet kan vise hvor viktig læring i organisasjoner faktisk er, og hvordan manglende læring kan gi konsekvenser for samarbeidet mellom deltakerne.

Basert på faktorer som er tidligere drøftet i kapitlet, er det flere tegn som tyder på at beredskapslederne burde fokusere mer på systemtenkning. Vi ser at det foreligger forhold som tilsier at det foreligger en ide om at de er separate organisasjoner som i stor grad forholder seg til sine egne arbeidsoppgaver. Ut fra empirien tydes det at det er kulturforskjeller mellom beredskapsorganisasjonene:

«Det er tettere og mer enkelt med kommunen enn nødetatene. Vi jobber mye mer likt, og vi har stort sett mange av de samme problemstillingene. Vi tenker nok mer likt. Nødetatene er nok litt mer ensporet enn kommunene.»

Våre funn tilsier at kommunene dem imellom har et meget godt samarbeid gjennom ukentlige møter, mens nødetatene derimot har et godt samarbeid i praksis, men ikke like gode møtearenaer. Som forskjellige organisasjoner med forskjellige strukturer og fokusområder, vil

det foreligge egne organisasjonskulturer i bunn. Ifølge Bang (2013) blir organisasjonskultur forklart med «måten vi gjør ting på her hos oss». På grunn av deres forskjellige utgangspunkt vil det kanskje ikke være mulig å lage en organisasjonskultur som er felles for alle de involverte organisasjonene. Dermed ser dette ut til å være et hinder for læringen. Ifølge informantene er det få møtearenaer som i dag iscenesatt for å forsøke å skape noe felles. Ifølge Senge (2006) er dette et ansvar som ligger på ledelsesnivå. Ut fra ledelsen på fylkes- og kommunenivå, virket de tilfreds med det beredskapsorganisasjonene gjør i dag, og så derfor ikke noen grunn til endring. Dette stiller spørsmål ved om en av de største hindringene for læring i organisasjonene ligger på ledelsesnivå? Det som er interessant er at dette var et funn som også ble gjort av Pollestad og Steinnes (2012). Deres studie viste at beredskapsorganisasjonene i Hordaland hadde et stort beskyttelsesbehov på å beholde den måten de alltid har gjort ting på. Dette beskyttelsesbehovet fremstod først og fremst på ledelsesnivået. De konkluderte derfor med at forandringen burde starte her (Pollestad og Steinnes, 2012). Dette er også faktorer vi ser influerer ledelsen i vår studie. Dette er derfor en faktor vi anser som hemmer læringskonteksten blant beredskapslederne.

5.3.5 Oppsummering

Våre funn kan vise en manglende forståelse hos beredskapslederne for hvordan ens handlinger påvirker hele organisasjonen som et enhetlig system. Dette ser ut til å være et resultat av ulike mentale modeller og mangel på en overordnet felles visjon. Basert på datamaterialet kan de ulike forståelsene forklares med Senge (2006) sin teori om bortforklaringer som; “det er ikke min skyld” og “jeg gjør bare jobben min”. Disse holdningene kan forekomme av liten forståelse for andre sine oppgaver i samarbeidet. Videre ser vi også at dette har en overføringsverdi når det gjelder å ta på seg flere oppgaver, som for eksempel innkalling til felles møter eller samarbeid på tvers. Den underliggende tankegangen om at det er andre sin rolle å kalle inn, er sterkt integrert i organisasjonene. Det ser ikke ut til å være en særlig stor bevissthet rundt hvor skadelidende dette er for motivasjonen og egen utvikling hos de som besitter den rollen. Initiativet til å lære av hverandre og skape en felles forståelse av arbeidet, virker derfor til å ha et stort forbedringspotensial om de ønsker å oppnå et praksisfellesskap etter Wenger (1998), eller idealet som lærende organisasjon etter Senge (2006).

Det foreligger også forhold som legger til rette for læring. Samarbeid mellom beredskapsorganisasjonene er i stor grad integrert gjennom lovverk og forskrifter, som setter

retningslinjer og reguleringer for samarbeidet. Dette har lagt til rette dannelsen av flere ledergrupper. Noen av disse betegnes som suksessfulle av informantene. Spesielt Fagrådet og det interkommunale samarbeidet trekkes frem. Basert på utsagn fra informantene ligger grunnlaget for gruppenes suksess mer eller mindre i hvem som har ledelsen, hvor ofte de samhandler, hvor lik felles tankegang de har og ressursene de har tilgjengelig for å gjennomføre et strukturert og effektivt møte hvor alle parter får kommet med sine perspektiver. Personlig kjemi ser også ut til å være en forklaring på hvorfor noen grupper fungerer bedre enn andre.

5.4 Hvilke faktorer kan forklare hvorfor beredskapslederne opplever variert grad av læring i enkelte situasjoner?

Dette forskningsspørsmålet vil se på hvilke faktorer som kan forklare hvorfor beredskapslederne opplever variert grad av læring i noen situasjoner. Grunnen til hvorfor vi har valgt denne vinklingen kommer fra informantene som forteller at det eksisterer et forbedringspotensial når det kommer til evaluering, men at de arbeider godt under planleggingsarbeid med eksempelvis ROS-analyser og beredskapsplaner. Er det noe spesielt ved konteksten mellom lederne som påvirker læringen etter en hendelse? Skiller denne konteksten seg ut fra den som er drøftet i tidligere forskningsspørsmål?

5.4.1 Prioritering av evaluering etter en hendelse

Gjennom forskrift om kommunal beredskapsplikt § 8, fremgår det at kommunen skal etter øvelser og uønskede hendelser evaluere krisehåndteringen. Dersom det kommer frem et grunnlag for det, skal det foretas nødvendige endringer tilpasset hendelsen i ROS-analysen (Forskrift om kommunal beredskapsplikt, 2011, § 8). Det fremkommer i intervjuene at beredskapssjefene ikke har gode nok rutiner for evalueringsarbeidet på tvers. Etter funn fra forskningsspørsmål 2, kan vi stille spørsmål ved hvorfor de ikke har klart å opprette en kontekst for evaluering på tvers, når det på lik linje er regelverk som fundament for å danne evalueringsgrupper?

En vesentlig forskjell som skiller funn i forskningsspørsmål 2 fra forskningsspørsmål 3, er at informantene spesifikt trekker frem evalueringsarbeid som et felt med mye potensiale. Samtlige av beredskapslederne mener det er mye læring å hente av å evaluere. Selv om det er de samme

lederne som samles på generell basis, så opplever de en forskjell i arbeidsmetodikken etter en hendelse. Et viktig prinsipp for å få til læring er å følge hjelperne til Krogh et al. (200), å: I) formulere en visjon, II) få i gang samtaler, III) mobilisere aktivister, IV) utvikle riktig kontekst og V) globalisere lokal kunnskap. Informantene forteller at det eksisterer et forbedringspotensial i evaluering etter en hendelse. De forteller at de ofte evaluerer enkeltvis, og at det i mindre grad tas initiativ til å gjennomføre en evaluering på tvers. Dette er fordi evaluering på tvers av beredskapsorganisasjonene i sjelden grad forekommer. I forskningsspørsmål 2 kommer det frem at en kommune er lokomotivet for å få til samarbeid og læring på tvers gjennom møtevirksomhet. Kommunen og nødetat som blir ellers sett på som de som setter i gang prosjekter og inkluderer, forteller selv at de er alt for dårlig med evaluering på tvers av organisasjonene. En barriere for læring er at beredskapslederne ofte evaluerer internt. Som resultat bortfaller evaluering i fellesskap.

«Vi er flinke til å evaluere hendelse sammen med de andre nødetatene, kanskje både rett etter og dagen etter for å se nærmere på det hvis det er behov. Måten vi er inndelt på gjør at vi ikke nødvendigvis inkluderer kommunen.»

Ved evaluering ser vi de samme utfordringene som ble møtt på i forskningsspørsmål 2. Med bakgrunn i de ulike etatenes organisasjonskultur og -struktur, ligger det utfordringer med å jobbe på tvers. Dette bidrar til at deltakerne har med seg ulike oppfattelser av ansvarsfordelingen knyttet til evaluering av hendelser. Flere av informantene nevner at det foreligger et misforhold mellom forventninger knyttet til de ulike etatene og deres evne til å følge opp. Dette forklarer informantene at det er noe uklare retningslinjer for hva som faller innenfor deres område. Når vi forsøker å høre med informantene om hvorfor de tror at det er forvirring blant myndighet og roller knyttet til hendelser, får vi svar at vi må spør de andre. Dette minner mye om det Senge (2006) kaller “*det er ikke min skyld*”. Vi får et inntrykk om at informantene ser til andre i spørsmålet om hvem som er ansvarlig for å sette i gang evalueringsarbeid på tvers med kommune og nødetat. Dette kan også forklares ved Senge (2006) fem disipliner, da vi tidligere har konkludert med at det foreligger mangel på felles visjon og mentale modeller.

Juridiske rollebeskrivelser kan være annen tenkelig barriere som kan påvirke konteksten for evalueringsarbeidet. Ifølge forskrift om kommunal beredskapsplikt § 1 skal kommunen ivareta befolkningens sikkerhet og trygghet. Kommunen skal jobbe systematisk og helhetlig med samfunnssikkerhetsarbeidet på tvers av sektorer i kommunen, med sikte på å redusere risiko for

tap av liv eller skade på helse, miljø og materielle verdier (Forskrift om kommunal beredskapsplikt, 2011, § 1). Denne paragrafen kan minne om ordlyden i politiloven. Ifølge lov om politiet § 1 skal politiet gjennom forebyggende, håndhevende og hjelpende virksomhet være et ledd i samfunnets samlede innsats for å fremme og befeste borgernes rettssikkerhet, trygghet og alminnelig velferd for øvrig (Politiloven, 1995). Ordlyden i paragrafene retter et kollektivt ansvar med å ivareta borgerne noe ulik måte. Kommunene skal ivareta befolkningens sikkerhet og trygghet, mens politiet skal sikre trygghet og alminnelig velferd. Begge aktørene pålegges å ivareta tryggheten, men det kan eksistere en ulik oppfatning av hva som ligger i “trygg nok”, og hvilken fordeling det skal være av oppgaver. En annen vanskelig faktor vil være at politiet jobber på et regionalt nivå, mens kommunene opererer på lokalt nivå slik illustrert i figur 1. Ordlyden i paragrafene, kan potensielt være med på å skape en forvirring hos beredskapslederne knyttet til fordeling av ansvar. At ordlyden i forskriftene om individers trygghet er ganske like, kan potensielt være en faktor for hvorfor informantene føler at det er en uavklar fordeling når det kommer til noen oppgaver som for eksempel evaluering.

En annen barriere som kan forklare hvorfor de ikke følger opp hendelsene er at de mener de er ferdige med hendelsen og går automatisk videre for å være klar for ny hendelse. En av utfordringene med dette, er at meningsskaping og læringen ligger i hendelsen. Beredskapslederne gir mening til hendelsen etter at den har skjedd, og derfor ligger det mye læring i evalueringsarbeidet (Weick, 1995). Dersom det ikke settes av tid til å evaluere og reflektere rundt de erfaringene de har opplevd sammen, vil det kunne skape et gap mellom det som potensielt kunne gitt læring. At det er manglende dialog etter en hendelse kan gjøre at beredskapslederne sitter igjen med ulik forståelse av hendelsen (Wenger, 1998). Noen kan derfor sitte igjen med en forståelse av at de har gjort en bra jobb med hendelsen, mens andre kan mene det motsatte.

På en annen side kommer det frem i intervjuene at det foreligger en felles enighet om at det er noe de ønsker å endre, men at det i liten grad skjer endringer. Dersom dette er noe som skjer «gang på gang», som den kommunalt ansatte kunne fortelle oss. Denne uttalelsen viser at det muligens foreligger en kultur i organisasjonene som ikke ønsker endring. Ved enkeltkretslæring har beredskapslederne avdekket en feil, men gjør ikke noe for å endre de underliggende verdiene bak handlingen. På den måten forhindrer de ikke at problemene oppstår på nytt (Argyris og Schön, 1996). Vi ser at beredskapslederne er vel vitende om mangelen på dobbeltkretslæringen, men at de muligens ikke er observant nok på sine egne feil og mangler

som bidrar til enkeltkretslæringen. Dette tyder på manglende ønske eller vilje til å gå frem og skape en endring. Vi ser derfor et antilæringsmønster knyttet til evalueringer, i henhold til teorien til Argyris og Schön (1996), som er en kulturmessig barriere for læring.

For å oppnå dobbeltkretslæring er det essensielt at man etter en læringsprosess setter av tid til å reflektere over om man har gjort de riktige valgene. For å fremme bedre læringsprosesser kan beredskapsorganisasjonene med fordel ta seg bedre tid til evalueringsarbeid for å se hva som fungerer og ikke fungerer i praksis. Dette vil også være en viktig bidragsyter til å sammen skape felles mentale modeller. Samtlige informanter uttrykker vilje for å bedre evalueringsprosessene. Vi vil derfor oppfordre organisasjonene til å tilrettelegge for refleksjon og evaluering etter hendelser. På den måten vil de kunne skape en kultur hvor de er gode på å reflektere under og etter hendelser.

5.4.1.1 En arbeidsgruppe dannet for evalueringsarbeid

Til tross for flere barrierer som beredskapslederne må overkomme for å få til læring, kommer det frem i intervjuene at beredskapssjefene har gitt et forsøk på å igangsette tiltak for å bedre evalueringen. Beredskapslederne i kommunene ønsker å danne en arbeidsgruppe for evaluering av brannen på Sola flyplass, som også skal inkludere nødetatene. Grunnen til at dette blir planlagt, er at de selv har blitt observant på deres forbedringspotensial knyttet til evaluering på tvers. Dette kan ses på som et tiltak for å styrke samvirket, i tillegg til å styrke læringen på individnivå som kan videreføres til organisasjonene. Dette tiltaket blir støttet opp av samtlige kommuner, og det fremstilles i intervjuene som et godt tiltak for å styrke samvirket og evalueringsarbeidet på tvers av organisasjonene. I stedet for å håndtere evalueringsarbeidet alene, ønsker de å danne en til ledergruppe som skal evaluere hendelsen. Dette viser en evne til å lære av tidligere tilbakemeldinger. Å få denne arbeidsgruppen igangsatt er noe som støttes opp av læringsteorier som for eksempel av Bang og Midelfart (2019) for å skape bedre samarbeid og læring i samvirket.

Vi tolker også dette som et ønske om å bli bedre på et område de er klar over at de ikke mestrer. Ifølge Argyris og Schön (1996) har det skjedd en form for læring, ettersom de har gjort en oppdagelse av feil, som de arbeider mot å korrigere. Ved gjennomførelse av et slikt evalueringsprosjekt, demonstrerer de at de har evne til dobbeltkretslæring. Derimot må det påpekes at dette er en ledergruppe som per nå kun er planlagt og ikke iverksatt. Når vi spør dem hvorfor den ikke er iverksatt referer de til pandemien vi står opp i nå. Dette skaper utfordringer

for dem med tanke på ressurser tilgjengelig. En typisk feil som ofte forhindrer læring er at folk ofte sier hva de skal gjøre, men unnlater å gjøre det (Argyris og Schön 1996). Dette er også en trend som flere av informantene påpeker under intervjuene: «*Vi har ikke evne til å lære av det vi har gjort etter en hendelse. Opplever at de samme hendelsene som skjer, og ofte de samme tiltakene som blir foreslått gang på gang.*» Ettersom brannen på Sola flyplass fant sted 7 januar 2020 (Storesund, Sesseng, Mikalsen, Holmvaag, Steen-Hansen, 2020), kan det høstes tvil om dette tiltaket vil bli gjennomført.

Det kan virke som informantene er alle enig om at evaluering burde forbedres. Når beredskapslederne likevel ikke tar tak i problemet kan det beskrives som å flytte problemet (Senge, 2006). Som en konsekvens av å flytte problemet kan det resultere i en utløsning av en krise (Senge, 2006). Av den grunn må de overkomme den kulturelle barrieren for å kunne iverksette evalueringsgruppa. Et tiltak for å løse dette, er ifølge Weick (1995) å rette fokuset mot verdier, prioriteringer og preferanser i fellesskap før en hendelse. Å ha til grunn klare verdier når en hendelse inntreffer vil hjelpe medlemmene å prioritere de viktigste sakene først (Weick, 1995). Som tidligere nevnt fremkommer det i studien at beredskapslederne er gode på planlegging i fellesskap, men på grunn av Weicks (1995) synspunkt om lærings som retroperspektiv, vil vi påpeke viktigheten av evaluering etter hendelser. På den måten vil de i fellesskap danne seg et felles bilde over hva som var bra og hva som kunne blitt gjort bedre. Dette vil øke sjansen for at individene tar med seg disse prioriteringene når en lignende hendelse oppstår i fremtiden.

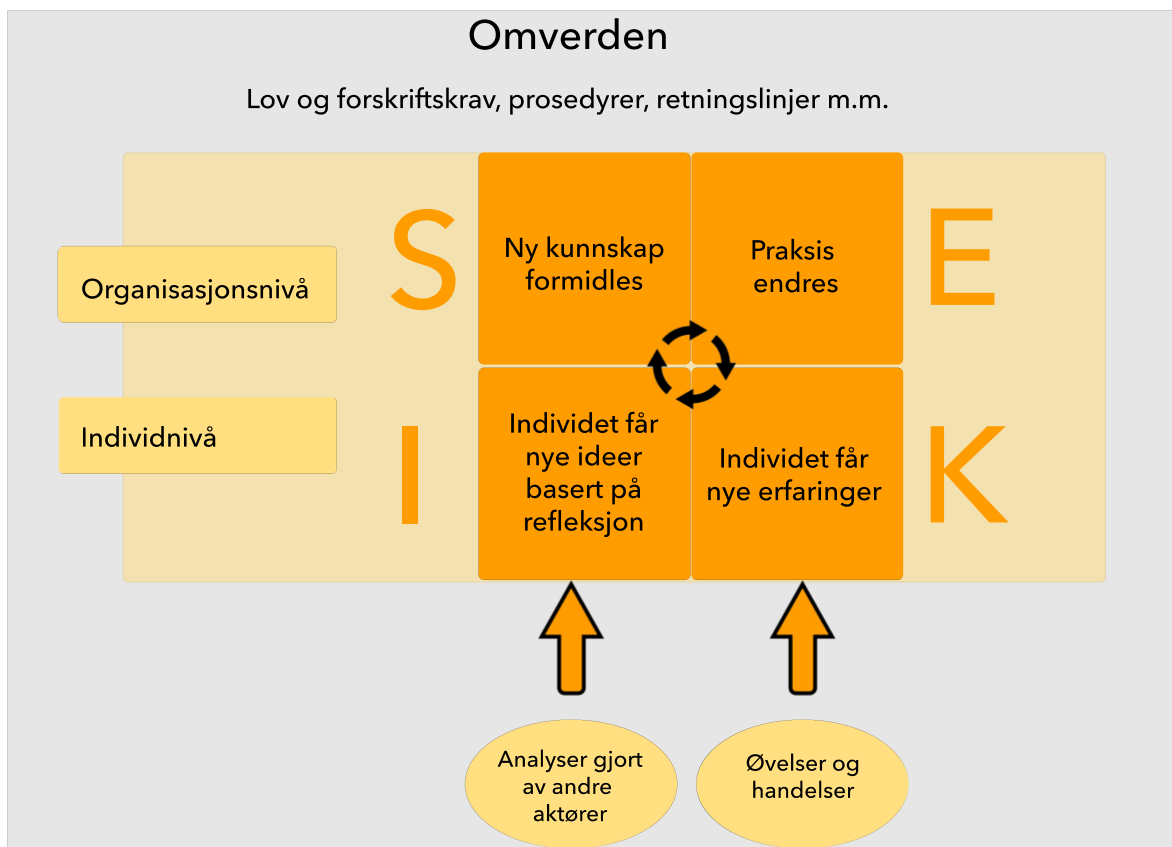
5.4.2 Pliktig planleggingsarbeid

Studien har tidligere nevnt samvirkeprinsippet som et prinsipp som ligger til grunn for det nasjonale samfunnsikkerhet- og beredskapsarbeidet. Et annet eksempel er forskrift om kommunal beredskapsplikt. Denne regulerer ulike pålagte ansvarsområder for kommunene. Kommunen skal gjennomføre en helhetlig risiko- og sårbarhetsanalyse (Forskrift om kommunal beredskapsplikt, 2011, § 2). ROS-analysen identifiserer trusler slik at det kan opprettes nødvendige forbedringstiltak (Njå et al., 2020). En kommunalt ansatt med beredskapsansvar forteller at nødetatene blir i stor grad involvert av kommunene under deres ROS-analyser. Dette dokumentet kan forstås som en artefakt utarbeidet på tvers av noen av studiens beredskapsorganisasjoner (Wenger, 1998). Analysen kan ses på som en arena hvor

lederne går gjennom erfaringer for å kartlegge trusler og tiltak. Kommunene opplever at nødetatene er et essensielt tilskudd, og nødetatene forteller at de er veldig glade for å bli inkludert. Samarbeidet med ROS-analysene oppleves for alle som et velfungerende samarbeid. Basert på disse funnene kan det virke som ROS-analysene er en slags evaluering for partene som de trives veldig godt med. Det kan derfor virke som denne type evaluering gir partene et godt utbytte. Samtlige av informantene forteller at kjemien er god og at de ser et forbedringspotensial knyttet til evaluering. Hvorfor er det en utfordring for lederne å evaluere på tvers?

Noen informanter har ytret en bekymring knyttet til manglende systematisk arbeid med beredskapsplanen (som inneholder ROS-analysen). Informant mener det er et potensial for å følge opp evalueringsarbeidet etter de har skapt en beredskapsplan. Informanten forklarer at planen kan ses på som en liste over arbeidsoppgaver som burde tas tak i.

5.4.2.1 Kunnskapsutvikling på organisasjons- og individnivå



Figur 6: Kunnskapsutvikling på organisasjons- og individnivå. Basert på modeller av Jacobsen og Thorsvik og Nonaka og Takeuchi (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Nonaka & Takeuchi, 1995)

Figuren over er inspirert av både Jacobsen og Thorsvik (2013) sin inndeling på organisasjons- og individnivå, og SEKI-modellen fra Nonaka og Takeuchi (1995). Grunnen til disse modellene er kombinert på denne måten er fordi de samsvarer godt med hvordan beredskapslederne beskriver læring gjennom felles utarbeidelse av ROS-analyse. Begge teoriene oppleves som utfyllende på hver sin måte, og sammen skaper en illustrasjon som kan forklare kunnskapsutviklingen under arbeidet med ROS-analysen. Som nevnt 5.4.1. er arbeidet med risiko- og sårbarhetsanalysen en form for evaluering hvor kommunene har pleid å invitere studiens nødetater for en felles kartlegging og drøftelse. Tar vi utgangspunkt i denne konkrete situasjonen kan vi gå nærmere inn på selve prosessen. Ved å se nærmere på den konkrete møtearenaen vil det være enklere å konkretisere former for læring som oppstår og eventuelt om det eksisterer noen faktorer som kan påvirke læringsutbyttet.

Jacobsen og Thorsvik (2013) deler inn i individ- og organisasjonsnivå. Beredskapslederne har opprinnelig sin lederstilling fra en annen organisasjon, men når de samler seg for utarbeidelse av ROS-analysen jobber de sammen med en felles oppgave og felles mål om å få en god analyse. I tillegg vil fremgangsmåten i en ROS-analyse kunne minne om prosedyrer som samordner arbeidet. På den måten kan det faktiske arbeidet med ROS-analysen bli sett i tråd med Jacobsen og Thorsvik (2013) sin modell om læring på ulike nivå. Den opprinnelige modellen er utfordrende for organisasjoner som jobber sammen på tvers, for det oppstår usikkerhet rundt hvilken organisasjon som lærer. Modellen fra Jacobsen & Thorsvik (2013) får ikke helt den samme overføringsverdien til samvirket i denne studien. Beredskapslederne eksisterer fremdeles i sin opprinnelige organisasjon, men kan oppleve å befinne seg med et bein i hver organisasjon ettersom de har ulike mål, oppgaver, prosedyrer og retningslinjer som skiller dem.

Den andre modellen er skapt av Nonaka & Takeuchi (1995). Modellen illustrerer samspillet av taus og eksplisitt kunnskap. I figur 6 ser man en kunnskapsutvikling som potensielt kan løfte beredskapslederne høyere opp i spiralen (Nonaka og Takeuchi, 1995). Fra intervjuene trekker informantene frem evaluering som en god anledning for å snakke om hendelsen. På disse møtene vil flere perspektiver bli utvekslet og det kan gi læring for andre medlemmer (Wenger, 1998). Når de samles, har de satt igang SEKI-modellens prosess. Når de står i samme hendelse observerer de mye av den samme kunnskapen som omtales som taus. Når de samles for et

evalueringssmøte omformuleres kunnskap fra taus til eksplisitt ved at den blir uttrykt og delt med andre medlemmer. Fra evalueringssmøtene forteller også informantene at det blir skrevet erfaringsrapport eller referat fra møtene. Dette er en artefakt som inneholder en felles forståelse som er utviklet i plenum av beredskapslederne sin historie. Dokumentet er også et produkt av fase tre om eksternalisering fra Nonaka og Takeuchi (1995). Dette dokumentet er med i den mentale ryggsekken som beredskapslederne bærer med seg inn i en ny hendelse, hvor læringsprosessen starter på nytt via sosialisering og felles observeringer.

Beveger vi synet utover er det en gråfarget omverden som er trukket helt ned til å omfavne både organisasjons- og individnivå. Dette er fordi omverden som påvirker organisasjonen, kan ses på som både en avhengig og uavhengig omverden (Ingebrigtsen & Ottesen, 1993). I figuren vil individnivå være den enkelte beredskapsleder i samvirket, mens organisasjonsnivået tolkes i denne sammenheng som den mer abstrakte organisasjonen som samles for å jobbe med risiko- og sårbarhetsanalysen. I den uavhengige omverden ligger et eksempel som studien har nevnt tidligere; samvirkeprinsippet. Dette kan ikke organisasjonen endre på, men vil påvirke hvilken kontekst som kan etableres for å bedre læringen (Ingebrigtsen & Ottesen, 1993). Prinsippet kommer fra høyere myndigheter og virker som forhold som beredskapsorganisasjonene må forholde seg til og jobbe etter. Videre i den avhengige omverden befinner blant annet beredskapslederne seg, som jobber inn mot samvirket. Dette er individer som tar med seg sitt hjerte, sinn, og erfaring med i interaksjonen om ROS-analysen. Det vil også være en faktor som påvirker inn i samarbeidet, og kan påvirke konteksten som skapes via dialog (Wenger, 1998). Med andre ord tar beredskapslederne med seg mer enn faktorene som er illustrert ved Jacobsen og Thorsvik (2013). Fra en informant ble vi fortalt hvordan enkelte ledere har bedre kjemi, og la ikke skjul på det når de avtalte å diskutere en sak i en mer uformell setting i etterkant av et felles møte. I tillegg har også empirien vist til enkelte studieturer hvor det var ulik representasjon av nødetater.

Ser vi videre på individets betydning ser vi at sosialisering tilfaller organisasjonsnivået. Dette samsvarer godt med fasen som Jacobsen og Thorsvik (2013) beskriver som formidling av kunnskap til andre i organisasjonen. Den ene kommunen inviterer blant annet nødetater for å hjelpe til med analysen. På møtet vil ny kunnskap fra andre aktører tilføre gruppen nye perspektiver, og bidra med andre innfallsvinkler. En informant beskrev akkurat dette her da hen fortalte at møtene med andre beredskapsansvarlige er veldig viktig for hen, for det er der hen kan snakke om beredskapsfeltet og lære mer. Videre vil dette bli diskutert, som er Nonaka og

Takeuchi (1995) sin overgang mellom sosialisering til eksternalisering. Dette har ingen egen fase, men kunnskapsutviklingen vises når den blir eksternalisert ved at ROS-analysen blir endret i tråd med ny kunnskap fra sosialiseringen. Ved å systematisere kunnskapen vil det legge til rette for utveksling av erfaringer (Wenger, 1998). Etter dialog og endring sitter gruppen igjen med et nytt produkt som er en del av kommunen sin beredskapsplan. Det har da skjedd en kombinerings hvor kunnskapen ble analysert og systematisert. Den blir sett i sammenheng med allerede eksisterende kunnskap i beredskapsplanen. Den nye kunnskapen kan resultere i en forbedret måte å utføre arbeidet på (Sommer, et al., 2020).

Frem til nå har kunnskapsutviklingen vært på et “forbedringspunktnivå” (Sommer, et al., 2020). Det vil si at beredskapslederen har identifisert anbefalinger basert på vurdering og analyse. Foreløpig har ikke punktene som ble nedskrevet blitt anvendt eller praktisert. Selve implementeringen skjer under internalisering når beredskapsplanen skal etterleves og fulgt opp. Her ser vi at internaliseringen tilfaller individnivå. Dette kan potensielt ha betydning for hvorfor noen informanter mener det ikke jobbes systematisk med beredskapsplaner. Informanter uttrykker en mangel på at arbeid blir fulgt opp, og eventuelt tatt initiativ til å iverksette ulike prosjekter. Det kan virke som beredskapslederne opplever flere utfordringer knyttet til denne fasen av kunnskapsutviklingen. De beskriver sosialiseringsprosessen som fin og åpen hvor de kan spørre om råd og hjelp. Videre trekker flere informanter fra både kommune og nødetat at arbeidet med ROS-analyser fungerer godt og er glad for invitasjon. Det kan virke som de fleste fasene av SEKI-modellen går veldig fint, men at utfordringene dukker opp ved implementering. SEKI-modellen illustrerte derfor hvor beredskapslederne opplever vanskeligheter med å lære, og ved å sette den over modellen fra Jacobsen og Thorsvik, gis det en forklaring på hvilket nivå dette ansvaret ligger.

5.4.3 Oppsummering

Vi innledet studiens siste forskningsspørsmål ved å stille spørsmål om hvilke faktorer som kan påvirke at beredskapslederne opplever læring i enkelte tilfeller, mens den uteblir ved eksempelvis evaluering. Forskningsspørsmål 3 har belyst ulike tilfeller hvor beredskapslederne har skapt eller forsøkt å skape en setting hvor de skal produsere noe. Disse var arbeidet med ROS-analyse og dannelse av arbeidsgruppe for evaluering. Da studien introduserte læringsbegrepet ble det presentert en vinkling hvor læring ble definert som utvikling av ny

kunnskap, eller bruk av eksisterende kunnskap innenfor nye områder (Illeris, 2004). Forsknings spørsmål 3 bruker ROS-analysen som eksempel hvor det skapes en kontekst som legger til rette for læring, ved at det åpner opp for dialog. Ved hjelp av en kombinert modell av Jacobsen & Thorsvik (2013) og Nonaka & Takeuchi (1995), har studien illustrert hvor det oppstår utfordringer knyttet til arbeidet av ROS-analyse. Ved å kartlegge denne kunnskapsutvekslingen mellom beredskapslederne har studien vist en manglende kontekst som gjør at beredskapslederne opplever at de ikke kommer seg videre. En faktor som påvirker læringskonteksten, er internaliseringsprosessen. Dette ble illustrert når studien så på arbeidet med ROS-analyse gjennom SEKI-modellen (Nonaka & Takeuchi) og kunnskapsutveksling fra Jacobsen & Thorsvik. Manglende evne til å gjennomføre tiltak gjør at kunnskapen ikke blir inkludert i ny praksis, og dermed vil det stanse kunnskapen for å kunne utvikles videre i spiralen. Basert på empiri og læringsmodeller, har studien klart å peke konkret på en kontekst som påvirker samvirkets evne til å evaluere sammen.

Studien har funnet at beredskapslederne opplever at det er vanskelig å skape en kontekst for læring etter hendelser. De opplever variert grad av læring som kan knyttes til mangel på initiativtaking knyttet til evaluering. At det er manglende initiativ til å gjennomføre evaluering på tvers av organisasjonene gjør at det heller ikke oppstår en plattform for interaksjon om temaet. Dersom lederens mål er å ta lærdom fra en hendelse, må de utfordre samvirkets mål, felles verdier og de normene som ligger bak. Dette gjør at beredskapslederne endrer de grunnleggende oppfatningene som da kan føre til en ny handling (Senge, 2006). På den måten vil det skje det dobbeltkretslæring mellom lederne, og de kan komme seg ut av enkeltkretsloopen de føler på, ved å ikke klare å forbedre evalueringsarbeidet. Studien har drøftet at beredskapslederne kan ha fordel av å sette seg sammen for å kunne legge til rette for læring. De forteller selv at det er generelt en god kjemi og at de ser på samarbeidet som nyttig, men likevel stagnerer det på gjennomføring. Beredskapslederne har snakket om å danne en arbeidsgruppe som skal evaluere en stor hendelse. Arbeidsgruppen er et tiltak for å forbedre evalueringen, men enkelte informanter føler samarbeidet stagnerer litt på grunn av manglende energi. Dersom de ønsker å gå og få til tiltaket for å bedre evalueringsarbeidet, burde de legge til rette for dobbeltkretslæring. Dette handler om å stille spørsmål ved seg selv, og organisatoriske strukturer som tilsynelatende ser ut til å fungere. Møtearenaen for slike diskusjoner og refleksjoner spille en viktig rolle i dobbeltkretslæringen (Bang & Midelfart, 2019).

6.0 Konklusjon

6.1 Konklusjon på problemstillingen

I denne studien har vi ved hjelp av beredskapslederne i tre kommuner og nødetatene på Nord-Jæren, fått et innblikk i hvordan det er å lære på tvers av organisasjoner som ikke nødvendigvis besitter samme fokusområdene eller ressursene. Studien belyser ulike utfordringer knyttet til denne form for samarbeid. Problemstillingen for oppgaven var: *Hvordan er konteksten for læring mellom beredskapslederne i det regionale samvirke mellom politi, helseforetak og brannvesen, og tre kommuner på Nord-Jæren?* Gjennom problemstillingen og våre forskningsspørsmål har vi avdekket ulike forhold som bidrar til å både stimulere læring, men også forhindre læring på tvers av organisasjonene. Forholdene som er belyst i studien forteller hvordan det legges til rette for læringen mellom beredskapslederne i det interkommunale samarbeidet med politi, helseforetak og brannvesenet på Nord-Jæren.

Problemstillingen stiller et omfattende spørsmål, som man vanskelig kan besvare i sin helhet uten å utelukke faktorer som også kan forklare årsaken. Basert på funnene drøftet i kapittel 5, foreligger det gode strukturer og rammeverk for samarbeidet mellom beredskapslederne. Noen av disse er nedfelt i norske lover og forskrifter, og gir dem retningslinjer og strukturert oversikt over hvordan samarbeidet skal foregå. Dette kan være en måte det legges til rette for læring mellom beredskapslederne på tvers.

Det kommer frem i intervjuene at det er mer enn nok møter på tvers per nå. Spørsmålet er ikke om de burde ha flere møter, men hvordan de skal få de som eksisterer i dag til å bli bedre. Det ligger derfor til rette for et godt samarbeid på tvers, ettersom de er pålagt å ha tverrfaglige møter. Det vi derimot ser er at det foreligger utilstrekkelig dedikasjon og motivasjon hos beredskapslederne til å øke læringen på tvers. Vi kan derfor argumentere at til tross for at det strukturelle aspektet er nedfelt, er ikke den kulturelle biten for samarbeid like sterkt integrert. Konteksten for læring er til stede, men det er flere forhold som er med på å påvirke hvor god denne er.

Som forklaring på hvorfor beredskapslederne ikke har den kulturelle biten like sterkt integrert, kan vi henvise til svar på forskningsspørsmål 1: om det eksisterer et fellesskap mellom nødetatene og kommunene på Nord-Jæren ut fra læringsteoriene våre? Vi konkluderte med at disse gruppene kunne anses som ledergrupper etter Bang og Midelfarts (2019) teori om ledergrupper, men om det eksisterer et godt fellesskap mellom dem var mer utfordrende å konkludere. Vi så at de har en del likheter som samsvarer med Wengers (1998) teori, men at de på flere områder hadde et forbedringspotensial. På grunn av vesentlige mangler konkluderte vi det første forskningsspørsmålet med at det ikke eksisterer et fellesskap mellom beredskapslederne etter Wengers (1998) teori om praksisfellesskap. Dette er dermed en faktor som påvirker tilretteleggelsen for læring, ettersom Wenger (1998) mener at læring er et sosialt fenomen.

Ettersom vi har avdekket at det ikke finnes et fellesskap mellom beredskapslederne, er det vesentlig å se på hvilke andre forhold som hemmer eller fremmer læring. I oppsummeringen til forskningsspørsmål 2 så vi at forskjellen på organisasjonskulturen til de ulike organisasjonene spilte en vesentlig rolle i å hemme læringen. Resultatene utgir seg i mangel på felles mentale modeller hvor beredskapsorganisasjonene er uenige om prioriteringer og fokusområder. Det foreligger også mangel på en felles visjon, som videre hemmer motivasjonen for samarbeidet.

Ettersom vi har studert vidt forskjellige organisasjoner, ser vi på det som vanskelig at de danner en lik kultur og struktur når de samarbeider på tvers. Dette gjør det vanskelig for dem å kunne oppfylle teoriens krav om felles visjon og mentale modeller. Endringene som må skje på disse punktene, burde initieres fra høyere hold, noe som også Pollestad og Steinnes (2012) konkluderte i sin studie. Vi ser derimot at det etter 22. juli ble lagt til rette for læring gjennom samarbeidsavtaler, lover og forskrifter. Dette er initiativ fra statlig hold nedfelt i strukturen, men som mangler å bli nedfelt i kulturen. Vi opplever at samtlige informanter etter beste evne gir et forsøk til å leve opp til disse, men gjerne ikke vet helt hvordan. Det vi derimot ser skiller seg ut fra tidligere studier er at samholdet og den personlige kjemien er av essensiell betydning. Det fremgår i empirien at personkjemien mellom beredskapslederne har en viktig rolle i hvordan deres samarbeid oppleves på tvers. Hvor komfortable og trygge informantene er på å dele sine bekymringer eller kunnskaper, avhenger av blant annet av hvor godt de kjenner medlemmene i gruppa.

Et av de viktigste forbedringspunktene vi mener organisasjonene har, er å fokusere på å skape dobbeltekretslæring gjennom å utvikle og forbedre møtearenaene de allerede besitter i dag. Læringen skjer gjennom enkeltkretslæring i måten de håndterer den daglige driften, mens dobbeltekretslæring ser ut til å mangle grunnet manglende fokus og prioritering av felles evalueringer etter en hendelse. Det å vektlegge dobbeltekretslæring i beredskapen kan være hensiktsmessig for at det skal skje en utvikling på både individnivå og kollektivt nivå. Dialog og refleksjon er ifølge Argyris og Schön (1996) en viktig forutsetning for dobbeltekretslæring, og kan bidra til å skape en kultur for læring. For å skape en vellykket refleksjon må man være villig til å prøve ut nye metoder å ha interaksjon på. Basert på empiri kan det tenkes at proaktiv stabsmetodikk kan være en slik fornyelse, og informantene som i dag arbeider etter denne metoden roser den for dens måte å skape en god dialog og felles bilde av beredskapsverden.

Senge (2006) forteller at organisasjoner som setter av tid til å praktisere system forståelse etter hans fem disipliner, stiller sterkere i veien mot å bli en lærende organisasjon. Det blir satt av lite tid i møtene til å evaluere og reflektere over sine egne handlinger. Til tross for det ser samtlige beredskapsledere nytten av felles læring, men opplever at ressursene ikke er tilstrekkelige. Det foreligger også en motivasjon ifølge beredskapslederne selv til å bli bedre, men mangelen på initiativ fra enkelte etater resulterer i at gjennomføringsgraden er svak. Det er derfor stor forskjell på hva de sier de skal gjøre, og hva de faktisk gjør (Weick, 1995).

En potensiell forklaring på at beredskapslederne opplever at noen kontekster for læring er vanskelig å iverksette, kan være problemer knyttet til meningsskaping. Beredskapslederne gir mening til hendelsen etter at den har skjedd, og derfor ligger det mye læring i evalueringsarbeidet (Weick, 1995). Når lederne ikke tenker tilbake på erfaringer de har opplevd sammen (sosialisering), så vil de heller ikke kunne konvertere kunnskapen og dele den mellom hverandre. Dette vil kunne skape en mangel på kontekst som potensielt kunne gitt læring. I verstefall kan beredskapslederne sitte i etterkant av en hendelse med ulik oppfatning og tanker, som gjør det vanskelig å danne felles forståelse og mentale modeller. Videre er dette også faktorer som kan forklare hvorfor beredskapslederne opplever variert grad av læring i eksempelvis evalueringen, mens dette i mindre grad er en hemmende faktor under planlegging.

Etter å ha sett beredskapslederne i lys av et praksisfellesskap av Wenger (1998) har studien funnet ut at det er flere mangler ut ifra en sosiokulturell tilnærming. Ved å sette gruppen opp mot en slik type fellesskap, ble likheter og ulikheter belyst. Dette skapte en type vinkling for

hvilke kontekster som eksisterer mellom lederne i dag, og hvilke punkter som oppleves som manglende basert på kjennetrekke ved praksisfellesskapet. Som en konklusjon viser våre funn at viktigheten av felles møteplasser, mentale modeller, forståelse og fellesskapsfølelse peker i retning at faktorene har stor påvirkning for hvordan konteksten for læring er mellom beredskapslederne i det regionale samvirke bestående av politi, helseforetak og brannvesen, og tre kommuner på Nord-Jæren.

6.1.1 Potensiell konsekvens av dagens opplevelse av samvirket

Under forskningsspørsmål 1 ble det belyst hvilke faktorer som manglet for at beredskapsgruppen vi ser på kan beskrives som en praksisfellesskap etter Wenger (1998). Her ble det trukket frem at gruppen mangler det fundamentale ved teorien som er kontinuerlig sosialisering for å danne en felles forståelse, mål og verdier. En konsekvens ved at gruppen mangler en slik type fellesskap kan gjøre at lysten for samarbeid minimerer. Praksisfellesskapet er nettopp med på å øke lysten for samarbeid, og det er gjennom samarbeid at læring skjer (Wenger, 1998). En potensiell konsekvens av beredskapsledernes opplevelse av samvirket kan være at manglende kontinuerlig interaksjon vil gjøre samarbeidet dårligere. Det er tydelig gjennom intervjuene at enkelte individer kjenner hverandre bedre, og den gode relasjonen har oppstått via dialog og flere prosjekter/hendelser sammen.

Forskningsspørsmål 2 var preget av en mangel på mentale modeller og en felles visjon, som har resultert i manglende eierskapsfølelse til enkelte hendelser. Konsekvensen av det ikke er systemtenkning etter Senges (2006) fem disipliner. Mangelen på en felles visjon, vil ifølge Senge (2006) gi konsekvenser slik som lavere engasjementet for å jobbe mot målene som er lagt på lang sikt. Konsekvensen av mangelen på mentale modeller er at det ikke foreligger åpenhet for identifisering av feil i personers oppfattelse. I tillegg kan det føre til at handlingene ikke er produktive etter beslutninger er tatt, ettersom de ansatte enten ikke er enige eller vet hva de skal gjøre (Senge 2006).

Når det gjelder forskningsspørsmål 3 avdekket vi at det foreligger mangler på kontekst knyttet til læring på tvers etter en hendelse. Dette grunnes i at beredskapslederne sjelden setter av tid til å reflektere over hendelser i fellesskap, men heller prioriterer å gjennomføre interne evalueringer. Dermed vil det være vanskelig å få til en læring av utfallet, som videre resulterer i at de ikke endrer måten å håndtere hendelser på. Vi har derfor avdekket at det foreligger enkeltkretslæringer knyttet til hendelser, men at det er mangler på dobbeltkretslæring. Videre samsvarer har også beredskapslederne utviklet et antilæringsmønster knyttet til evalueringer. Dersom det ikke tas tak for å endre dette mønsteret, vil det mest sannsynlig ikke skje bedringer innenfor evalueringer.

6.2 Forslag til videre forskning

Vår studie har sett etter hvordan det legges til rette for læring mellom spesifikke beredskapsorganisasjoner på Nord-Jæren. Dette er gjort gjennom lærings- og organisasjonsteorier, hvor vi har knyttet deres opplevelser opp mot teoriene. Etter endt studie ser vi muligheten for at det ligger et stort forbedringspotensial for læring på tvers av organisasjonene. Disse har åpnet for flere spørsmål som vi ser potensiale i å fordype seg i. For å skaffe et dypere innsikt i årsakssammenhenger og tiltak, har vi under kommet med noen forslag til videre forskning.

For det første anser vi det som viktig å få med alle kommunene innenfor Nord-Jæren. Som nevnt var det utenforliggende hendelser som gjorde at ikke alle kommunene kunne delta til vår studie. Dette var en kommune som er sentral i beredskapsarbeidet, og deres holdninger kunne tilført studien flere perspektiver. I tillegg til dette kom det frem i studien at kommunene som vi har valgt er større kommuner med mye tilgjengelige ressurser. Kommunene er tette, og et interkommunalt samarbeid ligger derfor til grunn. Informanter i løpet av studien har påpekt at vi burde ha involvert flere og mindre kommuner, som for eksempel Sør-Jæren. Et annet forslag var å se på alle kommuner i Rogaland, for å danne et bredere perspektiv av læringen på tvers mellom kommunene og nødetatene. Faktorer slik som avstand, størrelse og tilgjengelighet vil mest sannsynlig ha større påvirkning på læringen, dersom vi hadde inkludert flere kommuner. Videre kan vi også anta at kompetansen vil i større grad variere, ettersom vi har sett at den har hatt en betydning allerede på Nord-Jæren.

Et annet punkt som kunne vært interessant å studere, er hvilken overføringsverdi denne studien har til andre grupper som arbeider på tvers. Vi har til denne studien valg å holde oss på et strategisk ledelsesnivå. Hvor overførbart dette er videre nedover i hierarkiet er vanskelig å si, og det hadde derfor vært interessant og tatt en titt på nettopp dette. Videre kan det også være interessant å se på overføringsverdien til andre beredskapsorganisasjoner i Norge. Er det slik at andre kommuner er bedre på dette enn de på Nord-Jæren, og praktiserer de i så fall etter teoriene vi har nevnt i oppgaven? Er det andre faktorer som påvirker dette samarbeidet?

At det er ulik kompetanse innenfor beredskapsfeltet, har blitt nevnt av flere informanter. Ikke alle ansatte innenfor offentlig beredskap har fagkunnskaper om beredskap. Et eksempel er ambulansesansatte eller legevaktslegene som rykker ut på ulykker. Informantene i studien vår

fortalte at det ble iverksatt tiltak for å øke kompetansen på krisehåndtering, etter klager fra andre etater. Det finnes også flere måter å fange opp kompetansemangel uten at det må erfares under en ulykke. Basert på intervjuene og perspektivet denne studien har valgt, så kunne det vært spennende å se om risiko- og sårbarhetsanalysen kan utvides til å avklare tydeligere ansvarsforholdet innenfor både evalueringsarbeidet, men også avklare “eierskapet” til hendelsene som blir nevnt som en utfordring under intervjuene. Vi har observert at kommunens arbeid med risiko- og sårbarhetsanalysen kan følges opp slik at den brukes til å avklare ansvarsforholdet mellom nødetater og kommune.

Ettersom flere av informantene har uttrykt at det allerede eksisterer nok møter og plattformer hvor man møtes på tvers, kan det være et forslag å utvide prosjekt som allerede eksisterer i dag. På den måten vil man lytte til de informantene som forteller at det er mer enn nok møter/arenaer, i tillegg vil man følge opp de informantene som forteller at det er mangelfull systematisering av arbeidet med beredskapsplanene og lavt initiativ-nivå. ROS-analysen vil avdekke mangler på kunnskap for å håndtere sikkerheten, og da kan det følges opp med å gi opplæring og kompetanseheving til de som skulle trenge det (Njá, et al. 2020).

I tillegg til risiko- og sårbarhetsanalysen mener vi det ville vært nyttig å se nærmere på beredskapsplanene og deres bruk. Disse blir trukket frem som et sentralt dokument for arbeidet som gjøres, spesielt i kommunene. Det kunne vært interessant å være observatør gjennom planleggingen og oppfølgingen av disse dokumentene. Underveis i arbeidet har vi sett på beredskapsplanene, men har valgt å ikke fokusere på dokumentene for å ikke bli for fokusert på det eksplisitte og formaliserte. Et sentralt spørsmål for oss har vært om det er mulig å generalisere, ettersom vi valgte ut beredskapsledere som har jobbet i flere tiår.

Avslutningsvis vil vi også løfte arbeidsmetodikken proaktiv stabsmetodikk. Det kommer frem i intervjuene at denne forekommer på noen møter, men at dens potensiale ikke er tilstrekkelig. Lunde (2019) har skrevet cirka 150 sider om metodikken, og vi kan henvise til hans arbeid som oppskrift for å bedre utførelsen. Arbeidsmetodikken til Lunde (2019) inneholder mange punkter, som kan forhindre at noen punkter ikke blir glemt når beredskapslederne bruker den i praksis.

De detaljerte forslagene kan sikre at beredskapsledelsen jobber forutsigbart, systematisk og effektivt (Lunde, 2019). På en annen måte kan arbeidsmetodikken bli såpass innøvd at det blir

mange runder i samme spor uten at ledelsen tar nytt overblikk med friske øyne. Derfor har denne studien åpnet opp for å forske videre på arbeidsmetodikken som blir brukt i samvirket.

7.0 Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. SA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C. (2002). *Double-Loop Learning, Teaching, and Research*. Academy of management learning and education.
- Bang, H. & Øverland, K.N. (2009). *Norske toppledergrupper: Hvem er de, hva gjør de og hvor effektive er de?* Bergen: Administrativt Forskningsfond ved Norges Handelshøyskole.
- Bang, H. (2010). *Effektivitet i ledergrupper: en studie av sammenhengen mellom gruppeprosesser og teameffektivitet i ledermøter*. Oslo: Psykologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo Unipub.
- Bang, H. (2013). *Organisasjonskultur: En begrepsavklaring*. Tidsskrift for Norsk psykologforening. S. 326-336. Hentet 11.06.2021 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/04/organisasjonskultur-en-begrepsavklaring>
- Bang, H. & Midelfart, T. N. (2019). *Effektive ledergrupper*. Oslo: Gyldendal.
- Berg, A., M. & Eikeland, O. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Oslo: Kommuneforlaget
- Blaikie, N. (2010). *Designing Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Blindheim, B. T. (2020). *Organisasjon som sammensatt orden*. Tidsskrift for samfunnsforskning. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Brekke, R., M. (2019). *Frederick Winslow Taylor* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 3.06.2021 fra https://snl.no/Frederick_Winslow_Taylor

- Broekema, W., van Kleef, D. & Steen, T. (2017) What factors drive organizational learning from crisis? Insights from the Dutch Safety Services *Journal of Contingencies and Crises Management*, 25(4), 326-340.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2007). *Temaveiledning i risikoanalyse for risikofylte forbrukertjenester*. Hentet 14.06.2021 fra:
<https://www.dsb.no/lover/produkter-og-forbrukertjenester/veiledning-til-forskrift/temaveiledning-i-risikoanalyse/#risikoanalysen>
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2012). *Veilednings til forskrift om kommunal beredskapsplikt*. Hentet 14.06.2021 fra:
<https://www.dsb.no/globalassets/dokumenter/risiko-sarbarhet-og-beredskap/pdf-er/veileder-forskrift-kommunal-beredskapsplikt.pdf>
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2015). *Veiledning til forskrift om organisering og dimensjonering av brannvesen*. Hentet 22.04.2021 fra:
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/2352934/13337_FULLTEXT.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2016). *Veileder for krisekommunikasjon*. Hentet fra 13.06.2021: <https://www.dsb.no/lover/risiko-sarbarhet-og-beredskap/veileder/veileder-krisekommunikasjon/#organisering>
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2019). *Analyser av krisescenarioer 2019*. Hentet 24.04.2021 fra:
https://www.dsb.no/globalassets/dokumenter/rapporter/p1808779_aks_2018.cleaned.pdf
- Filstad, C. & Blåka, G. (2007) *Læring i helseorganisasjoner*. 1 utgave. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

- Forskrift om kommunal beredskapsplikt (2011). *Forskrift om kommunal beredskapsplikt*. Hentet 21.05.2021 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-08-22-894>
- Harari, Y. N. (2011). *Sapiens: A brief history of humankind*. Norsk utgave. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hatch, M, J, & Cunliffe, L. (2013). *Organization theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives*. 3. utg. Oxford: Oxford University Press.
- Illeris, K. (2004). *Læring i arbeidslivet*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ingebrigtsen, S., & Ottesen, O. (1993). *Markedsføringsplanlægning og -ledelse: hvordan bruke teori til at identificere, prioritere og løse praktiske medføringsproblemer?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode 2 utgave*. Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D., I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2016). *Politiets rolle I den nasjonale kriseledelsen*. (Meld. St. Nr 13 (2015-2016)) Hentet 11.05.2021 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/6d4cf2c4a9aa4c5e93c072e033cf07ab/no/pdfs/stm201520160013000dddpdfs.pdf>
- Johannessen, A., Kristoffersen, L., & Tufte, P.a. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Krogh, G. von, Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001) *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS-forlaget.
- Lov om politiet (1995). *Politi-loven*. Hentet 21.05.2021 fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1995-08-04-53>
- Lunde, I. K. (2019). *Praktisk krise- og beredskapsledelse*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Meld. St.20 (2015-2016). *Politiets rolle i den nasjonale kriseledelsen*. Justis og beredskapsdepartementet. Hentet 03.03.21 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/6d4cf2c4a9aa4c5e93c072e033cf07ab/no/pdfs/stm201520160013000dddpdfs.pdf>
- Njå, O., Sommer, M., Rake, E., L. & Braut, G., S. (2020) *Samfunnssikkerhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nonaka, I. Ikujiro & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). *The Concept of "Ba": building a foundation for knowledge creation*. California: California management review.
- Nonaka, I. Ikujiro, Toyama, R. & Konno, N. (2000). "*SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation*". Long Range Planning 33:534.
- NOU 2012:14 (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Hentet 21.05.2021:
- NOU 2000:24 (2000). *Et sårbart samfunn - utfordringer for sikkerhets og beredskapsarbeidet i samfunnet*. Hentet: 21.05.2021 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou200024/id143248/>
- Ottesen, O., (2011) *Ledelse Å bruke teori i praksis* (2.utg) Oslo: Høgskoleforlaget AS
- Pollestad, B., & Steinnes, T. (2012) *Øvelse gjør mester?* [Masteroppgave] Universitetet i Stavanger.
- Rodina, K. & Mørch, W. T. (2020) *Lev Vygotskij i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 4.06.2021 fra: https://snl.no/Lev_Vygotskij

- Rundberg, M. (2009). *Wengers praksisfellesskap*. Bedre Skole nr. 3 (s. 54-59).
- Sagberg, I. (2020). *Organisasjonskultur*. Store norske leksikon. Hentet 3. juni 2021 fra: <https://snl.no/organisasjonskultur>
- Schein, E. H. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse*. Oslo: Mercuri media forlag.
- Scott, W. R. (1981). *Organizations: Rational, Natural, and Open systems*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Skog, O. J. (2004) *Å forklare sosiale fenomener*. Gyldendal akademisk.
- Sommer, M., Pollestad, B., & Steinnes, T. (2020). *Beredskapsøving og-læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Storesund, K. Sesseng, C. Mikalsen, F. Holmvaag, O., A. & Steen-Hansen, A. (2020) *Evaluering av brann i parkeringshus på Stavanger lufthavn Sola 7 januar 2020*. RISE. Hentet 05.06.2021 fra: https://www.dsb.no/globalassets/dokumenter/rapporter/andre-rapporter/rise-rapport-2020_43_evaluering-av-brann-i-parkeringshus-pa-stavanger-lufthavn-sola_2020-06-26.pdf
- Svennevig, J. (2019) *kontekst* i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 14. juni 2021 fra <https://snl.no/kontekst>
- Vestad, M, S. (2018). *Meningsskapning, samskapning og deltaking: Når tre kommuner blir til en*. Høgskolen i Molde.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. London: Sage publications
- Wenger, E. & Lave, J. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2010). *Communities of practice: A brief introduction*. USA: National Science Foundation. Hentet 20.04.2021 fra: <http://hdl.handle.net/1794/11736>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

7.1 Vedlegg

7.1.1 Vedlegg 1: Overordnet intervjuguide

Generell informasjon:

1. Hva er din stillingstittel?
2. Hvordan har din organisasjon valgt å organisere dere med hensyn til kriser?
3. Etter din mening, i hvor stor grad mener din organisasjon er forberedt på kriser? Og på hvilken måte er det det/ikke det?

Samarbeid på tvers:

4. I hvilke situasjoner samarbeider du med nødetatene; politi, helse, brann? Og hvor ofte?
5. Hvor ofte samarbeider du med:
 - Stavanger kommune.
 - Sandnes kommune.
 - Sola kommune.
 - Randaberg kommune.

I hvilke tilfeller er dette?

6. I hvilke situasjoner samarbeider du på tvers med både nødetatene og andre kommuner?

Samarbeidsarenaer:

7. Hvordan er det dere samarbeider i forkant, under og etter en krise?

8. Hvordan fungerer det i praksis å ha møter på tvers med de relevante beredskapsorganisasjonene? Og hvilke organisasjoner/enheter ville du inkludert da?

9. Hvordan er disse møtene strukturert? (Plattform, formell/uformell, fysisk/digitalt)

10. Er du fornøyd med hyppigheten og varigheten av møtene?

11. Hvem tar initiativ til møtene?

12. Hvor mye forberedelser krever møte på tvers med kommune og nødetat?

Læring og samarbeid på tvers

13. Opplever du det som nyttig å ha et samarbeid på tvers med nødetat og kommune?
Hvorfor/hvorfor ikke.

14. Hvordan oppleves ditt samarbeid med:

- Nødetatene
- Kommune

15. Opplever du selvutvikling ved å være en del av slike samarbeid?

16. Hvor på skalaen opplever du samarbeidsmøtene som engasjerende og utbytterike eller energitappende?

17. Opplever du å få gode råd, innspill og tilbakemeldinger fra de andre i gruppa?

18. Fungerer dere som emosjonell støtte for hverandre når noen i gruppa står oppe i tøffe utfordringer i egen enhet?

19. Kan du trekke frem en situasjon i samarbeider hvor du lærte mye?

20. Når det blir satt sammen slike grupper, opplever du da en annen type tilhørighet når det er på tvers av organisasjoner?
21. Hvordan opplever du stemningen mellom lederne når dere samles?
22. Opplever du at lederne har samme forståelse for hvorfor de deltar i det tverrfaglige samarbeidet mellom kommuner og nødetat?
23. Hva med mål. Opplever du at nødetatene har samme mål som kommunene? Opplever du at nødetatene har samme mål seg imellom?
24. Opplever du at andre kommuner har samme mål?
25. Hvordan opplever du at de to gruppene (kommune og nødetat) jobber sammen med evalueringsarbeidet etter en hendelse? F.eks. Brannen på Ombo.
26. Er du fornøyd med dagens beredskapsorganisering når det kommer til samarbeid på tvers av ulike beredskapsorganisasjoner?
- a. Hva kan eventuelt forbedres?
27. Noe du ønsker å legge til?

7.1.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Masteroppgave i regionalsamordning mellom kommune og nødetat»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge læringsutbyttet i et regionalt samarbeid mellom kommuner og lokale nødetater. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å se nærmere på samarbeidet mellom fire samarbeidskommuner og nødetater i Rogaland. Problemstillingen for prosjektet er som følger:
Hvordan legges det til rette for læring mellom ledere ved beredskapsorganisasjonene i Rogaland?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har eller har innehatt en posisjon i beredskapen i Rogaland.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et personlig intervju. Gjennom det personlige intervjuet tar vi lydopptak for å kunne på best mulig måte gjengi dine svar i en analyse. Denne filen blir lagret på en sikker lagringssky hos Universitetet i Stavanger. Filen blir lagret uten navn og låst med privat kode. Senere blir lydfilen slettet så snart prosjektet er levert. Hvert intervju vil ta om lag 40-50 min.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun to studenter som har tilgang til råmaterialene som lydfilen ettersom den blir låst. Transkripsjonen blir lagret på en låst forskningsserver hos Universitetet i Stavanger som er den behandlingsansvarlige institusjonen.

I prosjektet vil navn bli anonymisert, og det skilles kun mellom enten kommune, nødetat & «ekstern beredskapskilde». Dette er for å sikre ditt personvern som deltaker.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.juni 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Kristiane Marie Fjær Lindland ved kristiane.m.lindland@uis.no

Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Kristiane M. Lindland
(Forsker/veileder)

Victoria Ness
(Student)

Trine Thorsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Masteroppgave i regionalsamordning mellom kommune og nødetat», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju.
- at møter jeg deltar i hos arbeidsgruppen kan bli observert av student.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)