

PLEASE MIND THE GAP

En undersøkelse av Gap-analysen som evaluering- og læringsverktøy ved stabsledelse i politiet



Heidi Bjørklund

Glenn Lura

Espen Nelson

Forord

Etter tre år som masterstudenter, har vi endelig kommet til siste akt. Det har vært tre lærerike, fine, men også utfordrende år. Vi har blitt beriket med mye ny kunnskap gjennom mange gode forelesninger av en rekke dyktig forelesere.

Det siste av de tre årene har vi jobbet selvstendig med forskning rundt bruken av Gap-analyse som evalueringsverktøy i politiets stabsarbeid. Oppgaven er skrevet med ønske om å bidra innenfor et felt vi synes er viktig, nemlig det å styrke mulighetene for læring og utvikling i politiets stab. Vi håper denne oppgaven kan være et lite bidrag til engasjement og inspirasjon.

Politiet fikk kraftig kritikk etter terrorhandlingene som tok livet av 77 mennesker i regjeringskvartalet og på Utøya 22. juli 2011. Utover de livene som tragisk ble tatt fra oss denne dagen, ble også veldig mange personer skadet både psykisk og fysisk. Konklusjonene til 22. juli-kommisjonens rapport, viser at politiet må trekke lærdom fra slike hendelser. I overført betydning vil det si at politiet hele tiden må jobbe for å bli bedre til å evaluere sin egen innsats, slik at vi i fremtiden kan unngå slike hendelser.

Vi vil gjerne takke våre familier for støtte under utdanningsløpet og særlig under skriving av masteroppgaven. Uten deres støtte hadde ikke dette studieløpet blitt fullført. Tusen takk til våre informanter, for deres tid og raushet. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Vi vil også takke våre veiledere Peter De Souza ved Høgskolen i Innlandet og Linda A. Hoel fra Politihøgskolen for kyndig veiledning og kritiske blikk. Alf Nelson som har brukt utallige timer på korrektur og veiledning av oppgaven og Politiets Fellesforbund som støtter forskningsbasert kunnskap hos sine tillitsvalgte.

Til slutt vil vi få takke hyggelige og kunnskapsrike medstudenter, kollokviegruppa og forelesere vi har truffet underveis i studiet. Dere har bidratt til inspirasjon, kunnskap, glede og motivasjon.

Lier, Vinterbro, Kløfta 1.mars. 2019.

Glenn Lura
Espen Nelson
Heidi Bjørklund

Sammendrag

Temaet stabsledelse i politiet har høy aktualitet i det offentlige rom. Dette temaet settes ofte i sammenheng med politiets håndtering av terrorhandlingen den 22. juli 2011. Påfølgende rapporter fra 22.-juli kommisjonen og Politianalysen påpekte en rekke utfordringer ved krisehåndtering/stabsledelse i politiet. Som en direkte oppfølging av erfaringer, analyser og konklusjoner fra blant annet disse rapportene, ble det i regi av Politihøgskolen utviklet et stabs- og lederutviklingsprogram med mål om å styrke nivået på stabene i de ulike politidistriktene.

I sin rapport *Store endringer kommer på kattepoter* belyser Hoel og Barland en utfordring ved bruk av Gap-analyser som arbeidsverktøy i programmet. Dette har dannet noe av bakgrunnen for denne studien. Vår intensjon har vært å kartlegge hvordan Gap-analysen oppfattes og hvordan den benyttes av de som bekler de ulike stabsfunksjonene. Samtidig har vårt mål vært å belyse om denne formen for analyseverktøy er med på å fremme læring og utvikling for stabsledelse i politiet.

Stabsledelse er en kompleks og krevende funksjon som setter store krav til de personene som innehar de ulike funksjonene. Det er flere elementer som synes å bidra til utfordringer ved bruk av Gap-analyser som verktøy når politiet skal evaluere sin virksomhet. Våre funn viser at informantene oppfatter det å bruke Gap-analyse i evalueringsarbeidet som omfattende og tidkrevende. De informantene vi har foretatt intervjuer av, har i stor grad uttalt at de benytter egne evaluerings skjemaer som ikke er de som skal brukes i Gap-analysen. Unntaket er noen få hendelser i et par av politidistriktene hvor informantene forklarer at de har benyttet Gap-analysen, men ikke fulgt den opp slik Politihøgskolen har tenkt. Informanter fra politidistriktene som vi intervjuet, sier samtidig at de synes Gap-analysen virker lovende, men slik vi tolker svarene har de ikke en arbeidshverdag som muliggjør bruk av Gap-analysen slik det er tiltenkt fra Politihøgskolen sin side. En av årsakene til dette er at informantene har vært gjennom en omfattende politireform samtidig som de har deltatt på kurs i regi av Politihøgskolen for å lære seg Gap-analysen. Intervjuene viser også at det kan være behov for en sterkere forankring i ledelsen rundt bruken av Gap-analysen som evalueringsverktøy.

Abstract

The subject of police management in the operational police emergency response units holds great current interest in public space. This subject is often related to the topic regarding the police's handling of the tragic events on July 22nd 2011.

Subsequent reports from The July 22nd commission, and also The policeanalysis, highlights a series of challenges concerning the police management in the operational police emergency response units. As a direct result of these analysis The Norwegian Police University College decided to start a staff- and leadershipdevelopment program with the goal of enhancing the level of managment quality within the different police districts and their operational emergency response units.

In their report *Store endringer kommer på kattepoter* Hoel and Barland made an evaluation highlighting the challenges with the use of the Gap-analysis within the operational police emergency response units. Their work has been important inspiration for this study.

Police management and evaluation of the operational police response units is a complex task that requires a lot from the subjects upholding these functions. Our findings suggest that the Gap-analysis is redeemed extensive and time consuming to make use of. The police districts in which we have conducted interviews have for the most part communicated that they use their own evaluation forms instead of the Gap-analysis. Informants also add that they think the Gap-analysis seems promising. However, from the answers we have gathered, this group of informants do not seem to have a workday that makes the use of the Gap-analysis possible the way it is intended by The Norwegian Police University College.

Our findings show that the Gap-analysis is considered extensive and time consuming by the informants. Evaluations are for most part conducted with the use of self-developed forms, instead of the Gap-analysis. The exception is a few examples in a couple of districts where the informants explain that they have used the Gap-analysis but not the way the Norwegian Police University College intended. Informants we interviewed from the different police districts also stated they think the Gap-analysis seems promising.

This master thesis shows there are challenges with the implementation of the Gap-analysis, but it also shows that there is potential if the implementation succeeds.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLINGEN	7
1.2 AVHANDLINGENS OPPBYGGING	9
2. KONTEKST	11
2.1 POLITIETS STAB.....	11
2.2 STABSSJEFENS ROLLE OG FORMÅL.....	16
2.3 STABS OG LEDERUTVIKLINGSPROGRAMMET	18
2.4 GAP-ANALYSEN	21
2.4.1 Gap-analyser i politiet.....	23
2.4.2 Gap-analyse som verktøy ved stabsarbeid i politiet.....	25
3. TEORI OG FORSKNING	30
3.1 INNLEDNING	30
3.2 LÆRINGSTEORIER	30
3.2.1 Behavioristiske læringsteori.....	31
3.2.2 Kognitiv læringsteori.....	32
3.2.3 Sosiokulturell læringsteori.	35
3.2.4 Læring i organisasjoner og kunnskapsdeling	36
3.2.5 Evaluering	39
3.2.6 Erfaringslære.....	43
4. FORSKNINGSMETODE OG DESIGN	55
4.1 INNLEDNING	55
4.2 VALG AV METODE	55
4.3 ETIKK I INTERVJUUNDERSØKELSENS SYV FORSKNINGSSTADIER.	58

4.3.1	<i>Tematikk</i>	59
4.3.2	<i>Planlegging</i>	60
4.3.3	<i>Intervjuet</i>	61
4.3.4	<i>Transkribering</i>	65
4.3.5	<i>Forberedelser til analyse av intervjudata</i>	66
4.3.6	<i>Verifisering gjennom validitet og reliabilitet</i>	68
4.3.7	<i>Rapportering</i>	70
4.4	POTENSIELLE SVAKHETER VED BRUK AV METODEN	70
4.4.1	<i>Forfatternes posisjon</i>	72
5.	FUNN OG DRØFTING	74
5.1	INNLEDNING	74
5.2	GAP-ANALYSEN OPPFATTES OMFATTENDE OG TIDKREVENDE	75
5.3	INFORMANTENE HEVDER DE LÆRER BEST VED AKTIV UTFØRELSE OG ERFARING	78
5.4	MED ROBUSTE OPERASJONSSENTRALER SETTES STAB SJELDNERE ENN FØR, NOE SOM HEMMER DEN TILTENKTE BRUKEN AV GAP-ANALYSEN.	83
5.5	INFORMANTENE OPPLEVER AT SYSTEMATISK ERFARINGSDELING ER BÅDE MANGELVARE OG ET SAVN.	85
5.6	INFORMANTENE ER OPPTATT AV Å UTØVE STABSARBEIDET PÅ EN GOD MÅTE OG MENER GAP-ANALYSEN HAR ET POTENSIAL TIL Å UTVIKLE STABEN.	89
5.7	GAP-ANALYSEN BLIR NEDPRIORITERT	92
5.8	INFORMANTENE OPPLEVER STOR VARIASJON RUNDT OPPLÆRINGEN AV GAP-ANALYSEN	94
5.9	GAP-ANALYSEN FREMSTÅR IKKE SOM GODT NOK FORANKRET HOS LEDELSEN. DETTE MEDFØRER AT DEN IKKE BLIR BRUKT SOM ET LÆRINGS OG UTVIKLINGSVERKTØY.	98
6.	OPPSUMMERING	102
7.	VEIEN VIDERE	103
8.	KILDER	104
9.	VEDLEGG	110

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for problemstillingen

I Norge er det politiet som har oppgaven “å være samfunnets sentrale aktør i det sivile samfunns beredskap mot store ulykker, naturkatastrofer og terroranslag” (St.meld. 42, 2004-2005 s. 6). Samfunnet forventer at politiet raskt griper inn og håndterer slike hendelser. Dette stiller krav til effektiv ledelse og profesjonell utførelse. I likhet med forsvaret og en del andre organisasjoner opererer politiet med et skalert ledelselement, kalt stab som iverksettes ved spesielle hendelser. I den daglige driften organiseres politiet i linjeledelse, hvor det operasjonelle nivået ledes av en operasjonssentral med en operasjonsleder som høyeste ledelsesnivå. Når det oppstår hendelser og/eller kriser som overstiger kapasiteten til normal linjeledelse trer staben i kraft. Det opprettes en annen ledelse/beslutningsstruktur som i større grad skal gjøre politiet i stand til å håndtere situasjonen. Denne ledelsesstrukturen kalles stabsledelse og er blant annet omtalt i forskrifter og politiets beredskapssystem PBS 1.

Hensikten med stabsledelse er å iverksette en mer effektiv koordinering og styring av de ressursene som politidistriktet disponerer i situasjoner som avviker fra normalsituasjonen. Stabens hovedoppgave er å bistå politimesterens ledelse gjennom beslutningsstøtte, iverksettelse av tiltak og oppfølging av tiltakene (Politidirektoratet, 2011, s. 118).

Stabsledelse er konsentrert rundt den akutte hendelsen, og ordinære hendelser løses fortsatt i linjeledelsen. Stabsledelse er altså en midlertidig organisering knyttet til en definert hendelse. Når den definerte hendelsen er avklart går politidistriktet tilbake til normal linjeledelse.

En del av kritikken som har blitt fremmet mot politiet gjennom de siste årene, har omhandler politiets ledelses-apparat og dens manglende evne til å løse store alvorlige kriser i tråd med samfunnets forventninger. Gjørsv-kommisjonen påpekte blant annet at politiet var for dårlig til å ta lærdom av tidligere hendelser og øvelser, og at det manglet en klar overgang fra normal linjeledelse til stabsledelse under terrorhendelsen den 22. juli 2012 (NOU 2012: 14, s 95-96). Samtidig har det gjennom Politidirektoratet og politihøgskolens evalueringer av øvelser som er gjennomført fra 2008 og frem til 2013 blitt vist til flere utfordringer ved stabsarbeidet. Et illustrerende eksempel fra Øvelse Tyr i 2012 er beskrevet følgende:

En viktig forutsetning for å få til et godt stabsarbeid, er evnen til å gjennomføre parallelle arbeidsprosesser. For at staben til enhver skal være parat til å støtte den operative oppgaveløsningen på taktisk nivå, må de evne å gjennomføre takt- og sceneskifte i stabsarbeidet når situasjonen krever det. Ved flere anledninger ble staben oppfattet som et forsinkende ledd som ikke evnet å ta raske beslutninger når situasjonen krevde det (Politihøgskolen, 2012, s. 40).

Som følge av kritikken av stabens evne til effektiv ledelse og koordinering, ble det i 2014 lansert et nytt stabs- og lederutviklingsprogram i regi av Politihøgskolen. Formålet med programmet er å øke kompetansen innenfor stabsarbeid og samtidig heve evnen til krisehåndtering i de ulike politidistriktene. Programmet har stort fokus på læring og utvikling, og tar sikte på å sette stabsmedlemmene i stand til lære og utvikle seg gjennom stabsarbeidet også etter at programmet er ferdig. Innføring av Gap-analyser er et av verktøyene som er implementert i programmet, og analysen er en metode for å sikre en systematisk evaluering av stabsarbeidet. Samtidig er Gap-analysen også ment å være et verktøy som sørger for en kontinuerlig læring og utvikling innad i staben (Politidirektoratet, 2016).

I 2017 ble det gjennomført en evaluering av stabs og lederutviklingsprogrammet av Hoel og Barland. Evalueringen pekte på en del utfordringer ved Gap-analysen, og sa blant annet at hensikten med gap-analysen som arbeidsmetode i noen grad var uklar (Hoel og Barland 2017).

Ved å undersøke om det fantes noe empiri eller faglitteratur som beskriver bruk av Gap-analyser i politiet i Norge, ble det klart for oss at dette var et tema som det ikke tidligere var forsket på. Analyseseksjonen i Politidirektoratet svarte følgende på en forespørsel om de hadde noe empiri eller faglitteratur om Gap-analysen:

“Så vidt jeg forstår er spørsmålet dere stiller ganske enkelt om vi vet om noe empiri/faglitteratur på Gap-analyse. Det har vi dessverre ikke. Gap-analyse er utviklet av konsulentbransjen og jeg har ikke kjennskap til at det er skrevet noe faglitteratur på emnet”

I denne avhandlingen vil vi undersøke om Gap-analysen har blitt implementert og tatt i bruk i etterkant av hendelser og øvelser hvor det har blitt satt stab. Oppgaven vil også undersøke

hvilken opplevelse bruken av Gap-analyser har for stabsmedlemmene i den hensikt å kartlegge og gi en overordnet beskrivelse av hvorvidt Gap-analysen synes å ha en positiv eller negativ innvirkning på stabens evne til læring og utvikling. Følgende problemstilling anses å belyse det ovennevnte:

- ***Hva fremmer eller hemmer politistabens bruk av Gap-analyse som evalueringsmetode for læring og utvikling?***

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har vi formulert følgende delspørsmål:

- ***Hvordan erfarer politiets stab bruk av Gap-analyse som verktøy for å lære av erfaring og bruke denne erfaringen til organisasjonsutvikling?***
- ***Er Gap-analysen som metode i evalueringsarbeidet egnet for læring?***

Basert på inntrykkene fra evalueringer av større øvelser i politiet, 22-juli kommisjonens rapport og Stabs- og lederutviklingsprogrammet er formålet med denne oppgaven å se hvorvidt Gap-analysen har blitt implementert ved stabsarbeidet i politiet i Norge, og samtidig drøfte om analysen fremmer læring og utvikling for stabsmedlemmene og politiet.

Oppgaven er relevant fordi dette tema ikke tidligere har blitt undersøkt ved en empirisk tilnærming.

1.2 Avhandlingens oppbygging

Etter denne introduksjonen innledes avhandlingen med et kapittel (2) som forklarer grunnlaget for å gå fra den daglige linjeledelsen og over til stabsledelse. I tillegg forklares stabens oppbygging og funksjon og stabssjefens rolle som leder for stabsarbeidet.

Deretter blir det gitt en kort innføring i oppbyggingen av Stabs- og lederutviklingsprogrammet, og en forklaring på Gap-analysen og dens rolle i politiet og politiets stabsarbeid i Norge.

Kapittel 3 setter rammene for avhandlingens kunnskapsteoretiske ståsted, og danner grunnlaget for utviklingen av forskningsstrategi og metode som oppgaven bygger på. Her

presenteres læringsteorier, teori om evaluering og læring gjennom erfaring. Dette teoretiske ståstedet blir sentralt for å analysere erfaringer og meningsdannelsen som senere vil fremtre av det empiriske materialet.

I kapittel 4 angir vi vilkårene for forskningsstrategien, og det redegjøres for den metoden vi har valgt for undersøkelsen. Her diskuterer vi den metoden vi har benyttet for datainnsamling og habilitet, og vi beskriver og begrunner de valgene vi har gjort angående planlegging og gjennomføring av studien. Deretter diskuterer vi hvordan vi har forsikret studiens reliabilitet og validitet, og reflekteres rundt svakheter ved bruk av metoden i tillegg til drøftinger omkring etiske sider ved studien.

I kapittel 5 analyserer og drøfter vi problemstillingen basert på intervjuer av ansatte i politietaten som innehar stabsfunksjoner. Her forklares våre analysestrategiske overveielser og datamaterialet tolkes i lys av teorien som blir presentert i kapittel 3. Det blir fremlagt funn som relateres til avhandlingens problemstilling, og disse funnene blir også drøftet og satt opp mot relevant forskning og teori.

I kapittel 6 presenterer vi avhandlingens hovedfunn og hovedkonklusjon. Deretter avsluttes kapitlet med noen betraktninger over Gap-analysen fremtid i politiets stabsarbeid, og noen implikasjoner for læring ved bruk av Gap-analyser. Til slutt i kapittel 7 reflekteres det i over studiens mulige bidrag til stabsfeltet, og veien videre.

2. Kontekst

2.1 Politiets Stab

Politidistriktene i Norge er organisert med tre ulike ledelsesnivåer, det strategiske, det operasjonelle og det taktiske. Ledelsesnivåene representerer skillet mellom ulike oppgaver og beslutningsnivå i organisasjonen.

Det *strategiske nivået* består av politimesteren og lokal redningsledelse. På det strategiske nivået utarbeides det strategier for hvordan politidistriktet på best mulig måte skal løse sine oppgaver. I *Rammer og retningslinjer for etablering av nye politidistrikt* som ble utgitt av Politidirektoratet i 2016, står det at det skal etableres strategiske lederstøttestaber for å støtte politimesteren og hans ledergruppe i ledelsen av distriktet. De tre *strategiske* lederstøttestabene skal utføre følgende:

- Stab for virksomhetsstyring skal bistå politimesteren i gjennomføringen av de sentrale virksomhetsstyringsprosessene i politidistriktet som planlegging, gjennomføring, oppfølging og rapportering. Stab for virksomhetsstyring skal også på vegne av politimesteren kontrollere at driftsenhetene utfører sine oppgaver i samsvar med gitte mål og føringer og i henhold til gjeldende lov og regelverk.
- Kommunikasjonsenheten skal den ha overordnet ansvar for intern og ekstern kommunikasjon, herunder krisekommunikasjon i politidistriktene. Enheten skal yte støtte til politimesteren og ledergruppen samt rådgivning og lederstøtte til de funksjonelle og geografiske driftsenhetene.
- Stab for HR og HMS skal ha overordnet ansvar for strategisk HR og HMS i politidistriktene. Enheten skal yte støtte til politimesteren og ledergruppen samt rådgivning og lederstøtte til driftsenhetene, og skal legge grunnlag for god ledelse, godt medarbeiderskap og utvikling i politidistriktet (Politidirektoratet, 2016).

Det *operasjonelle* nivået opererer i det daglige, som resten av politiet, i linjeledelse. Hvem som skal utføre ordre og oppdrag i linjeledelsen besluttet av den lederen som til enhver tid har

overordnet beslutningsmyndighet gitt av politimesteren. Øverste beslutningstager på operasjonelt nivå i den daglige operative tjenesten er operasjonslederen på operasjonssentralen. Operasjonssentralen håndterer politidistriktets operative tjeneste og leder all planlagt og hendelsesstyrt politiinnsats på operasjonelt nivå.

Det *taktiske* nivået består av politimannskaper som gjør innsats ute på patrulje, det vil si ute på åstedet for hendelsen. Innsatslederen er politiets leder av oppdrag på taktisk nivå. Det skal utpekes innsatsledere ved alle hendelser der det er behov for en koordinerende ledelse. Innsatslederen vil ha ordremyndighet over tildelte patruljer i en konkret politiaksjon. (Østgaard, 2015)

Fra tid til annen dukker det opp ekstraordinære hendelser som utfordrer kapasiteten til den daglige linjeledelsen. Dette kan medføre at linjeledelsen ikke er robust nok til å håndtere hendelsen man står overfor samtidig som det forventes å drifte den daglige tjenesten. Ved en slik hendelse vil operasjonslederen kontakte politimesteren som kan beslutte at det skal settes stab. Staben vil da overta ledelsen fra linjen og fungere som et operasjonelt ledelsesledd under den ekstraordinære hendelsen. Det kan også besluttes å sette stab i forkant av større ressurskrevende arrangementer for å proaktivt avlaste linjeledelsen. I vår oppgave er det denne stabsformen vi undersøker, og ikke politimesterens lederstøttestaber.

Hva som er å anse som ekstraordinære hendelser kan variere avhengig av politidistriktets operasjonelle kapasitet. Typisk er hendelser hvor politiets innsats krever stor ressursbruk som vil vedvare over lengre tid, og krever samarbeid med andre aktører utover det som er normalt, og andre hendelser som krever innsats/ressursbruk utover det normale. For politiet sin del er det Politiets beredskapssystem del 1 - Politiets håndbok i krisehåndtering (PBS 1) som definerer dette.

PBS 1 som ble utgitt i 2011 definerer ekstraordinære hendelser som:

En inntruffet eller mulig hendelse som er så omfattende eller alvorlig at politiet må organisere, lede og benytte sine ressurser på en annen måte enn gjennom den ordinære linjeledelsen for å kunne håndtere oppgaven. Det er politimesteren som avgjør om en hendelse er å anse som ekstraordinær (Politidirektoratet, 2011).

Politidirektoratet (POD) har en lignende beskrivelse når de skriver hva som er en ekstraordinær hendelse;

«En hendelse som er så omfattende eller alvorlig, at politiet må organisere, lede, og benytte sine ressurser på en annen måte enn ved ordinær organisering.»

(Politidirektoratet, 2011).

POD understreker at det er politimesteren som avgjør om hendelsen er å anse som ekstraordinær. For å definere ytterligere hva som kan være en så spesiell hendelse at den defineres som ekstraordinær har PBS 1 definert eksempler på slike hendelser, disse er:

- Alvorlig forstyrrelse av den alminnelige ro og orden
- Bombetrussel
- Terroranslag
- Gisselsituasjoner
- Grove voldsforbrytelser
- Rømte forbrytere som setter andre menneskers eller rikets sikkerhet i fare
- Store ulykker og naturkatastrofer eller farer for slike
- Ettersøkning etter forsvunne personer
- Større arrangementer

(Politidirektoratet, 2011)

Samtidig har utviklingen vært slik at krevende situasjoner og hendelser av større omfang ikke lenger nødvendigvis er noe som sjeldent inntreffer. NOU (2009:12) peker på at selv mindre hendelser kan være spesielle, og dermed kreve tiltak ut over hva den daglige tjenesten hos politiet er dimensjonert for å takle. De ekstraordinære hendelsene er som NOU (2009:12) skisserer relativt mange, men de er likevel ikke representative for den rutinemessige virksomheten til den daglige tjenesten hos politiet.

For tydeligere å avgrense denne typen hendelser ser man i politiets håndbok for krisehåndtering noen deskriptive føringer. Det sies at typiske hendelser som kan kreve at politiet beslutter å sette ned stab kan være at de:

- Vil kunne kreve en prinsipiell beslutning (bevæpningsordre).
- Kan være vanskelige eller kompliserte (stor fare for publikum eller egne mannskaper).
- Kan være ressurskrevende (ledelse gjennom stab).

Selv om slike spesielle og ekstraordinære hendelser oppstår, og det ifølge PBS 1 kunne vært satt stab, er det ikke alltid det skjer. En mulig forklaring på det kan være at det ofte tar svært lang tid å kalle inn mannskapene og samle en stab på egnet lokasjon. Noen hendelser inntreffer raskt og må håndteres fortløpende. Det tilfaller da den daglige linjeledelsen å håndtere den ekstraordinære hendelsen frem til stab er satt og ekstra ressurser er innkalt. Dette kan medføre at hendelsen har nedskalert innen man har rukket å samle staben.

PBS 1 omtaler viktigheten at ordinær linjeledelse søkes opprettet så raskt som mulig selv når stab er satt, på følgende måte:

Utgangspunktet bør være at flest mulig situasjoner og oppdrag løses innenfor den ordinære linjeledelsen. Selv når stab etableres, bør det være et mål at håndteringen raskest mulig tilbakeføres til den ordinære linjeledelsen (Politidirektoratet 2011).

Når det er satt stab, vil det i tillegg til stabssjefen, være 7 definerte funksjoner, såkalte P-funksjoner. Disse P-funksjonene skal støtte opp om operasjonssentralens håndtering av krisen. Staben skal fungere som en beslutningsstøtte samt bistå med iverksettelse av de tiltak som blir besluttet utført. Staben gjør dette på fullmakt fra politimesteren (Politidirektoratet, 2011).

Når staben er satt, skal stabsfunksjonene P1–P5 alltid ivaretas. Det er valgfritt å benytte funksjonene P6 og P7. Hovedinndelingen av stabsfunksjonene vil være:

Funksjon	Benevning	Oppgaver
Stabssjef	ST.SJ	Leder og koordinerer arbeidet i staben etter fullmakt fra politimesteren. Han/hun er bindeleddet mellom politimesteren og staben. Stabssjefen bestemmer hvordan han/hun vil benytte

		stabsmedarbeiderne og operasjonssentralen under den aktuelle hendelsen.
Personell	P1	Deltar i planleggingsarbeidet og samarbeider nært med P4 om ressursbruken. P1 bør ha oversikt over polititjenestepersoner og medarbeidere fra aktører som samvirker med politiet. P1 utarbeider tjenestelister og fører oversikter.
Etterretning	P2	Deltar i planleggingsarbeidet og samarbeider nært med P3, som er stabens sentrale planleggingsfunksjon. Ved behov forsterkes P2 med medarbeidere fra Politiets sikkerhetstjeneste (PST). P2 samarbeider med P5 om å innhente etterretningsinformasjon gjennom medieovervåkning. All etterforskning i aksjonsfasen av den ekstraordinære hendelsen må koordineres av P2.
Operasjoner	P3	Som den sentrale funksjonen i stabens planlegging har P3 hovedansvaret for den operative virksomheten og for utarbeidelse av planer. Han/hun samarbeider nært med P2, operasjonslederen og innsatslederen om planleggingen. P3 koordinerer og kontrollerer gjennomføringen av operasjonen.
Logistikk	P4	Deltar i planleggingsarbeidet og samarbeider nært med P1 om den ressursmessige støtten til operasjonen. P4 legger opp en logistikkplan, gir retningslinjer, koordinerer og kontrollerer logistikktjenesten. Ved behov inngår sambandsleder og andre IKT- medarbeidere i denne funksjonen.
Informasjon	P5	Skal støtte politimesteren, staben og innsatslederen i deres mediehandtering. P5 bistår P2 ved å innhente etterretningsinformasjon gjennom medieovervåkning.
Juridisk	P6	Deltar i stabens arbeid med juridiske vurderinger og anbefalinger.

Oppgave-avhengig	P7	En fleksibel funksjon og kan benyttes dersom det er behov for kompetanse som ikke allerede dekkes av øvrige stabsfunksjoner.
Rådgivere	Rådgiver	Varierer i sammensetning og kompetanse etter hendelsens art.
Liaisoner	Liaison	Varierer i sammensetning og kompetanse etter hendelsens art.

Tabell 1. Beskrivelse av stabens organisering (Politidirektoratet 2011, s. 121-128).

Stabssjefen koordinerer og leder arbeidet i staben. Han har også ansvaret for å rapportere til politimesteren på det strategiske nivået. Rådgivere og liaisoner vil knyttes til staben ved behov, og sammensetning og kompetanse vil variere etter hendelsens art. Staben vil i de fleste tilfeller jobbe fra et eget stabsrom hvor de ulike funksjonene/cellene har egne plasser. Møter vil ofte foregå i egne rom med tilknytning til stabens lokaler.

2.2 Stabssjefens rolle og formål

Som følge av Nærpolitireformen som ble iverksatt 1. januar 2016 ble det utviklet en ny overordnet organisasjonsmodell i politietaten. De 27 opprinnelige politidistriktene ble slått sammen til 12 og i forbindelse med dette arbeidet presenterte Politidirektoratet dokumentet *“Rammer og retningslinjer for etablering av nye politidistrikt”* med det formål å gi de nye politidistriktene initielle planforutsetninger, retningslinjer og føringer for etableringen av de nye distriktene. Rollen som stabssjef er beskrevet som en standardisert funksjon, og gitt en overordnet funksjonsbeskrivelse. Funksjonen skal etableres i alle politidistrikter, ha en ensartet standard for å sørge for bedre samhandling, enhetlig utvikling og gode forutsetninger for å skape en kunnskapsstyrt fagutvikling.

Dokumentet beskriver stabssjefens rolle, formål, hovedoppgaver og organisering av oppgaver. Dette innebærer en ny og annerledes rolle for stabssjefen, hvor særlig ansvar for stabens kompetanse og trening løftes frem (Hoel, Barland og Lillevik, 2019).

Formålet med stabssjefs-funksjonen beskrives som:

Stabssjefen er politidistriktets øverste leder på operasjonelt nivå når politimesterens stab er satt. I det ordinære har stabssjefen et særskilt ansvar for å ivareta politimesterens og operasjonsleders behov for faglig rådgivning i operasjonelle spørsmål.

Stabssjefen skal være politidistriktets frontfigur og pådriver i å styrke det forebyggende arbeidet innenfor samfunnssikkerhet og beredskap.

PBS 1 har følgende beskrivelse av stabssjefs-rollen:

I det daglige, når politimesterens stab ikke er satt, har stabssjefen et overordnet ansvar for at politidistriktets planverk er oppdatert og at stabsmedarbeiderne har den nødvendige kompetanse og trening.

Stabssjefen leder og koordinerer arbeidet i staben etter fullmakt fra politimesteren. Han/hun er bindeleddet mellom politimesteren og staben. Stabssjefen bestemmer hvordan han/hun vil benytte stabsmedarbeiderne og operasjonssentralen under den aktuelle hendelsen.

Stabssjefens hovedoppgaver beskrives følgende i *Rammer og retningslinjer for etableringen av nye politidistrikter* (Politidirektoratet, 2016):

- lede politimesterens stab i tråd med føringer gitt i PBS I
- i det ordinære ivareta politidistriktets faglige ledelse av stabsarbeid
- yte faglig rådgivning til operasjonsleder og politimester i operasjonelle spørsmål og problemstillinger
- planlegge og lede forebyggende arbeid innenfor samfunnssikkerhet og beredskap

Ved organisering av arbeidet som stabssjef blir det beskrevet at stabssjefsrollen skal være tilgjengelig 24/7, og må derfor ha faste stedfortredere. Arbeidet skal være innrettet slik at stabssjefens hovedoppgaver i det daglige gis nødvendig prioritet (Politidirektoratet, 2016). Under stabssjefens ansvar for planlegging sier PBS1 blant annet at stabssjef skal:

- kontrollere at funksjonslederne kjenner sitt ansvar og arbeidsområde
- koordinere planleggingen gjennom jevnlig kontakt funksjonslederne

- etablere gode rutiner for situasjonsrapportering fra funksjonslederne, operasjonslederen og innsatslederen

Politidirektoratet beskrives stabssjefens rolle og hovedoppgaver som følgende:

Hovedansvar når stab er satt:

Dette er beskrevet i PBS I.

Hovedansvar når stab ikke er satt:

Er:

- ansvarlig for at politidistriktets planverk er oppdatert, harmonisert og operasjonalisert
- ansvarlig for at stabsmedlemmene har den nødvendige kompetanse og trening
- faglig rådgiver for operasjonsleder og politimester i operasjonelle spørsmål og problemstillinger
- faglig rådgiver i politioperative spørsmål
- politidistriktets kontaktpunkt med eksterne samvirkeaktører og samarbeidspartnere i beredskapssammenheng

Skal:

- koordinere og samordne beredskapstiltak i politidistriktet
- kvalitetssikre å godkjenne operasjonsordrer knyttet til planlagte aksjoner/operasjoner
- lede politidistriktets øvingsforum
- sørge for at stabens funksjoner til enhver tid er dekket (Politidirektoratet, 2016).

Politidirektoratets beskrivelse ovenfor av den nye stabssjefensrollen gjør det klart at stabssjefen skal lede staben når stab er satt på samme vis som tidligere (Politidirektoratet, 2011). Det er en nærliggende tolkning jfr. stabssjefens hovedansvar når stab ikke er satt, at han skal lede læringsprosesser for stabsmedlemmene (Hoel et al., 2019).

2.3 Stabs og lederutviklingsprogrammet

I en undersøkelse utført av politihøgskolen i 2013 ble det slått fast at det har vært store utskiftninger i stabsfunksjonene i distriktene og at vedlikeholdet av kompetansen i stabsarbeidet ikke har vært tilfredsstillende. Politihøgskolen nedsatte en arbeidsgruppe som

skulle se på innhold og utforming av et fremtidig stabskurs, og i januar 2014 vedtok Politihøgskolen å innføre Stabs- og lederutviklingsprogrammet (Hoel og Barland, 2017).

Programmet er et av Politihøgskolens satsningsområder innenfor sivil krisehåndtering, og målgruppen er sentrale aktører i politidistriktenes krisehåndteringsapparat. Med en ambisjon om å være noe mer enn et opplæringsløp har programmet satt fokus på prosesser rundt læring, utvikling og styring. Formålet med programmet blir beskrevet slik:

Å styrke politidistriktets stabs- og ledelsesapparat for å heve politidistriktets krisehåndteringsevne. Dette skal gjøres gjennom å styrke basiskunnskaper og egenferdigheter, samt utvikle staben som team, med vekt på rolleforståelse kommunikasjon, samhandling og gode (Hoel et al., 2019).

For å sørge for at programmet har god faglig kvalitet har det blitt tilført kompetanse fra viktige fagområder som ledelse, pedagogikk, digitale læremidler, krisekommunikasjon og media. Programmet foregår i hovedsak på lokalt nivå i eget politidistrikt, med unntak av en to dagers samling med en øvelse i Justissektorens kurs- og øvingssenter i Stavern. Dette er en av to øvelser som blir gjennomført. Den andre øvelsen er en redningsøvelse som foregår i eget distrikt. Gjennom programmet er det lagt betydelig vekt på at distriktene selv er ansvarlige for stabens utvikling og læring mellom øvelsene og etter endt programslutt.

På grunn av at programmet i hovedsak skal foregå i eget distrikt er det lagt opp til at deler av utdanningsløpet foregår som nettbasert E-læring. Dette gjelder spesielt de delene av programmet hvor fokuset er et kunnskapsbasert læringsutbytte. Opplæring i bruken av operative verktøy som kartverk og loggføringsverktøy er også en del av nettbasert opplæring.

Til grunn for Stabs- og lederutviklingsprogrammet ligger *Program for Stabs- og lederutvikling*. I denne beskrives læringsutbytte, den generelle kompetansen og kunnskaper og ferdigheter som deltakerne skal kunne fremvise etter å ha gjennomført programmet (Hoel og Barland, 2017).

Det er også utarbeidet en *Veileder for Stabssjefen* som gir stabssjefen en viktig rolle under forberedelser og gjennomføring, men også ledelsesansvar for læringsprosessene. Følgende beskrivelse av stabssjefens rolle blir gitt:

Som stabssjef har du dermed en avgjørende rolle i tilrettelegging og gjennomføringen av opplæringen for staben i ditt politidistrikt. Dette ansvaret er forankret i PBS I, hvor det slås fast at stabssjefen har «et daglig og overordnet ansvar for at stabsmedarbeiderne har den nødvendige kompetanse og trening». Ansvaret innebærer å påse at deltakerne tilegner seg nødvendig kompetanse, kunnskaper og ferdigheter i tråd med læringsutbyttebeskrivelsene (Politihøgskolen, 2017).

Veilederen beskriver også hvordan stabssjefen skal legge til rette for at de nettbaserte og fysiske/samlingsbaserte delene av opplæringen sammen bidrar til at deltakerne oppnår læringsutbyttet/målsetningen med opplæringen. Det forventes at stabssjefen følger opp følgende aktiviteter:

1. Gap-analyse, evaluering og oppfølging

Veileder for Gap-analysen inneholder Gap-analyse i tabulert form og informasjon om hvordan staben skal gjennomføre Gap-analysen, løpende evaluering og oppfølging i programperioden.

2. Tilegnelse av basiskunnskaper («ABC») gjennom nettbasert læring.

Denne delen inneholder arbeidskrav som sikrer at nødvendig grunnkompetanse er tilegnet før første øvelsessamling. Dette gjøres gjennom den nettbaserte læringsplattformen ITL.

3. Første øvelsessamling – enten ved Justissektorens kurs- og øvingssteder (JKØ) eller i eget distrikt (2017).

I eget distrikt en dag (12 timer) og ved JKØ, Stavern 2 ½ dag (20 timer), med hovedfokus på praktiske øvelser (TØUT) og trening i stabsarbeid med veiledning. Dagen før øvelsen i eget distrikt gjennomføres en samling (3-4 timer) med redningsledelsen hvor PM og stabssjefen deltar.

4. Gruppeoppgave: Erfaringslæring 2017

Oppdatering av Gap-analysen basert på erfaringslæring etter reelle hendelser og større øvelser i eget distrikt, samt funn og erfaringer fra nasjonale øvelser. Oppfølging av læringspunkter.

5. *Andre øvelsessamling – enten i eget distrikt eller i JKØ (2018)*

Som i punkt 3.

6. *Gruppeoppgave: Erfaringslæring 2018*

Oppdatering av Gap-analyse basert på erfaringslæring etter reelle hendelser og større øvelser i eget distrikt, samt funn og erfaringer fra nasjonale øvelser. Oppfølging av læringspunkter. Mer informasjon finner du i del 2

7. *Gruppeoppgave: Erfaringslæring – evaluering og plan «veien videre»*

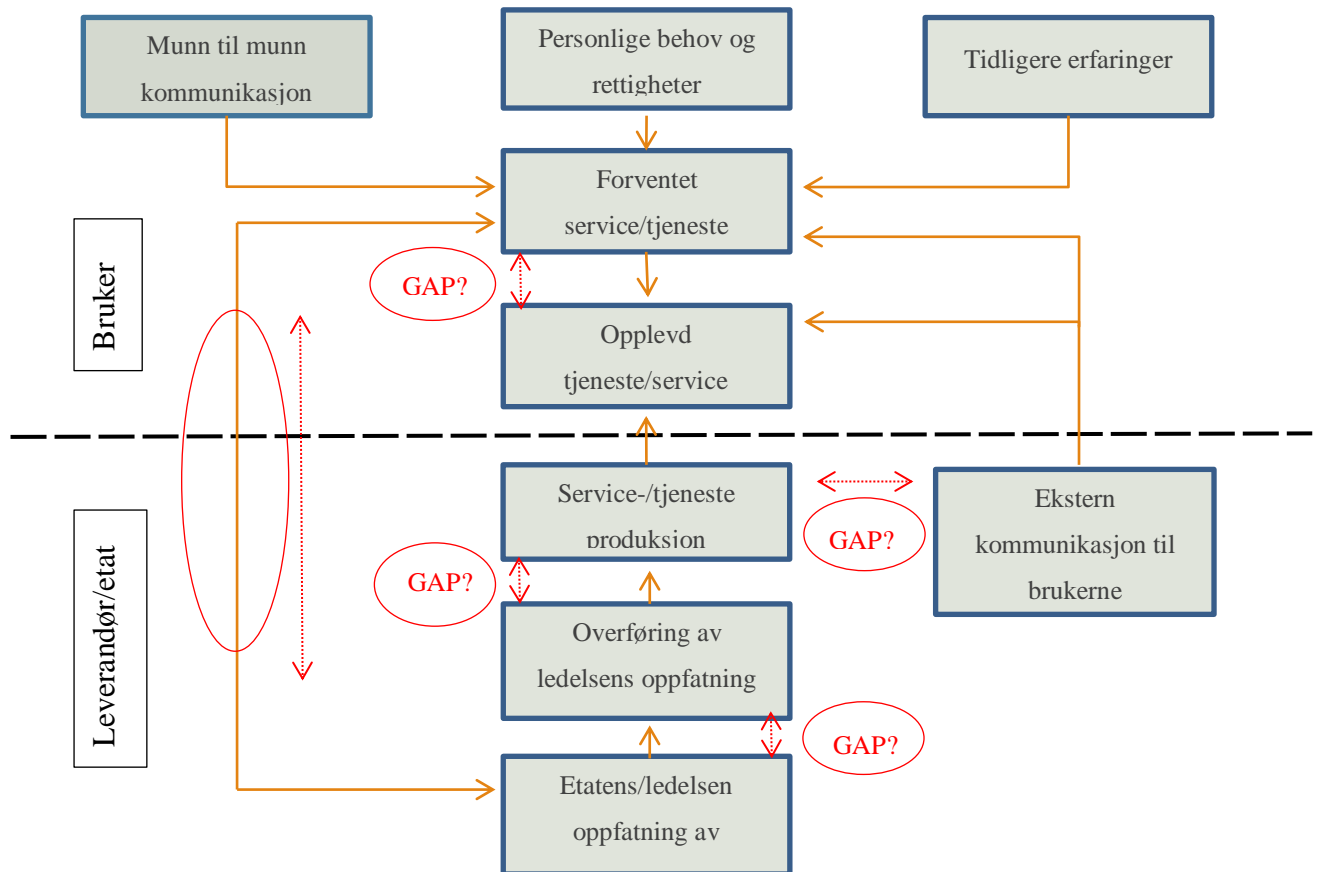
Oppsummering og oppfølging av erfaringer og læringsutbytte etter gjennomført program (Hoel et al., 2019 s. 21).

Selv om stabssjefen i hovedsak blir gitt ansvaret for stabens kompetanseheving og læringsutbytte i politidistriktet, sier *veilederen for stabssjefen* at funksjonsledere (lederne for de ulike P-funksjonene) også har et ansvar for å følge opp programmet i sin celle. Det er derimot stabssjefen som skal utfordre funksjonslederne til å ta et “100% ansvar” (Politihøgskolen, 2017).

2.4 Gap-analysen

Gap-analyser ble opprinnelig utviklet fra markedsundersøkelser i privat sektor som en modell for å måle kvaliteten på tilbudte tjenester. Modellen ble utviklet på 1980 tallet, og har siden vært et viktig og mye brukt analyseverktøy. Ideen som modellen baserer seg på er betydningen av et kontinuerlig fokus på organisasjonsmessige utfordringer for å avdekke kritiske gap som kan føre til avvik i tjenestemøtet mellom bruker og tjenesteyter, og deretter tette disse gapene ved implementering av konkrete tiltak (Zeithaml og Bitner, 2003).

Modellen består i hovedsak av to elementer, hvor det første elementet er en kvalitetsmodell på tjenesten. Kvalitetsmodellen baserer seg på ideen om at det oppstår ulike kvalitetsgap, og er en metode for å identifisere og måle hvor store disse gapene faktisk er. Modellen under viser et eksempel på hvordan en Gap-analyse modell kan se ut:



Figur 1. Gap-analyse modell (Zeithaml og Bitner, 2003).

Modellen over viser hvor det eksempelvis kan oppstå organisasjonsmessige utfordringer og kritiske gap. Gapene under den stiplede linjen viser tilbyderavvik, som tolkning av brukerens behov, definering av servicestandarder og løfter som blir kommunisert til brukeren. Gap over den stiplede linjen viser brukeravvik, som anstanden mellom brukerens forventninger til tjenesten og hva brukeren faktisk opplever.

Det andre elementet i modellen er Gap-analyse metoden. Denne metoden grener seg ut i to faser. Et kvalitativt stadium hvor det benyttes ulike fokusgrupper og et kvantitativt stadium hvor det blir benyttet et spørreskjema. Sammen blir disse benyttet for å identifisere tre elementer:

Kundeprioriteringer: Hvilke tjenester kunden opplever som viktigst.

Serviceutfordringer: Serviceelementer med store gap. På hvilke områder klarer ikke tilbyder å møte kundens forventninger.

Prioriterte utfordringer: De tjenestene som er av størst betydning for kundene, men har de størst kvalitets gap og hvor tilbyder ikke klarer å møte forventningene. (Zeithaml og Bitner, 2003).

Gap-analyser brukes også til å utvikle såkalte gap-lukkende strategier for å takle analyserte utfordringer. Disse strategiene er utformet enten for å forbedre servicenivået slik at de svarer til kundens forventninger, eller å minske kundens forventninger slik at nåværende servicenivå blir akseptert (Zeithaml og Bitner, 2003).

Gap-analyse modellen har fått stor innflytelse opp gjennom de siste 10-årene, og offentlige sektor har i stor grad tilnærmet seg metoden og innsett at den kan være anvendelig innenfor flere ulike felt. Selv om samfunnsoppdraget til offentlig sektor ofte er annerledes enn i privat sektor, vil modellen og dens førende ide i mange sammenhenger være overførbart for å skaffe seg oversikt over utfordringer og årsaker til hvorfor ting ikke er som de burde være. Gap-analysen er et verktøy som offentlige organisasjoner kan bruke for å kartlegge, analysere og synliggjøre tall og resultater som kommer frem gjennom et evalueringsarbeid av hendelser, arbeidsprosesser, tiltak eller lignende for å kunne skape forbedringer.

2.4.1 Gap-analyser i politiet

Politiet i Norge bruker i dag en rekke ulike metoder for å undersøke og måle samfunnets syn på prioriteringer og forventninger. Det utarbeides stadig rapporter som igjen fører til ulike endringer i politiets styringsverktøy som angir samlede målekriterier for politietaten. Det er derimot først de senere årene at det har blitt satt et større fokus på å identifisere om polititjenesten som blir levert faktisk lever opp til samfunnets forventninger. Samtidig har utviklingen gått i en retning hvor de enkelte avdelingene ønskes målt hver for seg. Gap-analyse modellen har blitt identifisert som en modell som viser seg effektiv for å samle inn og undersøke denne formen for informasjon.

Det eksisterer ingen empiriske studier som beskriver hvordan Gap-analyser benyttes i politiet i Norge. Modellen har derimot vært benyttet av politiet i andre land, f.eks. i Storbritannia. Nick Bland, en professor i Storbritannia gjennomførte i 1997 en studie for å undersøke og evaluere om det var mulig å måle offentlighetens forventninger til politiet gjennom bruk av

Gap-analyser. Rapporten beskriver forskning om hvordan modellen best kunne brukes i politiet, ved å undersøke om teorien faktisk fungerte i praksis (Bland, 1997).

Den første delen av forskningen involverte gjennomgang av litteraturen rundt Gap-analyse modellen og identifisering av eksempler hvor modellen var brukt innad i politiet.

Undersøkelsene viste at det på den tiden kun var tre politiavdelinger som hadde benyttet seg av modellen, og samtidig hadde de kun implementert deler av den. Omfanget av studien ble derfor utvidet til å inkludere to avdelinger i andre offentlige etater hvor teknikken ble brukt fullt ut. I lys av mangelen på eksempler fra politiet, involverte forskningen også en fullskala pilot av Gap-analyse modellen i en politiavdeling i Shropshire fylke i England. Piloten ble også brukt til å undersøke om samfunnets forventninger til politiet var forskjellig mellom distrikter på landsbygda og distrikter i byområder.

De tre politieksemplene på Gap-analyse modellen som diskuteres i rapporten til Bland, gir en indikasjon på potensialet i modellen. Samtidig viser også de to tilfellene hvor modellen ble brukt utenfor politietaten hvordan resultatene av Gap-analyser også kan brukes til å utforme gap-lukkende strategier. Piloten i Shropshire ga en mulighet til å teste en komplett versjon av teknikken i politiet. På bakgrunn av disse eksemplene identifiserte rapporten tre mulige metoder hvor politiet kan ha nytte av Gap-analyser:

- For å identifisere befolkningens forventninger til politiets prioriteringer.
- For å bedømme kvaliteten på tjenesten i rutinemessige oppdrag og øke kvaliteten på service undersøkelser.
- For å sammenligne politiets tjenestestandarder opp mot samfunnets forventninger og oppfatninger av den tjenesten som leveres (Bland, 1997).

Forskningsrapporten viste at informasjonen som Gap-analysen gir, kan brukes av politietaten, men også av myndighetene til å informere befolkningen om politiets prioriteringer og hvordan disse inkluderes i årlige politibudsjetter.

Det vellykkede resultatet av pilotmodellen i Shropshire viste at det ville være mest lønnsomt å bruke Gap-analyse modellen til å identifisere samfunnets forventninger til politiets prioriteringer. Mange, om ikke de fleste avdelinger i politiet på den tiden, brukte

"tradisjonelle" offentlige undersøkelser for å identifisere disse forventningene. Gap-analysen viste seg å være annerledes på to signifikante måter.

For det første gir det en måte å måle befolkningens forventninger til mange, svært spesifikke tjenester som politiet leverer. Dette gir et mer omfattende og detaljert bilde av publikums ønskede prioriteringer.

For det andre, og kanskje enda viktigere, viste piloten at Gap-analyser kan identifisere områder der politiet ikke samsvarer med samfunnets forventninger, og også måle befolkningens kunnskapsnivå om politietaten. Disse elementene kan da brukes til å:

- Utarbeide og implementere styringsplaner i ulike politiavdelinger
- identifisere "hull" ved levering av spesifikke polititjenester
- Implementere Gap-lukkede strategier, både med et operativt fokus, eller et fokus på økonomiske innsparinger (Bland, 1997).

2.4.2 Gap-analyse som verktøy ved stabsarbeid i politiet

Bruk av strategiske analyser ble fremhevet i Politidirektoratets rapport *Politiet mot 2020* som ble publisert 30. mai 2008 av den gang politidirektør Ingelin Killengreen. Rapporten sier blant annet at strategisk og operativ analyse er grunnlaget for politiets arbeid og bør ligge til grunn for plan og utviklingsarbeid. Analytisk tilnærming bør gjennomsyre organisasjonen og gjøres gjeldende i det daglige arbeidet også på det enkelte tjenestested.

Politidirektoratet skal videreføre arbeidet med å heve kompetansen innen strategisk og operativ analyse- arbeid og bistå distrikt og særorgan ved å følge opp og implementere en "Nasjonal strategi for etterretning og analyse". Samtidig skal Politihøgskolen sikre at etterretning og analyse blir en del av den framtidige grunnutdanningen, og at det etableres et tilbud om etter- og videreutdanning (Politidirektoratet 2008).

Politidirektoratet har i ettertid besluttet at det skal innføres Gap-analyser i etterkant av øvelser og hendelser hvor stab er blitt satt. I Politidirektoratets oppdrags og prioriteringsskriv for 2018 er et av de strategiske målene for å forbedre respons og beredskap at:

"Politidistrikt og særorgan skal rapportere på hvordan funn og læringspunkter fra evalueringer etter hendelser og øvelser innenfor samfunnsikkerhets- og

beredskapsområdet, herunder også beredskapsplaner for etterforskning, er identifisert og fulgt opp. Gap-analysen utarbeidet av PHS skal benyttes som evalueringsverktøy for alle nivåer.”

I forbindelse med Stabs- og lederutviklingsprogrammet som er utviklet av politihøgskolen er det utarbeidet en metode og veiledning for bruk av Gap-analysen. Veilederen er ment brukt for evaluering og oppfølging av funn knyttet til stabsarbeidet ved reelle hendelser og øvelser. I veilederen settes det fokus på viktigheten av evaluering av politiinnsats. Målet er at evalueringen skal ha et positivt, pedagogisk formål, nemlig å lære mest mulig av det som blir gjort. Formålet med evalueringen er å få kunnskap om hvorvidt tiltakene som er satt i verk, faktisk virker etter sin hensikt (Politihøgskolen, 2017, s. 3).

I PBS-1 presiseres det også at desto mer krevende et oppdrag er desto viktigere er det å kvalitetssikre alle nivå mht. tjenesteutførelse og ressursutnyttelse. Hendelser der politimesteren setter stab, bør som hovedregel evalueres, og evalueringen bør gjennomføres i samarbeid med de enhetene staben har støttet. Kravet til notoritet oppfylles ved at evalueringen gjøres skriftlig. Evalueringen skal imidlertid ikke avgrenses til krevende oppdrag (Politidirektoratet, 2011, s. 200).

I veilederen til Gap-analysen som er utgitt av PHS, beskrives Gap-analysen som en kartleggingsmetode av nåværende og ønsket situasjon. Gap-analyse skjemaet er tilpasset Politidirektoratet, særorganene og politidistriktene for å finne ut hvilke styrker og utfordringer man har i krisehåndteringen, og hvordan krisehåndterings-arbeidet kan videreutvikles.

I Gap-analysen kartlegges avviket – gapet – mellom nåværende situasjon og ønsket situasjon ved at man vurderer egen ferdighet (herunder evne til å omsette kunnskap til praksis) opp mot de angitte delmålene for de angitte fokusområdene. Det er organisasjonens oppgave å finne konstruktive måter å redusere gapet mellom dagens nivå og foretrukket nivå.

Gap-analysen gjennomføres med utgangspunkt i erfaringer fra både øvelser og reelle hendelser. Vurdering av nåsituasjonen gir grunnlag for å utarbeide en utviklingsplan, med konkrete tiltak, oppfølging, ansvar og frist. Gap-analysen bør gjennomføres med bred medvirkning, slik at man sikrer et bredt kunnskapsgrunnlag og at medarbeiderne føler eierskap til utviklingsarbeidet (Politihøgskolen, 2017, s. 3)

Videre er det presisert flere mål som skal være styrende for Gap-analysen og evalueringen av øvelser og reelle hendelser. Samtidig skal det også legges til rette for læring, der læring er et av hovedargumentene for å gjennomføre øvelsen.

POD har besluttet at følgende er politiets seks hovedmål ved nasjonale øvelser:

- 1. Politiet skal håndtere alle hendelser effektivt og koordinert gjennom etablerte strukturer, gjeldende instruksjer, planer og rutiner i samvirke med objekteier og samvirkeaktører.*
- 2. Politiet skal lede håndteringen av hendelsene gjennom en effektiv, tydelig, avklart, koordinert og kommunisert ledelses- og kommandostruktur.*
- 3. Politiet skal ha fokus på systematisk innhenting og bearbeiding av informasjon for å danne grunnlag for beslutninger om iverksetting av relevante planer og tiltak.*
- 4. Politiet skal ha en notoritet som ivaretar de lovpålagte kravene til loggføring, herunder verdivurdering, og som understøtter politiets beslutningsprosesser.*
- 5. Politiet skal rapportere effektivt gjennom alle nivåer. Hensikten er å skape god situasjonsbevissthet som grunnlag for at beslutninger blir tatt på rett nivå til rett tid.*
- 6. Politiet skal kommunisere tydelig, effektivt og rettidig til publikum og media. Kommunikasjonen skal være koordinert og avklart (Politihøgskolen, 2017, s.3).*

Selve Gap-analysen er fremstilt i et skjema. Det presiseres at det kan det være formålstjenlig å velge seg noen særskilte fokusområder og sette opp delmål for disse (eksempelvis sett opp mot hovedmålene for øvelsen, eller mål som er spesielt relevante eller sentrale for krisehåndteringen ved den enkelte hendelsen). Politihøgskolen har i veilederen satt opp en rekke fokusområder og utarbeidet delmål for disse i tråd med politiets seks hovedmål. Delmålene er valgt ut fra krisehåndteringsprinsippene, og fokuserer på arbeidsmetodikk basert på forskning samt erfaringer fra øvelser og reelle hendelser. Følgende femten fokusområder er presisert:

Situasjonsbevissthet, situasjonsrapportering, planlegging og risikovurdering, beslutningstaking, kommando og kontroll, krisekommunikasjon, anmodninger, etterretning, etterforskning, samhandling, pårørende og evakuerte, notoritet, etablering og organisering av krisehåndteringsarbeidet på de ulike ledelsesnivåene, forebyggende sikkerhet og krisehåndteringsapparatets overlevelsessevne / sårbarhet.

De ulike fokusområdene og delmål/vurderingskriterier blir satt inn i et skjema som vist under.

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier (Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk <i>(Fjern det som ikke passer.)</i>	1. Fokusområde (Hovedmålreferanse: x, x, x)	Nærmere presisering av delmål og vurderingskriterier.	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

Videre er følgende beskrivelse gitt:

Nivå: Strategisk, operasjonelt eller taktisk.

Enhetens fokusområde: Aktørene velger selv hvilke delmål som skal vektlegges i gapanalysen, og kan i tillegg utforme egne delmål.

Delmål/vurderingskriterier: Beskriver konkrete delmål og kriterier for måloppnåelse. Punktene er gjerne formulert som fortsettelses av setningen
"Aktørene/enheten skal ..."

Måloppnåelse:	Bruk fargekoding for å beskrive enhetens (aktørens) prestasjon under øvelsen:
	Meget god prestasjon og samhandling. Ikke nødvendig med oppfølgingstiltak. Erfaringer bør bygges videre på og deles med andre.

	Tilfredsstillende prestasjon, men med mangler som bør følges opp med tiltak.
	Ikke tilfredsstillende prestasjon som må følges opp med tiltak.

Funn: Hva avdekkes? Hva fungerte godt, og hvorfor? Hva kan bli gjort bedre, og hvorfor? Hva må forbedres, og hvorfor? To viktige spørsmål som alltid skal besvares, er hvorvidt og hvordan delmålet/vurderingskriteriet gjennomføres.

Forslag til tiltak: Hvordan kan forbedring foregå, på kort og lang sikt? Hvilke tiltak kan man selv ta ansvar for, og hvilke er man avhengig av andre for å få gjennomført? (Politihøgskolen, 2017, s. 4).

Hele Gap-analyse skjemaet er vedlagt oppgaven (se vedlegg 1).

3. Teori og forskning

3.1 Innledning

Vårt hovedfokus i denne oppgaven er å finne ut av hvordan politistaben ved bruk av Gap-analyser lærer etter større hendelser og øvelser. For at vi skal kunne belyse dette temaet vil bruken av teori være helt sentral. I denne delen av oppgaven vil vi derfor presentere en del ulike teorier som kan bidra til å belyse våre funn og senere gi et grunnlag for diskusjon.

Teorier om evaluering, erfaringslæring, læring i organisasjoner og hvordan individet lærer vil være sentrale, ettersom de vil prege stabens evne til å lære av hendelser og øvelser.

3.2 Læringsteorier

Det finnes mange ulike teorier om læring, og forskere strides om hvordan læring skjer og hva læring faktisk er. Vi mennesker forsøker stadig å forstå hvordan menneskesinnet fungerer og hvordan vi lærer. Det er derimot ikke sikkert at en teori som forklarer hvordan vi husker fakta eller hvordan vi utvikler vaner også kan forklare hvordan en som lærer er i stand til å forstå kompliserte og abstrakte vitenskapelige sammenhenger. Foreløpig er det ingen som har utviklet en enhetlig læringsteori, men det virker som de fleste forskere er enige om at det finnes mer enn en form for læring.

For å oppnå en forståelse for hvordan læring skjer er det derfor viktig være orientert om de ulike teoriene. Ifølge Hauge (2006), har hver enkelt teori en tilnærming som har noe å bidra med på sitt område, samtidig som teoriene utfyller hverandre mer enn de utelukker hverandre. En grunnleggende forståelse av de ulike læringsteoriene vil derfor gjøre det enklere å se og forstå stabens læringsprosess, og forutsetningene for at Gap-analysen vil fungere som et verktøy i prosessen.

Det er særlig to tradisjoner som har dominert den vitenskapelige forståelsen av læring nemlig behaviorismen og kognitivismen. Vi vil derfor innledningsvis gi en kort innføring i hovedtrekkene for disse teoriene, før vi tar for oss andre læringsteorier vi mener står sterkt i forhold til stabens evne til å lære etter større hendelser og øvelser.

3.2.1 Behavioristiske læringsteori.

Behavioristiske læringsteorier har sine røtter helt tilbake i antikkens tid, og har langt inn i vår tid hatt stor innflytelse på forståelsen av hvordan mennesket lærer. Perspektivet oppfatter ytre atferd som kan observeres som virkelig, konkret og reelt, og tilhører en empirisk idetradisjon. Behaviorisme er studien av relasjoner mellom menneskers miljø og deres væremåte (Buskist, W, Carlsen, N & Martin, N s. 25, 2013).

Innenfor behaviorismen ses ytre motivasjon som på som den største drivkraften for læring, og ifølge dette perspektivet er belønning og straff viktige faktorer for læring.

John B Watsons teori om at menneskets reaksjon kan forutses om man vet hvilken stimulans det blir utsatt for står sentralt innenfor behavioristiske læringsteorier.

Drivkreftene i den behavioristiske teorien bygger på ytre belønninger og hedonisme. Denne retningen innebærer læring der et individ kobler sammen en biologisk viktig stimulus med en annen. Et eksempel på dette kan være en hund som kommer løpende, når han hører eieren rasler med matboksen. Læringsteorier antar at overføring av kunnskap skjer fra en person til en annen, der vurderinger preges av reproduksjon av kunnskap (digitalferdighet, 2014).

Behavioristisk syn på kunnskap og læring har vært det teoretiske grunnlaget for den tradisjonelle undervisningen i de fleste land. Dysthe hevder at mye av tankegodset og praksisen henger igjen i skolen i dag, til tross for at den tenkningen som ligger til grunn, innebærer et annet kunnskapssyn enn det som forventes i forhold til det vi i dag vet om hvordan læring skjer (Dysthe, 2001).

Innen behaviorismen forstår man oppførsel som en organismes respons på stimuli i en situasjon, og behavioristene ser på kunnskap som lært fra fødselen. Læring defineres i termer av ytre observerbar atferd og bygger på de fysiske erfaringene et individ gjør seg.

Læring forstås som endring av atferd ved at individet gir respons på ulike stimuli. Læring kan med andre ord observeres. For at den lærende skal bli i stand til å lære, deles kunnskapen opp i sekvenser. Læring skjer ved at den lærende akkumulerer små kunnskaps biter trinn for trinn (Jensen og Aas, 2011, s. 45-55). Individet tilpasser seg kunnskapen sin etter tidligere atferds repertoar, også der kunnskap oppfattes som kvantitativ. Denne teoretiske retningen forbindes med navn som Skinner, Pavlov, Thorndike og Watson, og har hatt betydning for hvordan mennesker og andre levende vesener blir påvirket av egne erfaringer.

Svakheten ved behavioristisk læringsteori ligger i mangelen på å kunne forklare menneskelige atferdsmønstre som språk og evnen til å kommunisere ved kun å henvise til betingings- og forsterkingsprosesser. Kommunikasjon og språkkompetanse kan ikke utvikles bare gjennom imitasjon, eller gjennom de erfaringene som oppleves. Vitenskapen om læring ble dominert av dette perspektivet helt frem til slutten av 1950-tallet, og skapte et bilde av hva som skulle oppfattes som riktig og galt. Dette var med på å gi en forklaring på læringens natur, og denne tradisjonen lever også i beste velgående i dagens samfunn gjennom læremetoder som språkinnlæring, assosiering og ved bruk av læremidler som bygges på umiddelbar og systematisk forsterking av menneskelig responser.

3.2.2 Kognitiv læringsteori

Kognitiv psykologi og kognitive læringsteorier vokste frem som en kritikk av det behavioristiske perspektivet. Kognitive læringsteorier valgte i større grad å legge vekt på menneskets intellektuelle perspektiver (Svendsen og Larsen, 2016 s. 193). Viktige skikkelser innenfor den kognitive psykologien som Wolfgang Kohler var kritiske til behaviorismen. Han mente at mennesket hadde en uvurderlig egenskap, nemlig egenskapen til å oppfatte informasjonen vi tilegner oss, for så å bearbeide den. I stedet for at mennesket reagerer uvitende på stimuli, mente Kohler at vi evner å oppfatte stimuli for så å tilpasse oss før vi foretar et bestemt valg av reaksjon (Svendsen og Larsen, 2016 s. 194).

Jacobsen og Thorsvik (2011) mener at utgangspunktet for kognitiv læringsteori ligger i hvordan den menneskelige hjernen lagrer og organiserer kunnskap. Ettersom individer er forskjellige vil vi også forstå og tolke informasjon ulikt. Hvordan vi lærer vil derfor være påvirket av hvordan vi tenker og hvordan vår kunnskap, erfaringer, forventninger og samhandling med andre fortøner seg.

Ved kognitive innfallsvinkler til læring ligger det også en overbevisning om at individet selv er aktiv i læringsprosessen og at mennesket organiserer og strukturerer kunnskap og ferdigheter på egenhånd og ved hjelp av andre. Generelt sagt, så vektlegger det kognitive perspektivet at kunnskap læres og at kunnskapsendringer kan medføre endringer i atferd eller handlingsstrategi (Imsen, 1999).

Forskeren Jean Piaget var opptatt av at vi mennesker utvikler mentale modeller, eller såkalte kognitive skjemaer som brukes som et slags rammeverk ved tolking av data. Et kognitivt skjema vil være individuelt, og således medføre variasjoner fra individ til individ. Samtidig vil et tilegnet kognitivt skjema utgjøre et råmateriale for hvordan individet tenker (Imsen, 1999). Når vi møter på ny informasjon vil vi forsøke å plassere den innenfor allerede kjente rammer og eksisterende skjemaer. I situasjoner hvor et kognitivt skjema oppleves som utilstrekkelig vil det utvides eller endres for å passe med nyervervet kunnskap. Et kognitivt skjema anses derfor som dynamisk, og forandres når tilgang på informasjon blir tilgjengelig. Det individuelle mennesket blir aktivt engasjert i egen lærings situasjon og de indre prosessene ved problemløsning, tenking og hukommelse blir viktige læringsselementer. Læring vil først forekomme ved utskiftning, forbedring eller ved å danne av helt nye kognitive skjemaer. Piaget kalte denne formen for mental tilpasning for en adopsjonsprosess (Imsen, 1999).

Adapsjonsprosessen består av to delprosesser kalt assimilasjon og akkomodasjon.

Assimilasjon er den prosessen der ny informasjon tilpasses de kognitive skjemaene individet har fra før. Akkomodasjon er prosessen der ny informasjon bidrar til at det indre skjemaet endres delvis eller helt. Piaget mente at en balanse mellom assimilasjon og akkomodasjon er grunnlaget for læring (Illeris, 2006).

Som det fremgår av referansen til kognisjon er teoriene opptatt av bevisstheten som en funksjon av hjernen. Det er et særlig fokus på hvordan personer bygger opp betydninger og gir verden mening ved å organisere strukturer, begreper og prinsipper i ulike mentale modeller eller skjemaer. Allerede ervervet kunnskap anses å være avgjørende for menneskets evne til å lære seg nytt materiale. Det fokuseres på å oppnå høy forståelse, og problemløsning blir sett på som konteksten for kunnskapsutvikling.

Behandlingsstrategier som for eksempel deduktiv argumentasjon basert på prinsipper og induktiv argumentasjon basert på empirisk materiale anses som viktige. Forskjeller mellom eksperter og nybegynnere avspeiles ved at ekspertene organiserer sin kunnskap i strukturer som gjør den lettere å hente frem og bruke (Imsen, 1999).

Mye av den kognitive forskningen fokuserer på hva individet bringer med seg av kunnskap og erfaringer inn i en opplærings situasjon, og resultatet av læringsutbyttet ser ut til å være knyttet til forståelse av konseptuelle strukturer og som kompetanse i bruk av bearbeidingsstrategier.

Samtidig er komponentene metakognisjon, selvovervåking og selvregulering viktige dimensjoner i læring.

Det kognitive perspektivet på læring har fått mye oppmerksomhet de siste årene på grunn av dens følger for undervisning og evaluering. Samtidig har interessen for hjerneforskning og nevrovitenskap aldri vært høyere. Kognisjonsteorier er komplekse og differensierte og det er ofte vanskelig å beskrive og oppsummere deres komplikasjoner. Kort forklart kan man si at lærerens rolle blir å hjelpe nybegynneren til å tilegne seg nok kompetanse til å forstå begrepslige strukturer, samt å opparbeide strategier for å løse problemer ved bruk av symboler uten å måtte søke for mye.

Tidligere opparbeidet læring har stor innflytelse ved tilegning av ny læring, og derfor fremstår formativ evaluering som et viktig pedagogisk hjelpemiddel. Det å benytte alt opparbeidede kognitive kart og modeller for å etablere støtteillas rundt forståelsen av kunnskapsstrukturer, vil igjen åpne for muligheten til å benytte begreper og strategier ved nye situasjoner (Bruner, 1996). I denne sammenhengen kan man se på læring og evaluering ut fra et mål om å lukke gapet mellom den nåværende forståelsen og den nye forståelsen man søker å oppnå.

Jerome Bruner som ses på som en av kognitivismens største navn ble selv på sine eldre dager en kritiker av denne måten å forklare utvikling og læring på. Han mente at den kognitive tradisjonen bidro til et begrenset syn på tankegang og mentale prosesser som mekaniske og algoritmiske (Säljö 2001). Videre har kritikken gått på at den har en for ensidig individ sentring, og at den fokuserer for ensidig på den mentale siden ved læring. Og nettopp med en nedtoning av sosiokulturelle erfaringer, er denne retningen med på å skape en forestilling om en verden der alle kan lære å utvikle seg i tråd med egne forutsetninger (Säljö 2001, s. 64).

Konstruktivismen anses som et element innenfor kognitivismen, og tar utgangspunkt i teorier om hva kunnskap er. Kunnskap finnes ikke “der ute”, men i den enkeltes hode. Innenfor denne retningen fokuseres det på hvordan mennesket aktivt konstruerer sin egen forståelse om seg selv og verden rundt. Gjennom aktiv søking og informasjonsbehandling bidrar mennesket selv til å skape kunnskap, og det konstrueres ny kunnskap ut fra den kunnskapen vi alt besitter. I den senere tid har det utviklet seg et forskningsmiljø som ser mer tverrfaglig på

studiet av samspillet mellom mennesket og artefakter i læringsprosessen. Dette miljøet er i langt større grad påvirket av sosiokulturelle perspektiver på tenking og læring.

Sosialkonstruktivismen knyttes ofte til Lev Vygotsky som delte mange av Piagets teser om hvordan individet lærer. Han vektla imidlertid betydningen av den sosiokulturelle konteksten i læringsprosessen (Krokmark, 2006 s. 313).

3.2.3 Sosiokulturell læringsteori.

Drivkraften i sosiokulturell læringsteori handler i stor grad om mennesket som et sosialt vesen. Denne teorien bygger på at læring skjer gjennom bruk av språk og deltagelse i sosial praksis. Individet må få tilpasse seg ulike typer sosialt språk som eksisterer i institusjonen. Innenfor enhver institusjon vil det være egne spilleregler, og teorien forutsetter at læringen skjer gjennom samhandling.

Sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv er den bærende ideen at læring og kognitiv utvikling er avhengig av individets deltakelse i aktiviteter og praksiser i de sammenhenger der utvikling skjer. Fokuset for den sosiokulturelle læringsteorien er at det blir flyttet fra individet til det sosiale fellesskapet. Kunnskapsutvikling skjer i samarbeid med andre i en kontekst, og ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser. Grunnleggende elementer i læreprosessen er samhandling og interaksjon. Individets mulighet til å delta i sosiale praksiser som praksisfellesskap, og evnen til å delta i læringsaktiviteten, er derfor av avgjørende betydning for å lære (Dysthe, 2001).

Det tradisjonelle synet på læring gikk langt i å si at kunnskap eksisterte som en virkelighet utenfor mennesket, og at innsikt ble oppnådd ved tilegnelse av disse urokkelige fakta. Dette synet preget skolen og sannheter ble formidlet med en forventning om at elever tok til seg dette som fakta (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2013, s.188). Filosofen Immanuel Kant (1724-1804) var den første til å bryte med det tradisjonelle synet ved å hevde at *“mennesket spiller en aktiv rolle i konstruksjonen av kunnskap”* (Manger et al., 2013 s. 191). Mennesket skaper altså sin egen virkelighet, og denne filosofien har vært med på å forme den sosiokulturelle læringsteorien.

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) var også en viktig pådriver for utviklingen av den sosiokulturelle læringsteorien. Han utfordret det tradisjonelle læringsynet

og gjennomførte en rekke observasjoner på hvordan barn lærte av hverandre. Han gikk langt i å bekrefte at når vi arbeider med andre mennesker i sosiale settinger, lærer vi bedre og hurtigere (Lyngsnes og Rismark, 2014). Vygotsky mente at trygghet og struktur motiverer til gode læringsforhold slik at mennesket tenker, samhandler, reflekterer og handler ut fra sin aktuelle utviklingssone og med det oppfylle potensiale i sin nærmeste utviklingssone (Lyngsnes og Rismark, 2014). I følge Vygotsky lærer og utvikler mennesket seg hele tiden, men menneskelig bevissthet som en egenskap utvikles først i felleskap med andre mennesker. Hans generelle lov for utvikling er formulert som følger:

“Every function in a child's development appears twice: First on the social level, and later in the individual level. First between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological).” (Vygotsky, 1978 s. 57).

En annen viktig pådriver innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, John Dewey oppfattet læring som en situasjon der erfaring og kunnskap var knyttet til den konkrete situasjon i et kulturelt fellesskap. Hans berømte sitat *“To learn by knowing and to know by doing”* understreker hans mening om at utvikling av en persons læringspotensial ligger blant annet i metoder for praktisk problemløsning. Andre forskere innenfor dette feltet var opptatt av hvordan individet er avhengig av et gjensidig samspill med omgivelsene, og menneskers læring som et sosialt fenomen. Sentrale temaer her er blant annet språk, samhandling og refleksjon (Østerud, 2004).

3.2.4 Læring i organisasjoner og kunnskapsdeling

For å skape og legge til rette for læring i en organisasjon kreves det et miljø og en kultur med en felles forståelse for hva læring, kunnskap og kompetanse er. Kunnskapsbegrepet relateres til at individer tilegner seg kunnskap, og kunnskapsdeling er en forutsetning for læring i organisasjoner (Jacobsen og Thorsvik, 2011). Kompetansebegrepet brukes i sammenheng med kollektiv læring og organisasjonslæring, der medarbeidernes kompetanse spres og ansattes samlede kompetanse nyttiggjøres i organisasjonen (Dalin, 1999).

Ansvar for å utvikle felles kunnskap og kompetanse ligger i stor grad hos ledelsen i organisasjonen, og et viktig steg for å oppnå denne kompetansen er å ta utgangspunkt i de

klassiske læringsteoriene som er nevnt tidligere i avhandlingen. Disse teoriene forklarer og gir en generell innføring i hvordan mennesket, på ulike måter, lærer av sine omgivelser og handlinger. Dette vil gi en større forståelse og innsikt i hvorfor og hvordan man på best mulig måte kan lære seg å lære, både individuelt og som organisasjon. I politiets stabsarbeid er det som tidligere nevnt stabsleder som har hovedansvaret for å legge til rette for læring, utvikling og kunnskapsdeling i staben. Av den grunn er det viktig at vedkommende som besitter funksjonen har riktig og god kompetanse innenfor området som omhandler læring, både på individ- og organisasjonsnivå.

Det er mange perspektiver på hva organisasjonslæring er, det er derfor vanskelig å gi en formell definisjon (Eriksson - Zetterquist, Kalling, Styhre, Woll, 2015). En organisasjon kan betraktes på forskjellige måter, den kan være et nettverk eller en stab, og man kan se på dem som et lærende kollektiv (Eriksson et al., 2015).

Læring i organisasjoner skjer både på individ og på organisasjonsnivå. På individnivå kan det opparbeides ny kunnskap gjennom nye ideer og analyse av egne erfaringer som sammen gir en indikasjon på forbedringer. Den nye kunnskapen formidles til de andre i organisasjonen og praksisen endres hvis gruppen er enige om at det foreligger et forbedringspotensial.

For at staben skal lære og utvikle seg er det viktig at stabsmedarbeiderne er mottakelig for informasjon og innstilt på å endre handling. Dette krever at man klarer å se selve avviket mellom handlingen og den formelle teoretiske planen, som vil være med på å øke muligheten for ny og forbedret kunnskap (Eriksson et al., 2015). Det er den enkeltes initiativ og vilje til læring som er avgjørende for organisasjonens utvikling, men samtidig må organisasjonen også legge til rette for at individene får mulighet til å erfare og tilegne seg ny kunnskap.

Gjennom kunnskapsinnhenting heves kunnskapen hos individet. Kunnskap kan blant annet tilegnes gjennom teori, kollegaer på arbeidsplassen, eller gjennom erfaringer fra øvelser eller reelle hendelser. Det er også mye av erfaringen som ikke i like stor grad er planlagt og det er heller ikke all erfaringen som er mulig å skrive ned, fordi læringen foregår gjennom repeterende arbeid. Dette kan føre til en tilegnelse av et ubevisst mønster i utførelsen som blir omtalt som en form for taus kunnskap. Denne tause kunnskapen er både verdifull og avansert, og en slik form for erfaringsbasert læring er ofte vanskelig å kommunisere og dele. (Eriksson et al., 2015).

En organisasjon har ikke mer kunnskap enn summen av individenes kunnskap er det flere som påstår. Eriksson et al., (2015), sier at individuell kunnskap er kunnskap som individet selv besitter og at organisatorisk kunnskap er kunnskapen som ligger i dokumentasjon, rutiner og prosesser som ikke er knyttet til individer. For å reprodusere denne kunnskapen er man helt avhengig av individenes evne til å dele denne kunnskapen (Eriksson et al., 2015).

Kunnskapsdeling er et nært beslektet ord med læring, og blir ofte omhandlet som det samme. Læring kan være et resultat av kunnskapsdeling, men det er imidlertid viktig å være klar over at begrepene skiller seg fra hverandre ved at samhandling er en forutsetning for kunnskapsdeling, mens læring kan skje uten samhandling. En annen viktig forutsetning for kunnskapsdeling er tillit. Tillit er selve roten for hvor villige medarbeidere er til å kommunisere og å dele kunnskap med hverandre. Det er utfordrende å stole på en kollegas kompetanse hvis en ikke stoler på vedkommende integritet. Åpenhet, korrekt informasjon og kunnskap som deles er tre avgjørende faktorer for å skape tillit og lykkes med kunnskapsdeling.

På en arbeidsplass foregår kunnskapsdeling i hovedsak i en formell eller uformell setting. Den formelle formen for kunnskapsdeling skjer som oftest nært tilknyttet arbeidet, gjennom for eksempel møter eller evalueringer. Den uformelle kunnskapsdelingen skjer utenfor de formelle rammene i det daglige arbeidet, men oppstår gjerne i lunsjpauser eller andre uformelle settinger. Organisasjoner blander også sin egen kunnskap med andres kunnskap, og på denne måten blir det ny kunnskap. Dette kan skje gjennom at to medarbeidere møtes og sammen skaper ny kunnskap (Eriksson et al., 2015). Distribusjon av intern kunnskap kan skje fra individ til individ eller individ til organisasjon. Hvor vellykket dette er kommer an på «giverens» evne og vilje ifølge Huber (1991).

Læring i organisasjoner handler i stor grad om de prosesser som fører til kunnskap, og som etter en stund nedfelles i organisasjonen selv. Etterhvert vil den organisatoriske hukommelsen arkivere kunnskapen den allerede har, og med det danne nytt grunnlag for forståelse og læring. Det er når læringsresultatet blir retningsgivende for organisasjonens handlinger at vi snakker om læring i organisasjoner.

3.2.5 Evaluering

Evaluering er en konkret gjennomgang av en hendelse så systematisk og objektivt som mulig, med hensyn til utforming, implementering og resultat. Hensikten er å bedømme utført innsats i forhold til målet, utviklingseffekten, produktiviteten, påvirkningsgraden og den varige verdi (Weiss, 1998). Evaluering er ikke noe nytt fenomen, og ifølge Sverdrup (2002) ble det første kjente evalueringsstudie om forholdene i et fengsel foretatt allerede i 1840. Hvordan gjennomføring av evalueringer gjøres og hvilke metoder som benyttes har forandret seg mye opp gjennom tiden. Evalueringsarbeidet har blitt mer sofistikert og brukes på mange områder. I dag kan man si at evaluering har høy status både på arbeidsplassen, i politikken og innenfor forskning.

Halvorsen, Madsen og Jentoft (2013) hevder at evaluering er et vidt og mangfoldig begrep som viser til en rekke ulike former for undersøkelser. En kilde til evaluering som ofte brukes innenfor offentlig sektor i Norge er Finansdepartementets veileder for gjennomføring av evalueringer fra 2005. De har følgende definisjon på evaluering:

En systematisk datainnsamling, analyse og vurdering av en planlagt, pågående eller avsluttet aktivitet, en virksomhet, et virkemiddel eller en sektor. Evalueringen kan gjennomføres før et tiltak iverksettes (ex ante), underveis i gjennomføringen eller etter at tiltakene er avsluttet (ex post). Evalueringen kan utføres av interne eller eksterne fagmiljøer (Finansdepartementet, 2005).

Formålet med å evaluere er å skaffe informasjon som kan bidra til å vurdere de iverksatte tiltakene. Uten en systematisk evaluering har man ikke grunnlag for å vurdere effekten av de aktivitetene/tiltak som er foretatt, og om det er rom for forbedring. Det er viktig å vurdere om ressursene som er brukt har nytteverdi og kan brukes/utnyttes videre for organisasjonen. Informasjonen som fremkommer som resultat av evalueringsarbeidet skal ligge til grunn for videre beslutninger og bidra til læring og forbedringer for fremtidige tiltak og programmer. Den ønskelige gevinsten av dette, er bl.a. å bidra til å til bedre måloppnåelsen og effektivitet.

Oftest snakker vi om to hovedretninger innenfor evaluering. Den formative og den summative, eller den prosessorienterte og den målorienterte som noen foretrekker å kalle dem (Sverdrup, 2002). Formativ evaluering er informasjon i form av tilbakemeldinger som er med på å forme

tiltaket som evalueres. Dette er en prosess som foregår samtidig med gjennomføringen i den hensikt fortløpende å fortløpende støtte og styrke tiltaket.

Summativ evaluering er en evaluering som foretas på slutten av et prosjekt/hendelse for å måle innsats, måloppnåelse. Dette er en oppsummerende tilnærming som i hovedsak legger vekt på å vurdere resultat av tiltaket og hva som førte til resultatet, hvordan samsvarer resultatene som er oppnådd samsvarer med de målene man har satt seg, og i hvilken grad og på hvilken måte kan dette skyldes den innsatsen som er lagt ned.

Sverdrup (2002) beskriver i tillegg til to andre former for evaluering. Den brukerorienterte, og den målfrie.

Den brukerorienterte formen for evaluering har som hovedmål å være til nytte for brukeren fordi resultatene av evalueringen skal kunne benyttes i ettertid. Her fokuseres det på studier av prosesser, kvalitet, mål og brukere. Politidirektoratets undersøkelser av politiets kontakt med borgerne, tilliten til politiet og det generelle inntrykket av kriminalitetsutviklingen er eksempler på slike undersøkelser som er utført i de senere år for å evaluere politiets arbeid og status. Forskningen til Bland i 1997 viser at Gap-analysen er en metode som med fordel kan benyttes til slike undersøkelser av politiet.

Den målfrie formen for evaluering mener Sverdrup (2002) handler om evaluering som unnlater å fokusere på mål. Grunnen til å gjennomføre en slik form for evaluering er at det ofte er vanskelig å sette kvalifiserbare og presise mål. Fokuset vil i større grad ligge på den faktiske effekten i et pågående tiltak, og vil inkludere både utilsiktede og tilsiktede virkninger. Denne formen for evaluering vil også ha fokus på brukerens behov og hvilke konsekvenser og virkninger som oppstår som følge av evalueringen.

Selv om gjennomføring av evaluering av arbeidet har fått et større fotfeste innenfor offentlig sektor de siste årene er det likevel er det ofte slik at evalueringen blir forsømt. Grunner til dette kan være at organisasjonen ikke har laget konkrete mål for sin satsning og kompetanseoppbygging (Lai 2004). Mange oppfatter evaluering av arbeidet som ekstra arbeid, og ikke som en nødvendig aktivitet for forbedring. Mange evalueringsforsøk bærer

preg av at arbeidet er lite prioritert. Det er også tilfellet at den informasjonen som blir samlet inn ikke blir brukt videre som beslutnings og tilbakemeldings grunnlag (Lai 2004).

Det finnes evalueringsaktiviteter av høy og lav kvalitet. Ifølge Halvorsen gir ikke nødvendigvis mange og hyppige evalueringer bedre informasjon. Små evalueringer foretatt over kort tid gir i utgangspunktet svakt grunnlag for å konkludere om resultatet er positivt eller negativt. Hvis det gjøres større og mer langvarige evalueringer, gir dette vanligvis en sikrere grunnlag for å kunne konkludere om resultatet (Halvorsen et al., 2013).

3.2.5.1 Evaluering i politiet

Politiets evne til å evaluere sine egne planverk, sin egen innsats etter hendelser og øvelser mm. har vært diskutert i flere utvalg og i utallige av politiets egne evalueringsrapporter. Blant de mer kjente er rapporten til 22. juli kommisjonen. Når vi i vår avhandling ønsker å undersøke hva som er status på evaluering i politiet er det Politiets Beredskapssystem 1 (PBS 1) som blir et naturlig dokument i våre undersøkelser. Et solid budskap i PBS 1 er at politiet trenger å gjennomføre evaluering av arbeidet som et hjelpemiddel til å vurdere måloppnåelse, resultater og effektivitet.

I sin masteroppgave fra 2010 undersøker Ketil Jonassen politiets evne til å evaluere ekstraordinære hendelser, og hvorvidt politiet på bakgrunn av denne evalueringen evner å skape ny kunnskap. Jonassen konkluderer med følgende:

“Konklusjonen er at det i liten grad gjennomføres evaluering etter ekstraordinære hendelser i politiet. Samtidig oppfattes evaluering etter ekstraordinære hendelser som viktig og nødvendig for utvikling og læring i politiet. Politietaten har derfor et stykke igjen før den når sine mål om at evaluering skal bidra til å få kunnskap om effektivitet, måloppnåelse og resultater” (Jonassen, 2010, s. 3).

Innen forskningen på evaluering i offentlig etater og således også politiet er trendene etter vår oppfatning klare. Politiets arbeid peker mer i retningen av å være styrt analytisk og der er et førende krav om begrunnelse for hvorfor og hvordan man benytter ressursene slik man gjør er fremtredende. For å kunne svare på disse fremtredende kravene på best mulig måte må politiet bli bedre i å analysere sine data og å innhente kunnskap om hva som fungerer, og ikke

minst hva som ikke fungerer. Man må kartlegge gapene på en analytisk og etterprøvbart måte. Kunnskap om evaluering er i denne sammenhengen viktig, og det er en krevende oppgave både å gjennomføre og bedømme evalueringer. Som regel kreves det kvalifisert personell med universitets- eller høgskole bakgrunn til dette (Knutsson, 2010).

Det er vår oppfatning at politiet foretar evalueringer i forbindelse med hendelser og øvelser, men at evalueringen ofte bærer preg av å være uformell, lite analytisk og ikke etterprøvbart. En av årsakene til dette er at skjemaene som mange politidistrikt benytter i evalueringsarbeidet ikke er standardiserte og i stor grad ikke fylles ut regelmessig etter hendelser og øvelser, men mer sporadisk og individuelt.

3.2.5.2 Gap-analysen som evalueringsverktøy

I politiet har Politidirektoratet bestemt at politistaben skal benytte Gap-analyse som evalueringsverktøy. I en Gap-analyse ser man blant annet på hvordan en organisasjon benytter sine ressurser og hvordan dette kan effektiviseres for å få en ønsket tilstand. En type ressurs som politiet disponerer er politibetjenter. En Gap-analyse kan brukes til å se om ressursene som organisasjonen politiet disponerer disponeres på en måte som gir maksimal avkastning for organisasjonen slik at man når best mulig resultat. Gap-analysen kan brukes som et evalueringsverktøy for å måle ressursutnyttelse opp mot organisasjonens ønsker og mål. For politiets del kan det være alt fra forebyggende politiarbeid, måling av responstid til hvordan staben kommuniserer og utnytter sin kapasitet ved hendelser og øvelser. Bruker man Gap-analysen på tiltenkt måte kan den, slik vi ser det, være et godt evalueringsverktøy for å oppnå ønsket resultat.

Et tenkt eksempel på bruk av Gap-analysen i forbindelse med evaluering av stabsarbeid kan være om politistaben ønsker å bli tydeligere i sin kommunikasjon. En Gap-analyse kan brukes til å evaluere kommunikasjonen som foregår innad i staben og mellom politistaben og deres samvirkeaktører. Slik kan man evaluere det reelle kommunikasjonsnivået opp mot ønsket nivå.

Mulige løsninger på det overnevnte scenario som Gap-analysen kunne kartlagt og vurdert kunne for eksempel være om etablering av felles talegruppe, samlokalisering av nødetatene

eller å hente inn liaisoner fra de ulike samvirkeaktører som deltar direkte i stabsarbeidet til politiets stab ville kunne bedre kommunikasjonen mellom de involverte.

Det er vår oppfatning at hvis politiet ikke evner å analysere og evaluere sin nåværende tilstand samt kartlegge gapene som eksisterer mellom eksisterende og ønsket tilstand, så vil politiet heller ikke evne å nå sine mål. Det er ikke vår hensikt å hevde at all evaluering politiet foretar seg må ha røtter dypt inn i forskningens verden, men at det vil være svært nyttig å systematisk evaluere resultatet av virksomheten i større grad enn det som har vært gjort så langt. ”*Evalueringen kan gjennomføres uten å være forskningsbasert, samtidig som den er metodisk og teoretisk forankret, og at forskningens systematikk og grundighet danner et sentralt fundament i analysene*” (Sverdrup, 2002, s.12).

Når Politihøgskolen arrangerer stab og lederutviklingsprogram hvor bruk av Gap-analysen er et av temaene, mener vi at grunnlaget for en implementering av en metodisk og teoretisk forankring er til stede for stabene og at de således bør kunne implementere Gap-analysen som et verktøy i sin evalueringsmetode.

3.2.6 Erfaringslære

I dette kapittelet vil vi se på begrepet erfaringslæring. For å få en bredere forståelse for begrepet erfaringslæring vil vi først se på noen måter begrepet har blitt tolket på i faglitteraturen. Deretter vil vi forklare hvordan vi velger å definere begrepet erfaringslæring i denne avhandlingen.

Erfaringslæring omtales ofte som læring gjennom handling, læring ved å gjøre og læring gjennom opparbeiding av erfaring (Inglar, 2015). Læring skjer ved å analysere og reflektere over erfaringer og handlinger for deretter å utføre og erfare dem på nytt med et forbedret perspektiv på utførelsen. Flere kjente tenkere har reflektert over dette, blant annet Immanuel Kant;

“Experience without theory is blind, but theory without experience is mere intellectual play.”

Askeland og Sataøyen (2000 s. 221) skriver at det finnes mange ulike definisjoner på hva som er læring, noe som gjør det vanskelig å finne en felles dekkende definisjon på begrepet erfaringslæring. De mener allikevel at læring kan defineres ved kjennetegn som "at mennesket endrer seg eller blir endret gjennom å gjøre erfaringer".

David Kolb (1984) definerer erfaringslæring som en prosess der kunnskap skapes gjennom analysering av erfaringer. Kolb omtaler erfaringslæring som læringsprosessen. Hans tolkning og definisjon rundt begrepet erfaringslæring har fått bred aksept blant andre forskere.

I boken *Erfaringslæring og evaluering* skriver Lindøe (2003) at erfaringslæring kan sees på som en stadig pågående læringsprosess, eller en lærings sirkel, som består av fire fokusområder som står hverandre nært og som ikke nødvendigvis kan adskilles, Disse fokusområdene angir en bestemt tidsrekkefølge:

Fokus: Subjektivt setter hver enkelt seg målsetninger for hva man ønsker å oppnå.

Disse målene kan beskrives i en handlingsplan.

Intervensjon: I denne fasen utføres handlingene som man anser nødvendige for å nå målsetningene nedfelt i handlingsplanen.

Vurdering og refleksjon: Handlingenes utfall vurderes og drøftes.

Nødvendige korrigeringer: Ut ifra hvilke resultater handlingene har gitt oss, drøftes eventuelle korrigeringer før man på nytt utfører handlingen.

Lærings sirkelen er et verktøy for å vise oss at erfaringslæring og evaluering henger sammen. Lindøe bruker i sin bok evaluering som et fellesord for å belyse det som skjer underveis i endringsprosesser. Poenget med evaluering er å gi oss kunnskap om de tiltak som er iverksatt gir oss ønsket resultat.

Læring analyseres på flere forskjellige nivåer. Individuell læring er læring hvor enkeltindivider drar erfaringer og lærdom av sine handlinger. Organisatorisk læring handler om at en organisasjon drar lærdom av det enkeltmennesker og grupper har erfart. Systemisk læring skjer når flere organisasjoner innenfor samme virksomhetsområdet drar lærdom av det en eller flere organisasjoner i systemet har erfart. Som eksempel her kan vi tenke oss at stabene i politidistriktene leser hverandres evalueringer og således bidrar til erfaringslære på

tvers av politidistriktene. Hvis man vil at erfaringskunnskap og evalueringer skal bli omformet til erfaringslæring, må erfaringskunnskapen sees i sammenheng med teoretisk kunnskap (Lindøe, 2003). Hendelser det skal trekkes lærdom fra og teoretisk kunnskap rundt individers læring og handlemåter er viktige fokusområder.

I forskningen til Lindøe blir temaet “når fatale eller uønskete hendelser inntreffer” tatt opp. Denne forskningen viser at blant annet at politiet historisk sett formulerer rundskriv og instruksjoner for å forebygge at uønskede hendelser oppstår i fremtiden. Dette kan tolkes på flere måter. En måte å tolke en slik administrativ fremgangsmåte er at dette er en metode som er utviklet for å gi inntrykk av detaljert etterprøving og evaluering gjennom administrative beslutninger. Arbeidstakernes mulighet for utbytte i form av læring og utvikling kan ofte til en viss grad være fraværende. Nye rundskriv og instruksjoner blir ofte tillagt allerede gjeldende instruksverk uten at de oppdateres eller gamle strykes. Ansvar for å følge opp dette tilhører politidistriktets beredskapsplanleggere og stabssjefen i henhold til PBS 1. Dette kan virke mot sin hensikt ved at de ansatte føler for sterk styring ovenfra. En slik følelse av overstyring kan i verste fall virke mot sin hensikt ved at de ansatte velger å ignorere instruksverket eller finner egne måter å implementere de målene instruksverkene er ment å oppnå.

“Vi vet best hvordan man gjør vår egen jobb” mentaliteten kan ofte bli styrende, noe som vil kunne skape en oss mot dem holdning. I verste fall vil dette føre til manglende evne til å lede de ansatte i den retningen ledelsen ønsker. Dette kan medføre at risikoen for at lignende hendelser oppstår på nytt. Vi ser tendenser til en slik tankegang hos informantene vi har intervjuet.

Når man snakker om læring er det av betydning at man ser forskjell på teoretisk og praktisk læring. Når man går på skolen og deltar i undervisning så er det en form for teoretisk læring. Deretter kan man gå ut i skolegården i friminuttene og oppleve andre former for læring, for eksempel sosial interaksjon ved å prate med andre barn, hoppe tau eller leke med ball, en mer praktisk læring. Man kan på mange måter se på erfaringslæring som en prosess der en strøm av informasjon blir lagret i hukommelsen og deretter blir behandlet analytisk og praktisk, dette i tråd med den tradisjonelle forskningen på feltet. Vi er alle unike med våre egne individuelle erfaringer og ferdigheter. Hvordan vi tenker rundt disse erfaringene både før, under og etter vi tilegner oss dem er noe av det vi ser på som essensen i erfaringslæring. Dette tar vi med oss videre i avhandlingen når vi snakker om begrepet erfaringslæring

Tron Inglar (2015) definerer erfaringslæring som "å gjøre noe aktivt, og bli utsatt for konsekvensene av handlingen". Inglar eksemplifiserer dette ytterligere ved å nevne et eksempel rundt det å lære seg å spille golf, kun ved å lese en bok. Inglar påpeker man ikke kan lære seg å spille golf kun ved å lese en bok. For å lære seg å spille golf og deretter å mestre golf må man gjøre noe mer enn å lese teorien rundt teknikkene hevder Inglar. Selv om det å lese litteraturen rundt utførelsen av spillet golf også er en fordel. Å fysisk utøve teknikkene som kreves i praksis er også en nødvendighet for å mestre spillet golf. Det er her erfaringslæring kommer til nytte, ved læring og mestring gjennom praktisk utførelse og analytisk læring.

I boken *Erfaringslæring* skriver Tron Inglar at en yrkesutøvelse ikke bare er praksis. Han beskriver hvordan en rørlegger må kunne beregne lengde og diameter og dessuten kunne kalkulere. Det å beherske et yrke krever at en kan gjøre noe i praksis, og at en vet hvorfor og hvordan en gjør det, praksis og teori er sammenvevd (Inglar, 2015). Dette kan også være dekkende for hvordan stabsmedlemmer arbeider individuelt under press og sammen som en gruppe. Når man sitter i stab må man forstå sin rolle i staben samtidig som man bør få en situasjonsforståelse for hva man står ovenfor. Videre er det avgjørende å kunne kommunisere ikke bare med stabsmedlemmer men også med de som arbeider ute i felten. Det er et sammenvevd og komplekst system som ideelt sett skal fungere så ideelt som mulig for enten å avverge eller løse situasjonen man står ovenfor.

Med tanke på det overnevnte er det mulig å se nytten av å ha et erfarent stabsmedlem i en kritisk situasjon. Et stabsmedlem med erfaring fra komplekse hendelser kan, om de har reflektert over sine tidligere erfaringer, utnytte erfaringslæringen på en god måte. De kan da bidra til å finne løsninger og forenkle situasjonsbildet på en annen måte enn et stabsmedlem som kun har teorien i bunn, men mangler erfaringen.

Når man forsøker å få overblikk over relevant faglitteratur som dekker læring av erfaring ser man etter hvert det samme som Matsuo skriver i sin bok, «Selv om arbeidsgivere benytter erfaringslæring med sikte på å øke individuell, gruppe- og organisasjonsprestasjon, er det fortsatt mangel på relevante bevisbasert data i litteraturen som bidrar til å belyse praksis og

videre forskning utover teoretisk litteratur (Matsuo, 2015). Hvorfor det er slik er det vanskelig å svare på.

Den norske psykologen Paul Anders Moxnes, en professor i organisasjonspsykologi, har satt erfaringslæring i ett system. Moxnes beskriver erfaringslæring som en prosess og ikke en enkel oppsamling av fakta. Han utdyper hvordan prosessen kan utføres som et system. Systemet forsøker å emulere de samme konsekvensene som når vi «lærer av livet». Moxnes sitt system består av tre trinn:

1. Det første trinnet er at man utfører en handling og så registrerer konsekvensene av denne. Dermed starter erfaringslæringsprosessen der den tradisjonelle læringen normalt slutter, med en selvstendig handling.
2. Neste trinnet er å forstå, først det spesifikke ved denne handlingen og situasjonen, deretter det generelle prinsippet denne situasjonen og andre lignende faller inn under.
3. Deretter anvender man erfaringslæringen i nye situasjoner der den gjelder. Den som har lært vil nå, i motsetning til første gang han handlet, kunne forutse konsekvensene av sin handling (Moxnes, 1983).

Paul Moxnes sin tredeling er et forsøk på å forklare begrepet erfaringslæring. Moxnes er ikke den eneste som har forsøkt å bryte ned erfaringslæring til et system. Felles for de fleste som har definert erfaringslæring som begrep er at etter et individ eller en gruppe har utført en handling, må det utøves en intellektuell prosess. Denne prosessen er ofte delt opp i to sekvenser. Den ene er når handlingen observeres og reflekteres og den andre sekvensen er når man utøver en abstraksjon og foretar en generalisering, for så å utøve handlingen på nytt.

Brian Haynes har utarbeidet et lignende system som består av fem steg. Haynes mener på linje med Moxnes at man må utøve en handling for så å reflektere over hva som skjedde. Haynes tar også opp hva som er viktig med handlingen og utfallet av den, for så å se hva som skal gjøres for å effektivisere handlingen ved neste utførelse. På mange måter er Haynes og Moxnes sine system ganske like og dekker stort sett de samme punktene, men Haynes har valgt å bryte det ned i to ekstra steg (Haynes, 2007).

1. Utførelse
2. Hva skjedde
3. Hva er viktig
4. Hva så
5. Hva nå

Teoretisk sett fremstår denne modellen som et godt grunnlag for å utøve erfaringslæring. Det som ofte kan være en utfordring er som nevnt tidligere, datagrunnlaget. Ofte har man en øvelse som skal evalueres, for eksempel ved utøvelse av en Gap-analyse, og det er ikke alltid nok datagrunnlag for å bryte ned øvelsen til et datagrunnlag man kan trekke konklusjoner ut fra. Dette betyr igjen at man må ty til antagelser og man tar da også ofte utgangspunkt i forenklete data. Dette ser man igjen i informantenes svar som vi kommer tilbake til i analysen. Mange informanter finner det vanskelig og tungt å sette seg ned og analysere en øvelse eller en hendelse.

3.2.6.2 Erfaringslæring i politiet

I PBS 1 er det nedskrevet hvordan politiet skal organisere seg når ekstraordinære hendelser oppstår. Dette er hendelser hvor politimesteren beslutter at det skal settes stab for å avlaste den daglige linjetjenesten. I PBS 1 snakkes det om forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og etterarbeidsfasen ved en hendelse eller øvelse. Når det gjelder erfaringslæring sier PBS 1 at ved etterarbeidsfasen, altså etter oppdraget, så bør følgende utføres;

“...det foretas en evaluering. Formålet er å få informasjon om effektivitet, måloppnåelse og resultater, samt bidra til læring og utvikling. En gjennomgang av ekstraordinære hendelser har som formål å trekke mest mulig lærdom av hendelsen. Kunnskapen skal overføres til andre, det vil si at det legges til rette for utvikling av personlig og organisatorisk læring og at man tar vare på ansatte som har vært utsatt for kritiske hendelser og ulike former for stress. En ekstraordinær hendelse setter politiets ressurser og ledelse på prøve. I dette kan det ligge en betydelig stressfaktor for politimesterens stab. Derfor må også staben ha en oppsummering av operasjonen og en gjennomgang av hvordan de selv opplevde denne”
(Politidirektoratet, 2011, s. 189).

Hvem som har ansvaret for at evaluering gjennomføres i staben er også definert i PBS 1. Her står det at det er stabssjefen skal “sørge for at operasjonen blir evaluert” (Politidirektoratet 2011 s. 122). I forbindelse med vår avhandling har det dukket opp temaer som tar for seg opplæring og trening i bruk av Gap-analysen. I PBS 1 står det også hvem som har det endelige ansvaret for dette når det gjelder stabsmedarbeiderne. i PBS 1 side 122 står det “I det daglige, når politimesterens stab ikke er satt, har stabssjefen overordnet ansvar for at politidistriktets planverk er oppdatert og at stabsmedarbeiderne har den nødvendige kompetanse og trening”. Dermed ligger ansvaret i utgangspunktet hos stabssjefen når det gjelder å få sine stabsmedarbeidere til å utføre evalueringen som de er pålagt.

I analysen som er utført i denne avhandlingen kommer det frem at mange av informantene føler at de er i en tidskrise når det gjelder å prioritere hva de skal utføre av arbeidsoppgaver i den daglige tjenesten. Dette medfører at de havner i en moralsk utfordring (Kvalnes, 2017 s. 17). Ofte står det mellom å gjennomføre en evaluering ved bruk av Gap-analysen slik PHS og POD har instruert eller droppe den helt og prioritere andre oppgaver som de mener er viktigere. Det er stabssjefens oppgave å “peke på gorillaen i rommet” og sørge for at Gap-analysen utføres i tråd med gjeldende retningslinjer slik at staben kan evaluere øvelsen/hendelsen de har håndtert.

I boken "*Se Gorillaen - etikk i arbeid*" skrevet av Øyvind Kvalnes skriver Kvalnes at “Når organisasjoner skal markere sitt engasjement for etikk, skjer det gjerne i form av at de formulerer et sett med retningslinjer”. Når man gjennomfører en Gap-analyse bidrar man på mange måter til å ta et etisk grep i organisasjonen. Gap-analysen bidrar til å evaluere hva som kan forbedres og hva som fungerer. Dette er på mange måter politiets måte å ta et etisk grep i organisasjonen. Man tar en Sokratiske refleksjon ved å ta et steg tilbake og betrakte det en holder på med til daglig (Kvalnes, 2017 s. 27).

I norsk offentlig utredning 2009: 12 er erfaringslæring definert som at man skal lære av den handlingen som er utført slik at man i fremtiden kan forebygge uønskede hendelser og forbedre kvaliteten til polititjenesten i fremtiden. Hvis det lages rutiner for dette kan man etter hvert snakke om systematisk læring av erfaring. På denne måten vil hele organisasjonen og

ikke bare enkeltindivider kunne ta aktiv del i erfaring fra tidligere hendelser og lære av disse. “Erfaringslæring vi si at man i utgangspunktet bedriver reaktiv kontroll for så å dreie dette mot proaktiv kontroll, ved å benytte den erfaringen man drar med seg, for å unngå å gjøre samme feilen” (NOU 2009:12 s.184).

NOU 2009:12 tar for seg mange punkter som er vesentlige for fokuset i denne avhandlingen. Vi har derfor valgt å ta ut noen momenter som vi mener belyser hvorfor læring av erfaring, evaluering av tiltak og hendelser og således Gap-analysen er viktig å ta i bruk i politiets stabsarbeid. Læring av erfaringer og evalueringer som ser på politiets oppdragsløsning henger sammen og målet med slike evalueringer bør etter vår oppfatning være å se på om tiltak som er iverksatt har ønsket effekt.

I evalueringsarbeidet er det en distanse fra de umiddelbare erfaringene til det balanserte perspektivet som kommer til slutt (NOU 2009:12 s.184). Dette er viktig for det vil kunne gi en balansert og nyansert vurdering av nåværende tilstand og gapet frem til ønsket tilstand. Dette er et av hovedpoengene for å bruke Gap-analyser. I utredningen sies det også at erfaringslæring i form av statistisk og empirisk utredning og saksanalyse utpekes som selve forutsetningen for å opprettholde og utvikle et demokratisk og ansvarlig politiarbeid (NOU 2009:12 s.185). Dette er et vesentlig punkt som viser at samfunnets krav til systematisk og empirisk gjennomgang av politiets arbeid, er en forutsetning for å kunne hevde at vi har et demokratisk og ansvarlig politi som er i utvikling. Evaluering og bruk av Gap-analyse som metode er slik sett et viktig fundament for å kunne vise til en systematisk gjennomgang av politiets håndtering av kritiske hendelser.

Utvalget som skrev NOU 2009 viste til at de ønsket å få frem hvordan erfaringslæring også kunne brukes i enkelthendelser. De så på spesialenheten og hvordan de arbeidet. Utvalget kom frem til at det fremstod som om spesialenheten evnet og identifiserer problemene. Utvalget mente at spesialenheten gikk frem som et godt eksempel på hvordan læring av erfaring kan benyttes på enkelthendelser og enkeltsaker i politiet og at politidistriktene kunne bruke samme metodikken som spesialenheten. Utvalget påpekte at beviset på at spesialenheten evnet å identifisere gapet mellom den nåværende tilstanden og ønsket tilstand var at politidistrikter har gjort om praksis som følge av spesialenhetens påtaleavgjørelser (NOU 2009:12 s.185).

“Utvalget mener at prosjektarbeidet som man benytter seg av i spesialenheten er en god arbeidsmetode som også tilrettelegger for erfaringslæring. Avdeling i vest har hatt større mulighet til å benytte seg av dette sammenlignet med avdelingen i Øst og midt/nord da disse har hatt utfordringer med restanser. Vi kan derfor si at det å bidra til systematisk erfaringslæring beror på ressursene til spesialenheten” (NOU 2009:12 s.186).

Det utvalget skriver om ressurser er også noe som vil bli drøftet i vår avhandling og dette er etter vår oppfatning en uttalelse som er overførbar til hvordan evaluering og erfaringslæring benyttes i forbindelse med stabsarbeid. Utvalget skriver videre:

“Distriktene skal hvert år rapportere inn hva de gjør for å forhindre uønskede forhold, i den hensikt å lære av det. Utfordringen her er at det kun er et fåtall av distriktene som rapporterer inn hvordan de kan forebyggende uønskede hendelser. Det kan virke som flere av distriktene ikke prioriterer dette området, selv om de får purringer” (NOU 2009:12 s.187).

Utvalgets bemerkning rundt hvordan politidistriktene prioriterer rekkefølgen på arbeidsoppgavene som skal utføres er i tråd med funn som vi påpeker i denne avhandlingens “Funn og drøfting” kapittel.

Hvorfor det er slik at politidistriktene ikke innrapporterer deres tiltak til hvordan de forebygger uønskede hendelser, til tross for gjentatte purringer, er ikke belyst i denne avhandlingen men flere av informantene som ble intervjuet nevnte mangel på tid og vanskeligheter med å takle analysen og kompleksiteten rundt analysen, som en av årsakene til at de syntes det var vanskelig å se helheten ved bruk av Gap-analyse.

“For de ansatte er småpraten eller pikettpraten viktig som erfaringslæring. Det er her man snakker om handlingsrommet og gjør seg opp felles oppfatninger om situasjoner. Det vil i enkelte tilfeller av den uformelle erfaringslæringen være behov for veiledning når noe ikke er tilfredsstillende nok. Tillit er også en viktig del av erfaringslæring fordi man ønsker ikke å dele problematiske erfaringer med noen man ikke har tillit til” (NOU 2009:12).

Temaet tillit har ikke vært drøftet i vår avhandling men det er et moment som kunne vært spennende å se videre på fordi det i forbindelse med sammenslåing av politidistrikt, er dannet nye staber med personer som ofte ikke har arbeidet tett sammen tidligere. Man kan derfor ikke utelukke at en viss vegring mot å gjennomføre Gap-analysen kan fremkomme i startfasen.

Utvalget mener også det må være en viss refleksjon og evaluering, hvis ikke blir erfaringslæringen tilfeldig (NOU 2009:12 s.192). Dette er et tema som bruk av Gap-analyse i evalueringsarbeidet fanger opp og som således er i tråd med hva NOU 2009:12 ønsket. Nemlig en kartlegging av nåsituasjon og ønsket tilstand samt gapet som skiller disse to tilstandene. Et annet moment var at det er ønskelig at man klarer å formidle erfaringslæring på tvers av distriktene. Noe som er i tråd med tanken til Stab- og lederutviklingskurset som Politihøgskolen gjennomfører i Stavern.

3.2.6.3 Stortingsmelding nr. 10 - Risiko i et trygt samfunn.

Stortingsmelding 10. Kapittel 12 har tittelen “læring etter øvelser og hendelser”. I dette kapitlet løfter stortinget frem flere krav til hvordan politidistriktene skal forholde seg til blant annet erfaringslæring. Det er i stor grad disse kravene som resulterte i implementeringen av Gap-analysens fundament ved evaluering av politiets arbeid;

“De nye kravene tar utgangspunkt i at alle hendelser og øvelser i utgangspunktet skal evalueres. Dernest vektlegges at funn og læringspunkter fra evalueringer skal følges opp gjennom en dertil egnet tiltaksplan. Denne planen skal være ledelsesforankret. Videre er det viktig at oppfølging av øvelser og hendelser ikke anses som avsluttet før alle punktene i tiltaksplanen er fulgt opp på egnet måte. Effekten av tiltak må vurderes, eller så må tiltakene være ukvittert gjennom en ledelsesforankret vurdering. Til sist er det viktig at resultater av oppfølgingen av øvelser og hendelser over en viss størrelse/alvorlighetsgrad rapporteres til overordnet instans”.

I stortingsmelding 10 kapittel 12 som er referert til ovenfor understreker Stortinget viktigheten av å være rustet for å håndtere store hendelser. For å kunne være rustet til å

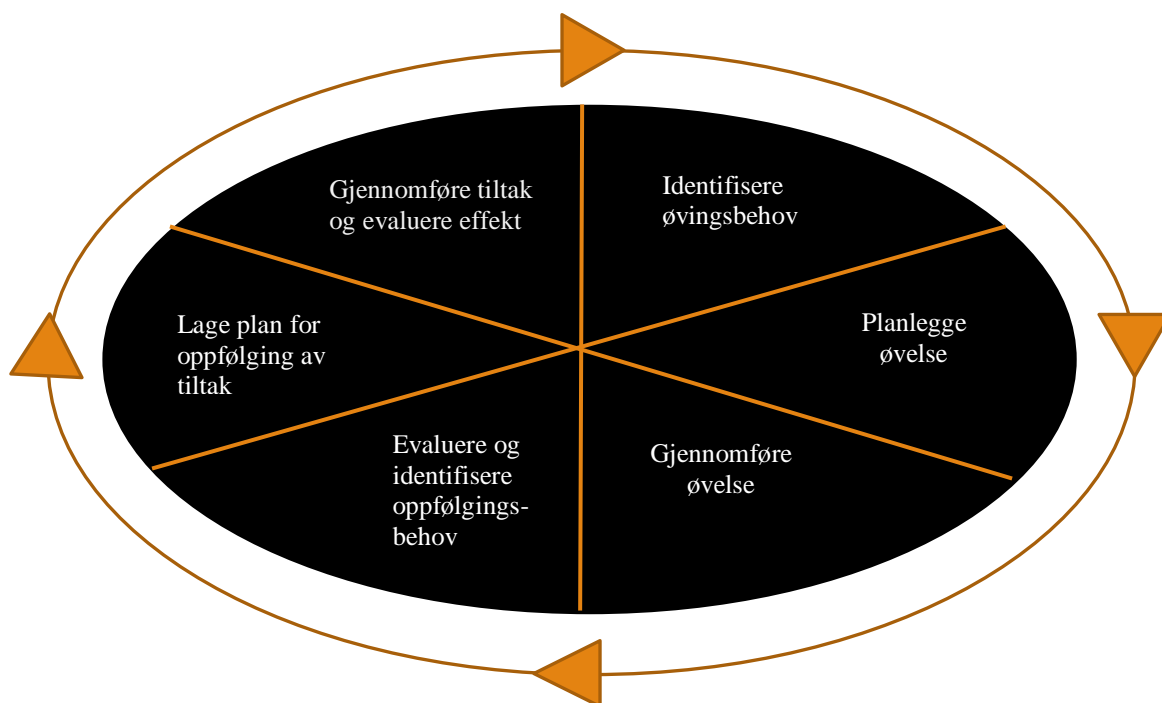
håndtere slike hendelser er det viktig å øve på mulige hendelser og deretter evaluere resultatet av øvelsene. Evalueringen skal deretter rapporteres til overordnet instans, for politidistriktene er dette Politidirektoratet som igjen rapporterer til Justisdepartementet. Det samme gjelder ved evaluering av reelle hendelser. Stortinget påpeker også at enkeltøvelser i seg selv ikke er nok. Øvelsene skal evalueres og settes opp mot tidligere øvelser. Ved å gjøre dette skal det vurderes om det fremvises en evne til å lære, både individuelt men også som organisasjon. For å gjøre dette må øvelsene bygge på en ledelsesforankret vurderingsplan, med andre ord, øvelsene er forankret i ledelsen, i tråd med stortingsmelding 10 kapittel 12. Denne skal igjen kvitteres ut av ledelsen og videresendes til ansvarlig organ. For politidistriktene blir dette Politidirektoratet og dernest Justisdepartementet.

En måte Politidirektoratet har valgt å evaluere øvelser og hendelser hvor stab besluttet, er ved å benytte seg av Gap-analyser. Beslutningen om å implementere Gap-analyser som verktøy for måling av læring ble tatt av Politidirektoratet i samråd med Politihøgskolens forskningsavdeling.

En annen statlig aktør som aktivt jobber med erfaringslæring er Departementet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB). DSB har ansvar for å håndtere store nasjonale hendelser i Norge. Dette betyr at de også har et behov for å evaluere sine hendelser og øvelser på lik linje som politiet. DSB setter også stab ved ekstraordinære hendelser. DSB har valgt å opprette et evalueringsforum hvor ledere fra de forskjellige avdelingene kan kommunisere og dele erfaringer fra sine erfaringer vedrørende øvelser og hendelser. DSB skriver at:

DSB har etablert Nasjonalt øvelses og evalueringsforum (NØEF) for å understøtte arbeidet med, og koordinering av, øvelses og evalueringsaktivitet innenfor samfunnssikkerhets og beredskapsområdet i Norge. Med dette følger et større ansvar for å styrke den samlede nasjonale kompetansen når det gjelder erfaringsdeling, metodeutvikling og samvirke i hva det er behov for å øve. Forumet skal i særlig grad støtte tverrsektoriell kunnskapsdeling, erfaringsutveksling og samarbeid med henblikk på å skape et felles grunnlag for utvikling av øvelser og evalueringer. Forumet skal som utgangspunkt ha søkelys på alle typer øvelser. Det understrekes imidlertid at forumet ikke skal gjennomføre øvelser eller evalueringer selv om forumets enkelte medlemmer gjør dette i sine egne virksomheter.

I stortingsmelding 10 påpekes det også at “Det bør læres at behovet for øving erkjennes, gjennom planlegging og gjennomføring av øvelsen, til den er evaluert, tiltak iverksatt og effekten av tiltakene vurdert, se figur 12.1 om læringshjulet. Læring fra øvelser og hendelser krever bevissthet om og tilstrekkelig prioritering av alle faser i øvingsarbeidet og i oppfølgingen av hendelser. Det er i siste instans ledelsen i den enkelte organisasjon som kan sikre at dette skjer. Ledelsesansvar for å sikre læring og oppfølging etter øvelser og hendelser står derfor helt sentralt i kravene regjeringen innfører.



Figur 2. Læringshjulet (Justis og beredskapsdepartementet, 2016, s. 140).

4. Forskningsmetode og design

4.1 Innledning

Denne oppgaven baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. I oppgaven har vi benyttet oss av kvalitative dybdeintervjuer, og politistabens tilnærming til Gap-analysen er undersøkt ved å foreta semistrukturerte intervjuer fra tre forskjellige politidistrikt.

Vår vitenskapelige tilnærming og kunnskap er med på å utforme grunnlaget for hvordan vi bearbeider og analyserer datamateriale, og i første del av kapittelet vil vi redegjøre for valget av forskningsmetode. I den neste delen har vi i stor grad har forholdt oss til

Intervjuundersøkelsens syv stadier av Kvale og Brinkmann (2015). Avslutningsvis har vi tatt for oss noen av svakhetene ved bruk av metoden.

4.2 Valg av metode

Etter et møte i regi av forskergruppen *Organisasjon og ledelse* ved Politihøgskolen hvor vi la frem problemstillingen, bestemte vi oss for å gjennomføre avhandlingen med en kvalitativ metodetilnærming. Vi innså at et kvalitativt forskningsopplegg egnet seg best for å besvare vår problemstilling, ettersom vi ønsker å gå i dybden, dra ut nyanser og fokusere på dialog på et smalt felt. Dette er en forskningsmetode som tar oss tett inn på informantene, og vi fant ut at et kvalitativ design ville gi oss mer utfyllende informasjon fordi det ville gi oss muligheten til å møte informantene ansikt til ansikt og med det oppnå en dypere og mer tillitsfull kontakt med informantene.

Vi har valgt denne metoden for best mulig å belyse det vi vil fokusere på i oppgaven.

Innenfor samfunnsforskningen framstår kvalitativ og kvantitativ forskning som to vesentlige metoder for å fremskaffe eller generere informasjon om samfunnet, for deretter å analysere dette (Kuhn, 1962). Når vi tenker generelt på kvalitativ forskning, er det vanlig å legge vekt på hvordan forskningen skiller seg fra kvantitativ forskning. Som oftest tenker man da spesielt på forståelse i motsetning til forklaring, og det tette forholdet mellom forsker og informant med en flytende dialog fremfor et mer statisk resultat i kvantitativ forskning (Tjora, 2017).

Valget falt som nevnt på en kvalitativ metode med bruk av dybdeintervjuer for å få et grunnlagsmateriale som sammen med teori skulle danne et fundament for drøfting av funnene våre. Vårt mål og motiv med oppgaven er å finne ut hvordan og om Gap-analyse kan fungere som et fremmede eller hemmende læringsverktøy ved stabsarbeid i politiet. Samtidig ville vi undersøke i hvor stor grad Gap-analyse benyttes av stabsmedarbeiderne, og hvilken forståelse de har av læringsoverføringen ved å bruke analysen etter større hendelser og øvelser. Vi ønsket også å se på påvirkningen Gap-analyse kan ha på læring av erfaring som del av evalueringsarbeidet gjennom hele prosessen. Teorien er med på å utfordre og formulere problemstillingen, og aktuell teori har blitt trukket inn i oppgaven etter hvert som problemstillingen har tatt form. Vi anser teorien som essensiell for å oppnå en forklaring og forståelse for om Gap-analysen er en metode som fremmer eller hemmer læring og utvikling i stabsarbeidet i politiet.

Thagaard (2009) mener at den kvalitative metoden egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det stilles store krav til fleksibilitet og åpenhet. Hadde vi hovedsakelig vært interessert i å samle inn mest mulig data om bruk av Gap-analyse i Politiet på kortest mulig tid, for å få en enkel oversikt, ville det vært mer fornuftig å velge en kvantitativ forskningsmetode. I kvantitativ forskning forskes det i bredden, og man kan eksempelvis utforme ulike survey- og spørreundersøkelser. (Grønmo, 2004).

Formålet vårt med å benytte oss av dybdeintervjuer var å skape en plattform for en relativt fri samtale, med forhåndsbestemte temaer utformet av forfatterne.

Vi ønsket å samle inn datamateriale gjennom intervjuer av ulike informanter for deretter å analysere disse intervjuene. På denne måten kunne vi studere meninger, holdninger og erfaringer (Johannessen, Tuft og Christoffersen 2016).

Alternativet var å benytte oss av en spørreundersøkelse. Dette er en metode som ofte brukes ved kvantitative tilnæringer, hvor det blir benyttet lukkede spørsmål med faste svaralternativ. Dette anså vi som lite gunstig for å besvare vår problemstilling. En utfordring vi ville stått ovenfor ved å benytte oss av en spørreundersøkelse eller en strukturert utspørring, var antallet tilgjengelige respondenter. Det kun er 12 staber i Norge, og i hver stab er det kun syv funksjoner. Dette ville medført et lavt antall respondenter for en slik tilnærming. Vi mener derfor at slutningene fra undersøkelsen ikke ville hatt en tilstrekkelig validitet.

Et annet metodevalg vi også diskuterte om vi kunne benytte oss av var deltagende observasjon. Dette er en metode innenfor den kvalitative forskningsmetoden, og innebærer at forskeren selv er deltaker i de sosiale prosessene som studeres. Denne metoden kalles også for feltforskning, og ved en slik deltagende observasjon må forskeren følge sine informanter over en viss tid (Grønmo 2004).

Et viktig grunnlag for metodevalget dreide seg om hvilke ressurser vi hadde tilgjengelig. Deltagende observasjon er en metode som krever mye tid, og metoden ville vært utfordrende for oss å gjennomføre fordi øvelser og store hendelser hvor Gap-analyse blir benyttet skjer forholdsvis sjeldent.

Innholdsanalyse er en metode for å analysere innholdet i tekster. Her skiller man gjerne mellom kvalitative og kvantitative innholdsanalyser. En kvalitativ innholdsanalyse ligner en kvantitativ innholdsanalyse ved at begge krever en systematisk gjennomgang for å kategorisere innholdet og registrere data. Grønmo (2004) setter derimot et tydelig skille mellom kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse, og mener at innholdet i de dokumentene som skal analyseres må behandles og systematiseres enten som kvalitative eller som kvantitative data. Forenklet kan vi si at en kvantitativ innholdsanalyse går ut på å klassifisere og telle ulike deler av teksten for å kunne foreta en systematisk analyse av deler av en eller flere utsagn/sitater (typisk for gallupundersøkelser). En kvalitativ innholdsanalyse fokuserer i større grad på utvalget av sitater, bildeutsnitt eller andre innholdselementer med tanke på å belyse problemstillingen (Grønmo 2004). Gjennom vårt arbeid med datamaterialet benyttet vi oss av en kvalitativ form for innholdsanalyse. Dette belyses i større grad senere i oppgaven, i kapittel 4.3.5.

I oppgaven fremlegger vi funn som er direkte relatert til problemstillingen. Funnene blir blant annet bli underbygget ved å legge frem sitater/utsagn som fremkommer i intervjuene.

Funnene blir drøftet og sammenlignet med relevant forskning og teori. Målet med å vise funnene på denne måten er å fremlegge et så klart bilde som mulig rundt hvordan informantene tenker om å lære av erfaring gjennom å bruke Gap-analyse som verktøy i evaluering av hendelser og øvelser hvor det blir satt stab.

For best mulig å kunne drøfte innholdet i intervjuene, har alle tre oppgaveskriverne tolket de ulike intervjuene hver for seg. Vi har først delt opp intervjuene og transkribert dem hver for

oss. Deretter har vi skrevet et sammendrag fra alle intervjuene. Til slutt har vi tatt ut den informasjonen som belyser vår problemstilling best. Vi har benyttet meningsfortetting for å trekke ut det vi mener er essensen av svarene informantene har gitt oss. Deretter har vi systematisert svarene i en tabell, for å kunne sammenligne svarene etter temaer vi har ønsket å få belyst.

For å besvare problemstillingen har vi analysert den ut fra fem hovedtemaer: *Definisjon av Gap-analysen, læring, opplæring, utførelse og formål*. Dette er hovedtemaene vi har gått ut ifra når informantene har blitt bedt om å svare på våre spørsmål i intervjuene. Disse temaene går igjen i vår intervjuguide som ligger vedlagt oppgaven.

De fem temaene vil sammen besvare vår problemstilling:

- *Hva fremmer eller hemmer politistabens bruk av Gap-analyse som evalueringsmetode for læring og utvikling?*
 - *Hvordan erfarer politiets stab bruk av Gap-analyse som verktøy for å lære av erfaring og bruke denne erfaringen til organisasjonsutvikling?*
 - *Er Gap-analysen som metode i evalueringsarbeidet egnet for læring?*

4.3 Etikk i intervjuundersøkelsens syv forskningsstadier.

For å forsikre oss om at forskningen hadde en høy etisk standard tok vi utgangspunkt i de etiske problemstillingene som kunne oppstå under alle stadiene i prosessen. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver viktigheten av den håndverksmessige dyktigheten og troverdigheten hos forskeren, for at andre forskermiljøer skal kunne vurdere funnens validitet i etterkant og evaluere den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert. Validering bør ikke begrenses til en bestemt fase av intervjuundersøkelsen, men derimot prege alle fasene (Kvale og Brinkmann, 2015). Vi har derfor valgt å belyse arbeidet som er gjort opp mot alle de syv forskningsstadiene i undersøkelsen.

1. *Tematisering*: Formålet med oppgaven er å få et inntrykk av hvordan Gap-analysen er implementert i politiets stabsarbeid og hvordan Gap-analysen fungerer som verktøy for læring og utvikling.
2. *Planlegging*: Innhenting av kunnskap/informasjon før intervjuene. Vi har fått godkjenning fra NSD, og det er innhentet samtykke fra informantene.
3. *Intervju*: Det er laget en intervjuguide. Informantene har fått informasjon både på e-post og via telefon. Ved intervjuets start fikk informantene spesifikk informasjon om hvordan intervjuet ville gjennomføres.
4. *Transkribering*: Alle intervjuene ble nøye transkribert.
5. *Analysering*: Intervjuene er systematisert og satt inn i en tabell, for deretter å bli organisert gjennom meningsfortetting. Her er alle informantenes uttalelser skrevet ned.
6. *Verifisering*: Sjekk av kvaliteten på oppgaven og hvor pålitelige resultatene er. Vi ønsker å diskutere om funn som er gjort i oppgaven er etterprøvbare.
7. *Rapportering*: Det er et ønske om at avhandlingen kan bidra med nyttig informasjon om bruk av Gap-analyse som verktøy for læring og utvikling i politiets stabsarbeid.

4.3.1 Tematikk

Systematisk benyttelse av Gap-analyse som verktøy i evalueringsarbeid i staben er forholdsvis nytt i politiet. I oppgaven har vi tatt utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 10 og politiets beredskapssystem, PBS 1. Vi har også bygget oppgaven på annen empiri innen evaluering og erfaringslæring i politiet. Vi har ikke funnet annen forskning som tilsvarer vår problemstilling. Vi er klar over at det tidligere har blitt forsket på stabsarbeid i politiet gjennom Politihøgskolen, men denne forskningen har ikke hatt samme vinkling som denne oppgaven. Vi ønsket å se på hvordan staben jobber med Gap-analyse og om den egner seg som verktøy for læring og utvikling.

4.3.2 Planlegging.

Et viktig moment innenfor forskningsetikk er at informanter og deltakere ikke utsettes for forsøk som kan medføre ubehag, selv om forskningen vil gi kunnskap som kan komme andre til gode. Forsking bør ha som utgangspunkt et ønske om å minimere skade og belastning for deltakerne (Kvale og Brinkmann, 2015). Personopplysningsloven ble innført i 2001. Den stiller krav om meldeplikt for prosjekter som behandler personopplysninger ved bruk av elektroniske hjelpemidler. Vi har derfor sendt inn et skjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og fått godkjenning til å gjennomføre oppgaven.

Lister og annet materiale som identifiserer informanten, skal oppbevares sikkert gjennom hele forskningsprosessen, for deretter å makuleres når studien er fullført. Hvilke informanter som har deltatt i vår masteroppgave er konfidensielt. Det vil si at private data som mulig kan identifiserer deltakerne ikke skal avsløres (Kvale og Brinkmann, 2015). Informantene fikk beskjed om at de ikke hadde noen plikt til å være med i undersøkelsen og at de kunne velge å avslutte underveis i intervjuet om de ønsket det.

Kvale og Brinchmann (2015) påpeker at forskningsetikken har to sider. På den ene siden finner vi hensynet til vitenskapen og på den ene siden finner vi hensynet til personene som inngår i studien. Derfor er det svært viktig at informantene er klar over hva de skal være med på. Vi har vært veldig nøye på å sørge for at de har forstått den informasjonen som ble presentert. Det var viktig for oss at informantene følte at deres integritet ble ivaretatt og at de en hadde en reell medbestemmelse til hva som offentliggjøres. Informantene ble informert om følgene av å delta i forskningen, og hvordan vi hadde tenkt at prosjektet skulle presenteres.

Det ville vært naturlig å beskrive politidistriktene der stabsfunksjonene jobber, men hvis vi hadde valgt å gjøre dette vil det vært vanskelig å anonymisere politidistriktene. De fleste av politidistriktene er svært særegne, og de ville ikke vært vanskelig å gjenkjenne for stabene i andre politidistrikt, siden det kun er 12 staber i landet. Vi har unnlatt å bruke navn på tjenesteenheter, og andre gjenkjennbare uttrykk er også fjernet. Det var viktig for oss at informantene visste at de ville forbli anonyme, slik at de ikke følte at de måtte holde informasjon tilbake. I analysen henvises det til ordet informant eller hun/han ved bruk av sitater.

4.3.3 Intervjuet

Det som skiller det kvalitative intervjuet fra andre samtaler er fokus på en mer metodisk bevissthet som spørreform, en mer dynamisk bevissthet over interaksjon mellom intervjuer og den som intervjues, en kritisk bevissthet over det som sies og egne tolkninger av det som sies (Kvale og Brinkmann, 2015). Målet med intervjuene vi har foretatt, har vært å få innsikt i informantenes egen forståelse av hvordan de selv opplever bruk av Gap-analyser som et verktøy for læring og utvikling av stabsarbeidet.

Kvalitative intervjuer kan utformes med forskjellige grader av struktur. Vi har valgt å benytte oss av semistrukturerte dybdeintervjuer. En fordel med slike intervju, i motsetning til en mer strukturert intervjuform, er at forskeren kan avdekke og undersøke nye ting underveis gjennom hele forskningsprosessen fordi antakelser ikke er fastlagte på forhånd, men at det er lagt opp til en viss grad av fleksibilitet (Berg 2009). Dette gjorde det mulig for oss å gjøre endringer på intervjuguiden underveis i prosessen ved å legge til spørsmål for bedre å dekke de ulike temaene vi hadde valgt før vi foretok det neste intervjuet.

Et semistrukturert intervju kan også gi forskeren større mulighet til å foreta sammenligninger mellom informantene, i motsetning til et mer åpent intervju hvor det er lite struktur. Og selv om det semistrukturerte intervjuet ikke er helt åpent, er det likevel mulighet for en viss grad av fleksibilitet i intervjuene slik at data som produseres underveis kan være styrende for de spørsmål som etter hvert kommet til å bli stilt (Thagaard, 2009). Med dette som et utgangspunkt fikk informantene i stor grad mulighet til å svare fritt med egne ord ut fra kartlagte temaer som vi hadde utarbeidet.

Et negativt aspekt ved denne metoden kan være at informanten begynner å snakke om noe helt annet, og ikke forholder seg til de temaene som er satt (Grønmo, 2004). Det er intervjuer som er ansvarlig for at samtalen ikke sklir utover de fastsatte temaene. Samtidig er det viktig å kunne følge opp og få utdypet de svarene som blir gitt. Denne typen utfordring opplevde vi ved flere anledninger under våre intervjuer. Vi la allikevel til rette for at spørsmålene skulle være åpne og ikke ledende fra vår side. Vi anså det som viktig at informantens innsikt i bruk av Gap-analyse som verktøy for læring og utvikling skulle komme frem så tydelig som mulig i undersøkelsen.

4.3.3.1 Utvalget

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på. Kvalitative studier baserer seg på såkalte strategiske utvalg. Det vil si at man velger informanter som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009).

Vi tok kontakt med ni intervjuobjekter fra tre ulike staber i tre politidistrikter. Utvalget av informanter var strategisk ut fra de funksjonene vi vurderte som mest relevante og passende for vår problemstilling.

På grunn av hensynet til anonymitet vil vi ikke formidle hvilke funksjoner i staben vi valgte å intervju, men utvalget bestod av personer fra forskjellige nivåer med forskjellige funksjoner innenfor staben. Vi har valgt ut personer med politifaglig bakgrunn, og sivil bakgrunn. De fleste av informantene har lengre erfaring innen politiets stabsarbeid, og hadde også stabsfunksjoner før sammenslåingen av politidistriktene. Politidistriktene ble valgt ut fra demografiske hensyn hvor blant annet størrelse og struktur var viktige kriterier.

Etter at vi hadde skaffet oss overordnet oversikt over stabene i de utvalgte distriktene via et av politiets datasystemer, tok vi direkte kontakt med ledere i de forskjellige funksjonene på telefon. Her informerte vi om hvem vi var, og hva som var tema for avhandlingen.

Vi hadde i utgangspunktet planer om å gjennomføre ni intervjuer, men det var en som ikke ønsket å la seg intervju og en annen som ikke klarte å sette opp et tidspunkt som passet for begge parter.

I følge Thagaard (2009), er det en retningslinje for kvalitative utvalg at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser. Vi endte opp med å gjennomføre syv intervjuer. Vi mener dette var et passende antall som ga oss mulighet til å gå i dybden i analysen innenfor den tidsrammen vi hadde til rådighet og nivået på masteravhandlingen.

Før vi startet hadde vi lite forkunnskap om hva slags erfaring og utdanning informantene var i besittelse av. Vi merket under intervjurunden at særlig en av informantene skilte seg ut fra de andre. Denne informanten forklarte at han etterutdannet seg på masternivå, og opplyste at han

var veldig opptatt av faglitteratur. Informanten klarte i mye større grad å svare utfyllende på våre spørsmål.

Selve gjennomføringen av intervjuene skjedde fra november 2018 til januar 2019.

4.3.3.2 Intervjuguide

Vi utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2) med den hensikt å få mest og best mulig informasjon knyttet til oppgavens problemstilling. Samtidig var det viktig for oss å ha en intervjuguide som fungerte som en “rettesnor” for å sørge for en viss struktur på samtalen og som hjalp oss å holde oss til de sentrale temaene.

I intervjuguiden hadde vi fem overordnede temaer som er beskrevet innledningsvis i dette kapitlet. Innenfor hvert tema hadde vi utarbeidet ett til tre hovedspørsmål, men her ble det etter hvert tilført noen oppfølgingsspørsmål som et supplement for å skape refleksjon og samtidig holde informanten nær knyttet til temaet. Vi satte de ulike temaene opp i en bestemt rekkefølge for å sørge for at flyten i intervjuet skulle virke så naturlig som mulig for informantene. Oppfølgingsspørsmålene var ment å fungere som en fleksibel huskeliste med forslag til spørsmål vi kunne benytte oss av under intervjuet ved behov.

Intervjuguiden ble ikke sendt ut til informantene på forhånd. Vi drøftet utfordringene rundt usikkerheten som kan oppstå når en informant ikke er klar over hvilke spørsmål han/hun vil få, men bestemte oss for kun å informere om hvilke temaer intervjuet i hovedsak ville dreie seg om. Dette var et bevisst valg fordi vi ønsket en naturlig tilnærming til problemstillingen og ikke “forhåndspuggede” svar.

4.3.3.3 Utførelsen av intervjuene

Før vi startet med intervjuene hadde vi en diskusjon på om vi skulle foreta et prøveintervju først, men vi landet på at vi skulle starte med gjennomføringen og eventuelt foreta justeringer underveis ved behov. I ettertid har vi innsett at vi med fordel kunne ha utført prøveintervju. Ett eller to prøveintervjuer kunne ha hjulpet oss med å justere antallet spørsmål, rekkefølgen og dynamikken i både sammensetning og oppbygging.

Etter å ha gjennomført de første tre intervjuene satt vi igjen med et inntrykk av at vi hadde truffet greit, men at informasjonen vi fikk av informantene, særlig innenfor temaet læring, var lite reflektert. Vi forsøkte å justere på dette i de senere intervjuene, ved å stille noen oppfølgings spørsmål med den hensikt å få en grundigere utdypning eller flere vinklinger på hovedspørsmålene.

Alle informantene våre fikk i utgangspunktet presentert de samme hovedspørsmålene, men vi ønsket ikke å låse oss til alle oppfølgings spørsmålene vi hadde implementert i intervjuguiden. Vi hadde planlagt å benytte intervjuguiden som et hjelpemiddel for å holde en viss struktur på samtalen og samtidig sørge for at vi kom inn på de sentrale temaene som tidligere nevnt. Dette har i resultatet i at ikke alle informantene har blitt stilt nøyaktig de samme spørsmålene. Vi la også vekt på at spørsmålene ble presentert på en presis og enkelt måte, slik at det var liten sjanse for at de kunne misforstås.

Vi hadde ikke møtt informantene på forhånd, men de ble informert i god tid. Alle intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidssted ved personlig oppmøte. Vi vurderte om vi skulle benytte oss av videokonferansesystemet Skype til to av intervjuene hvor reiseavstanden var lang, men bestemte oss for at fordelene ved et personlig intervju overgikk ulempen ved tidsbruken på reise.

Før intervjuet startet hadde vi en uformell samtale med informantene. Denne formen for kontaktetablering medførte en mindre spent atmosfære, og ga oss samtidig litt tid til å bli litt kjent med hverandre før selve intervjuet startet for å unngå at utrygghet skulle føre til at informantene ikke skulle åpne seg tilstrekkelig. Dette skapte også rom for å forklare rammene for intervjuet, oppklare misforståelser og besvare eventuelle spørsmål informantene hadde i forkant av intervjuet.

Vi hadde som mål å gjennomføre intervjuene innen en tidsramme på 30-45 minutter for ikke å komme i en situasjon hvor informantene mistet fokus. Flere av intervjuene endte derimot å ta opp mot 60 minutter. Vi merket at det var en utfordring å holde informantene fokusert på et tema, og vi måtte hele tiden foreta en avveining om vi skulle avbryte informantene eller la de fortsette for ikke å ødelegge flyten i intervjuet. En annen utfordring vi hadde var at det til tider var vanskelig å takle stille perioder i samtalen. Stille perioder under intervjuer, kan til tider

virke ukomfortabelt og ofte er det vanskelig å vente ut en slik periode for å få informanten å gi et mer utfyllende svar på eget initiativ. Ved flere anledninger hadde vi en evne til å foregripe begivenhetens anledning ved å komme med kommentarer eller oppfølgingsspørsmål.

Under intervjuene ønsket vi fortrinnsvis å være to personer. På den måten kunne en av oss konsentrere seg fullt og helt om intervjuet, mens den andre kunne ta notater, fokusere på båndopptakere og samtidig passe på at intervjuet ikke skled helt ut, tematisk- og tidsmessig. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det være nyttig å ta notater underveis for å registrere ikke verbale budskap informanten formidler mens båndopptakeren går.

Vi var to intervjuere ved fire av intervjuene, men på grunn av utfordringer med hensyn til kapasitet og tidsbruk ble de tre resterende intervjuene utført med kun en intervjuer. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd etter godkjenning fra informantene.

4.3.4 Transkribering.

Etter intervjuene ble alle intervjuene transkribert. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er transkripsjoner oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Det vil si at man skriver ut ordrett det som blir sagt på lydopptaket. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir samtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Det finnes en grunnregel for transkripsjon. Dersom flere deler på å transkribere intervjuene, så skal man sørge for at alle bruker samme skriveprosedyre (Kvale og Brinkmann, 2015).

Vi valgte å fordele transkriberingen mellom oss, og i tråd med Kvale og Brinkmann sine retningslinjer bestemte vi i samråd hvordan vi skulle gjennomføre transkriberingen. Vi valgte en metode hvor vi i hovedsak skrev ned ordrett all informasjonen som fremkom i intervjuene, men bestemte oss tidlig for at opplysninger som fremstod som helt irrelevante for oppgaven kunne utelates. Dette var i hovedsak privat eller gradert informasjon som ikke hadde noen relevans for oppgaven. I disse tilfellene gikk alle igjennom informasjonen, slik at det var enighet om at informasjonen burde utelates. I etterkant har vi også lest over hverandres transkriberinger for å forsikre oss om at prosedyren er gjennomført på lik måte.

Antall sider, transkribert fra intervjuene, varierte fra 9-25 sider. Tilsammen ble det ca. 93 sider med transkriberte intervju.

4.3.5 Forberedelser til analyse av intervjudata

Å beskrive de ulike trinnene i analyseprosessen kan bidra til at studiet blir mer “transparent” slik at leseren lettere kan forstå hvordan prosjektet har blitt utført (Olsen, 2002). Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer. De vanligste formene for dataanalyse i dag er koding eller kategorisering av intervjuuttalelsene, hvor forskeren leser gjennom transkripsjonene og kategoriserer de relevante avsnittene (Kvale og Brinkmann, 2015).

Vi valgte å benytte oss av en kombinasjon av temasentrert og kategoribasert analytisk tilnæringsmåte. I første omgang laget vi et grovt sammendrag av alle intervjuene for å få en oversikt over intervjumaterialet.

For å få systematisert materialet fra transkriberingen ble materialet lagt inn i tabeller for hver enkelt informant. Hver informant fikk sin egen tabell som tok utgangspunkt i temaer for oppgaven. Tabellen under er et eksempel på hvordan dette ble utført

Informant 1

Tema	Transkribert materiale
Utførelse av Gap. - definisjon - tid og ressurser - notoritet - bruken	“GAP-analysen den henger vel egentlig sammen med lovverket og metodikken ønsker egentlig etablert for å gjøre en god, eller etablere en god kriseledelse. Hvis du leser målformuleringen til Politidirektoratet så er det der det ligger det ligger rett og slett i koordineringen det ligger i notoriteten, oversikten, samhandlingen og samvirket både internt og eksternt”.

I kolonnen til venstre er stikkord som vi ønsker å få belyst. I kolonnen til høyre er svarene fra informantene. Dette gav oss en grov oversikt over sentrale temaer som vi kunne kategorisere og jobbe videre med.

Vi oppfattet at spørsmålene som ble stilt til informantene i de aller fleste tilfellene var forståelige. Ingen av informantene ga uttrykk for at de ikke forstod hva vi var ute etter. Ved

enkelte anledninger var vi nødt til å presisere eller omformulere fremstillingen av et spørsmål for å tydeliggjøre hva vi mente.

Vi benyttet oss av meningsfortetting tidlig i analysefasen og sammenfattet informasjon om de viktigste temaene i intervjuene. Meningsfortetting er en tolkningsmetode der man trekker ut det viktigste av et sitat. Uttalelsene til informantene forkortes ned til kortere formuleringer som er relevant for problemstillingen (Kvale og Birkmann, 2015). På denne måten ble meningsinnholdet i teksten vår mye tydeligere, og gikk fra å være implisitt til mer eksplisitt. Den opprinnelige teksten ble kortere, mer oversiktlig og samtidig lettere å forholde seg til under analysen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det her forskeren identifiserer meningsbærende enheter i transkripsjonene slik de uttrykkes av intervjupersonen.

Eksempelet under er hentet fra et av intervjuene, og synliggjør hvordan vi gjennom meningsfortetting har trukket ut essensen fra intervjuene:

Informant 2

Meningsenhet	Kondensering
<p>” hensikten med Gap analysen er stimulering til ny læring, og gjøre det bedre for å avdekke svakheter, feil mangler, at vi fokuserer på resultater av øvelsen da, sånn at liksom ikke bare øver for å øve, også går alt i glemmeboka. Det er jo for at vi skal ha læring av de, det er der Gap analysen kommer inn, med sin skriftlighet og notoritet”</p>	<p>Stimulerer til ny læring. Avdekker svakheter. Fokus på resultater. Ikke bare øve for å øve. Viktig for skriftlighet og notoritet.</p>
<p>” Også tenker jeg også at ettersom vi bruker den blir vi flinkere med bruken. Første gang vi sitter med den, er det litt sånn følgende. Jo mer vi bruker den jo lettere å bruke den.</p>	<p>Analysen må benyttes jevnlig for å det skal bli lettere å bruke den.</p>

I arbeidet med å sammenfatte intervjumateriale, har vi hele tiden vært bevisste på at vår subjektive oppfatning av de ulike temaene ikke måtte farge sammenfatningen av teksten. Vi har opplevd det som utfordrende å sørge for at det ikke er vår tolking av tekstens meningsinnhold som blir synliggjort, men informantens forståelse og opplevelse av situasjonen. Dette har vi sammen forsøkt å reflektere over ved flere anledninger mens vi har diskutert intervjumaterialet.

4.3.6 Verifisering gjennom validitet og reliabilitet

I kvalitative studier må de valgene som forskeren foretar være synlige, systematiske og nøyaktige. “Det er den etiske forskerens ansvar og rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig” (Kvale og Brinkmann, 2015). Validitet og reliabilitet er begreper som blir brukt for å si noe om kvaliteten på oppgaven.

Når det snakkes om hva som er sant eller usant i en vitenskapelig undersøkelse, snakkes det om validitet. Kvale og Brinkmann (2015) sier at validiteten forteller noe om gyldigheten og hvorvidt undersøkelsen faktisk undersøker det den er ment å undersøke. Det er vanlig å skille mellom tre kriterier for validitet, korrespondansekriteriet, koherens og det pragmatiske kriteriet. Kort forklart handler korrespondansekriteriet om at en observasjon eller et utsagn sammenfaller, eller korresponderer, med den objektivt gitte verden. Koherens er et kriterium som forlanger at det skal være en indre logisk sammenheng med de resonnementer som fremføres om det som undersøkes. Det pragmatiske kriteriet knyttes til praktiske konsekvenser av den kunnskapen som produseres i undersøkelsen (Kvale, 1997).

For å forsikre at konstruksjonen av kunnskap er troverdig, viser Kvale til det han kaller for kommunikativ validitet. Ved diskusjon av egne tolkninger med andre, styrkes validiteten (Kvale, 1997). Gjennom undersøkelsen har vi diskutert de funn vi har gjort med hverandre og veiledere. Samtidig har vi gitt uttrykk for våre tolkninger av både spørsmål og svar, for å på den måten kunne undersøke om det fantes avvik i våre oppfatninger. Vi har også gjennom hele prosessen, bevisst forsøkt å se på vår egen håndtering av oppgaven med et kritisk og reflekterende blikk.

For at datamaterialet som samles inn skal være pålitelig, må det stilles krav til nøyaktighet gjennom hele innsamlingsprosessen. Dette kalles for reliabilitet. Det stilles samtidig et krav til replikasjon, som betyr at en annen forsker skal kunne oppnå samme resultatet, ved å gjenta

undersøkelsen under like forutsetninger, og med de samme betingelsene. Østerud (2004) understreker derimot at kravet om replikasjon kun lar seg gjennomføre ved studier som kommer nær den kvantitative metoden for datainnsamling:

“Skulle vi for eksempel gjennomført en kvalitativ kasusstudie ville reliabilitetskravet i prinsippet være irrelevant fordi en slik studie ikke har interesse av å abstrahere begivenheten fra dens kontekst, men snarere å belyse den holistisk, dvs. som et unikt og stedbundet tilfelle” (Østerud, 2004).

I forhold til oppgavens reliabilitet mener vi at det er vanskelig å konkludere med at andre forskere ville kommet frem til det samme resultatet, hvis de hadde benyttet seg av de samme metodene som vi har brukt. Mange av funnene ville nok vært relativt like, noe vi også har sett ved gjennomgang av evalueringene av Stabs- og lederutviklingsprogrammet ved politihøgskolen *“Ville ikke vært det foruten”* av Hoel, Barland og Lillevik 2019 og *“Store endringer kommer på kattepoter”* av Hoel og Barland fra 2017. Vi ser at mange av våre funn er sammenfallende med deres funn, og dette er med på å styrke troverdigheten til vår oppgave.

Under intervjuene har vi også forsøkt å styrke påliteligheten ved å fokusere på blant annet å stille oppfølgingsspørsmål som, “det vil si at du mener ...” “har jeg forstått deg riktig når du sier ...” Her får informanten mulighet til å rette opp eventuelle misforståelser underveis. Dette har vi gjort for å unngå misforståelser. Bevissthet rundt reliabiliteten er viktig for den totale kvaliteten i oppgaven, men på den andre siden påpeker Kvale og Brikmann (2015) at for mye fokus på dette vil være med på å hindre kreativ tenking.

En utfordring ved oppgavens reliabilitet ligger i at feltet vi har forsket på med stor sannsynlighet både vil forandre og utvikle seg over tid. Gap-analysen som verktøy ved evaluering av stabsarbeidet er en relativt ny metode som trolig vil utvikle seg både i hvordan den er oppbygd og hvordan den brukes. Et annet viktig aspekt som også vil kunne påvirke reliabiliteten er kjemien mellom intervjuer og respondent under intervjuet. Man kan anta at resultatet ikke ville blitt helt likt hvis kjemien i stor grad hadde vært varierende.

4.3.7 Rapportering

Et viktig moment vi har tatt til følge under arbeidet med oppgaven er konfidensialitetsprinsippet. Dette viser til enighet med informantene om hva som gjøres med informasjonen som blir resultatet av informantenes deltagelse, som ofte betyr at privat data som kan identifisere informanten ikke blir avslørt (Kvale og Brikmann, 2015). Informantene har fått informasjon om at både forfatterne og medhjelpere som deltar i prosjektet har taushetsplikt, og at all informasjon som blir gitt i intervjuet blir behandlet konfidensielt i henhold til Forvaltningsloven §13 og Politiinstruksen § 5-5.

I hele oppgaven har vi forsøkt å gi en troverdig og pålitelig fremstilling av de funnene som er gjort. Gjennom å drøfte funnene opp mot relevant teori, og samtidig underbygget drøftelsene ved bruk sitater fra informantene, er vi av den oppfatning at resultatene som presenteres gir et oppriktig bilde og et svar på oppgavens problemstilling, uten at informasjonen vi har tilegnet oss er med på å identifisere informantene for leseren av oppgaven.

4.4 Potensielle svakheter ved bruk av metoden.

Utfordringene som kan oppstå ved en kvalitativ studie er mange. Robson og McCartan illustreres dette slik:

“Qualitative data have been described as an “attractive nuisance”... The nuisance refers to the legal doctrine that if you leave an attractive object, such as an unlocked car, where children play with it, you may be liable for any injuries they sustain”
(Robson og McCartan, 2016).

Alle undersøkelsesmetoder har både styrker og svakheter ved seg, og følgende svakheter kan trekkes frem for denne undersøkelsen. Ettersom det foreligger lite empiri og faglitteratur innenfor deler av det forskningsfeltet vi undersøker, vil mye av den faglitteraturen vi presenterer kunne være utarbeidet på bakgrunn av andre faktorer og vinklinger. Dette kan være vinklinger som ikke er like relevant for denne analysen, og som således kan gi oss et mindre korrekt bilde av situasjonen. Andre kilder som rapporter og evalueringer som er gjennomført av andre polititjenestemenn eller forskere som et ledd i en utdanningsprosess

eller arbeide som vi støtter oss på, kan inneholde et sprikende kildemateriale og også mangle forskningsbasert materiale og kunnskap.

Evalueringene av Stabs- og lederutviklingsprogrammet har også som tidligere nevnt konkludert med at bruk og forståelse av Gap-analyser som analyseverktøy har fremstått som noe uklart (Hoel og Barland, 2017). Fordelen med å benytte seg av slike rapporter og evalueringer er at vi lettere kan finne mønstre og entydige trekk, som igjen kan belyse en tendens som bør være med i drøftelsen. Dette medfører imidlertid at kravet til objektivitet i studien styrkes, slik at vi ikke ubevisst blir farget av funn fra andre studier.

Vi har også benyttet oss av flere offentlige dokumenter i studien. Styrken ved slike kilder er at de fremstår som troverdig og relativt objektive. Svakheten ligger derimot i et manglende informasjonsgrunnlag omkring prosessene som foreligger i forkant av utgivelsen. Bakenforliggende motiver som kamp om ressurser og politiske føringer vil som oftest ikke synes i det ferdige dokumentet. Det betyr derimot ikke at informasjonen ikke til en viss grad er “farget” av motivene.

I forhold til selve intervjuformen, dybdeintervjuer, kan det foreligge potensielle svakheter ved at man kan risikere å ikke få svar på de spørsmålene man stiller. For å forsøke å minimere denne risikoen kan man forsøke å finne intervjuobjekter som har mye kunnskap og erfaring om feltet som undersøkes. Dette fremstod som en utfordring for oss da vi hadde lite forkunnskaper om informantenes bakgrunn. Vi plukket ut informantene ut fra funksjonen deres i staben, og måtte gå ut ifra at informantene var kjent med Gap-analysen. Informantene fikk heller ikke se intervjuguiden, da vi ikke ønsket at informantene skulle lese seg opp på forhånd. Dette var viktig for å få et reelt svar på problemstillingen vår.

Kvale og Brinkmann (2015) sier at kvalitativt intervju er en metode som ikke bidrar til det fulle og hele bilde av virkeligheten, da empirien alltid vil bli preget av personers subjektive erfaringer og oppfattelse.

Gjennom intervjuene lot vi informantene snakke forholdsvis fritt, og vi fokuserte på å stille åpne spørsmål. I et av intervjuene la vi merke til at informanten virket å ha et behov for å fremstå mer kunnskapsrik enn vedkommende egentlig var. Under dette intervjuet skulle vi vært enda tydeligere på at undersøkelsen ikke dreide seg om kunnskapsnivået og erfaringen til

enkeltpersonen, men heller oppfatningen i og rundt Gap-analysens betydning i opplæringsøyemed.

De valgte informantene fremsto i utgangspunktet som troverdige informanter. Derimot var vår oppfatning at enkelte av informantene hadde lest seg opp på temaet i forkant av intervjuet. Før intervjuet hadde de fått beskjed om at intervjuet ville omhandle Gap-analysen i forbindelse med evaluering av stabsarbeidet. Enkelte hadde også tatt med seg Gap skjemaet til intervjuet. Vi følte vi fikk svar på de fleste spørsmålene vi stilte og informantene viste evne til refleksjon rundt temaet. Samtidig satt vi igjen med det inntrykket at kanskje ikke alle informantene egentlig forsto alle spørsmålene. Dette er et av funnene våre som vi vil ta for oss i kapittel 5. Informantene har vært positive til å bidra som informanter, og vi har fått tilbakemeldinger om at det er viktig at politiet forsker på seg selv.

4.4.1. Forfatterens posisjon.

Det at vi som forfattere av oppgaven jobber i politietaten og av den grunn har god kjennskap til organisasjonen vi undersøker kan ha både fordeler og ulemper. Der den tradisjonelle forskeren må inn i et felt eller fagmiljø for å skaffe seg oversikt, må innsiden forskeren kommes seg på utsiden av feltet for å skaffe seg oversikt (Rachlew, 2010). En stor utfordring for oss har ligget i balansegangen mellom nærhet og distanse. Det har vært helt nødvendig med en viss nærhet for å få tilgang og oppnå tillit, men like så viktig har det vært å holde en viss distanse for å ikke å la egen forutinntatthet påvirke informanter eller det vi skriver. Det er ingen tvil om at kjennskap til organisasjonen og politietaten i sin helhet har gitt oss en bedre forståelse for våre informanters hverdag, men det kan også ha medført at vi har vært mindre åpne for det som har vært forskjellig fra vår egen oppfatning. Vi har alle tre vår egen virkelighetsoppfatning, erfaring og personlighet som vil kunne påvirke, men vi har forsøkt å ha et bevisst forhold til egne holdninger, verdier og følelser vi har i forhold til det feltet vi har undersøkt.

En forsker har bedre forutsetning for å forstå det som studeres og gå dypere i fenomenet når de har grunnleggende kunnskap om det som studeres (Savin-Baden & Major, 2013). Grønmo (2004), sier at det å kjenne til de sosiale maktforholdene kan være med på å lette arbeidet med å fange relevant data, og på denne måten forankre forfatteren og studiens kompetansevaliditet.

En styrke vi har hatt i forhold til kunnskapen til egen organisasjonen er muligheten vi til å oppnå troverdighet overfor informantene. Som en utenforstående forsker ville dette vært en større utfordring, særlig i en lukket etat som politietaten. Ved å jobbe i etaten har vi hatt fordelen av å kjenne ord og uttrykk som ofte brukes i politiet. Dette har ført til at det har vært mindre fare for å misforstå hverandre under intervjuene, og vi trengte heller ikke å bruke tid på å få informantene til å utdype seg om politirelaterte temaer.

På den andre siden er det slik at når forfatterens rolle er å synliggjøre og problematisere, er vår nærhet til politiet med på å gjøre oss blind. Dette er ikke en fordel (Wadel i Rachlew, 2010, s. 135). Problemene dukker opp når det kommer til det å inneha et kritisk perspektiv, og når politiets utfordringer kommer tett på. Siden vi har god forståelse av kultur, språk og kutyme i politiet, kan dette føre til at vi i mindre grad stiller de nødvendig utfyllende spørsmålene som kreves for å lage en reflektert oppgave.

5. Funn og drøfting

5.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil vi legge frem det vi anser å være våre viktigste funn, disse funnene er kommet frem i forbindelse med intervjuene vi har foretatt av stabsmedarbeidere. Vi vil fremlegge funnene som en kategorisk fremleggelse. Kategoriene er valgt for å gi en avgrensning til hvilke funn vi ser på og disse funnenes relevans til problemstillingen.

I dette kapittelet vil vi forsøke å underbygge funnene ved å legge frem sitater fra informantene og vår tolkning av informantenes uttalelser som vi skriver med egne ord. Deretter setter vi funnene opp mot det vi anser som relevant teori og drøfter disse.

Våre åtte funn er følgende:

- Gap-analysen oppfattes omfattende og tidkrevende
- Informantene hevder de lærer best ved aktiv utførelse og erfaring
- Med robuste operasjonssentraler settes stab sjeldnere enn før, noe som hemmer den tiltenkte bruken av Gap-analysen
- Informantene opplever at systematisk erfaringsdeling er både mangelvare og et savn.
- Informantene er opptatt av å utøve stabsarbeidet på en god måte og mener Gap-analysen har et potensial til å utvikle staben.
- Gap-analysen blir nedprioritert
- Informantene opplever stor variasjon rundt opplæringen av Gap-analysen
- Gap-analysen fremstår ikke som godt nok forankret hos ledelsen. Dette medfører at den ikke blir brukt som et lærings og utviklingsverktøy.

5.2 Gap-analysen oppfattes omfattende og tidkrevende

Et av våre funn er at de fleste stabsmedarbeiderne oppfatter Gap-analysen som et læringsverktøy som er både omfattende og tidkrevende. Enkelte av informantene hadde også problemer med å definere hva som er formålet med å bruke Gap-analysen. Manglende evne til å definere formålet med Gap-analysen er etter vår oppfatning et mulig tegn på informantens manglende bruk av analysen, noe informantene også selv bekrefter i intervjuene som er foretatt.

De informantene som hevder å ha benyttet analysen sier de kun har implementert deler av Gap-analysen. Dette er et funn som kan sees opp mot funnet som Nick Bland (Bland, 1997) fant ved sin undersøkelse rundt Gap-analysen i politiet i Storbritannia som det er henvist til tidligere i oppgaven under punkt 2.4.1. Disse funnene viste at i stedet for å implementere Gap-analysen i sin fullstendige versjon så benyttet man kun deler av analysen. Det er vår oppfatning at Gap-analysen per dags dato har en lignende status ved bruk i norsk politi. I et av politidistriktene hadde de fått beskjed fra politihøgskolen at de kun trengte å ta for seg tre av temaene i Gap-analysen. Vi har ikke verifisert disse påstandene med Politihøgskolen men det er vår tolkning at dette kan være tiltak fra politihøgskolen, for å sikre at Gap-analysen faktisk blir tatt i bruk av stab, selv om det kun er deler av den som blir tatt i bruk og ikke hele analysen.

For å få en bedre forståelse rundt informantenes tanker og erfaringer med Gap-analysen, valgte vi i samtlige intervjuer å spørre informantene om de kunne definere Gap-analysen. Informantene ga stort sett forskjellige definisjoner på hva de mente var essensen med Gap-analysen. En informant sa følgende:

“Gap-analysen den henger vel egentlig sammen med lovverket og metodikken ønsker egentlig etablert for å gjøre en god, eller etablere en god kriseledelse”.

En annen informant fra et annet politidistrikt definerte Gap-analysen slik:

“Det er et, altså en beskrivelse av et gap mellom en ønsket tilstand og det som er faktisk oppnådd etter en øvelse eller en hendelse”.

De to informantene ga ganske forskjellig definisjon av Gap-analysen, den første informanten definerte ikke Gap-analysens vesentlige punkter som handler om å definere gapet eller gapene mellom nåværende og ønsket tilstand. Den andre informanten ga en utfyllende definisjon av Gap-analysens hovedpoeng. Felles for de to informantene er at de senere i intervjuene begge omtalte Gap-analysen som omfattende og ikke like enkel å forstå for alle som skal benytte seg av analysen. Som nevnt tidligere var dette gjennomgående tone i svarene vi fikk fra informantene. En informant fikk følgende spørsmål fra intervjuer *“Du nevnte at det tar litt tid å fylle dette her, hvordan er det da i forhold til å prioritere den analysen i en vanlig jobbhverdag?”*. På dette svarte Informanten følgende:

“Ja, det er alltid tungt å evaluere syns jeg da. Så fort det blir skriftlig, det er mange som ikke vil gjøre det. Det er noen som må tvinges litt da. Det er ikke lett å dra ut andre. Jeg sitter jo med evaluering i enkelte ting, og jeg merker at det er vanskelig å få alle da. Det er en terskel for det”.

Vår tolkning av informantens svar er at det er en terskel for enkelte å fylle ut det de må for å gjennomføre analysen. Det er vår oppfatning at dette er med på å underbygge vårt funn om at informantene oppfatter Gap-analysen som omfattende og tidkrevende.

En informant som er ansatt som stabssjef i sitt politidistrikt ble spurt om han kunne anslå hvor mange i hans stab som hadde god nok kunnskap rundt bruken av Gap-analysen til å kunne utføre en selvstendig analyse. På dette svarte informanten:

“Ja, det er vanskelig å si. Det er vanskelig å si, alle kjenner jo til den men hvor mange som har god innsikt i den det har ikke jeg testet dem på. Så det vet jeg ikke”.

Det er vår oppfatning at dette utsagnet underbygger vårt funn om at stabsmedarbeiderne oppfatter Gap-analysen som omfattende og tidkrevende. Informanten sier at han ikke har testet sine stabsmedarbeidere på deres kunnskap om Gap-analysen. Dette er i tråd med mange av informantenes uttalelser rundt analysens status ved deres nåværende staber, nemlig at de er i en tidlig fase med etablering av nytt politidistrikt. Sammenslåelsen av gamle politidistrikt og dannelsen av det nåværende politidistriktet skjedde for cirka ett år siden. Noen av informantene forklarte prosessen med etablering av nytt politidistrikt som forklaring på

hvorfor de ikke har benyttet Gap-analysen ved øvelser eller hendelser i sitt politidistrikt. Unntaket her er øvelsen ved stab og lederutviklingsprogrammet til Politihøgskolen som alle hadde deltatt på. En informant eksemplifiserte dette på følgende måte:

“Vi er jo i en prematur fase ikke sant av et nytt distrikt, en krevende omstilling, men selve analysen synes jeg er god. Det gjelder egentlig bare å ta den i bruk”.

Det er vår oppfatning etter å ha tatt for oss informantenes uttalelser i intervjuene at den manglende bruk av Gap-analysen i stor grad skyldes informantenes oppfattelse av Gap-analysen som omfattende og tidkrevende. Slik vi tolker informantene vi har intervjuet har dette ført til at stabene og beredskapsavdelingene hvor informantene arbeider har valgt å fokusere på erfaringslæring slik de er pålagt, men i en annen form enn en fullstendig bruk Gap-analysen. Informanter fra samtlige politidistrikt vi intervjuet sa at de hadde utviklet egne skjemaer som de mente fungerte som erfaringslæring og evaluering. Skjemaene ble beskrevet som korte, ofte på noen få sider og noen skjemaer hadde ikke standardiserte spørsmål eller utfyllingsfelt. Denne praksisen varierte fra distrikt til distrikt, men fremstod som utviklet internt i hvert politidistrikt og var noe flere distrikter hadde bedrevet i lengre tid og før sammenslåelsen av politidistriktene. Hvorfor denne praksisen fortsatt ble benyttet fikk vi ikke et entydig svar på, men fokus på erfaringslæring kan ha vært en medvirkende faktor uten at vi mener vi har empiri til å påstå det med vårt datagrunnlag.

En informant sa følgende når han ble spurt om evalueringskjemaet var standardisert og om skjemaet var obligatorisk å bruke, eller om det var opp til hver enkelt politibetjent å bestemme selv om han ville bruke det:

“Det er foreløpig opp til hver enkelt, og det kommer mye bra der men det kunne godt ha vært standardisert. Om man da skal sitte og fylle ut i den den her (peker på Gap-analysen) eller om man skal velge en annen form det vet jeg ikke. Den her (peker på Gap-analysen) den blir oppfattet relativt omfattende”.

Vår tolkning av informantenes uttalelser er at bruk av Gap analyse som verktøy når hendelser skal evalueres, er frivillig og opp til hver enkelt leder som har deltatt i en hendelse eller øvelse. Samme informant påpekte at staben hadde som mål å bruke Gap-analyse ved større

hendelser hvor stab ble satt, men at dette foreløpig kun hadde blitt gjort ved en anledning. Store avstander innad i politidistriktet, få hendelser og øvelser innad i distriktet, samt en hektisk arbeidshverdag i sine nye politidistrikt var begrunnelser de fleste informantene brukte som forklaringer på hvorfor de ikke benyttet Gap-analyse oftere. Oppsummert tar det oss tilbake til kjernen av forklaringene til informantene, Gap-analysens omfattende form og tidsbruk ved utfyllelse og gjennomgang medførte at metoden ikke ble benyttet av informantene slik Politihøgskolen hadde anmodet dem om.

5.3 Informantene hevder de lærer best ved aktiv utførelse og erfaring

Et annet relevant funn er at flertallet av informantene svarer at de lærer best ved at de selv erfarer, for eksempel ved aktiv deltagelse i en øvelse. Etter vår oppfatning er dette i tråd med kjente læringsteorier. Sosiokulturell læringsteori fremhever grunnleggende elementer i læreprosessen som samhandling og interaksjon mellom individer og å forstå læringsprosesser i et arbeidsfellesskap. Dette samsvarer godt med informantenes uttalelser om at de lærer best ved å erfare og feile. Dette behøver i ikke å stå i motsetning til å gjennomføre evalueringer og bruk av Gap-analyser i etterkant av større øvelser og hendelser, men det viser at de Gap-analysen som metode for læring ikke virker å være implementert.

Informantene deltar i stabsøvelser og hendelser og her hevder de at de lærer best. I sosiokulturell læringsteori er den bærende ideen at læring og kognitiv utvikling er avhengig av individets deltakelse i aktiviteter i de sammenhenger der utvikling skjer. Kunnskapsutvikling skjer i samarbeid med andre i en kontekst, og ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001). En informant sa følgende om hvordan han lærer best:

“Nei, hvordan lærer jeg best. Jeg lærer vel best av å erfare selv”

En annen informant sa:

“Ja, en lærer jo av reelle hendelser, jeg er mest opptatt av å lære av reelle hendelser, det er det som gjør oss, som viser oss at vi virkelig er på rett vei ikke sant?”

En tredje informant svarte:

“Det er å gjøre ting og erfare ting,.. kanskje gjøre feil da så lærer, målet er ikke å gjøre feil da. Gjøre erfaringer da, ting som virker bra og ikke virker bra. “

Han ble deretter spurt hvordan han gjør seg erfaringer:

“ Ja, øvelser og reelle hendelser. Klart at det man leser seg til og sånn, det blir ikke, det er ikke like god læring i det. Det er jo noe med det at du, hva skal jeg si, det du leser deg til, hvis du klarer på en måte og bruke tid og, hva skal jeg si, få i gang tankene om hvordan dette her. Altså det gir deg den derre mentale prosessene da, i det, så vil du jo forsåvidt ha læringen litt lenger fremme da. Litt lettere og hente det opp igjen, hvis du får noe som ligner”.

Slik vi tolker informantens svar er at han i tråd med teoriene til Piaget, utvikler mentale modeller for å kategorisere sine arbeidsoppgaver. Han utvikler såkalte “kognitive skjemaer” som Piaget omtaler denne prosessen. Disse mentale skjemaene benyttes senere som et fundament ved læring og utførelse av arbeidsoppgavene hver enkelt medarbeider har i stabsarbeidet. Hvis disse erfaringene ligger friskt i minnet vil det, ifølge Piaget, være enklere for informanten å hente dem opp ved behov.

Behaviorismen deler lærestoffet opp i små deler, slik at man får tid til å fordøye og reflektere over informasjonen som kommer. Når dette er kommet på plass vil positive tilbakemeldinger bidra til en positiv læringsprosess (Lyngsnes og Rismark, 2014). Under et av intervjuene sa en informant at han var interessert i å forbedre seg og at han ikke ønsket å bli kritisert. Det er vår oppfatning at behavioristisk læringsteori gjør seg gjeldende ved at informanten ønsker å gi et godt inntrykk til de andre som jobber i staben sammen med han. Det er tydelig at informanten ikke ønsker negative tilbakemeldinger på det arbeidet han gjør. Han er opptatt av og legger vekt på den ytre påvirkningen, som får han til å forbedre sitt arbeid. Læringen blir å betrakte som respons på motivasjon (Lai, 2004). I dette tilfellet blir staben som helhet avgjørende for at læring skjer, og informanten blir påvirket til å yte bra av de som er rundt han. For å øke kvaliteten på dette læringsarbeidet er det vår oppfatning at ved å studere gapene i en Gap-analyse mellom forventning og virkelighet kan dette hjelpe til med å fremme læring i stabsarbeidet.

Kritikk som kan rettes mot behaviorismen er at den bygger på et vel positivt og mekanisk menneskesyn. Imsen (1999) sier at mennesker betraktes som sjelløse individer som fritt lar seg manipulere og styre etter mekaniske læringspsykologiske prinsipper.

I vår problemstilling ønsker vi å undersøke om Gap-analysen er med på å fremme eller hemme læring i stab, slik sett er informantenes aktive bruk av analysen og deres deltagelse i stabsøvelser og hendelser avgjørende for å få svar på vår problemstilling. Vår oppfatning er derfor at var viktig å få belyst informantenes erfaring om hvordan de lærer best. Informantenes erfaringer med bruk av Gap-analysen i forbindelse med øvelser og hendelser kunne således gi oss potensielle svar på vår problemstilling. Dysthe skriver at individets mulighet til å delta i sosiale praksiser som praksisfellesskap, og evnen til å delta i læringsaktiviteten, er av avgjørende betydning for å lære (Dysthe, 2001). Igjen stemmer dette godt med våre informanternes refleksjoner rundt egen læring.

Vår oppfatning er at Gap-analysen kan være et egnet verktøy for å evaluere øvelser og kartlegge gapene som eksisterer mellom nåværende og ønsket tilstand i informantenes respektive staber og arbeidsutførelse. At de fleste informantene svarer at de ikke har tatt i bruk Gap-analysen og implementert den i evalueringsarbeidet, er etter vår mening uheldig og noe som bør endres slik at læring av erfaring kan systematiseres. Vår oppfatning er at en standardisert analyse som Gap-analysen kan bidra til dette og således fremme læring i stabene. At analysen oppfattes som omfattende bør ikke være en avgjørende hindring for implementering av Gap-analysen i forbindelse med stabsarbeid slik vi ser det.

Det pålegger stabssjefen å sørge for at staben evaluerer sitt arbeid ved øvelser og hendelser. Dernest er det stabssjefens ansvar at gap som kartlegges utbedres slik at man kan vise til læring og forbedringer fra tidligere hendelser og øvelser. Vår oppfatning er at dette ikke fritar hvert individ å ta ansvar for egen læring, men organisasjonens læring er stabssjefens ansvar. I Stortingsmelding nr. 10 - Risiko i et trygt samfunn. Kapittel 12 er dette et av punktene som presiseres. Informantene mener de lærer best ved å erfare, da er det viktig å lære ved å utøve aktiv deltagelse i stabsarbeid, men samtidig gå dypere inn i evalueringen i etterkant og analysere resultatet, her kan en målrettet implementering av Gap-analysen vært en viktig bidragsyter. Per dags dato er det kun en hendelse i et politidistrikt hvor informanten beskriver at Gap-analyse er benyttet. Vår påstand er derfor at det ikke virker som det er planlagt for

læring i stab ved bruk av Gap-analysen som verktøy etter evaluering av øvelser eller større uforutsette hendelser.

Når det skal planlegges for læring i en organisasjon er det viktig å ha kjennskap til de faktorene som hemmer og fremmer læring (Lai, 2004). Noe som er med på å fremme læring, og som motiverer den enkelte medarbeider, er faktorer som omgivelser, finansiell situasjon, teknologi, belønningssystemer og arbeidsmiljø (Lai, 2004). Informantene sier at det er fokus på å styrke miljøet i staben. De ser nytten av dette i forhold til læring, samtidig som noen av informantene nevner at lokalene de opererer ut ifra ikke nødvendigvis legger til rette for et godt læringsmiljø. En informant nevnte blant annet følgende:

“Vi identifiserte jo masse av det nye utstyret som ikke fungerte, Athea hadde ikke gjort jobben sin, vi manglet komponenter, vi fikk ikke opp det vi trodde vi skulle få opp, ikke sant. Så det handler om å få ting til å funke først, altså”.

Det er finansielle aspekter rundt kjøp av utstyr og manglende teknologi som noen av informantene påpeker. Det er vår oppfatning at disse aspektene kan fungere hemmende på læringen for informantene og deres læringsmiljø.

Læringsmiljøet i en organisasjon bestemmes av arbeidsmiljøet, og det er helt grunnleggende at det må være et godt arbeidsmiljø for å kunne oppnå et godt læringsmiljø. Faktorer som er viktig i forbindelse med den uformelle læringen i en gruppe, og i dette tilfellet staben, er i hvilken grad staben tilbyr mulighet for konstruktiv kritikk, prøving og feiling, observasjoner for gode rollemodeller og belønningssystemer (Lai, 2004). Vår oppfatning er at informantene har et klart fokus på erfaringslæring i det daglige. Dette tar oss tilbake til det som er drivkraften i sosiokulturell læringsteori, nemlig mennesket som et sosialt vesen.

Informantene vi intervjuet virket å sette pris på et sosiokulturelt læringsmiljø, og de var opptatt av samhandling med hverandre og andre samvirkeaktører. Kommunikasjonen som staben hadde med andre nødetater og institusjoner var også noe informantene nevnte i intervjuene. Den sosiokulturell læringsteori har fokus på at læring skjer gjennom bruk av

språk og deltagelse i sosial praksis. Lyngsnes og Rismark (2014) snakker om at språket er med på å utvikle tenking gjennom språklig samhandling, og at dette er et viktig redskap for tilegnelse av kunnskap, kultur og sosialisering. Dette er, slik vi ser det, også sammenlignbart med politiets staber hvor man samhandler innad og utad med andre etater i forbindelse med øvelser og hendelser.

Den sosiokulturelle læringsteorien flytter fokuset fra individet til det sosiale fellesskapet. Kunnskapsutvikling skjer i samarbeid med andre, og ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser. Informanten under referer også til dette ved å si at han lærer ved refleksjon og diskusjon i samspill med andre personer:

“ Jeg opplever at jeg lærer. Tross alt det er jo der du får gjort vurderinger sammen med andre da(..) Å få frem den biten i fellesskap når du jobber med det så blir det mye refleksjon da, knyttet til den biten. Og refleksjonen knyttet til liksom hvordan du har gjort det, hvordan du burde gjort det. (..)Refleksjonen på det lærer man jo av..”

Når det gjelder de forskjellige læringsteoriene er det viktig å understreke at vår oppfattelse er at ingen av læringsteoriene alene gir "hele sannheten" om hvordan stabsmedlemmene i dette tilfellet kan lære. Alle læringsteoriene er komplekse og ulike med forskjellig kognitivt fokus, derfor kan det være vanskelig å vite hvordan læring skjer hos hvert enkelt individ og innad i stabene.

Informantene snakker mye om å lære ved å delta og ved å samle erfaringer. Erfaringslæring, eller 'Learning by doing', er sammenlignbart med forståelsen av at vi lærer fra opplevelser og erfaringer på samme måte som fra lesing av bøker eller ved å høre på forelesninger eller liknende. Vi lærer bevisst og ubevisst hele tiden og hele livet. Erfaring rommer viktig kunnskap som teori alene ikke klarer å fylle opp (Beck-Karlsen, 2003). Derfor er det viktig å ha flere knagger å henge informasjonen på. Det er nyttig med teori, erfaring og empiri. Helhetsforståelsen for stabsmedlemmer har mye å si for utøvelsen og forståelsen av hvorfor Gap-analysen er besluttet implementert som verktøy for læring. De fleste informantene forteller at de lærer best gjennom praksis, ved å prøve og feile. Et stabsmedlem med erfaring fra andre hendelser og øvelser kan eventuelt omsette dette til handlinger i fremtidige øvelser

og hendelser ved å benytte seg av sine kognitive skjemaer. Dette vil kunne bidra til å finne løsninger, i motsetning til en som ikke har erfaring fra andre kriser.

En av informantene sier at hans erfaringer etter oppdrag brukes som erfaringslæring til neste oppdrag, og at dette er noe han selv har opplevd. Han konstaterer at dette er den beste læringen for hans egen del. Han føler selv at han driver kontinuerlig med erfaringslæring gjennom daglige hendelser. Men han ser også at det er utfordringer vedrørende kunnskap om det å lære av erfaring. En informant påpeker at hans erfaring med erfaringslæring i politiet er følgende:

“ Erfaringslæring generelt er det ikke all verden kompetanse rundt i etaten egentlig, heller ikke i stabs sammenheng ”

Vår oppfatning av svarene de gir er at Informantene i hovedtrekk baserer seg på erfaringsbasert kunnskap som praktisk kunnskap og ferdigheter. Dette er ferdigheter som dreier seg om håndverksmessig kunnskap knyttet til de teknikker som utøves (Hove 2014, s. 21). En av informantene beskriver at han lærer best ved en praktisk tilnærming.

”Klart at det man leser seg til og sånn, det blir ikke, det er ikke like god læring i det”.

Læringen som stabsmedlemmene er utsatt for bør være gjenkjennbar i flere situasjoner, dette er noe som kalles “overføringsprinsippet” (Lai, 2004). Det beror på at man øver gjennom øvelser, der det er muligheter for å overføre teori til praksis ved konkrete praktiske oppgaver. Øvelser er også med på å øke læringsgraden, og dette medfører at effekten av læringen blir mer vedvarende (Lai, 2004). En av informantene undrer seg over at de ikke trekker ut mer læring i egen stab, fra øvelser og hendelser som har vært i andre distrikter.

5.4 Med robuste operasjonssentraler settes stab sjeldnere enn før, noe som hemmer den tiltenkte bruken av Gap-analysen.

Under intervjuene dukket det opp et funn som vi ikke hadde forutsett. En av de største gevinstene ved politireformen var ifølge Politidirektoratet sammenslåingen av politidistrikter

til færre, men større politidistrikter. Et annet resultat av politireformen er i følge flere av informantene vi intervjuet mer robuste operasjonssentraler som igjen evner å håndtere flere og større hendelser enn tidligere. Informantene erfarer at stab settes sjeldnere enn før. Konsekvensen av dette er at informantene og deres medarbeidere samles sjeldnere. Som en informant sa:

“Nå er jo staben egentlig lite i aksjon da. Særlig nå som opsen er blitt så stor, såkalt robust. Det kan diskuteres selvfølgelig men, de (Operasjonssentralen) tar jo veldig mye av det nå som staben gjorde før”.

Dette funnet mener vi ved første øyekast kan fremstå som noe distansert fra vår problemstilling og mål med avhandlingen. Men når man ser dypere inn i funnet er dette etter vår oppfatning ikke tilfellet. Færre og større operasjonssentraler, såkalte robuste operasjonssentraler vil etter vårt syn ha en direkte innvirkning på hvor ofte stab settes og hvordan Gap-analysen oppfattes og benyttes i stab, noe som vi mener indirekte vil påvirke den fremtidige bruken av Gap-analyser. Dette vil også ha påvirkning i forhold til læringspotensialet som ligger i analysen ved at den ikke i like stor grad vil bli brukt.

Utgangspunktet for å sette stab er i henhold til PBS 1 for å håndtere ekstraordinære hendelser. Ekstraordinære hendelser hvor ordinær linjeledelse og operasjonssentralene ikke har kapasitet til å håndtere den spesifikke hendelsen og samtidig drifte ordinær polititjeneste samtidig. Politidirektoratet omtaler ekstraordinære hendelser som en hendelse som er så omfattende eller alvorlig, at politiet må organisere, lede, og benytte sine ressurser på en annen måte enn ved ordinær organisering (Politidirektoratet 2011, s. 25).

Vår oppfatning er at mer robuste operasjonssentraler potensielt fører til færre muligheter enn tidligere for implementering av Gap-analyse som et verktøy for evaluering og kartlegging av forbedringsmuligheter i stab, noe som er med på å hemme bruk av Gap-analyse slik den er tiltenkt fra Politihøgskolens side. Derimot mener vi at dette kan være en mulighet for politidistriktene til å se fordelene av å benytte Gap-analyse som et evalueringsverktøy i forbindelse med operasjonssentralers virksomhet på noe av det samme grunnlaget som analysen er tiltenkt i forbindelse med stabsarbeid. Dette er et poeng vi mener bør drøftes og evalueres fra Politihøgskolen og Politidirektoratet om ikke politidistriktene velger å gjøre det

på eget initiativ. Vår oppfatning er at Gap-analyse kan benyttes av operasjonssentralen slik den er tiltenkt brukt av stab.

5.5 Informantene opplever at systematisk erfaringsdeling er både mangelvare og et savn.

Det er vår oppfatning at informantene genuint ønsker å lære og forbedre eget arbeid og arbeidet som utføres i egen stab. Flere av informantene snakket om viktigheten av å dele kunnskap med hverandre og andre politidistrikt. De ønsket en anledning til å observere og lære av andre politidistrikts funn slik at de kunne minimalisere muligheten for å begå de samme feilene. Etter vår mening er kunnskapsdeling mellom politidistriktene en mulighet til å utvikle og forbedre politiet som organisasjon. Ved å implementere og ta i bruk Gap-analysen i evalueringsarbeidet og dele resultatene fra Gap-analysen med andre politidistrikt, vil man kunne kartlegge ikke bare lokale gap men sammenligne og dele mulige løsninger på felles gap som belyses ved bruk av analysen.

For å få til slik kunnskapsdeling må det være fokus på ledelse av og tilretteleggelse for kunnskapsdeling og prosesser, ikke minst må man ha fokus på hva slags kunnskap som skal deles, det må altså være et felles mål. Vårt standpunkt er at målet med en slik kunnskapsdeling bør være, ikke bare å belyse felles gap som nevnt i avsnittet ovenfor, men deling av ny kunnskap mellom politidistriktene for å stå bedre rustet til å håndtere viktige hendelser som dukker opp.

I intervjuene ser vi at enkelte informanter har et bevisst fokus på en slik kunnskapsdeling. De har fokus på at alle skal delta i prosesser som fører frem til at evaluering av stabens aktiviteter blir bedre. Når stab settes er politiet så og si alltid i samspill med andre etater.

For at politiet skal utføre sin samfunnsoppgave med høyest mulig kvalitet er samspillet med de andre etatene etter vårt syn helt avgjørende. En informant mente at dette samspillet ikke vektlegges nok i Gap-analysen. Informanten sa følgende rundt dette:

“Vi får en veldig stor svakhet ved en sånn Gap-analyse som handler om hendeshåndtering i samvirke med andre hvis vi bare konsentrerer oss om oss selv. Og det vil jeg si er en svakhet i politiet, vi er veldig altså, jeg vil nesten si introverte,

når det gjelder sånne ting. Vi er veldig opptatt av oss selv og vår egen virksomhet, særlig når du kommer opp på operasjonelt og strategisk nivå. På taktisk så er man vant med å ta med de andre nødetatene på første inntrykk samlinger, mens på operasjonelt har det blitt bedre og bedre, men jo høyere opp i systemet vårt du kommer på strategisk og videre opp på direktorat nivå så er man ikke så opptatt av det av en eller annen grunn”

Det er etter vår oppfatning, tegn på god refleksjon rundt Gap-analysens nåværende kunnskapsmessige nedslagsfelt når informanten påpeker begrensningene som han oppfatter ligger i analysens manglende evne til å sette fokus på tverretattlig samarbeid. For vår oppgave har vi ikke valgt å gå videre med fokuset på tverretattlig samarbeid men det kan være aktuelt for andre å ta tak i dette ved en senere anledning.

I undersøkelsen “Kunnskapsdeling og dyktighet i politietterforskning” utført av Fahsing, Glomseth og Gottschalk kommer det frem at politifolk ikke blir oppmuntret til å dele kunnskap med alle i politiet. Undersøkelsen viser til at det ikke finnes gode rutiner for kunnskapsdeling innad i avdelingene, og heller ikke på tvers av organisasjonsgrenser. De går så langt som å si at kunnskapsdeling ikke er en del av kulturen i politiet (Thomassen og Bjørge, 2006).

Forskning innen kunnskapsdeling på arbeidsplasser har blant annet påpekt at kunnskapsdeling er noe som blir sett på som naturlig, og det skjer gjerne automatisk (Hendriks, 1999). Her er, etter vårt syn, tillit mellom kolleger en vesentlig faktor som er med på å skape et bredere grunnlag for kunnskapsdeling. Denne tilliten mener vi eksisterer innad i stabene, men kanskje ikke i like stor grad mellom politidistriktene ettersom flere av informantene etterspurte en slik deling av kunnskap mellom politidistriktene. Om man velger å ta utgangspunkt i resultatene som fremkommer i rapporten “kunnskapsdeling og dyktighet i politietterforskning” er det likevel ikke en selvfølge at denne tilliten finnes mellom våre informanter.

Stabsfunksjonene har ikke nødvendigvis de samme delmålene og miljøet man arbeider i kan ofte være meget utfordrende og inneha et høyt arbeidspress. Vi har tidligere i denne oppgaven belyst at de fleste som deltar i staben ikke jobber sammen i det daglige, men blir kalt inn til stab ved øvelser og hendelser. På tross av at mange stabsmedarbeidere ikke arbeider i de

samme avdelingene eller seksjonene ser vi at de avtaler møter med hverandre for å skape en relasjon og tillit innad i stabene og på tvers mellom politidistriktenes staber hvor stabssjefene møtes og kommuniserer med hverandre. En tydeligere formalisering av denne dialogen på tvers av politidistriktene er ønsket av flere av informantene. En informant sa følgende om dette:

“Vi snakker jo mye sammen vi som har rollen som stabssjefer, særlig vi som har rollen i nabo distriktene her og det er veldig ulik oppfatning av den Gap-analysen”.

En av informantene sier at kunnskapsdeling i staben blir gjort gjennom samlinger, øvelser og møter. Han vurderer å lage en egen nettside der de kan dele erfaring (Vi stilte ikke informanten oppfølgingsspørsmål rundt dette, men slik vi oppfattet det var det en hjemmeside på politiets eget intranett informanten snakket om). Informanten sa at de er veldig tydelige på at de i det daglige bruker PBS Web som dokumentarkiv for planverk, læring og erfaring. Han videre:

“Men der har vi tenkt å lage et system på det som er mer forutsigbart enn det vi har per i dag og da vil vi skape en arena. For nå har det vært sånn at vi har vært samlet når det har vært en hendelse eller en øvelse og da får vi ikke brukt tiden til å på en måte ta for oss erfaringslæring da og oppfølging etter det som skjedde sist. Så der har vi litt å gå på”

En annen informantene var inne på noe av det samme da han sa følgende om kommunikasjon innad i stab:

“Vi skal være flinke til å informere hverandre, vi skal kommunisere godt. Hvis vi gjør det så har vi mye større sjanse til å ha likt situasjonsbilde både inne og ute ikke sant. Det er avgjørende for at vi lykkes da”

Noen informanter forklarte at det foreligger et urørt potensial når det kommer til deling av funn fra øvelser og hendelser. Informantene fremstår bevisst på temaet kunnskapsdeling og velger derfor å individuelt innhente evalueringer fra andre distrikter. En informant sa følgende:

“Jeg tenker at når (nevner et politidistrikt) har hatt Nordlys (øvelse) og evaluerer Nordlys og gjør sine funn og Gap-analyser. Så bør de analysene deles med stab forøvrig i Norge. Det burde kanskje vært obligatorisk lesing da. Etter de store øvelsene, for der er det veldig mye funn. Og de er ofte gjenkjennbare fra distrikt til distrikt. Det er min tolkning av det. Hvert fall stor relevans da fra distrikt til distrikt. Og det gjøres ikke systematisk. Så når jeg er interessert så leter jeg det opp selv, og får det tilsendt”

Når det kommer til deling av kunnskap innad i egen stab blir svarene litt mindre konkrete. Svarene vi fikk fra informantene kan tyde på at det muligens ikke alltid er et like bevisst forhold til det å dele kunnskap med hverandre i samme stab, noe som er formålet med en Gap-analyse. En informant sa følgende om hvordan de delte kunnskap innad i egen stab:

“tja, det blir på de samlingene vi har.. Vi har en sjelden gang stabsmøter da, det er nok ikke alltid tid til erfaringsdeling”

Vi finner lite data i våre intervjuer som tilsier at man ikke ønsker å dele kunnskap. Det som heller kommer frem er at kunnskapsdeling og erfaringslæring er noe som ikke er formalisert og implementert, vår tolkning er at i noen politidistrikter blir ikke erfaringsdeling prioritert. Det handler mer om å gjøre seg ferdig, ta en prat etter en øvelse og hendelse og så gå tilbake til sine faste funksjoner og arbeidsoppgaver i politidistriktet. Tidligere har slik kunnskap først og fremst blitt delt muntlig i et uformelt fora. Det kan fortsatt virke som dette er tilfelle i stor utstrekning. Vi mener det er viktig å presisere at dette ikke var gjeldende for samtlige politidistrikt vi foretok intervjuer i.

Vårt inntrykk er at politidistriktene har kommet et stykke på veg når det gjelder kunnskapsdeling og erfaringslæring. Flere av informantene er opptatt av kunnskapsdeling og erfaringslæring uten at prosessen rundt dette fremstår som systematisert og implementert i alle politidistrikt. Mye av kunnskapen som stabsmedarbeiderne besitter, blir ikke nedfelt i egne rutiner eller erfaringer, noe en Gap-analyse kunne bidratt til å gjøre. Det er vår oppfatning at en mulig fare ved å besitte slik kunnskap er at den i stor grad blir sett på som repeterende

arbeid. Som vi påpekte i teori kapittelet i denne oppgaven kan dette føre til at kunnskapen blir “taus kunnskap”. Dette er kunnskap som er vanskelig å dele, selv om man i utgangspunktet ønsker å dele denne kunnskapen (Eriksson et al., 2015).

Denne tause kunnskapen er ifølge Eriksson (2015) ofte både verdifull og avansert, og en slik form for erfaringsbasert læring er ofte vanskelig å kommunisere og dele.

5.6 Informantene er opptatt av å utøve stabsarbeidet på en god måte og mener Gap-analysen har et potensial til å utvikle staben.

I intervjuene vi foretok fremkom det informasjon fra flere av informantene som tilsa at de mener evalueringsarbeid og Gap-analyse ikke er blitt formalisert som del av rutinene ved stabsarbeid. Informantene mente at en av årsakene til manglende bruk av Gap-analysen var at det ikke var nok tid til å ta for seg analysen etter øvelser og hendelser. De fleste informantene ønsket å bruke Gap-analysen ettersom de i utgangspunktet var positiv til analysens formål. Informantene var av den oppfatningen at formålet med å bruke gap analysen kunne være med på å forbedre og utvikle blant annet læring i staben. Informantene var klare på at Gap-analysen var bestemt brukt av POD og PHS og at den i utgangspunktet derfor skulle brukes, men at selve implementeringen og bruken av analysen ikke var egnet til alle alvorlige hendelser. Analysen i sin nåværende form egnet seg først og fremst til de største hendelsene hvor stab ble benyttet. En informant sa følgende om dette:

“Så per nå så er dette et verktøy som kan brukes ved, ja etter min oppfatning litt større hendelser, den er for omfattende til å bruke i hverdagen, hvis vi sier at den skal knyttes til enhver liten evaluering av en hendelse så kommer vi ikke til å få mange erfaringsrapporter det kan jeg love deg”.

Datamaterialet tyder på at bruk av Gap-analysen ikke har vært godt nok forankret i ledelsen. POD har besluttet i samråd med PHS at analysen skal brukes, men ved politidistriktene har ikke dette blitt formidlet klart nok fra ledelsen eller stabssjefene, slik vi tolker informantene. Dette kan være noe av forklaringen rundt hvorfor informantene ikke finner tid til å bruke Gap-analysen. Informantenes svar er ganske tydelige, de ønsker å utøve sin rolle i stab på best

mulig måte, og de ønsker alle tiltak som de mener kan forbedre kvaliteten på arbeidet velkommen. En informant forklarte hvordan han så på Gap-analysen i dette perspektivet:

“...jeg tenker at det handler om kvalitet da, og det og måle kvalitet er, kan jo være, veldig vanskelig. Hvordan det skal være, det er jo ikke lett det. Men jeg tenker jo at det hadde vært sunt å prøve om det fungerer”

En informant forklarte at han har tiltro til Gap-analysen som læringsverktøy. Han var tydelig på at det ikke var valgfritt å bruke Gap-analysen politidistriktet han arbeidet i. Men på tross av dette syntes han det var vanskelig å få alle stabssmedarbeiderne til å ta i bruk Gap-analysen. Noe av forklaringen rundt dette var ifølge informanten at de før sammenslåingen av politidistrikter hadde benyttet andre, mindre arbeidskrevende metoder og evalueringsskjemaer. Disse skjemaene ble på mange måter sett på som Gap-light skjemaer. Informantene mente disse skjemaene dekket mye av behovet som Gap-analysen var tiltenkt å dekke, men at de lokalt utviklede skjemaene var enklere å forstå og bruke i alle ledd av organisasjonen.

Når det gjelder bruk av Gap-analysen og forankringen av dette i ledelsen, er vår oppfatning at POD viste til dette allerede i skriv “Rammer og retningslinjer for etablering av nye politidistrikt” som ble utgitt i 2016. I skrevet står det at stabssjefens oppgave blant annet er “å planlegge og lede forebyggende arbeid innenfor samfunnssikkerhet og beredskap”. Vi mener dette kan sees i tråd med sosiokulturell læringsteori hvor man ønsker å bygge et felles samhold og læringsmiljø innad i staben. Ansvar for at dette blir utført ligger hos stabssjefene. Når samholdet og læringsmiljøet er etablert, for eksempel med at stabene har utpekt hvem som har ansvar for de ulike funksjonene og deres ansvarsområder, er det den kognitive læringsteorien som blir gjeldene ved at man søker å overføre kunnskap om Gap-analysen til de andre rundt seg. Kognitive teorier innebærer også at man vektlegger metakognisjon. Hoel, Barland og Lillevik (2019) understreker at stabssjefens oppgave blant annet er å lede læring i staben. Slik vi ser det, kan dette blant annet innebære å skape en bevisstgjøring om egen læring og motivasjon, og et godt læringsnivå i staben.

Det er vår oppfatning at informantene som påpekt tidligere er positive til bruk av Gap-analyse som verktøy ved evaluering av øvelser og hendelser, men at de ikke har tid til å ta den i bruk slik deres arbeidshverdag er lagt opp. Ut ifra POD sine føringer og kravet om implementering av systematisert erfaringslæring, jf. stortingsmelding 10, mener vi at kravet om fast implementering av Gap-analysen er lagt, og at ansvaret ligger på stabssjefene og politimesterne om å sørge for at det blir tilrettelagt for bruk av analysen.

En av informantene sier han har tro på at Gap-analysen har et større potensial enn de andre metodene (skjemaene) de benytter. En utfordring er at de som er pekt ut til å ha ansvaret for Gap-analysen ikke har så stor kjennskap til den. Om informantens påstand medfører riktighet er dette en faktor som vi mener vanskeliggjør implementeringen av Gap-analysen. Ansvaret ligger slik vi ser det også her hos stabssjefen. Det er stabssjefs ansvar å delegere arbeidsoppgaver til kvalifisert personell. Når informanten nevner “de som er pekt ut til å ha ansvaret” så er det vår oppfatning at han refererer til de ansvarlige i hver P-funksjon. Informantene er klar over at det er stabssjefens ansvar å sørge for at staben har kompetansen til å utføre Gap-analysen, men enkelte av informantene mener at selve opplæringsansvaret ligger hos PHS. Det virker som at ikke alle i staben har den samme forståelsen rundt hvordan man skal utføre en Gap-analyse og mer trening i regi av PHS kan være en mulig løsning på denne utfordringen. Gap-analysen har også en veileder for bruk av analysen, om den svarer en informant:

“Altså det er mye i den, den veilederen, eller som på en måte ligger ute. Altså det er jo, den forklarer jo forsåvidt tanken og bruken den, men det er liksom. Hvis en virkelig skal bruke det skikkelig, så tenker jeg at da må man sitte litt sammen og bruke litt tid”

Når POD i samråd med PHS beslutter at politiet skal benytte Gap-analysen som verktøy for evaluering av stabs arbeidet, er det vår oppfatning at dette må kunne sees på som et ønsket fra POD om at politiet skal bruke dette som et verktøy i evalueringsarbeidet for bedre å evne og evaluere sine prestasjoner ved å kartlegge gap mellom ønsket og nåværende tilstand i organisasjonen. Hvis politidistriktene blir flinkere til å evaluere sine prestasjoner er vår mening at man kan få et bedre beslutningsgrunnlag for ressursbruk og planlegging av øvelser og hendelser for fremtiden. En av de fremste årsakene til at vi evaluerer er at det vil gi oss et bredere beslutningsgrunnlag. Slik evaluering handler i store trekk om at offentlig sektor ønsker å bli mer effektiv, brukervennlig og bedre kvaliteten på sine tjenester (Halvorsen et al.

2013). Vi har heller ikke mulighet til å komme utenom å evaluere da det er lovpålagt som et styringsverktøy i statlig sektor jf. Finansdepartementet 2003 §16.

En av hensiktene med en felles beslutning om bruk av Gap-analysen i evalueringsarbeidet, er at alle distriktene bruker samme metode og de samme standardiserte skjemaene for dette. Dette vil etter vår oppfatning føre til at formidling av resultater i større grad er overførbare til andre distrikter enn dagens ordning med diverse egenutviklede evalueringskjemaer.

5.7 Gap-analysen blir nedprioritert

Et av funnene vi oppdaget ved gjennomgang av intervjuene var at Gap-analysen som oftest nedprioriteres til fordel for andre oppgaver. Dette er i tråd med flere av de overnevnte funnene vi har presentert. Kartlegging av hvordan Gap-analysen benyttes var et tema som vi oppfattet som vesentlig for å kunne si noe om analysens status og om synspunkter rundt analysens nytteverdi.

En av informantene poengterte at det aldri har vært diskutert hvilket nivå de skal legge seg på i staben eller hva de skal strekke seg etter kompetansemessig. Informantens svar kan tolkes som at det er et kunnskapshull om hvordan man skal foreta systematisk evaluering av øvelser og hendelser. Informantene forteller om flere tilfeller hvor stab har vært satt. Ut fra kriteriene som er satt for når det skal settes stab, mener vi at de burde vært fylt ut en Gap- analyse etter *Rammer og retningslinjer* som POD utga i 2016. Et konkret eksempel på et slikt tilfelle som en av informantene påpekte var en større demonstrasjon som skjedde i informantens politidistrikt. Politimesteren besluttet på bakgrunn av hendelsens omfang at stab skulle bli satt. På tross av dette ble Gap-analysen hverken før eller etter hendelsen diskutert eller benyttet i staben. Nedenfor følger et intervjuutdrag fra hvor informanten ble spurt om spørsmål om hendelsen og betydningen av Gap-analysen:

F: Tror du at hendelser som f.eks. den demonstrasjonen for en stund tilbake. Tror du at Gap-analysen kunne blitt brukt til å evaluere den type hendelser også?

I: *“Vet ikke, men jeg heller kanskje mot nei”*.

F: Hvorfor tror du det?

I: *“For at Gap analysen skal identifisere, du skal jo se på hvor du er i dag og hvor vi ønsker å være, kompetansemessig. Det treffer kanskje ikke til å evaluere hendelser, på en del status, altså mer generell status ...”*

Hvorfor informanten mener at en større demonstrasjon hvor stab er besluttet benyttet ikke egner seg for bruk av Gap-analysen som evalueringsverktøy, fikk vi ikke svar på i vårt intervju bortsett fra informantens påstand om at Gap-analysen ikke kunne brukes til å evaluere hendelser. Dette standpunktet undrer vi oss over, og mener at det kan være uttrykk for manglende forståelse av Gap-analysens formål. Det kan være at manglende kunnskap og forståelse for Gap-analysens formål og bruk kan føre til å nedprioritere bruken av Gap-analysen. Hvorfor dette kunnskapshullet eksisterer og hvor utbredt det er har vi ikke fått undersøkt ytterligere.

Et annet eksempel på at Gap-analysen nedprioriteres fremkommer i et sitat fra en annen informant. Han forteller om en hendelse der han mener en Gap-analyse kunne vært benyttet men ikke ble prioritert på grunn av at tiden ikke strakk til.

“Og der vi har, si for eksempel (nevner et stort arrangement) der kunne vi ha brukt den (Gap-analysen), men der ble bare all evaluering droppa, for vi hadde ikke tid til å gjennomføre, (..) det har jeg litt dårlig samvittighet for, for det var egentlig jeg som skulle gjort det, men døgnet har bare 24 timer”

Som informanten forklarer ble Gap-analysen ikke benyttet, informanten var likevel klar over at den burde vært benyttet, men bruken av Gap-analysen ble nedprioritert til fordel for andre oppgaver, samtidig som han sa at han var klar over at bruk av Gap-analysen i dette tilfellet ville vært krevende.

For politibetjenter er det tilnærmet skrevet i stein at politiets hovedoppgave er å redde liv. Vår oppfatning basert på intervjuene vi foretok er at i enkelte tilfeller blir praktiske gjøremål prioritert fremfor mer teoretiske gjøremål som Gap-analysen. Under intervjuprosessen kom det tydelig frem at særlig P2 funksjonen hadde et klart operativt syn på stabsarbeidet og vår oppfatning var at Gap-analysen ikke passet like godt inn i dette synspunktet. Informanten

forklarte at med andre mer praktiske gjøremål som for han fremsto mer prekære klarte han ikke prioritere Gap-analysen. Informanten sa “Jeg klarte ikke å prioritere det” og refererte til Gap-analysen. Når man ser på nedprioriteringen som blir utført er dette bekymringsfullt ettersom flere informanter forstår at den kan bidra til å styrke arbeidet som staben tar for seg. Når man ikke tar seg tid til å gjennomføre en Gap-analyse så sier man på et vis at man ikke prioriterer læring og utvikling. Dette er en bekymringsfull holdning som hemmer utvikling og implementering av nye ideer. En stabssjef sa følgende om sine tanker rundt formålet med Gap-analysen:

“Men hvis du begynner å lese og begynner å bruke den og ser hva som ligger bak det som står skrevet der så tar den i seg det meste av alt fra små øvelser til store komplekse øvelser eller hendelser da. Og jeg tenker det er viktig og å si at det, å bruke referanse læringen eller Gap-analysen i reelle hendelser det er kanskje det viktigste du kan gjøre i politiet da”

Svarene som flere informanter ga oss er etter vår oppfatning et tegn på at det råder en usikkerhet rundt Gap-analysens formål og hensikt, og det kan ikke utelukkes at dette kan være en medvirkende årsak til en nedprioritering av bruken av analysen. Flere informanter mener at Gap-analysen er et positivt evalueringsverktøy, men et par av informantene forklarte at de ikke ville brukt Gap-analysen om dette ikke var besluttet av POD og PHS. Vår oppfatning er at disse påstandene kan knyttes til våre tidligere funn rundt informantenes oppfattelse av analysen. Når informantene beskriver en nedprioritering av Gap-analysen av et slikt omfang som de gjorde i intervjuene vil dette etter vår oppfatning virke hemmende på læringen i den formen POD og PHS har tiltenkt at staben skal utføre systematisk læring.

5.8 Informantene opplever stor variasjon rundt opplæringen av Gap-analysen

Som beskrevet i tidligere funn ble informantene i intervjuene bedt om å definere hva en Gap-analyse er. Flere av informantene definerte selve kjernen i Gap-analysen, nærmere bestemt å avdekke eventuelle gap mellom nåværende og ønsket tilstand. Noen klarte ikke å gi en dekkende beskrivelse av hva som er formålet med Gap-analysen. Flere informanter sa at Gap-analysen ble beskrevet og forklart for dem både før, under og etter stab og lederutviklingsprogrammet i Stavern. Dette ble gjort blant annet i e-poster fra PHS. Ettersom

samtligte informanter har fått den samme grunnopplæringen rundt bruk av Gap-analyse er det overraskende i hvilken grad kunnskapen om analysen varierer blant stabsmedarbeiderne. Det kan for oss virke som at gjennomføring og bruk av Gap-analyse for noen av informantene, er vanskelig selv etter at de har vært igjennom opplæring i hvordan de skal bruke den.

Hvordan informantene oppfattet opplæringen i bruk av Gap-analysen mens de var på Stabs- og lederutviklingsprogrammet var ikke en stor del av våre intervjuer, men de svarene vi fikk fra informantene om dette temaet, tydet på at det var stor variasjon i hvordan informantene følte opplæringen hadde vært.

I rapporten *“Ville ikke vært det foruten - En evaluering av stabs- og lederutviklingsprogrammet ved Politihøgskolen”* (Hoel et al., 2019) påpekes det at et av kompetansemålene ved stab og lederutviklingsprogrammet er at deltakerne skal tilegne seg erfaringskunnskap og erfaringslæring. Det er i denne delen av stab og lederutviklingsprogrammet Gap-analysen gjør seg gjeldende. Noen stabssjefer stilte spørsmål til nytten av denne måten å evaluere på, og mener at politihøgskolen ikke har klart å selge inn pedagogikken rundt bruk av Gap-analyse (Hoel et al., 2019). Dette er noe vi også har observert i våre intervjuer. En leder av en P-funksjon i stab sa følgende når han ble spurt om han følte han hadde kunnskap nok til å fylle ut en Gap-analyse:

“Nei, jeg gjør ikke det. Altså det er ikke sånn. Altså det er mye i den, altså den veilederen, eller som på måte ligger ute. Altså det er jo, altså den forklarer jo forsåvidt tanken og bruken den, men det er liksom. Hvis en virkelig skal bruke det skikkelig, så tenker jeg at da må man sitte litt sammen og bruke litt tid...”

En annen informant forklarte at han hadde utarbeidet Gap-analysen på egenhånd i forkant av at hans stab skulle delta på stab og lederutviklingsprogrammet. Formålet var at staben sammen skulle gjøre dette, men dette hadde ikke staben tid til, så informanten gjennomførte den ut på egenhånd. Når informanten ble spurt om hvor han har fått sin opplæring i bruk av Gap-analysen svarer informanten:

“Ja, det er egeninteresse tenker jeg” mens en annen informant svarer *“det er jeg ikke sikker på egentlig. Det har nok vært tema i stabs regi”*. En tredje informant var tydeligere på at hans

stab hadde fulgt prosedyren de hadde fått fra PHS i forkant av samlingen i Stavern, han svarte:

“Det var i forkant av stabskurset at vi gjennomførte noen sånne stabsmøter. I forkant hvor dette Gap-skjemaet ble gjennomgått. Og så ble vi på slutten av stabskurset, på en måte gikk igjennom det på nytt, og da med tanke på at vi skulle sende en evaluering til stabssjefen i etterkant av kurset for å gjennomgå, da i utgangspunktet med fokus og egen funksjon”.

En av informantene sier at han ikke har lært seg bruken av Gap-analysen på Stab- og lederutviklingsprogrammet, men på egenhånd grunnet egeninteresse. En av de andre informantene svarer at han ikke kan huske hvor han har lært bruken av Gap-analysen, men at det nok har vært et tema i regi av stab. Mens informanten i det tredje eksempelet svarer at de hadde flere møter med stab i forkant av samlingen i Stavern hvor de gikk gjennom bruk av Gap-analysen. Det var med andre ord stor spredning i svarene til informantene rundt hvordan de har tilegnet seg kunnskap om bruk av Gap-analyse.

Den store variasjonen i informantenes oppfatning av opplæringen i bruk av Gap-analyse, er noe som kom klart frem i intervjuene vi foretok. Informantene ble i intervjuene spurt hva de trodde vi mente når vi nevnte begrepet “stabens overlevelsessevne”. Dette er et begrep som, etter vår oppfatning, er et av de viktigste begrepene i Gap-analysen. Begrepet dekker alle de tre nivåene i politiets organisasjon. Nemlig det operasjonelle, strategiske og taktiske nivået. Formålet med å fylle ut dette spørsmålet i Gap-analysen er å undersøke deres oppfattelse av følgende tema:

Teamkultur: Har teamet grunnleggende normer som stimulerer teammedlemmene til å samarbeide og skape gode saksresultater fremover?

Teamtillit: Preges teamet av gjensidig tillit og respekt. Er det trygt å si det man mener uten at det får konsekvenser?

Teamfølelse: Hvordan oppleves teamet – både sosialt og faglig? Føler teamets medlemmer seg som en viktig del av teamet, og oppleves det at teamet fungerer som en helhet?

Kompetanse: Har teamet nødvendig kunnskap og ferdigheter, og er teammedlemmene fortrolige med sine individuelle oppgaver?

Dersom stabssjefen legger til rette for at stabsmemberer møtes til jevnlig møter hvor de diskuterer konkrete hendelser, eller øvelser de har deltatt på, vil dette stimulere sosiale forhandlinger gjennom konkrete, praktiske diskusjoner. En funksjon som ikke har fått mulighet til å forme rollen sin i krisehåndteringen, vil kunne miste meningen med det han gjør. Det er grunn til å tro at dette ikke vil fremme hverken effektivitet eller kvalitet i informasjonsflyten i krisen. Og, dette vil tære på ‘stabens overlevelsessevne (Hoel et al., 2019).

Svarene til våre informanter viser at informantenes opplæring og oppfattelse av Gap-analysens begreper, som stabens overlevelsessevne, er svært varierende. En informant svarte at han oppfattet stabens overlevelsessevne som følgende:

“...det er et punkt som er litt på gult og rødt egentlig. Jeg vil kalle det utholdenhet da. Hvert fall sånn vi har tolket det. Stabens utholdenhet i et oppdrag da. En ting er at det strekker seg over timer, men når det går dager så er stabens overlevelsessevne forholdsvis dårlig”.

En annen informant svarte mer konkret på spørsmålet og viste en mer fundamental forståelse for begrepet overlevelsessevne:

“Ja, det kan handle om flere ting. Men det handler, sånn som analysen her er lagt opp da, så handler det mye om hvordan teamet altså stabsteamet fungerer. Hvordan har vi puttet komplementære ferdigheter, kompetanse inn der og i hvilken grad er vi i stand til å hente inn til staben det vi mangler av kompetanse, fordi vi mangler alltid noe”.

Vi har ikke gått videre i undersøkelsen av hvorfor informantene svarer så forskjellig på et så vesentlig begrep som stabens overlevelsessevne. Svarene kan muligens være flere og komplekse. Det er godt mulig at informantene har fått den samme grunnopplæringen ved samlingen på JKØ men at de har benyttet Gap-analysen forskjellig grad i etterkant av øvelsen på JKØ. En annen grunn kan være at informantene har forskjellig kompetanse i utgangspunktet og at dette spiller en rolle i hvordan de tar til seg læringen på JKØ. Vi har

ikke funnet noen funn som belyser dette ytterligere, men det fremstår klart for oss at noen av informantene ikke evner å forstå begrepene som Gap-analysen benytter. Dette er et elementært problem som kan løses med grund- og etteropplæring, enten lokalt i etterkant av samlingene på JKØ eller med oppfølging fra PHS.

Det faktum at en av informantene valgte å fylle ut Gap-analysen på forhånd av samlingen i Stavern uten å involvere resten av staben, noe som informanten sannsynligvis har gjort for å hjelpe sin egen stab med å oppnå kravene som PHS stilte i forkant av samlingen, har etter vår mening ikke bidratt til å øke de resterende stabmedlemmenes forståelse for analysens elementære begreper og hvordan den skal brukes. Dette er etter vår oppfatning en prosess hele staben burde tatt del i, fordi det pedagogisk sett ville vært en fordel for alle å ha gått igjennom disse begrepene som en samlet stab før samlingen på JKØ.

I våre intervjuer var det flere informanter som nevnte liknende hendelser i forkant av samlingen i Stavern. Hvorfor det er slik, er vanskelig å vite med sikkerhet, men en kombinasjon av mange arbeidsoppgaver og manglende tid kan ikke utelukkes som forklaring. Dette kan være en medvirkende årsak til at Gap-analysen ikke benyttes i den grad som er tiltenkt fra POD og PHS da stabsmedarbeidere ikke har fått den grunnleggende tilnærmingen til opplæring av bruk av Gap-analysen. Vårt synspunkt er at dette kan være med på å hemme bruk av Gap-analysen i de respektive politidistriktene.

5.9 Gap-analysen fremstår ikke som godt nok forankret hos ledelsen. Dette medfører at den ikke blir brukt som et lærings og utviklingsverktøy.

Politidirektoratet skrev i “*Gjennomføring av nærpoltireformen*” datert 9. februar 2016 at kunnskapsdeling, evaluering og læring skal skje systematisk og være en naturlig del av arbeidsformen i politiet. Når det gjelder stabsarbeidets evaluering og læringsansvar skrev Politidirektoratet i “*Rammer og retningslinjer for etablering av nye politidistrikt*” at stabssjefen skal være politidistriktets frontfigur og pådriver i å styrke det forebyggende arbeidet innenfor samfunnssikkerhet og beredskap. Videre står det i samme dokument at stabssjefen er ansvarlig for at stabsmedlemmene har den nødvendige kompetanse og trening. Politidirektoratet og Politihøgskolen har besluttet at Gap-analysen skal benyttes som lærings og evalueringsverktøy i forbindelse med stabsarbeid.

Ansvar for at Gap-analysen benyttes ligger hos stabssjefen, men det ligger også et ansvar hos linjeledelsen som må sikre at dette arbeidet følges opp. En stabssjef sa at han hadde fått klar beskjed fra PHS som igjen har fått den samme beskjeden fra Politidirektoratet, om at det foreligger en forventning om at Gap-analysen skal brukes. Derfor ville han få sine stabssmedarbeidere til å bruke Gap-analysen. Informanten påpekte at det var flere enn han som måtte forstå Gap-analysen før de kunne ta den i bruk og at den derfor ikke var benyttet i samme utstrekning som PHS har anmodet om. Slik vi tolket informantens uttalelser hadde han nå, som et ledd i at analysen skal være forankret i ledelsen *“tatt en prat med han som har ansvaret og sagt at nå må vi bruke Gap-analysen og ta den i bruk”*.

At stabssjefene har en hektisk arbeidshverdag, hvor det blant annet er et krav om at de skal være tilgjengelige 24/7 og være en støtte for operasjonsledere og Politimester, er ikke vanskelig å forstå. Arbeidskravet til en allerede presset funksjon som stabssjef ble ikke ytterligere lettet da Stortinget skrev følgende i Stortingsmelding 10.:

“...alle hendelser og øvelser skal i utgangspunktet evalueres. Dernest vektlegges at funn og læringspunkter fra evalueringer skal følges opp gjennom en dertil egnet tiltaksplan. Denne planen skal være ledelsesforankret”

Som øverste leder for politimesterens stab pålegger kravet om ledelsesforankrede tiltaksplaner etter vår oppfatning stabssjefen. I samme stortingsmelding står det at det er viktig at oppfølging av øvelser og hendelser ikke anses som avsluttet før alle punktene i tiltaksplanen er fulgt opp på egnet måte. Effekten av tiltak må vurderes, eller så må tiltakene være utkvittert gjennom en ledelsesforankret vurdering. Om dette sa en informant som også var stabssjef følgende:

“Og jeg tror nok kanskje det er der det kan svikte litt for det er greit å få fylt ut og få festet ansvar og sånn men å ta temaet opp igjen etter en periode og sjekke ut, som jeg var inne på i sted, opp mot tilsvarende lignende hendelser, har vi endret praksis nå? Der er vi ikke alltid like gode”

Stortingsmeldingen henviser videre til at det innføres krav om at læringspunkter i evalueringer etter øvelser og hendelser skal konkretiseres i en tiltaksplan. Det vil si en plan

for hvordan de ulike funnene i evalueringen skal følges opp, av hvem og med hvilke tidsfrister. Tiltaksplanen skal behandles og godkjennes av ledelsen i organisasjonen.

Regjeringen har i samme stortingsmelding valgt å påpeke at et vesentlig nytt krav er at oppfølging av øvelser og hendelser ikke er avsluttet før alle punkter i tiltaksplanen er fulgt opp tilfredsstillende. Dette skal styrke oppfølgingsfasen etter øvelser og hendelser. Funn fra evalueringer og tilsyn har vist at oppfølgingsfasen ofte får mindre oppmerksomhet (Justis og beredskapsdepartementet, 2016). Disse funnene er slik vi ser det i tråd med våre funn i denne avhandlingen. Hendelser hvor stab er blitt benyttet har etter våre funn ved flere anledninger ikke blitt evaluert i det hele tatt. Det er vanskelig å følge opp en evaluering og utvikle en tiltaksplan som ikke eksisterer. Som en informant fortalte oss:

“Nei, egentlig ikke i den fasongen der (snakker om Gap-analysen). Nå har vi jo ikke hatt noen store ting mens jeg har sittet i stab. Og der vi har, si for eksempel (nevner et stort arrangement) der kunne vi ha brukt den, men der ble bare all evaluering droppa, for vi hadde ikke tid til å gjennomføre, også ferdig den dagen også, da skal vi begynne å legge ned. Så det var rett og slett at det er ikke tid, når det var så stort. Da er det ganske krevende å gjennomføre en evaluering”.

En informant fortalte oss at følgende rundt hvordan han og hans kolleger så på Gap-analysen:

“Politihøgskolen har lagd et rammeverk her som er bra og så er det på en måte et stykke mellom den ideelle verden hvor man har tid til å sitte å holde på med dette her og til hverdagen vår hvor vi rett og slett, altså ved store hendelser så bruker vi den, er det mindre ting så bruker vi den ikke”.

En informant som arbeider som stabssjef fortalte oss at det var ulik oppfatning av Gap-analysen:

“Vi snakker jo mye sammen vi som har rollen som stabssjefer, særlig vi som har rollen i nabo distriktene her og det er veldig ulik oppfatning av den Gap-analysen”

Slik vi ser det viser våre funn vedrørende Gap-analysens ledelsesforankring at den, i de tre politidistriktene vi besøkte, ikke er godt nok forankret i ledelsen. Politidirektoratet har besluttet at Gap-analysen skal benyttes som lærings og utviklingsverktøy men, med noen få unntak, blir den i all hovedsak ikke benyttet slik vi oppfatter våre informanter. Etter vår oppfatning kan dette funnet utbedres i stor grad ved at Politidirektoratet samler stabssjefene til regelmessige samlinger hvor de diskuteres fremgang og utfordringer. Dette vil, slik vi ser det, kunne bidra til en positiv analytisk diskusjon som kan styres fra Politidirektoratet sin side ved å oppfordre til faglig diskusjon samtidig som agenda er satt før hver samling. Tatt informantenes svar i betraktning er vår oppfattelse at Gap-analysen ikke er godt nok forankret i ledelsen i politidistriktene. Mulige årsaker til den manglende forankringen kan være at staben mener de ikke har tid til rådighet eller at de føler analysen blir for omfattende til at de føler de har utbytte av å ta den i bruk sammenlignet med andre lokale løsninger som informantene har vist til i tidligere. Vi kan heller ikke utelukke at manglende teoretisk kompetanse rundt analysen spiller en rolle.

6. Oppsummering

Vår problemstilling fokuserer på hva som fremmer eller hemmer politistabens bruk av Gap-analysen i evalueringsarbeidet som metode for læring og utvikling. Avhandlingens fokus har vært på politiets daglige organisering og stabssjefens rolle. Vi har fokusert på hvilken forankring Gap-analysen har som verktøy i ledelsen og hva slags opplæring stabene har fått i bruken av denne. Ulike læringsteorier og Gap-analysens manglende implementering i stabens arbeid har vært belyst. Vi har vurdert i hvilken grad bruk av analysen kan øke effekten av læring gjennom erfaring i politiets arbeid og således bidra til et mindre gap mellom nåværende og ønsket tilstand.

Vi har fremlagt funn vi mener er relevante og som gir grunnlag for videre undersøkelser. Informantene har gitt oss forståelsen for at deres arbeidshverdag er preget av andre arbeidsoppgaver enn stabsarbeid. Informantene har forklart for oss at de har tro på å bruke Gap-analyse, men at den oppfattes som omfattende og tidkrevende. Dette medfører ifølge informantene at de stort sett ikke prioriterer å benytte analysen. Analysens tiltenkte form som evalueringsverktøy for læring og utvikling oppnår derfor ikke den effekten som den er tiltenkt.

Politireformen har ført til større politidistrikter, og en konsekvens av dette er mer robuste operasjonssentraler. Dette medfører at behovet for å sette stab oppstår sjeldnere fordi flere hendelser blir håndtert gjennom linjeledelsen. Denne utviklingen påvirker hvor ofte Gap-analysen blir brukt. Vår oppfattelse er at informantenes manglende bruk av Gap-analysen svekker analysens formål som evalueringsverktøy.

Flere stabsmedlemmer har påpekt at de jobber med evalueringer etter større hendelser og øvelser. Det fremkommer av undersøkelsen at de benytter seg av egenutviklede evalueringsskjemaer i stedet for Gap-analysen. De begrunner dette med at disse evalueringsskjemaene er lettere å bruke og enklere å forstå for alle nivåene i politietaten. Vår oppfatning er at informantene ikke alltid ser det potensielle utbyttet som Gap-analysen gir, og at manglende opplæring og oppfølging fra ledelsen kan være en av årsakene til dette.

7. Veien videre

Gap-analysen har vært benyttet i politiet i fem år. Våre funn viser at Gap-analysen ikke har blitt implementert godt nok inn i rutinene til politiets staber. Informantene forklarer at de ønsker å ta i bruk Gap-analysen, men peker på flere utfordringer for at de skal kunne utnytte analysen slik den er tiltenkt fra POD. Vår oppfatning er at utfordringene informantene belyser må tas på alvor, for at Gap-analysen skal gis en mulighet til å fungere som et verktøy i evalueringsarbeidet og bidra til læring av tidligere øvelser og hendelser.

Informantene bør få en grundigere innføring i bruken av Gap-analysen, dette anser vi som nødvendig. Klare føringer fra ledelsen i politiet er også nødvendig, slik at staben får tid og ressurser til å prioritere å bruke Gap-analysen.

Informantenes varierende svar rundt hva som menes med stabens overlevelsessevne er etter vår oppfatning et eksempel på manglende forståelse for Gap-analysens formål.

Derfor kunne det vært nyttig at et fremtidig forskningsprosjekt tar for seg stabssjefens arbeidsrutiner rundt Gap-analysens, analysens forankring i ledelsen, samt stabens oppfattelse av analysens verdi for videre læring og utvikling.

Det må forventes at distriktene bygger videre på den kunnskapen de har tilegnet seg når stabene har vært på Stabs- og lederutviklingsprogrammet i regi av Politihøgskolen. Våre funn viser at Gap-analysen fremdeles har en lang vei å gå for de distriktene der vi har gjennomført våre intervjuer. Under intervjuprosessen fikk vi et klart inntrykk av at staben ikke prioriterer bruk av Gap-analysen og oppfølging av Gap-analysene som er utført.

Politireformen som politidistriktene har vært gjennom, har medført at stabene ikke har satt seg. Dette har medført utfordringer i forbindelse med opplæring og bruk av Gap-analysen. Vi mener at Gap-analysens forankring i stabsarbeidet bør forsterkes, og at dette kan gjøres gjennom samarbeid på tvers av politidistriktene. Det er viktig at politidistriktene i fremtiden tar større ansvar for egen læring med den hensikt å styrke stabens kunnskap og kompetanse.

Vi er av den oppfattelsen av at et fremtidig forskningsprosjekt med fordel kunne undersøkt om Gap-analysen har fått et større fotfeste innenfor stabsarbeidet i politiet.

8. Kilder

Askland, S. (2000). *Å høyre til - utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Gyldendal akademisk.

Beck-Karlsen J. (2003) *Gode fagtekster*. Essayskrivning for nybegynnere. Universitetsforlaget.

Berg, Bruce L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon. XIV.

Bland, N (1997) *Measuring Public Expectations of Policing: an evaluation of gap analysis*. Police Research Series Paper 24.

Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

DBS. (30 juni 2016) Implementering av erfaringslæring på et lederkurs. Hentet fra: https://www.msb.se/Upload/Om%20MSB/Internationellt/Nordiskt_samarbete/Haga%20-%20Utbildning/Presentasjon%20Erfaringslæring%20Carsten-%20til%20utdeling.pdf

Dalin, Å. (1999). *Veier til en lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Dewey, J (1938) *Experience and education*. New York: Macmillian.

Digitalferdighet. (2014, 22 august). *Læringsteorier*. Hentet fra <http://www.digitalferdighet.no/metodikk/laeringsteorier>

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring* (1 utg.). abstrakt forlag.

Eriksson- Zetterquist, U. Kalling T. Styhre, A og Woll, K. (2015) *Organisasjonsteori*. Cappelen Damm AS

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen, Fagbokforl.

Halvorsen, H, Madsen, L M og Jentoft N. (2013) *Evalueringer, tradisjoner, praksis, mangfold*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hauge, T E. (2006). Skolebasert vurdering - begrunnelser og metoder under forandring (red.). Plan og praksis - bakgrunnsstoff for den utdanningspolitiske debatten på Utdanningsforbundets landsmøte 2006. Utdanningsforbundet. Delkapittel. s 12 – 18. Hentet fra https://docplayer.me/28541251-Plan-og-praksis-bakgrunnsstoff-for-den-utdanningspolitiske-debatten-pa-utdanningsforbundets-landsmote.html?fbclid=IwAR2GEIoEkOmu2Ku98PFpIvq4j-EwiXZKQIFIEVXI4Zp_a_50N-FUqp7z-NM

Haynes, C. (2007). Experiential learning: Learning by doing. Hentet fra: http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=Experiential_Learning_-_Learning_by_Doing

Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and process management*, 6(2), 91-100

Hoel, L Barland, B. (2017) *Store endringer kommer på katterpoter. Evaluering av stabs og lederutviklingsprogrammet ved politihøgskolen* (2. utg.) Oslo: Politihøgskolen.

Hoel, L Barland, B. Lillevik, M. (2019). ”ville ikke vært foruten” *En evaluering av stabs- og lederutviklingsprogrammet ved politihøgskolen*. Oslo: Politihøgskolen

Hove, K. (2014) *Kunnskapsbasert erfaringslæring. Endringsprogrammet i politiet*. Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/224354/kunnskapsbasert_erfaringslaring.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 88-115. doi: 10.1287/orsc.2.1.88

Imsen, G. (1999). *Elevens verden* (3. utg.). Trondheim: Tano Aschehoug.

Inglar, T. (2015). *Erfaringslæring*. Oslo: Portal Akademisk

Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2011), *Hvordan organisasjoner fungerer*, 3 utgave, 5 opplag, Oslo: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannessen, A, Tufte, P A, Christoffersen, A.(2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt Forlag

Jonassen, K. (2010). *Evaluering av ekstraordinære hendelser i politiet, som grunnlag for utvikling av ny kunnskap*. (Mastergradsavhandling, Politihøgskolen). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/174767/Evaluering%20av%20ekstraordinære%20hendelser%20i%20politiet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

Justis og beredskapsdepartementet (2005). *Politiets rolle og oppgave*. (Meld. St. 42 (2004-2005)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/91efc535022e4649821a8d81b31d54e4/no/pdfs/stm200420050042000dddpdfs.pdf>

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey, Prentice-Hall.

Knutsson, J (2010). *Den myndighetsanknutna polisforskningen i Sverige - en kommenterad bibliografi*, Linnéuniversitetet.

Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press,
- Kvale, S, Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg) Oslo: Gyldendal norske forlag.
- Kvale, S (1997). Interview. *En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København; Hans Reitzels Forlag.
- Kvalnes, Ø. (2017). *Se Gorillaen - etikk i arbeid* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lindøe, P. (2003). *Erfaringslæring og evaluering*. Oslo: Tiden Norsk Forlag
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1, Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Matsuo, M. (2015). *Human resource development to facilitate experiential learning: The case of Yahoo Japan* Hentet fra: <https://www.ijhrdppr.com/wp-content/uploads/2018/04/IJHRDPPR-Vol-3-No-1-Full-Edition-24.04.18.pdf#page=23>
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet* (2.utg). Oslo: P. Moxnes.
- NOU 2009:12. (2009). *Et ansvarlig politi- Åpenhet, kontroll og læring*. Justis og politidepartementet. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013121206059?page=1

NOU 2012: 14.(2012). *Rapport fra 22. juli- kommisjonen*. Departementet for servicesenter Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/bb3dc76229c64735b4f6eb4dbfcdbfe8/no/pdfs/nou201220120014000dddpdfs.pdf>

Piaget, J. (2000). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books

Politidirektoratet. (2011). PBS I. Politiets beredskassystem del I. Retningslinjer for politiets beredskap. Oslo: Politidirektoratet.

Politidirektoratet. (2016). *Rammer og retningslinjer for etablering av nye politidistrikter V1.0* av 10.05. 2016. Hentet fra https://www.politilederen.no/dokumenter/Avtaleverket/20160510-Rammer%20og%20retningslinjer%20for%20etablering%20av%20nye%20politidistrikter_v1.0.pdf

Politidirektoratet. (18.august 2017). Handlingsplan for et løft av etterforskningsfeltet. Hentet fra [https://www.politilederen.no/dokumenter/POD/2017_026_1.0_Horingsbrev%20erfaringslaering%20\(002\).pdf](https://www.politilederen.no/dokumenter/POD/2017_026_1.0_Horingsbrev%20erfaringslaering%20(002).pdf)

Politi høgskolen (2012). *Evalueringsrapport. Øvelse Tyr*. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/175015/evaluering_Tyr2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Politi høgskolen. (2014). Program for Stab- og lederutvikling. (Revidert og godkjent av rektor, 24. oktober, 2016).

Politi høgskolen. (2017). Veileder for stabssjefen i forbindelse med Politi høgskolens Stabs- og lederutviklingsprogram

Politi høgskolen. (2017). GAPANALYSE. Metode og veiledning for evaluering og oppfølging av funn ved reelle hendelser og øvelser. Versjon 1.2

Rachlew, A (2010). Å forske på egne. Metodiske og etiske utfordringer knyttet til forskning på egen profesjon. I.T. Myklebust og G. Thomassen (red). *Forskningskonferansen 2010. Arbeidsmetoder og metodearbeid i politiet*. Oslo: Phs Forskning.

Robson & McCartan. (2016). *Real World Research* (4.utg). West Sussex: Wiley & Sons Ltd.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Savin-Baden, M & Claire Howell Major (2013). *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.

Svendsen & Larsen, 2016. *Psykologi 1*. Oslo: Aschehoug

Sverdrup, S. (2002). *Evaluering, faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3.utg)
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A., (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal forlag.

Thomassen. G og Bjørgo T. (2006). *Kunnskapsutvikling i politiet. Forskningskonferansen 2006*. Oslo: PHS

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

Zeithaml, V.A. and Bitner, M.J. (2003). *Services Marketing: Integrating Customer Focus across the Firm*. (3. utg). Irwin McGraw-Hill: New York.

Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget

Østgaard, s. (2015). *Politiets stabsfunksjon-
Hvordan oppleves samhandlingen mellom operasjonelt og taktisk nivå?*.

(Mastergradsavhandling, Forsvarets Høgskole). Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/297684/Masteroppgave%20-%20Simen%20Østgaard.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

9. Vedlegg

Vedlegg 1. Gap-analyse skjema

GAPANALYSE

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk <i>(Fjern det som ikke passer.)</i>	1. Fokusområde (Hovedmålreferanse: x, x, x)	Nærmere presisering av delmål og vurderingskriterier.	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

Nivå: Strategisk, operasjonelt eller taktisk.

Enhetens fokusområde: Aktørene velger selv hvilke delmål som skal vektlegges i gapanalysen, og kan i tillegg utforme egne delmål.

Delmål/

vurderingskriterier: Beskriver konkrete delmål og kriterier for måloppnåelse. Punktene er gjerne formulert som fortsettelses av setningen "Aktørene/enheten skal..."

Måloppnåelse:	Bruk fargekoding for å beskrive enhetens (aktørens) prestasjon under øvelsen:
	Meget god prestasjon og samhandling. Ikke nødvendig med oppfølgingstiltak. Erfaringer bør bygges videre på og deles med andre.
	Tilfredsstillende prestasjon, men med mangler som bør følges opp med tiltak.
	Ikke tilfredsstillende prestasjon som må følges opp med tiltak.

Funn: Hva avdekkes? Hva fungerte godt, og hvorfor? Hva kan bli gjort bedre, og hvorfor? Hva må forbedres, og hvorfor?

To viktige spørsmål som alltid skal besvares, er hvorvidt og hvordan delmålet/vurderingskriteriet gjennomføres.

Forslag til tiltak: Hvordan kan forbedring foregå, på kort og lang sikt? Hvilke tiltak kan man selv ta ansvar for, og hvilke er man avhengig av andre for å få gjennomført?

Merk observasjonen/begrunnelsen og forslaget til tiltak med **riktig fargekode**: fane Tabellverktøy, delfane Oppsett, kategori Tabellstiler, knapp Skyggelegging: Aktiv farge er indikert med en rød ramme.

Ved behov for flere rader med ulik fargekode, sett inn en **ekstra rad**: fane Tabellverktøy, underfane Oppsett, kategori Rader og kolonner. Gi deretter første celle i raden riktig farge, se over.

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	1. Situasjonsbevissthet (Hovedmålreferanse: 1 og 5)	<p>Samle og søke relevant informasjon. Hva er kritisk?</p> <p>Prioritere riktig og handle relevant ut fra tilgjengelig informasjon.</p> <p>Bruke informasjonen for å vurdere hvordan hendelsen vil utvikle seg.</p>	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	2. Situasjonsrapportering (Hovedmålreferanse: 1, 2 og 5)	<p>Gi løpende og relevant orientering under en hendelse når det er behov for å utveksle beslutningsinformasjon til overordnet eller sideordnet nivå.</p> <p>Bruke mal for situasjonsrapportering.</p> <p>Bruke visuelle hjelpemidler for å styrke rapporteringen.</p>	

		De ulike funksjonene rapporterer inn i statusmøtene.	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	3. Planlegging og risikovurdering (Hovedmålreferanse: 1, 2 og 3)	<p>Utarbeide og formidle rammer for planleggingen.</p> <p>Bruke planverket.</p> <p>Utarbeide planer for ulike scenarioer og handlingsalternativ.</p> <p>Utarbeide og gjennomføre risikovurdering – herunder dokumentasjon.</p>	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	4. Beslutningstaking (Hovedmålreferanse: 2 og 3)	<p>Innhente og bearbeide beslutningsinformasjon.</p> <p>Vurdere konsekvenser ved ulike handlingsalternativ.</p> <p>Treffe beslutninger på rett nivå og i samsvar med hendelsens utvikling.</p>	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	5. Kommando og kontroll (Hovedmålreferanse: 1, 2 og 6)	<p>Gi en intensjon for løsning av oppdraget. Intensjonen skal dokumenteres.</p> <p>Avklare ledelsesforhold og myndighet, og gi nødvendige fullmakter.</p>	

		Etablere kommunikasjonsplattformer for å sikre effektiv informasjonsflyt.	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	6. Krisekommunikasjon (Hovedmålreferanse: 1, 2 og 6)	<p>Kommunisere rettidig informasjon til publikum.</p> <p>Oppdatere og koordinere informasjon med samvirkeaktører.</p> <p>Koordinere informasjon til media.</p> <p>Besørge rettidig og nødvendig intern kommunikasjon.</p>	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
-------------	-----------------------------	--	--

Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	7. Anmodninger (Hovedmålreferanse: 1, 2 og 4)	Legge til rette for å motta og utføre, på en ekspeditiv måte og med god kvalitet, anmodninger om bistand fra <ul style="list-style-type: none"> - de nasjonale beredskapsressursene - Kripos og andre særorgan - Forsvaret 	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	8. Etterretning (Hovedmålreferanse: 1, 3 og 6)	<p>Etablere en etterretningsorganisasjon med aktørkart.</p> <p>Innhente, bearbeide og formidle e-produkter iht. etterretningsdoktrinen (beslutningsstøtte).</p> <p>Avklare kommando/kontroll og samhandling med etterforskningsledelsen.</p> <p>Etablere kommunikasjonsplattformer for å sikre effektiv informasjonsflyt.</p>

		Sikre god notoritet og monitoreringskapasitet på all registrert informasjon i gjeldende datasystemer.	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier (Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	9. Etterforskning (Hovedmålreferanse: 1, 3 og 6)	<p>Etablere en etterforskningsorganisasjon med delprosjekter ledet av teamledere, samt riktig og nødvendig etterforskningskompetanse, jf. planverket.</p> <p>Avklare roller, ansvar, samhandling og informasjonsflyt, særlig innenfor etterretning.</p> <p>Bruke prosjektmodulen i Indicia som etterforskningsverktøy, som angir ansvar og notoritet for oppgavene i prosjektene.</p> <p>Opprette en beslutningslogg.</p>

		Etablere kommunikasjonsplattformer for å sikre effektiv informasjonsflyt.	
		Skrive og benytte en egen strategisk etterforskningsplan som også viser aktuelle hypoteser.	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	10. Samhandling (bistandsressurser/samvirkeaktører) (Hovedmålreferanse: 1 og 5)	Utarbeide og bruke aktørkart. Avklare roller, samhandlingsrutiner og kommandolinjer. Samhandle med rådgivere/liaisoner for å bidra til å etablere en felles situasjonsforståelse. Sørge for tilrettelagte lokaliteter og infrastruktur for rådgivere/liaisoner.	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

--	--	--	--

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ Taktisk	11. Pårørende og evakuerte (Hovedmålreferanse: 1, 2 og 6)	Etablere EPS iht. planverket. Utføre varsling til rett tid og med rett kvalitet og formidle relevant informasjon. Avklare roller og ansvar overfor kommune(r) og andre samarbeidsaktører. Bruke DIR.	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ taktisk	12. Notoritet (Hovedmålreferanse: 4 og 5)	Registrere informasjon og føre logg i «sanntid». Verdivurdere egenprodusert informasjon.	

		<p>Registrere og gjøre styringsinformasjon tilgjengelig. (Beslutninger, prioriteringer og fokusområder.)</p> <p>Sikre informasjon i systemene og bruke informasjonen og systemene effektivt (PO, Indicia, DocuLive, ivaretagelse av arkiveringsrutiner m.fl.).</p>								
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<table border="1"> <tr> <td><i>Forslag til tiltak</i></td> <td><i>Ansvarlig og frist</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>						
<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>									

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>
Strategisk/ Operasjonelt/ taktisk	<p>13. Etablering og organisering av krisehåndteringsarbeidet på de ulike ledelsesnivåene (Hovedmålreferanse: 1 og 2)</p>	<p>Etablere et krisehåndteringsapparat med riktig kompetanse, kapasitet og responsevne.</p> <p>Etablere og etterleve anbefalt møtестruktur.</p> <p>Bruke audiovisuelle hjelpemidler, tavler og kommunikasjonsmidler på en hensiktsmessig og effektiv måte.</p>

		Tilgjengelige fasiliteter, både fysiske og systemiske, skal understøtte behovet for samhandling.	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ taktisk	14. Forebyggende sikkerhet (Hovedmålreferanse: 1 og 4)	Behandle sikkerhetsgraderte og sensitive dokumenter samt annen informasjon i tråd med lov om forebyggende sikkerhet (sikkerhetsloven) med forskrifter, og i henhold til sikkerhetsledelsens premisser. Er verktøy for bruk av skjermingsverdige informasjon tilgjengelig? Hvis nei, hvordan har det påvirket krisehåndteringsevnen?	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

<i>Nivå</i>	<i>Enhetens fokusområde</i>	<i>Delmål/vurderingskriterier</i> <i>(Nøkkelord: hvorvidt og hvordan)</i>	
Strategisk/ Operasjonelt/ taktisk	15. Krisehåndteringsapparatets overlevelsessevne / sårbarhet (Hovedmålreferanse: 1)	<p><u>Teamkultur:</u> Har teamet grunnleggende normer som stimulerer teammedlemmene til å samarbeide og skape gode saksresultater fremover?</p> <p><u>Teamtillit:</u> Preges teamet av gjensidig tillit og respekt (felleskapstanker)? Er det trygt å si det man mener uten at det får konsekvenser?</p> <p><u>Teamfølelse:</u> Hvordan oppleves teamet – både sosialt og faglig? Føler teamets medlemmer seg som en viktig del av teamet, og oppleves det at teamet fungerer som en helhet?</p> <p><u>Kompetanse:</u> Har teamet nødvendig kunnskap og ferdigheter, og er teammedlemmene fortrolige med sine individuelle oppgaver?</p>	
<i>Mål-oppnåelse</i>	<i>Funn (observasjon med begrunnelse)</i>	<i>Forslag til tiltak</i>	<i>Ansvarlig og frist</i>

Vedlegg 2. Intervjuguide.

Intervjuguide

Gap analysen, definisjon

- Hvordan vil du definere Gap- analysen?

Opplæring

- Hvordan har opplæringen vedrørende Gap analysen foregått?
- På bakgrunn av opplæringen, føler du at du har nok kunnskap til å utføre en gap analyse?
- Kan du beskrive hva som er grunnen til at du har nok eller ikke nok kunnskap?
 - Hva slags forståelse har du av hvordan Gap analysen er tiltenkt å gjennomføres?
 - Hvordan? (Ord, begreper)

Læring

- Hvordan tenker du at du lærer best? hva skal til for at du lærer på en best mulig måte?
- Hvordan foretrekker du å lære stabsarbeid?
- Hvordan deler dere kunnskap i staben?
- Hvor lærer du mest og hvorfor?
 - Hva er erfaringslæring?
 - Opplever du at du lærer av GAP analysen?
 - Hva er evaluering?
 - Hva lærer dere som stab ved bruk av Gap analysen?
 - Tenker du at det er organisasjonen eller kun individet som lærer?
 - Hva er kunnskapsdeling?

Utførelse

- Hvordan utfører du Gap analysen?
- Hvordan er motivasjon for utfylling av Gap-analysen?
- Tid og ressurser til utføring?
 - Føler du at du har tid og ressurser til å sette deg inn i betydningen av Gap-analysen?
 - Er det kun under øvelser/hendelser dere jobber med stabsarbeid?
 - Utfører du Gap-analysen ut fra plikt eller gjør du det fordi du oppriktig har tro på gap analysen?
 - Hvordan blir du god på å utføre Gap- analysen?

Formål

- Hva tenker du er meningen med gap analysen?
- Hvorfor utfører du Gap- analysen?
- Hvordan er Gap – analysen nyttig for din stab?
- Hvordan er Gap- analysen nyttig for deg personlig?