

Secum nunc et quod excurrit anni sunt, cum ex hac ipsa cathedra nonnullos, qui disciplinae nostrae  
genus alumni fuerunt, academica civitate dignos Bector scholae Christianiensis pronunciarerem, quae  
quae cum studiis quantaque cum congratulatione civium omnis ordinis atque dignitatis? Fuit be  
ddam ejus  
ium, quam summa contentione nunc demum consecuti sumus, ac velut diluc  
diei, quae  
ector  
amplius p  
am læto a  
anni munere novorum civium nomina et optima quaeque minantium in publico  
di post longos annos hodie repetito iterum perfingor et illustriori quidem ratione, quia cives non  
nas sed in nostras tabulas relati nunc prodendi sunt; at nequaquam tamen eodem studio eadem  
num frequentia. Accedunt aliæ causæ, forsitan etiam potiores, turn quod latini sermonis usus in

# Organisasjonslæring i arbeidslivet

*En casestudie av en endringsprosess i politiet*

Anniken Jensen Scheich

Kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet (KULA)

45 studiepoeng

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

1. oktober 2021

“Education is not preparation for life;  
education is life itself.”

- *John Dewey*

## SAMMENDRAG

### MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Organisasjonslæring i arbeidslivet
Av	Anniken Jensen Scheich
Emnekode	PED4491
Semester	Vår 2021

#### Stikkord

- Organisasjonslæring
- Endringsprosesser
- Deltakerperspektivet i en endringsprosess
- Ny teknologi
- Tilbakemeldinger
- Læring gjennom deltakelse
- Refleksiv tenkning

© Anniken Jensen Scheich

2021

Deltakerperspektivet i endringsprosess

Anniken Jensen Scheich

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Tema og problemområde

Denne undersøkelsen tar for seg forholdet mellom en endringsprosess og organisasjonslæring. Intensjonen har vært å belyse hvordan politiet har tilrettelagt for læring i en endringsprosess. Politiet har etablert en læringsarena, såkalte *tilbakemeldingsmøter*, som foregår på fast basis. Disse møtene ble etablert i tråd med en endringsprosess i politiet. I tilbakemeldingsmøtene har ansatte i politiet blitt involvert i nye arbeidsformer som ble innført. Et viktig utgangspunkt for møtene har vært håndteringen av ny teknologi. Oppgavens problemstilling er som følger:

*Hvordan kan endringsprosesser potensielt bidra til organisasjonslæring?*

Følgende forskningsspørsmål vil også besvares:

1. *På hvilken måte kan pragmatisk orientert læringsteori anvendes for å forstå og forklare Politiarbeid på stedet?*
2. *På hvilken måte kan tilbakemeldingsmøtene fremme eller hemme organisasjonslæring?*

De teoretiske perspektivene i oppgaven bygger på John Deweys (1933) erfaringsbegrep med fokus på refleksiv tekning og Argyris og Schöns (1996) teori om organisasjonslæring.

## Metode

Denne masteroppgaven er en kvalitativ casestudie av en endringsprosess som har foregått i politiet. Datamaterialet er basert på åtte kvalitative intervjuer. Utvalget består av politibetjenter, en politijurist og øvrige ansatte i politietaten. Informantene gir innsikt i politiets arbeidsmåter. Jeg har også benyttet dokumentanalyse som metode.

Dokumentanalysene har vært viktig for å forstå helheten i selve endringsprosessen.

## Resultater og konklusjon

Undersøkelsen viser hvordan en ekstern evaluering utført av Gjørsv-kommisjonen etter 22. juli medførte endringer i politietaten. Med Nærpolitireformen ble ny teknologi innført i politietaten som resulterte i en endring i politibetjentenes arbeidsformer. Etableringen av

tilbakemeldingsmøtene viser at politiet har overkommet et viktig hinder for organisasjonslæring. Ansatte i politiet med ulike fagbakgrunner har kunnet møtes på en fast arena og til faste tider for å diskutere nye arbeidsformer. Gjennom tilbakemeldinger fra ulike faggrupperinger har politibetjentene blitt trent til å stille spørsmål ved egen praksis. Politibetjentenes «handlingsteorier» (Argyris og Schön, 1996, s. 13) ble synliggjort gjennom aktiv deltakelse i tilbakemeldingsmøtene. Synliggjøringen av politibetjentenes «handlingsteorier» danner et grunnlag for å korrigere feil. Undersøkelsens funn viser at tilbakemeldingsmøtene har hatt en positiv innvirkning på politibetjentenes arbeidsutførelse. I tillegg har møtene utgjort et viktig forankringspunkt for å håndtere ny teknologi. Funn viser at ansatte i politiet ble deltakende i læringsprosesser. På den måten har tilbakemeldingsmøtene dannet et viktig grunnlag for organisasjonslæring i politiet. Undersøkelsen bidrar med et innblikk i hvordan deltakende læringsprosesser kan foregå i en statlig, offentlig drevet organisasjon. I tillegg belyses de ansattes erfaringer med de nye arbeidsformene. Undersøkelsens implikasjoner retter seg mot studiens omfang der antall informanter utgjør en begrensning.

# Forord

To år ved Universitetet i Oslo er ved veis ende. Først og fremst føler jeg meg utrolig heldig og privilegert som fikk muligheten til å vende tilbake til skolebenken. Før jeg begynte å studere ved UiO arbeidet jeg som kontaktlærer ved en av Norges største grunnskoler. Høsten 2018 fant jeg ut at jeg ønsket meg mer faglig påfyll. Min arbeidsgiver innvilget to års studiepermisjon, og valget falt på KULA-masteren, et valg jeg ikke angrer på.

Jeg vil takke min veileder Bjørn Erik Mørk ved Handelshøgskolen BI for god veiledning underveis i denne prosessen. Tusen takk for gode faglige innspill og for at du har vært tilgjengelig når jeg har vært i tvil.

En stor takk vil jeg også rette mot mine informanter som har stilt opp i min undersøkelse. Dere har gitt meg en grundig innsikt i deres spennende arbeidshverdag i politiet. I tillegg vil jeg takke Maiken, Mette og Kristin i Politidirektoratet for god hjelp underveis i prosessen.

Det er ikke uten grunn at “kunnskapens tre” står plassert utenfor Helga Engs hus. Dyktige professorer som kan sine fag og engasjerte, lærevillige studenter befinner seg innenfor husets fire vegger. Jeg vil rette en takk til kollokviegruppen min, *KULAkvie*, bestående av Anette, Charlie og Eveline. Dere har inspirert meg på mange vis. Vi har delt vår kunnskap med hverandre, men også motivert hverandre. Spesielt under “lock down” da UiO stengte og studiehverdagen ble annerledes enn det vi hadde sett for oss. Dere er gull verdt!

Takk til min fantastiske familie. Mamma, pappa, bror og min kjære farmor som gikk bort en vårdag i april 2021. Farmor var en dame som alltid uttrykte sin stolthet over mitt yrkesvalg og forståelse for de utfordringer læreryrket innebar. Tusen takk til dere for oppmuntrende ord, faglige diskusjoner og korrekturlesing. Det har vært til stor hjelp! Og takk, pappa, for at du har tilrettelagt slik at jeg fikk mulighet til å være fulltidsstudent i to år. Jeg vil også takke min gode venninne og tidligere KULA-student, Anne, for faglig input og korrekturlesning. Og helt til slutt min kjæreste Antonio for motiverende ord da jeg trengte det underveis i prosessen.

Oslo, oktober 2021

Anniken

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>V</b>
<b>Forord</b> .....	<b>VII</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Aktualitet</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Undersøkelsens formål og problemstilling</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3 Avgrensninger</b> .....	<b>4</b>
<b>1.4 Leseveiledning</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Teori</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 John Dewey</b> .....	<b>5</b>
2.1.1 Aktualitet .....	7
2.1.2 Refleksiv tenkning .....	8
<b>2.2 Organisasjonslæring</b> .....	<b>11</b>
2.2.1 Argyris og Schöns analyse av organisasjonslæring .....	12
2.2.2 Organisasjonshandlinger.....	14
2.2.3 Organisasjonsundersøkelser.....	15
2.2.4 Organisasjonskunnskap.....	16
2.2.5 Enkelkrets- og dobbelkretslæring og deuterolæring .....	17
2.2.6 Ulike læringssystemer på individ- og organisasjonsnivå .....	20
<b>2.3 Oppsummering</b> .....	<b>21</b>
<b>3 Metode</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1 Vitenskapelig ståsted</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 Forskningsdesign</b> .....	<b>24</b>
3.2.1 Kvalitativ case-studie.....	24
3.2.2 Politiet.....	25
<b>3.3 Datainnsamling</b> .....	<b>26</b>
3.3.1 Dokumentanalyse.....	27
3.3.2 Kvalitative intervjuer .....	27
3.3.3 Semistrukturert intervju .....	28
3.3.4 Informanter .....	29
3.3.5 Utvalgsstrategi .....	30
3.3.6 Gjennomføringen .....	31
3.3.7 Fordeler og ulemper med å gjennomføre intervjuer over Zoom .....	32
3.3.8 Relabilitet og validitet.....	33
3.3.9 Forskningsetiske normer.....	34
<b>3.4 Analyseprosessen</b> .....	<b>35</b>
3.4.1 Analyse av intervjuene.....	35
3.4.3 Studiens begrensninger .....	36
<b>4 Funn og analyse</b> .....	<b>37</b>
<b>4.1 Bakgrunnen for endringsprosessen</b> .....	<b>37</b>
<b>4.2 Ny teknologi blir innført</b> .....	<b>39</b>



4.2.1 Økt rettssikkerhet i straffesaksjeden .....	41
<b>4.3 Tilbakemeldingsmøtene - et kvalitetssikrende og kompetanseutviklende tiltak .....</b>	<b>42</b>
4.3.1 Organisering .....	43
4.3.2 Informantenes læringsutbytte - effekten av tilbakemeldingsmøtene.....	49
4.3.3 Politibetjentenes opplevelse av å motta tilbakemeldinger.....	51
4.3.4 Viktigheten av gode tilbakemeldinger .....	53
<b>5 Diskusjon.....</b>	<b>55</b>
<b>5.1 På hvilken måte kan pragmatisk orientert læringsteori anvendes for å forstå og forklare Politiarbeid på stedet? .....</b>	<b>55</b>
<b>5.2 På hvilken måte kan tilbakemeldingsmøtene fremme eller hemme organisasjonslæring? .....</b>	<b>58</b>
<b>6 Avsluttende betraktninger .....</b>	<b>66</b>
<b>6.1 Hovedfunn .....</b>	<b>66</b>
<b>6.2 Undersøkelsens begrensninger og innspill til videre forskning .....</b>	<b>68</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>69</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Aktualitet

Dagens arbeidsliv preges av raske omstillingsprosesser der endringspresset på organisasjoner og deres medlemmer er sterkt tilstede. Utbruddet av koronaviruset, stilte verden overfor en rask, uventet og global krise som medførte en rekke politiske, økonomiske og sosiale konsekvenser. Mange organisasjoner har måttet omstille seg på kort varsel siden mye av arbeidet har blitt flyttet til nettbaserte tjenester (Muzio & Doh, 2020, s. 1725). Det har medført en rekke endringer i arbeidsprosesser som arbeidstakere har blitt nødt til å forholde seg til. Økt bruk av hjemmekontor og nye former for digital møtevirksomhet er noen eksempler. Ett annet eksempel er offentlig sektor i Norge, som er i stadig omstilling (Jacobsen, 2018, s. 14). Kommunesammenslåingen er ett eksempel der mer enn 70 kommuner slo seg sammen og over én million innbyggere ble berørt. Flere titusener av ansatte har fått nye arbeidsoppgaver, kollegaer og arbeidssteder (Jacobsen, 2018, s. 14). Mye har likevel endret seg siden 2018, og under årets valgkamp viste det seg at flere partier på Stortinget ønsker å revidere regionreformen (Stensrud, 2021, s. 10).

Avansert teknologi, konkurransepress og globalisering er noen av drivkreftene som medfører at organisasjoner og deres medlemmer må håndtere endringsprosesser (Burnes, 2004b; By, 2005; Kotter, 1996 referert i Stouten, Rousseau & Cremer, 2018, s. 752). Forskning viser at det å få til meningsfulle og forsvarlige organisasjonsendringer, kan være krevende prosesser. Rapporter viser til at ledere tror at bare én av tre planlagte organisasjonsendringer faktisk vil lykkes (Jarrel, 2017; Meaney & Pung, 2008 referert i Stouten et al., 2018, s. 752).

Organisasjonsendringer kan være en kilde til stress for arbeidstakere. En panelstudie med mer enn 90 000 deltakere viser at organisasjonsendringer førte til økt bruk av stressrelaterte medikamenter (Dahl, 2011 referert i Stouten et al., 2018, s. 752). Therese E. Sverdrup (2014), forsker ved NHH, trekker frem begrepet *psykologisk kontrakt* som et relevant fenomen i sin artikkel. Begrepet *psykologisk kontrakt* ble introdusert av Argyris og Levinson tidlig på 1960-tallet og retter seg mot gjensidige forventninger mellom ledere og ansatte (Argyris 1960, Levinson, Price, Munden og Solley 1962 referert i Sverdrup, 2014, s. 65). Forskere og praktikere innenfor dette fagfeltet viser til at den psykologiske kontrakten mellom ansatte bør gjøres mer eksplisitt. Dette kan gjennomføres ved å synliggjøre og kommunisere tydelige forventninger og forpliktelser til hverandre. På den måten kan man unngå misforståelser og

forebygge brudd i den psykologiske kontrakten mellom ansatte (Lester, Kickul og Bergmann 2007 referert i Sverdrup, 2014, s. 69). Kompetanse innenfor endring i organisasjoner er derfor svært relevant i dagens komplekse arbeidsliv. Organisasjonsteorien kan hjelpe oss å forstå og forklare hvordan organisasjoner fungerer, og hvordan de forandres over tid (Eriksson-Zetterquist, Kalling, Styhre & Woll, 2014, s. 20).

Noen organisasjoner lykkes med innføringen av endringer, mens andre mislykkes. Hva skyldes det og hvordan kan man håndtere arbeidslivets raske endringer? Dette masterprosjektet tar utgangspunkt i politiet som er en statlig, offentlig etat. Jeg har undersøkt hvordan en endring i organisasjonen har foregått. Det som har fascinert meg med dette prosjektet, er hvordan politiet har klart å skape en arena, såkalte *tilbakemeldingsmøter*, hvor ulike faggrupperinger gir hverandre tilbakemeldinger. Disse møtene foregår på *fast basis*. Jeg fattet interesse for tilbakemeldingsmøtene fordi jeg virkelig ser *verdien* av slike møter. Personlig skulle jeg ønske at min tidligere arbeidsplass, en av landets største grunnskoler, hadde hatt en slik arena hvor kollegaer kunne gitt hverandre tilbakemeldinger. Som nyutdannet lærer opplevde jeg det som ofte omtales som «praksissjokket». I tillegg erfarte jeg en digitaliseringsprosess som medførte en rekke endringer. I mediene presenteres det stadig dystre tall som belyser et reelt problem innenfor skoleverket. Eksempelvis vises det til at 33 prosent av nyutdannede lærere slutter innen fem år (Falck, 2021). *Veiledning* er ett av tiltakene som foreslås for å få bukt med problemet. Funn fra en kvalitativ casestudie viser at veiledningen ikke lykkes i tilstrekkelig grad, til tross for at fire av fem informanter hadde en veiledningsordning. Det pekes på to årsaker til det. Den første årsaken var *mangel på faste møtetider*. Den andre grunnen var at ledelsen *involverte seg for lite* i veiledningsordningen (Hollup & Holm, 2015). Det kan tenkes at mer og bedre oppfølging vil kunne medføre at flere nyutdannede lærere velger å bli i yrket. Veiledning er også vanlig innenfor bank- og finanssektoren. Innenfor denne sektoren praktiseres *medlytt*. *Medlytt* innebærer at en arbeidstaker ser eller hører på hvordan en kollega utfører sine arbeidsoppgaver. Slik lærer ansatte av hverandre og får økt kunnskap om ulike problemstillinger kunden møter (Bektesevic & Mathisen, 2019, s. 65). I konsulentvirksomheter jobber erfarne arbeidstakere sammen med ansatte med mindre erfarne kollegaer. Innenfor helsesektoren legges det også til rette for tilbakemeldingsarenaer. Som pedagog har det vært spennende å studere hvordan politietaten bruker *tilbakemeldinger* på en interaktiv måte i gruppesammenheng.

*Tilbakemeldinger* står sentralt i mange av læringsteoriene, ikke bare på individuelt plan, men også på organisasjonsnivå. For ansatte som blir en del av endringsprosesser kan det tenkes at *tilbakemeldinger* kan ha en nytteverdi for å håndtere *usikkerhet* som kan oppstå når arbeidsoppgavene deres endres. Det krever dog vilje i organisasjonen til å avsette tid og ressurser til å innføre slike interaktive arbeidsprosesser. Hovedmålet med denne oppgaven vil være å gi *inspirasjon* til én mulig fremgangsmåte for *hvordan* man kan legge til rette for interaktive arbeidsprosesser på arbeidsplassen. Oppgavens tema mener jeg vil være høyst relevant for ledere og øvrige arbeidstakere – både innenfor privat og offentlig sektor.

## 1.2 Undersøkelsens formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke om en endringsprosess potensielt kan bidra til organisasjonslæring. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å finne ut *hvordan* og *hvorfor* arbeidsmetoden *Politiarbeid på stedet* (PPS) ble innført, og å undersøke hvordan læring eventuelt har oppstått i organisasjonen etter at denne arbeidsmetoden ble innført.

Prosjektets tema retter seg mot organisasjonslæring der formålet med undersøkelsen er å belyse følgende problemstilling:

### ***Hvordan kan endringsprosesser potensielt bidra til organisasjonslæring?***

I tillegg vil jeg besvare følgende forskningsspørsmål for å belyse oppgavens hovedproblemstilling ytterligere:

1. *På hvilken måte kan pragmatisk orientert læringsteori anvendes for å forstå og forklare Politiarbeid på stedet?*
2. *På hvilken måte kan tilbakemeldingsmøtene fremme eller hemme organisasjonslæring?*

Prosjektet tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming der metoden som benyttes er intervjuer og dokumentanalyser.

### 1.3 Avgrensninger

Litteraturen innenfor læring generelt og organisasjonslæring er omfattende og det finnes et bredt spekter av perspektiver og modeller som omhandler organisasjonslæring. Feltet er stadig under utvikling og det finnes midlertidig ikke en overordnet teori om organisasjonslæring (Filstad, 2016, s. 18). Det har medført at jeg har måtte foreta noen valg. Teorigrunnlaget i denne oppgaven er i hovedsak hentet fra pedagogisk filosofi og klassisk teori om organisasjonslæring. Fra pedagogisk filosofi har jeg vektlagt John Dewey (1933) – den amerikanske filosofen og pedagogen – som regnes som en av klassikerne innenfor pedagogikken. Dewey er kjent for en pragmatisk tilnærming, hvor læring gjennom handling og betydningen av refleksjon i handling står sentralt. Deweys tilnærming har derfor vært viktig for utviklingen av begrepet *organisasjonslæring* og er en av grunnene til at jeg har valgt å vektlegge hans teoretiske bidrag i denne oppgaven (Filstad, 2016, s. 18). Det teoretiske utgangspunktet for organisasjonslæring er Argyris og Schön (1996). Siktemålet mitt har vært å anvende kilder fra eldre dato og sette det i sammenheng med nyere kilder, for så å knytte det opp mot en konkret arbeidsmetode som utføres den dag i dag.

Teorigrunnlaget i denne oppgaven vil ikke dekke alle mulige innfallsvinkler til undersøkelsens problemstilling. Jeg kunne valgt å anvende andre kilder som ville belyst undersøkelsens problemstilling på en annen måte. En systematisk gjennomgang av litteratur om endringsledelse hadde vært relevant å studere. Likevel måtte jeg gjøre noen valg av hensyn til omfanget. For å forstå organisasjonslæring valgte jeg et av feltets klassiske verk (Argyris og Schön). Grunnlaget for Argyris og Schöns (1996) definisjon av organisasjonslæring er *undersøkelse* (refleksiv tenkning). Jeg vurderte det som hensiktsmessig å gå til originalkilden (John Dewey) for å forstå fenomenet *undersøkelse* (refleksiv tenkning) ytterligere.

### 1.4 Leseveiledning

Denne oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler. Hvert kapittel har tilhørende underkapitler. I kapittel to presenteres det *teoretiske rammeverket* som ligger til grunn for denne oppgaven. Kapittel tre omhandler undersøkelsens *metode*. I kapittelet vil jeg gjøre rede for *hvordan* undersøkelsen har blitt gjennomført, hvilke valg jeg har gjort underveis i denne prosessen og oppgavens case. Kapittel fire tar for seg oppgavens *funn og analyse*. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for undersøkelsens empirigrunnlag. I kapittel fem drøftes undersøkelsens funn i

henhold til det teoretiske rammeverket. I oppgavens siste kapittel vil funnene sammenfattes der jeg svarer på oppgavens problemstilling, samt tilhørende forskningsspørsmål. I tillegg vil jeg i dette kapittelet presentere mine avsluttende refleksjoner, undersøkelsens implikasjoner og forslag til videre forskning.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven. Det er i hovedsak to utvalgte perspektiver jeg skal presentere. Det første perspektivet er utviklet av den amerikanske pragmatikeren og pedagogen John Dewey (1933) som bidrar til å få en forståelse av et pragmatisk blikk på læring i arbeidslivet. Hensikten er å anvende det pragmatiske perspektivet på det empiriske materialet. Det andre perspektivet jeg skal presentere retter seg mot en av feltets klassiske verk forfattet av Chris Argyris og Donald Schön (1996). Deres bidrag er relevant for å gå kunne gå i dybden av de prosessene der læring skjer.

Innledningsvis vil jeg forklare sentrale begreper som benyttes i oppgaven. Først vil jeg presentere John Deweys erfaringsmodell, som beskriver de sentrale fasene i *refleksiv tenkning*<sup>1</sup>. Hans måte å betrakte filosofiske spørsmål mener jeg er relevant for å få en forståelse av læring som et spørsmål om kognitive prosesser. Filstad (2016, s. 85) viser til at det er nyttig å studere refleksjon fordi det er en måte å forstå relasjonen jobb og læring på. Deretter vil jeg redegjøre for begrepet *organisasjonslæring* med utgangspunkt i Argyris og Schöns (1996) analyse av fenomenet. Argyris og Schön (1996), som lot seg inspirere av Dewey, arbeider ut fra en kognitiv posisjon der de flytter fokus fra rutiner, strukturer og prosedyrer til individuelle og gruppebaserte prosesser. I svarene på forskningsspørsmålet vil jeg trekke denne forståelsen av læring inn i diskusjonen av det å utøve en konkret praksis. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

### 2.1 John Dewey

---

<sup>1</sup> Dewey byttet ut termen «reflective thinking» i *How we Think* (1933) med termen «inquiry» i *Logic: The Theory of Inquiry* (1938) Dewey ikke ville bli misforstått i retning av at hans begrep om *refleksiv tenkning* bare dreide seg om mentale prosesser, jf. kapittel 2 og kapittel 3 i *Logic: The Theory of Inquiry* (1938). Tenkning er for Dewey en aktivitet som har *både* biologiske og kulturelle (språklige) vilkår.

John Dewey (1859-1952) hadde en lang akademisk karriere. Under sin utdannelse gjorde Darwins utviklingslære inntrykk på ham. I sine filosofiske studier frem til 1884 konsentrerte han seg om den tyske filosofen Hegel (Myhre, 1996, s. 170). Etter hans uteksaminering fra Universitetet i Vermont, arbeidet han som lærer ved en videregående skole i Pennsylvania. Senere oppnådde han sin doktorgrad i filosofi ved John Hopkins University der han studerte sammen med Charles Peirce (Kelemen & Rumens, 2013, s. 7). I tiåret frem til 1884 vokste også hans interesse for *pragmatismen*, slik den var blitt utformet av Charles Peirce (1839-1914) og William James (1842-1910) (Myhre, 1996, s. 170). *Pragmatisme* ble først et navn på en filosofisk retning etter århundreskiftet gjennom William James' arbeid. William James krediterte Charles Peirce som «opphavsmannen» for denne retningen. Peirce' tekster *The Fixation of Belief* (1877) og *How to Make Our Ideas Clear* (1878) regnes, i retrospektivt perspektiv, som utgangspunktet for den filosofiske retningen pragmatismen. Den filosofiske betydningen av pragmatisme er ikke entydig, men deler oppfattelsen av at betydningen av et fenomen finnes i dets konsekvenser (Brinkmann, Elkjær & Rømer, 2007, s. 35). Den filosofiske pragmatiker har oppmerksomheten rettet mot hvordan anvendelsen av ulike ideer og hypoteser, begreper og teorier påvirker utfallet av en undersøkelse av et fenomen. Tenkning inngår i den pragmatiske filosofiske måte å forstå fenomener og til å definere og løse problemer (Brinkmann et al., 2007, s. 36). Dette vil jeg komme tilbake til i del 2.1.2.

Dewey underviste ved flere universiteter, deriblant universitetet i Michigan (1884-1894), universitetet i Chicago (1894-1904) og universitetet i Colombia (1904-1930), og er kjent for å være en av de mest kontroversielle professorene i hans tid. Han mente at tradisjonelle rammene for undervisning ikke var utviklingsmessig egnet for elever (Dewey, 1938 referert i Williams, 2017, s. 91). Dewey mente at skolen burde representere et sosialt miljø og at elevene lærer best i en naturlig, sosial setting (Flinders & Thornton, 2013 referert i Williams, 2017, s. 91). Hans teorier om progressiv utdanning har påvirket det amerikanske skolesystemet, så vel som det norske, som i begynnelsen ble utprøvd ved en skole, *The Laboratory School*, som han grunnla i 1896 i Chicago (Myhre, 1996, s. 170).

Dewey publiserte over 700 artikler og skrev omkring 40 bøker i løpet av hans liv og karriere. Han skrev innenfor flere ulike fagfelt, herunder filosofi, psykologi, statsvitenskap, utdanningsvitenskap, estetikk og kunst (Kelemen & Rumens, 2013, s. 7-8). Fra hans tid ved universitetet i Colombia oppstod hovedtyngden av hans omfattende arbeid. De mest kjente pedagogiske arbeider fra denne tiden er *Moral Principles in Education* (1909), *How we Think*

(1910), *Interest and Effort in Education* (1913), samt det pedagogisk-filosofiske hovedverket *Democracy and Education* (1916).

### 2.1.1 Aktualitet

Selv om flere av Deweys mest kjente tekster er skrevet for over 100 år siden, er de fremdeles aktuelle. Bente Elkjær er en av de mest kjente innen nordisk pedagogisk forskning som har latt seg inspirere av Dewey. Hun poengterer likevel at det ikke er helt uproblematisk å anvende en teori som er utviklet for over 100 år siden. Grunnen til det dreier seg om at begreper og innhold skifter betydning med tiden (Elkjær, 2007, s. 56). Elkjær argumenterer for at kritisk tenkning er en kompetanse som kan vise seg å være nødvendig i en stadig mer globalisert verden (Elkjær, 2007, s. 56). På den måten blir Deweys rammeverk spesielt relevant. Kritisk selv-refleksjon og refleksivitet er grunnpilarer i Deweys tenkning.

Arbeidslivet preges av samfunnets kompleksitet og raske omstillingsprosesser, noe også Dewey påpekte i sitt sentrale verk *Democracy and Education* fra 1916.

As a matter of fact, industry at the present time undergoes rapid and abrupt changes through the evolution of new inventions. New industries spring up, and old ones are revolutionized. Consequently, an attempt to train for too specific a mode of efficiency defeats its own purpose. When the occupation changes its methods, such individuals are left behind with even less ability to readjust themselves than if they had a less definite training (Dewey, 2001, s. 125).

Raske endringer som er ment for å skape mer effektive og innovative metoder i arbeidslivet, kan virke mot sin hensikt, hevdet Dewey (1916). Grunnen til det er at arbeidstageren føler seg sviktet dersom vedkommende mangler nødvendig innflytelse og påvirkning på egen arbeidssituasjon. Forhåndsdefinerte arbeidsmetoder og instruksjoner minsker arbeidstagerens mulighet til å finne løsninger ved selv å tenke og reflektere over egne arbeidserfaringer.

Deweys sitat er relevant i dagens komplekse arbeidsliv som legger større vekt på arbeidstageres medvirkning og medbestemmelse over egen arbeidssituasjon i Norge (Arbeidsmiljøloven, 2005, § 1-1). Farjoun, Ansell & Boin (2015, s. 1788) hevder det ikke er uproblematisk å anvende pragmatikkens grunnprinsipper for å forklare og analysere organisasjonsendringer. På den ene siden hevder Farjoun et al. (2015) at pragmatikerne ikke eksplisitt teoretiserte organisasjoner. Det vil kreve en kreativ tolkning å «oversette» deres filosofiske ideer til landskapet som organisasjoner befinner seg i. På den andre siden vil



pragmatismen kunne anvendes for å få innsikt i metateoretiske problemstillinger. Det kan dreie seg om spenningen mellom organisasjoner og struktur, samt erfaringens natur. Det vil dog kreve en presis bruk av pragmatikkens ideer og innsikt, ifølge Farjoun et al. (2015).

I det følgende vil jeg ta for meg fasene i *refleksiv tenkning* eller *undersøkelse*. Jeg gjør oppmerksom på Dewey byttet ut termen *reflective thinking* (refleksiv tenkning) i *How We Think* (1933) med termen *inquiry* (undersøkelse) i *Logic: The Theory of Inquiry* (1938). I del 2.1.2 vil bruke *refleksiv tenkning* som term. Fasene i refleksiv tenkning er relevante i henhold til oppgavens problemstilling fordi *refleksiv tenkning* kan betraktes som en metode for å utvikle erfaring (Elkjær, 2005, s. 101). For Dewey er *erfaring* en livsprosess som stadig er i bevegelse fordi møtet med usikre situasjoner er en kontinuerlig anmodning til *refleksiv tenkning*, som bringer frem nye erfaringer (Elkjær, 2005, s. 102).

### 2.1.2 Refleksiv tenkning

Deweys tenkning blir beskrevet i hans bok *How we Think* (1933). Dette verket kom først ut i 1910. Senere, i 1933, utga han den redigerte versjonen med følgende tillegg i tittelen: *A Restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Fendler, 2003, s. 18). I denne boka beskriver Dewey begrepet “tenkning” og refererer til *refleksiv tenkning* på følgende måte:

“The better way of thinking that is to be considered in this book is called reflective thinking: the kind of thinking that consists in turning a subject over in the mind and giving it serious and consecutive consideration” (Dewey, 1933, s. 3).

Refleksiv tenkning er for Dewey den foretrukne formen for tenkning og blir beskrevet som en prosess som består av å reflektere over et saksforhold som fanger tanken og vurdere det kontinuerlig. De ulike fasene i refleksiv tenkning og handling blir illustrert i figur 1.

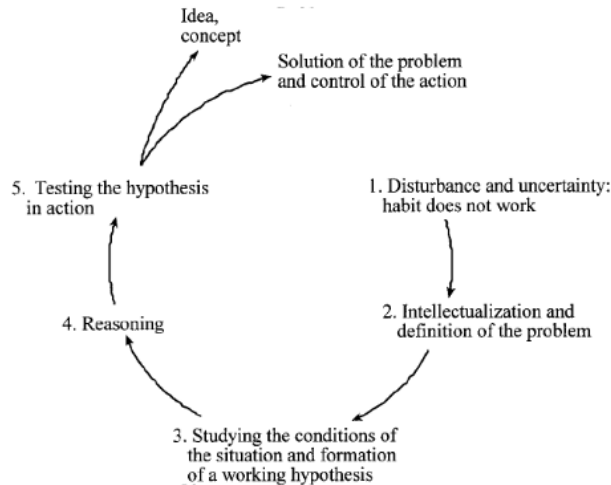


Figure 3. Dewey's model of reflective thought and action.

**Figur 1.** Deweys modell av refleksiv tenkning og dens bevegelse. Fra "The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action," av Miettinen (2000, s. 65)

Illustrasjonen i figur 1 viser at *refleksiv tenkning* er en prosess som er sammenhengende og kontinuerlig. Det betyr at sekvensene illustrasjonen viser, ikke nødvendigvis følges i en gitt rekkefølge. Tenkning, mente Dewey, er ingen spontan prosess fordi den oppstår ikke utelukkende på bakgrunn av «generelle prinsipper» (Dewey, 1933, s. 15). Det er noe som forårsaker og vekker tenkning og den har et formål. «The function of reflective thought is, therefore, to transform a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort, into a situation that is clear, coherent, settled, harmonious» (Dewey, 1933, s. 100-101). Sitatet antyder at selve *funksjonen* i refleksiv tenkning er å omdanne en uklar eller forvirrende situasjon til en situasjon som er klar og sammenhengende. Et relevant eksempel gis i *How we Think (1933)*. Her beskrives en mann som reiser i en ukjent region og møter på et veikryss.



**Figur 2.** Bilde satt inn i teksten som en illustrasjon på mannens tilstand preget av *nøling* og *spenning*. Fra «PxHere»

Han har ingen sikker kunnskap å belage seg på for å vurdere veivalget. Han opplever en tilstand preget av nøling og spenning. Hvilken vei er riktig å velge? Og hvordan skal perpleksiteten<sup>2</sup> hans overkommes? Dewey forklarer det slik at mannen har to alternativer. Enten må han ta en vilkårlig avgjørelse og stole på at utfallet er riktig avgjørelse. Eller så må mannen oppdage et grunnlag for konklusjonen om at en gitt vei er riktig avgjørelse. Ethvert forsøk på å avgjøre saken ved å tenke, vil innebære å undersøke andre fakta. Enten ved hjelp av tidligere *erfaringer* eller ved å *observere*, eller en kombinasjon av disse. Den forvirrede vandreren må undersøke hva som er foranliggende, og han må forsøke å finne en løsning ved bruk av hans tidligere erfaringer. Vandreren vil kanskje hjelpe han med å finne ut om han har vært i lignende situasjoner før. Han vil søke etter bevis som støtter hans overbevisning om å velge den rette vei og søke etter bevis for å forkaste én av mulighetene.

Deweys metafor viser hvilke prosesser refleksiv tenkning iverksetter. Tenkning, som Dewey (1933) forklarer, begynner med det han kaller en «forked road situation» (Dewey, 1933, s. 14). Det oppstår en *tvetydig situasjon*, som frembringer et dilemma. Vanskeligheter eller hindringer som kan oppstå underveis i prosessen for å nå en overbevisning, tvinger frem en pause. Ved å analysere situasjonen fra ulike forhold, kan en spent og uviss situasjon løses. Vandreren kunne eksempelvis klatret opp i et tre for å foreta et veivalg basert på sin kunnskap og tidligere erfaringer. Slik får han overblikk over situasjonen. Vandreren erindringer og erfaringer vil hjelpe ham med å fatte en beslutning om hva som er praktisk gjennomførbart i den situasjonen han befinner seg i. Eksempelet er interessant fordi det belyser pragmatismens grunnprinsipp.

Videre skriver Dewey at: «Demand of the solution of a perplexity is the steadying and guiding factor in the entire process of reflection» (Dewey, 1933, s. 14). Sitatet viser til *kravet* om løsningen på den såkalte *tvilstilstanden*, er et kjerneelement gjennom hele refleksjonsprosessen. Når et problem eller en utfordring dukker opp, vil individet forsøke å finne en løsning på problemet, i form av en såkalt plan, basert på teoretiske holdepunkter for spørsmålets særegenhet. Teorien som foreligger, kan ikke gi løsningen på problemet, bare foreslå en løsning. Dewey mente at selve kilden til løsningen bunner i individets tidligere erfaringer og relevant kunnskap. Hvis individet har erfart lignende situasjoner tidligere, vil passende løsninger fremtre (Dewey, 1933, s. 15). Det kan dog oppstå en tilstand av

---

<sup>2</sup> Det å være *perpleks* vil si å befinne seg i en sinnstilstand der man er forvirret og preget av rådløshet (Det Norske Akademis Ordbok, 2021)

*perpleksitet* basert på løsninger knyttet til tidligere erfaringer, der tenkningen *ikke* kjennetegnes som refleksiv. Som Dewey (1933) forklarer kan det være at personen ikke forholder seg kritisk til ideene som oppstår. Han eller hun kan komme til en konklusjon uten å vurdere begrunnelsen tilstrekkelig. Refleksiv tenkning oppstår kun når man er villig til å tåle uvissheten, og erfare utfordringene med å søke etter løsninger. For mange kan denne uvissheten omkring egne vurderinger og intellektuell søking være ubehagelig. For å være oppriktig gjennomtenkt, må man være villig til å stå i den langvarige tilstanden av *tvil*, som er selve stimuliene i *refleksiv tenkning*. Tenkningens faser består av to yttergrenser. Disse kaller Dewey for den *prerefleksive* situasjon og den *postrefleksive* situasjon. Den *prerefleksive situasjonen* refererer til den såkalte *tvilstilstanden* som individet kan befinne seg i, men den *postrefleksive situasjonen* preges av en avklaring eller løsning på problemet som har oppstått (Dewey, 1933, s. 106-107).

I del 2.1.2 har jeg presentert de ulike fasene i refleksiv tenkning som Dewey beskriver i hans verk *How We Think* (1933). *Refleksiv tenkning* handler om å være i stand til å bruke sitt intellekt til å vurdere et problem, et tema eller et emne på en logisk og sammenhengende måte (Elkjær, 2005, s. 123). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på organisasjonslæring.

## 2.2 Organisasjonslæring

Det finnes en rekke definisjoner og tilnærminger som konseptualiserer feltet organisasjonslæring. Interessen for feltet kom for alvor i søkelyset på 1950-tallet, og «eksploderte» nærmest på 1980-tallet (Crossan og Guatto, 1996, referert i Easterby-Smith, Crossan & Nicolini, 2000, s. 784). I tiåret 1990-2000 var antall publikasjoner omkring temaene organisasjonslæring i rask vekst, og det har fortsatt vært stor interesse for feltet i perioden 2000-2021, spesielt i tidsskriftet *The Learning Organization*.

Forskning innenfor feltet organisasjonslæring er preget av mange fagdisipliners bidrag til feltet. Innenfor fagterminologien omtales ofte begrepene «organisasjon» og «læring» i en rekke ulike kombinasjoner. I enkelte tilfeller brukes begrepene om hverandre, mens andre ganger differensieres det mellom dem. «Organisasjonslæring», «lærende organisasjoner», «læring i organisasjoner», samt «organisatorisk læring» er noen eksempler. Et viktig poeng som Filstad (2010) trekker frem er at de ulike begrepene har forankring i *ulike* perspektiver, og at noe av utfordringen ligger i at begrepene til dels brukes om hverandre, uten hensyn til

dette. For å forstå *hva* organisasjonslæring er, må man forstå hva de ulike perspektivene innebærer (Filstad, 2010, s. 22). Elkjær mener den «tredje vei» å forstå organisasjonslæring på, vil være gjennom pragmatisk orientert læringsteori, der individet, sosial deltakelse og sosial praksis blir ivaretatt (Filstad, 2016, s. 86). På grunn av oppgavens omfang vil jeg ikke gå inn på hvert enkelt perspektiv, men slik jeg nevnte innledningsvis har jeg i denne oppgaven valgt å avgrense ved å vektlegge Argyris og Schöns forståelse av *organisasjonslæring*. Argyris og Schön beskriver deres tilnærming som «normative and practice-oriented» der de betrakter organisasjonslæring mer som en prosess, som er strøm av hendelser som foregår over tid (Argyris og Schön, 1996). Lines, Døving & Tobiassen (2007) hevder man kan plassere Argyris og Schön mellom to ytterpunkter i debatten om individets rolle i organisasjonslæring. Det ene ytterpunktet dreier seg om de radikale individualistene. De peker på enkeltindivider i organisasjoner som de eneste lærende enheter. Det andre ytterpunktet handler om de radikale strukturalistene. De betrakter individuell læring i organisasjoner som en ubetydelig faktor i organisasjonslæring. Lines et al. (2007) hevder man kan plassere moderne læringsteoretikere mellom disse ytterpunktene, deriblant Argyris og Schön (1978). Et søk i tjenesten Google Scholar viser til 51 200 treff (15.09.21) på søkeordet *Argyris og Schön*. Det viser hvor viktig deres arbeider er innenfor organisasjonslæring. Det er derfor relevant å se nærmere på hva Argyris og Schön legger i begrepet organisasjonslæring og deres definisjon av begrepet vil presenteres i det følgende.

### 2.2.1 Argyris og Schöns analyse av organisasjonslæring

Argyris og Schön (1996, s. 16) definerer organisasjonslæring på følgende vis:

Organizational learning occurs when individuals within an organization experience a problematic situation and inquire into it on the organization's behalf. They experience a surprising mismatch between expected and actual results of action and respond to that mismatch through a process of thought and further action that leads them to modify their images of organization or their understandings of organizational phenomena and to restructure their activities so as to bring outcomes and expectations into line, thereby changing organizational theory-in-use. In order to become organizational, the learning that results from organizational inquiry must become embedded in the images of organization held in its members' minds and/or in the epistemological artifacts (the maps, memories, and programs) embedded in the organizational environment.

I Argyris og Schöns definisjon av organisasjonslæring står begrepet *inquiry* sentralt. *Inquiry* kan oversettes til *undersøkelse* på norsk. Dette begrepet er hentet fra Deweys *Logic: The Theory of Inquiry* (1938) som Schön skrev sin doktorhandling om. Definisjonen tar utgangspunkt i at organisasjonslæring oppstår når organisasjonens medlemmer opplever en problematisk situasjon og undersøker den på organisasjonens vegne. Organisasjonens medlemmer erfarer et misforhold mellom *forventede* og *faktiske* resultater. De reagerer på dette misforholdet gjennom en tankeprosess og handling som leder dem til å endre deres forståelse av organisasjonen, samt endre deres aktivitetsmønstre. Det fører til at de forventede og de faktiske resultatene, knyttes sammen. Denne prosessen innebærer å endre organisasjonens *bruksteorier*, som er det organisasjonen uttrykker av verdier (Filstad, 2010, s. 44).

For at organisasjonslæring skal kunne oppstå, må læringen som springer ut av organisatorisk *undersøkelse* (som starter hos organisasjonens medlemmer), bli en del av organisasjonens *epistemologiske artefakter*, som bygges inn i organisasjonsmiljøet. Med epistemologiske artefakter menes i denne sammenheng verktøy som spiller en viktig rolle i konstruksjonen av kunnskap. Ifølge Argyris og Schön er data- og informasjonsteknologi, organisatorisk hukommelse, lagringskapasitet og programmer eksempler på epistemologiske artefakter. Læringen som oppstår blant organisasjonens medlemmer, må dermed *nedfelles* i organisasjonen. Hvis ikke denne nedfellingsprosessen forekommer, har organisasjonens medlemmer lært, men ikke organisasjonen. Slik jeg tolker Argyris og Schöns definisjon, er individuell læring nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å oppnå organisasjonslæring. Argyris og Schön vektlegger med andre ord en *proessorientert tilnærming* til hvordan organisasjoner lærer.

Argyris og Schön viser til *organisasjonshandlinger*, *organisasjonsundersøkelser* og *organisasjonskunnskap* som viktige prinsipper som må ligge til grunn for at en organisasjon skal kunne oppnå organisasjonslæring. Disse begrepene vil jeg forklare i det følgende der jeg starter med å ta for meg organisasjonshandlinger for å få en forståelse av *hva* en organisasjon er. Deretter vil jeg redegjøre for hva Argyris og Schön (1996) legger i begrepene *organisasjonsundersøkelse* og *organisasjonskunnskap*.

### 2.2.2 Organisasjonshandlinger

Argyris og Schön (1996) hevder at for å kunne forstå hvordan en organisasjon skal kunne lære, må man vite hvordan en organisasjon handler. Årsaken til det er at læring i seg selv er en form for handling. I denne sammenheng retter læringsbegrepet seg mot tenkning, kunnskap og evnen til å huske (Argyris og Schön, 1996, s. 8). Hvordan kan vi så vite hva som skal til for at en organisasjon skal kunne lære, med mindre vi vet hvordan organisasjonens handlinger iverksettes?

Argyris og Schön (1996) problematiserer organisasjonsbegrepet og viser til at en organisasjon alltid består av en samling av mennesker. Samtidig viser de til at en samling mennesker ikke er et tilstrekkelig kriterium for en organisasjon. Før en samling av mennesker kan klassifiseres som en organisasjon viser Argyris og Schön (1996) til *tre* vesentlige premisser. De individuelle medlemmene må:

1. Komme til en enighet om hvordan felles beslutninger skal tas på vegne av organisasjonen
2. Få autoritet til å handle på vegne av organisasjonen
3. Sette grenser mellom organisasjonen og resten av omverdenen

Hvis disse premissene oppfylles, blir organisasjonens medlemmer til et «vi» som kan fatte felles beslutninger og overføre sine beslutninger til handlinger (Argyris og Schön, 1996, s. 9). I tillegg understreker Argyris og Schön (1996) at før en organisasjon kan være noe annet, må den være «politisk». Det skyldes at det er den samlede gruppen som kan foreta organisatoriske handlinger, i likhet med en politisk enhet. Da er det individene som bestemmer og handler. De, gjør det på vegne av gruppen, som såkalte «agenter». For å utføre disse handlingene, må det utformes regler som definerer grensene innad i gruppen. Det må avgjøres når en beslutning blir tatt og når handlinger delegeres til individene. Ved å etablere prosedyrer å fatte beslutninger på, delegere oppgaver og sette grenser for medlemskap, blir en gruppe omdannet til en organisasjon som er i stand til å handle (Argyris og Schön, 1996, s. 9).

I forlengelse av organisasjonsbegrepet, beskriver Argyris og Schön (1996) ulike organisasjoner. I henhold til min oppgave, som tar utgangspunkt i politiet som organisasjon, er det relevant å se nærmere på hva Argyris og Schön legger i begrepet *agency*. Begrepet *agency* kan oversettes til et *agentur* eller en *bedrift* på norsk. Et *agentur* er en samling av

mennesker som foretar beslutninger, delegerer autoritet i utførelsen av handlinger og kontrollerer medlemskap, på kontinuerlig basis. *Agenturer* retter seg også mot det vi vanligvis betrakter som organisasjoner, som for eksempel forretningsvirksomhet, skoler, sosiale institusjoner, militæret og statlig virksomhet. Disse går under betegnelsen *formelle organisasjoner*. Deres regler er eksplisitte og forankret i fellesskapets juridiske system. Oppgavesystemene i formelle organisasjoner er ofte komplekse og de kjennetegnes gjerne av byråkratiske prosesser. De formelle organisasjonene karakteriseres også av en klar distinksjon mellom individene og deres roller, en kompleks og detaljert forbindelse mellom roller og regler, oppgavesystemer som er prosedyrestyrte og en hierarkisk oppbygning av autoritet (Weber, in A.M. Henderson and Talcott Parsons, 1957, referert i Argyris og Schön, 1996, s. 10-11). Slike komplekse oppgavesystemer kan være «tett» eller «løst» sammenkoblet, rigide eller skiftende. Det som er felles for dem, er at de samsvarer med definisjonen for vilkårene til organisatoriske handlinger, som lyder som følger: «de er kooperative systemer som styres av de konstitusjonelle prinsippene til en polis» (Argyris og Schön, 1996, s. 11). Med begrepet *polis* forsøker Argyris og Schön (1996) å løse «overføringsproblemet» mellom individuell og organisatorisk læring ved å definere organisasjonen som en «polis»<sup>3</sup>, eller en enhet, der individer handler på vegne av organisasjonen (Elkjær, 2005, s. 45). Måten individene handler på, er styrt av regler, som gjør at individet kan handle på vegne av organisasjonen.

### 2.2.3 Organisasjonsundersøkelser

I del 2.2.1 erfarte vi at begrepet *undersøkelse* danner grunnlaget i Argyris og Schöns (1996) definisjon av organisasjonslæring. Argyris og Schön (1996) påpeker at begrepet *undersøkelse* ikke må forveksles med den dagligdagse betydningen av ordet. Deres bruk av *undersøkelse* har utspring i Deweys arbeid (1938). De beskriver det slik: «the intertwining of thought and action that proceeds from doubt to the resolution of doubt» (Argyris og Schön, 1996, s. 11). I Deweys forståelse av *undersøkelse* tolkes tvil som erfaringene av en problematisk situasjon utløst av et misforhold mellom de forventede handlingsresultatene (tanker) og resultatene som faktisk oppnås (handling). Et slikt misforhold - en «overraskelse», slik vi opplever det – blokkerer strømmen av spontane handlinger. Det gir opphav til tenkning og videre handling med sikte på å gjenopprette den spontane strømmen eller aktiviteten. *Undersøkelse* blir ikke organisatorisk med mindre den utføres av enkeltpersoner som fungerer som såkalte «agenter» i henhold til organisasjonens roller og

---

<sup>3</sup> Med begrepet *polis* refereres det tilbake til statsformen i det gamle Hellas (SNL, 2021)



regler, hevder Argyris og Schön (1996). Når individuelle og organisatoriske undersøkelser krysser hverandre, eller det oppstår et skjæringspunkt mellom dem, tilføres de individuelle undersøkelsene til de organisatoriske. Det bidrar til ytterligere undersøkelser utført av individene (Argyris og Schön, 1996, s. 11-12). Argyris og Schön (1996) gir et eksempel på dette. Medlemmene i et tv-byrå som lager innhold rettet mot skole og utdanning, skaper en interesse blant deres ledere til å finne ut hvordan lærere faktisk bruker programmene. Det kan tenkes at byrået utvikler nye praksiser for programmene innhold. Dette kan medføre at de øvrige medlemmene i byrået involverer lærere til et samarbeid når programmene utvikles. I politifaglig sammenheng kan det tenkes at et såkalt *skjæringspunkt* kan oppstå hvis utviklerne i Politiets IKT-tjenester har en interesse av å skjønne hvordan politibetjentene faktisk bruker programmene eller appene de utvikler i arbeidssammenheng. Det kan tenkes at utviklerne har oversett viktige detaljer som kan medføre at brukervennligheten må justeres for å treffe målgruppen på en hensiktsmessig måte. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5. I det følgende vil jeg presentere hva Argyris og Schön vektlegger i organisasjonskunnskap.

#### 2.2.4 Organisasjonskunnskap

I det foregående avsnittet så vi at tenkning og handling kan endres gjennom organisatoriske undersøkelser. Disse kan igjen forandre organisatoriske praksiser (Argyris og Schön, 1996, s. 12). Hvordan oppstår så organisatorisk kunnskap?

Argyris og Schön (1996) beskriver at organisasjonsmessig kunnskap blir til på to distinkte og komplementære måter. For det første fungerer organisasjoner som forvaltere av kunnskap, medregnet kunnskapen som oppnås gjennom organisatorisk undersøkelse. Denne formen for kunnskap kan eksistere i individets intelligens. Dersom denne kunnskapen kun eksisterer hos enkeltindividene, vil den gå tapt hvis personen slutter i organisasjonen han eller hun arbeider for. Argyris og Schön (1996) hevder at kunnskap også kan oppbevares i organisasjonsfiler som registrerer handlinger, beslutninger, forskrifter og retningslinjer.

For det andre representerer organisatorisk kunnskap direkte i den forstand at de utformer strategier for hvordan komplekse oppgaver skal utføres. Disse strategiene er nedfelt i rutiner og praksiser som kan komme til syne selv om arbeidstakeren ikke nødvendigvis er i stand til å beskrive dem. Vi snakker om såkalte *handlingsteorier*. Handlingsteorier oppstår i to ulike former, enten de angår organisasjoner eller individer (Argyris og Schön, 1996, s. 13). Disse to formene kalles for: «Theories in use» (bruksteorier) og «Espoused theories» (uttalte teorier). Sistnevnte, *uttalte teorier*, er man seg bevisst og uttrykkes gjennom språket ved å

forklare gitte handlinger. *Bruksteorier* er den handlingsteorien som styrer handlingen og den fungerer ubevisst. En bruksteori er ikke gitt, og den blir konstruert ved å observere individets handlingsmønstre (Argyris og Schön, 1996, s. 13). En organisasjons handlingsstrategier utgjør, inkludert dens verdier og antakelser, organisasjonens *instrumentelle bruksteorier* (Argyris og Schön, 1996, s. 14).

*Instrumentelle bruksteorier* inkluderer normer for organisasjonens yteevne (for eksempel bedriftens fortjenestemargin av investeringer), strategier for å oppnå organisasjonens verdier (for eksempel strategier for valg av produksjonsteknologi) og antagelser som binder strategier og verdiene sammen. Det kan for eksempel dreie seg om antagelsen om at det å opprettholde høy avkastning på investeringer avhenger av kontinuerlig innføring av ny teknologi. Argyris og Schön påpeker at i liket med «regler» for kollektive beslutninger og handlinger, kan bruksteorier være tause, fremfor eksplisitte. Bruksteorier kan være vanskelige å uttrykke, både fordi det kan være vanskelig å beskrive handlingene og fordi det ikke er rom for å diskutere dem. Ethvert forsøk på å avsløre en mangel i samsvaret mellom de uttalte handlingsteoriene og bruksteoriene, vil kunne oppfattes som «truende» for organisasjonen og dens medlemmer. Derfor kan de forbli tause (Elkjær, 2005, s. 40), slik at produktiv organisasjonslæring forhindres, følge Argyris og Schön (1996). Det leder meg til spørsmålet om hvordan organisasjonslæring så kan foregå. Argyris og Schön skiller mellom tre former for produktiv organisasjonslæring som jeg vil presentere i det følgende.

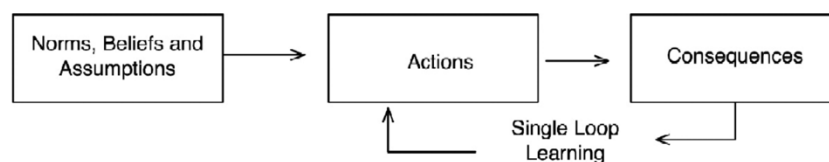
### 2.2.5 Enkelkrets- og dobbelkretslæring og deuterolæring

De tre formene for produktiv organisasjonslæring som Argyris og Schön (1996) skiller mellom er:

1. *Organisasjonsmessig undersøkelse* som er en form instrumentell læring som kan forbedre utførelsen av organisatoriske oppgaver
2. *Undersøkelse* som fører til at en organisasjon eksplorerer og strukturerer verdiene og kriteriene som er defineres av hva som skal til for å forbedre presentasjonsevnen
3. *Undersøkelse* som en organisasjon foretar for å finne mulige måter å lære på gjennom type 1 eller type 2

Måten Argyris og Schön klassifiserer organisasjonslæring tar dermed utgangspunkt i at læring forgår på flere nivåer. Disse ulike nivåene kaller de enkelkretslæring, dobbelkretslæring og deuterolæring. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvert enkelt nivå.

*Enkelkretslæring* beskrives av Argyris og Schön som: «instrumental learning that changes strategies of action or assumptions underlying strategies in ways that leaves values of a theory of action unchanged» (Argyris og Schön, 1996, s. 20). Denne formen for læring innebærer at målene eller verdiene som styrer atferden, blir tatt for gitt (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 348). Det betyr at de styrende verdiene og antagelsene ikke blir vurdert eller reflektert over (Filstad, 2016, s. 45). Atferden kan endres, men holdningene og verdiene vil forbli uendret.

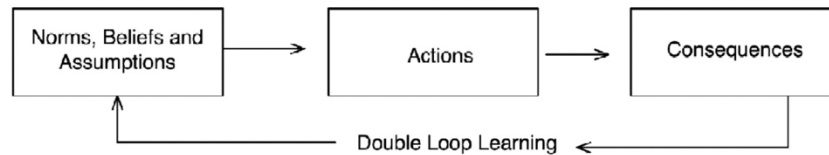


**Figur 3.** Prosessene innenfor enkelkretslæring. Fra «A Teacher Educator Learns How to Learn from Mistakes: Single and Double-loop Learning for Facilitators of In-Service Teacher Education» av Peters & Robinson (2015, s. 215)

Filstad (2016) viser til et eksempel som dreier seg om beredskap i forbindelse med en ulykke. Beredskapen fungerer ikke godt nok. Innenfor enkelkretslæring vil man rette fokus mot å bli bedre på å løse akkurat de samme problemene som kjennetegnet den konkrete ulykken. Problemet, som kan oppstå innenfor enkeltkretslæringen, vil dreie seg om at fremtidige ulykker vil se ulike ut. Beredskapen vil dermed ikke forbedres til å håndtere dette (Filstad, 2016, s. 45-46). Jacobsen og Thorsvik (2019) hevder at forskning viser at denne formen for læring og holdning er svært utbredt i organisasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 348).

*Dobbelkretslæring* viser til en læringsprosess som resulterer i en verdiendring i bruksteoriene, samt en endring i dens strategier og antagelser (Argyris & Schön, 1996, s. 21). Det gir muligheter til innovasjon og nytenkning ved at det blir satt spørsmålstejn ved eksisterende normer og verdier. Det går en ekstra krets tilbake til de grunnleggende forutsetningene for atferden; de styrende faktorer, og disse forutsetningenes gyldighet blir vurdert. Hvis årsakene

for uønskede resultater ligger blant de styrende variablene, blir de forsøkt endret. Lykkes vi med det, kan et problem løses permanent, og ikke bare midlertidig (Irgens, 2011, s. 98).



**Figur 4.** Prosessene innenfor dobbelkretslæring. Fra «A Teacher Educator Learns How to Learn from Mistakes: Single and Double-loop Learning for Facilitators of In-Service Teacher Education» av Peters & Robinson (2015, s. 216)

For å forstå *hva* dobbelkretslæring innebærer vil jeg gå tilbake til Filstads (2016) eksempel som ble nevnt i det foregående delen. Filstad (2016) argumenterer for at en organisasjonen vil finne seg innenfor *dobbelkretslæring* hvis organisasjonen klarer å reflektere over grunnleggende verdier og holdninger, kunnskap og kompetanse. Det betyr at en organisasjon gjennom læring evner å reflektere over *hva* som må endres og utvikles for å være best mulig forberedt neste gang en ulykke inntreffer. I tillegg viser Filstad (2016) til *hva* som må læres gjennom erfaringer med ulykken. Disse prosessene må reflekteres over både *iforkant* av ulykken, men også *ettertid* av ulykken (Filstad, 2016, s. 46). Argyris og Schön (1996) viser til at dobbelkretslæring kan forekomme både på individ- og organisasjonsnivå. De forklarer det slik:

«Double-loop learning may be carried out by individuals, when their inquiry leads to change in the values of their theories-in-use or by organizations, when individuals inquire on behalf of an organization in such a way as to lead to change in the values of organizational theory-in-use» (Argyris & Schön, 1996, s. 21).

Individer kan altså utføre dobbelkretslæring når undersøkelsene deres fører til en såkalt *endring* i bruksteoriens verdier. På organisasjonsnivå forekommer dette når individer undersøker på vegne av organisasjonen, slik at det forekommer en *endring* i organisasjonens bruksteori.

*Deuterolæring* dreier seg om å utvikle evnen til å se sammenhenger mellom enkel- og dobbelkretslæring for så å danne et bevisst forhold til hvordan læring foregår. Denne formen for organisasjonslæring vektlegger at medlemmene i en organisasjon oppdager og justerer

læringssystemene som ligger til grunn for organisasjonsundersøkelse. Det innebærer med andre ord at man er bevisst på hvordan man lærer og at man evner å reflektere over denne læringen. Argyris og Schön (1996) beskriver denne formen for læring som «learning how to learn» (Argyris og Schön, 1996, s. 29). På organisasjonsnivå innebærer *deuterolæring* et skifte mellom de såkalte læringssystemene 0- I- og 0-II, som jeg vil komme tilbake til i del 2.2.6. Organisasjonsmessig *deuterolæring* er likevel helt avhengig av individuell *deuterolæring*, som innebærer et skifte i bruksteoriene fra Modell I til Modell II (Argyris og Schön, 1996, s. 29). Disse modellene er relevante for oppgavens problemstilling siden de representerer to ulike bruksteorier som angir ulike måter å reflektere på. I den videre fremstillingen vil jeg utdype hva de innebærer.

#### 2.2.6 Ulike læringssystemer på individ- og organisasjonsnivå

Som tidligere nevnt i del 2.2.4 opererer individer med to ulike *handlingsteorier*; såkalte *uttalte teorier* og *bruksteorier*. Når individer må forholde seg til problemstillinger som kan oppfattes som «truende», vil deres tenkning og handling tilpasse seg en modell som Argyris og Schön kaller for *Modell I- bruksteori* (Argyris og Schön, 1996, s. 92). Sjansen for at individene begår feil, vil øke innenfor *Modell I- bruksteori*, fordi dens styrende variabler ikke åpner for opp kritisk refleksjon. Sannsynligheten for at *undersøkelse* forekommer innenfor *Modell I- bruksteori*, er lav, ifølge Argyris og Schön (1996). En slik modell kan føre til en organisasjonsmessig atferd som domineres av organisasjonsmessige defensive rutiner. Potensialet for læring og utvikling reduseres dermed betraktelig (Argyris og Schön, 1996, s. 106-107).

*Modell II-bruksteori* blir styrt av følgende variabler: valid informasjon, frie og velinformerte valg og internt engasjement. Innenfor denne modellen kobles artikulasjon og støtte sammen. Det åpnes opp for at individet, og andre (kollegaer), betrakter egne måter å forstå ting på, samt *endrer* sine vurderinger slik at de samsvarer mest mulig med gyldig informasjon. I tillegg konstrueres posisjoner slik at de involverte individene kan bli internt engasjert. Det betyr at aktørene innenfor *Modell II-bruksteori* evner å anvende prinsippene innenfor *dobbelkretslæring* i samhandling med andre. *Handlingene* innenfor denne modellen blir evaluert i henhold til hvilken grad den hjelper de involverte med å generere gyldig og nyttig informasjon, dele problemet på en måte som medfører produktiv *undersøkelse* og løse problemet på en måte som gjør at det forblir løst. De atferdsmessige strategiene innenfor *Modell II- bruksteori* innebærer en maktfordeling mellom de relevante aktørene i prosessen,

samt en klar og tydelig definisjon av oppgaven som skal løses (Argyris og Schön, 1996, s. 117). Et annet viktig prinsipp innenfor denne modellen er at individene finner de mest kompetente menneskene for å kunne løse oppgaven. Såkalte «decision-making networks» opprettes der gruppens hovedfunksjon er å maksimere bidragene fra hvert enkelt medlem. Når en syntese utvikles, inkorporerer den utforskning i et bredt spekter av relevante synspunkter fra aktørene i *beslutningsnettverket* (Argyris og Schön, 1996, s. 119). Slik vi nå har sett, representerer *Modell I-* og *Modell II-bruksteori*, læringssystemer på individnivå. Læringssystemer knyttet til organisasjonsnivå kaller Argyris og Schön (1996) for *O-I* og *O-II*. Disse vil jeg presentere i neste avsnitt.

Det er lite sannsynlig at en organisasjon med læringssystemer innenfor *O-I*, vil endre sine styrende variabler, normer og antagelser (Argyris og Schön, 1996, s. 111). En forutsetning for dette ville krevd *organisasjonsmessig undersøkelse i dobbelkretslæring*. Dette prinsippet forekommer *ikke* innenfor *O-I-læringssystemer*, ifølge Argyris og Schön (1996). De hevder at de fleste læringssystemer i organisasjoner kjennetegnes av *O-I* og at de kan være et hinder for læringsprosesser. Hvordan kan organisasjoner så lære? Argyris og Schön (1996) hevder at svaret må være å utvikle et nytt læringssystem. Dette velger de å kalle for *Modell O-II* (Argyris og Schön, 1996, s. 111). De argumenterer for at *O-II-læringssystemer* ikke kan utvikles spontant fra *O-I-læringssystemer* og at man derfor trenger et såkalt «kart» som forteller hvordan man kan bevege seg fra *O-I* til *O-II*. For å oppnå dette kreves ytterligere forståelse av *O-II-læringssystemer*, såkalte *Modell II-bruksteorier*. Likevel vil ikke slike modeller fungere utelukkende alene for å oppnå denne forståelsen. Det må utformes en såkalte «regler» som fungerer som en form for «logikk» når prosesser innenfor *Modell II* utvikles. I tillegg belyser Argyris og Schön en annen faktor. Det dreier seg om at *Modell II-bruksteorier* og *O-II-læringssystemer* representerer en «idealtilstand» som kanskje aldri vil kunne oppnås. Det peker i retning av at fenomenet *organisasjonslæring* består av en rekke sammensatte prosesser som kan være krevende for organisasjoner å oppnå.

### 2.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for to teoretiske perspektiver. Det første beskriver hvordan Dewey forklarer de ulike fasene i *refleksiv tenkning*. Det har vært viktig for meg å vektlegge Deweys begrep om *refleksiv tekning*. Det har bidratt til å danne et grunnlag og en dypere forståelse for Argyris og Schöns (1996) tilnærming til fenomenet organisasjonslæring.

*Undersøkelse* står som et sentralt element i deres definisjon. Det leder meg til spørsmålet om *hva* som skiller Dewey fra Argyris og Schön?

For det første vektlegger Dewey *erfaringsbegrepet* i større grad enn Argyris og Schön. I Deweys tilnærming til *undersøkelse* er det en klar sammenheng med *erfaring*. Denne vektleggingen fremkommer ikke like tydelig hos Argyris og Schön (Viddal, 2006, s. 33). Dewey legger avgjørende vekt på situasjonsbestemte erfaringer som grunnlag for avgjørende teoribygging. På dette punktet blir han kritisert for å ikke legge stor nok vekt på at teori i seg selv kan bidra til ny kunnskap og utvidet forståelse i læreprosessen.

For det andre har rekkevidden til Dewey begrep om erfaring blitt kritisert av blant annet Morris Cohen og Willian Ernest Hocking. Dewey svarte på denne kritikken i *Nature in Experience* (1934) (Marthinsen, 2015, s. 41).

For det tredje kritiseres måten forskere anvender Dewey i dag. Professor Fendler (2003) framholder at selve innholdet i begrepet *refleksiv tenkning* er veldig forandret fra Dewey's versjon fra 1933. Fendlers kritikk retter seg mot at forskning, som støtter opp Deweys tanker om *refleksiv tenkning*, har en tendens til å benytte en mer intuitiv, eller «ikke-vitenskapelig» bevissthet. Hun mener også at forskningen retter fokus mot fortiden med en introspektiv forståelse. Fendler (2003) hevder at det kan være problematisk å forene Schöns intuisjon med den opprinnelige versjonen av Deweys vitenskapelige metode<sup>4</sup> (Fendler, 2003, s. 19). Hun skriver at i disse dager (merk at Fendlers artikkelen er skrevet i 2003) er betydningen av profesjonell refleksjon full av spenninger, mellom Schöns forestilling av utøverbasert intuisjon på den ene siden, og Deweys forestilling om rasjonell og vitenskapelig tenkning på den andre. Disse spenningene mellom intuisjon og vitenskap, kombineres med kartesiske impulser mot selvbevissthet og feministiske inngrep (Fendler, 2003, s. 19). På grunn av oppgavens omfang går jeg ikke nærmere inn på denne diskusjonen. Poenget er å belyse at det foreligger en kritikk av hvordan forskere anvender Deweys begrep om *refleksiv tenkning*.

Det har vært viktig for meg å supplere teorikapittelet med Argyris og Schöns (1996) bidrag for å forstå fenomenet *organisasjonslæring* på et mer overordnede nivå. Organisasjonslæring strekker seg utover hvordan enkeltindivider lærer. Det var derfor hensiktsmessig å gjøre rede

---

<sup>4</sup> I *The Reflective Practitioner* (1983) bygger Schön på Deweys *pattern of inquiry* i *Logic: The Theory of Inquiry* der begrepet *indeterminate situation* står sentralt.

for Argyris og Schöns tilnærming til hvordan læringen kan foregå på organisasjonsnivå. Dette har blitt belyst gjennom Argyris og Schöns vektlegging av *prinsipper* for læring, deres begrep om *enkel- og dobbelkretslæring* og *deuterolæring*, samt ulike *læringssystemer* på individ- og organisasjonsnivå. Redegjørelsen viser flere sentrale trekk som kan danne grunnlag for det videre diskusjonskapittelet. Det vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 5.

### 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode. Når man skal gjennomføre en undersøkelse eller et forskningsprosjekt, må man bestemme seg for valg av metode(er). Metode kan betraktes som et «verktøy» eller et «redskap». Et slikt «verktøy» eller «redskap» er en fremgangsmåte for å innhente ny kunnskap innenfor et felt (Larsen, 2007, s. 17). Metode kan forstås i vid forstand, og den opprinnelige greske betydningen av ordet er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Det dreier seg om hvordan vi innhenter, organiserer og fortolker informasjon (Larsen, 2007, s. 17).

#### 3.1 Vitenskapelig ståsted

Forskerens vitenskapelige forankring vil påvirke hva man søker i forskning, og vil danne grunnlaget for selve forståelsen som oppstår (Thagaard, 2013, s. 37). Politibetjentenes egne erfaringer og perspektiver på *tilbakemeldingsmøtene* analyseres i min undersøkelse. Derfor vil det være naturlig for meg å velge en fenomenologisk tilnærming. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som innebærer å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Fenomenologien forsøker å beskrive verden slik den oppleves for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Denne tilnærmingen ligger nær min problemstilling fordi jeg ønsker å undersøke hvilke meningsoppfatninger og erfaringer informantene har fra tilbakemeldingsmøtene. Målet med en fenomenologisk tilnærming er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene som studeres. Omverdenen beskrives slik den erfares av dem. Det er derfor viktig at forskeren er åpen for informantenes erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Videre vil utgangspunktet for undersøkelsen være å få frem informantenes individuelle oppfatninger. Den enkeltes forståelse er sentral. Jeg har også latt meg inspirere av hermeneutikken. Innenfor hermeneutikken fortolkes folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Meningsinnholdet i datamaterialet som tolkes, tar utgangspunkt i



forskningsspørsmålene som har blitt utformet og teorien som ligger til grunn for denne oppgaven.

### 3.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign beskriver retningslinjer for hvordan en forsker tenker å utføre prosjektet sitt. Disse retningslinjene dreier seg om *hva* undersøkelsen dreier seg om, *hvem* som er aktuelle deltakere, *hvor* undersøkelsen skal utføres, og *hvordan* den skal utføres (Thagaard, 2013, s. 54-55).

Undersøkelsens *hva* i dette prosjektet dreier seg om forholdet mellom en endringsprosess og organisasjonslæring. Jeg har undersøkt hvordan *tilbakemeldingsmøtene* som ble innført i Politiarbeid på stedet (PPS), fungerer som en arena for læring- og erfaringsutveksling. *Politiarbeid på stedet* og *tilbakemeldingsmøtene* blir derfor undersøkelsens *hvor*.

Forskningsdesignets *hvem* blir et utvalg av informanter som har deltatt i *tilbakemeldingsmøtene*. Oppgavens *hvordan* blir oppgavens metode, som er kvalitative forskningsintervjuer, samt dokumentanalyser.

I kvalitativ forskning er det viktig at prosjektets design danner et grunnlag for fleksibilitet. Grunnen til det er at fleksibilitet og åpenhet for endringer i selve forskningsprosessen er viktig i kvalitative studier. I løpet av prosjektet må forskeren vurdere om dataene er relevante i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 55). Underveis i prosessen ble problemstillingen endret. Dette belyser den kvalitative metodens fleksibilitet. Jeg fant det også hensiktsmessig å legge til forskningsspørsmål for å kunne besvare oppgavens overordnede problemstilling.

#### 3.2.1 Kvalitativ case-studie

Pedagogiske fenomener kan beskrives på ulike måter. I faglitteraturen skiller man gjerne mellom kvantitative og kvalitative metoder. Disse kan også være gjensidig utfyllende ved at forskeren bruker begge metodene for å undersøke et fenomen. I min undersøkelse har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Jeg vil senere i besvarelsen begrunne dette valget. Hvilken metode man velger, avhenger av hva som er formålet med undersøkelsen. Formålet med min undersøkelse er å innhente informasjon om erfaringene og perspektivene til ansatte i politiet som har deltatt i *tilbakemeldingsmøter*. Jeg vurderte det som hensiktsmessig å benytte meg av en kvalitativ metode fordi jeg ønsket å gå i dybden i informantenes meningsoppfatninger.

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ case-studie hvor jeg har fordypet meg i ett enkelt case. En casestudie kan være både singel og multippel. En multippel studie innebærer at mer enn ett case undersøkes. På grunn av tidsbegrensningen i forbindelse med mitt masterprosjekt, har jeg valgt å foreta en singel casestudie.

Undersøkelsen min handler om forholdet mellom endringsprosess og organisasjonslæring. For å få kunnskap om denne problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en singel casestudie av arbeidsmetoden *Politiarbeid på stedet*. Bryman (2008) hevder at det kan oppnås en bredere forståelse og teoretisering av det empiriske grunnlaget ved å sammenligne to ulike caser. I tillegg kan man få et større grunnlag for teoribygging (Bryman, 2008, s. 60). Hadde jeg hatt mer tid til rådighet, ville det vært interessant å gjøre en komparativ casestudie.

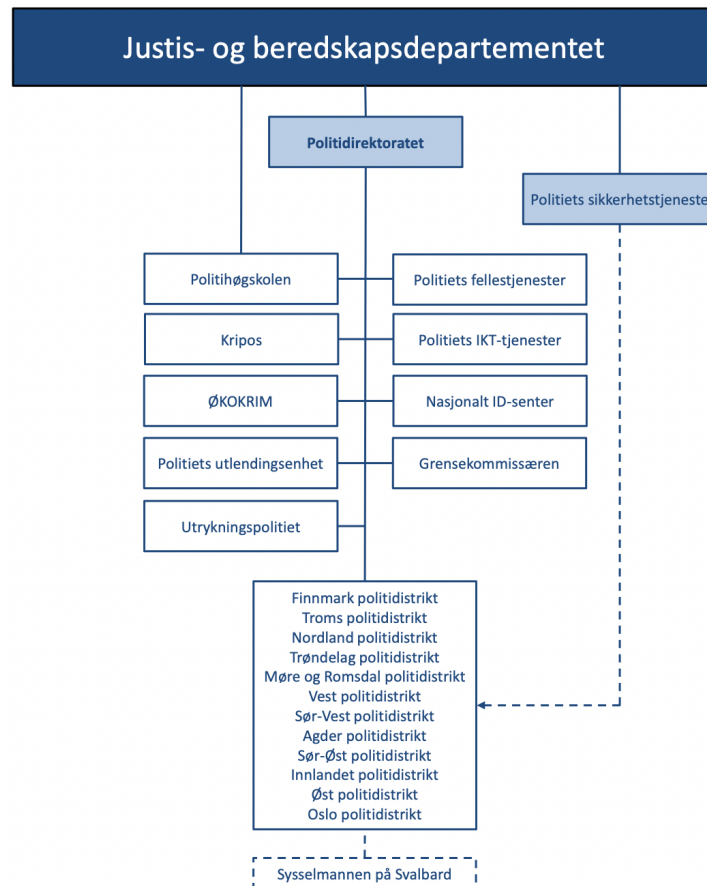
Piekkari & Welch (2018) definerer casestudier som en forskningsstrategi som involverer mer enn valg av metode for datainnsamling eller analyse (Hartley, 2004, referert i Piekkari & Welch, 2018, s. 2). Ved bruk av en rekke datakilder undersøker casestudier fenomener i en reell kontekst der formålet er å “konfrontere” teori basert på et empirisk grunnlag (Piekkari et al., 2009, s. 569 referert i Piekkari & Welch, 2018, s. 2). Yin (2003, referert i Bryman 2008, s. 55-56) skiller mellom ulike typer caser: kritisk case, ekstrem eller unik case, representativ case, avslørende case og longitudinell eller langsgående case. En casestudie kan inneholde en kombinasjon av disse. Caset som jeg ønsker å gå i dybden på vil være i retning av eksemplifiserende case. Eksemplifiserende case kjennetegnes ved at de ikke nødvendigvis trenger å være ekstreme eller uvanlige av art, men forskeren velger ut en passende kontekst for at bestemte forskningsspørsmål kan bli besvart (Bryman, 2008, s. 56).

Et case vil også være tids- og stedsspesifikt. Dette prosjektet vil være begrenset i tid ved at det er den konkrete arbeidsmetoden *Politiarbeid på stedet* jeg har undersøkt, og stedsspesifikt ved at denne arbeidsmetoden foregår i politiet. En nærmere casebeskrivelse vil gis i det følgende.

### 3.2.2 Politiet

Politiet er en statlig, offentlig etat som jobber for trygghet i nærmiljøet, i hjemmet og på nett. De siste årene har det skjedd en rekke endringer i etaten. Globalisering, teknologisk utvikling og endrede befolkningsmønstre har stilt nye krav til politiet. Politiet var tidligere organisert i

27 politidistrikter. Fra 1. januar 2016 ble antall politidistrikter redusert til 12 (Regjeringen, 2020). Figur 4 illustrerer politiets organisering.



**Figur 4.** Organisasjonskart politiet. Fra Politiet.no

Politi- og lensmannsetaten består av Politidirektoratet (POD), Politiets sikkerhetstjeneste (PST), 12 politidistrikter, som er inndelt i lennsmanns- og politistasjonsdistrikter, særorganer og andre enheter med nasjonale oppgaver. Svalbard er et eget politidistrikt. Justis- og beredskapsdepartementet har hovedansvaret for den overordnede styringen av etaten. Politidirektoratets ansvarsoppgaver dreier seg om faglig ledelse, styring, oppfølging og utvikling av distriktene, særorganer og andre enheter (NOU, 2017, s. 156).

### 3.3 Datainnsamling

Det empiriske grunnlaget i min undersøkelse baseres på åtte kvalitative intervjuer, samt dokumentanalyser. Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet fra slutten av februar til

begynnelsen av april. Målsettingen var å få rike beskrivelser av politibetjentenes arbeidshverdag og innsikt i deres arbeid. Jeg har også benyttet såkalte dokumentanalyser som en tilleggsdata i min undersøkelse. Dette vil jeg beskrive ytterligere i del 3.3.1.

### 3.3.1 Dokumentanalyse

Tjora (2012) beskriver dokumentanalyser, eller dokumentstudier som han kaller det, som såkalte ikke-påtrengende metoder (“unobtrusive methods”) der vi genererer empiriske data uten at ikke-forskende deltakere er involvert. Ved å analysere dokumenter som allerede eksisterer, kan vi skaffe oss informasjon om saksforhold som er nedtegnet på bestemte tider og med ulike formål (Tjora, 2012, s. 162). Dokumentstudier står sentralt i de fleste forskningsprosjekter. I min undersøkelse benyttet jeg dokumentene som tilleggsdata. Jeg vurderte det dithen at det var nødvendig å gjøre en dokumentanalyse for å få nødvendig tilleggsinformasjon om den bakenforliggende årsaken til at PPS ble iverksatt.

Dokumentanalysene baseres på følgende dokumenter: *Handlingsplanen for løft av etterforskningsfeltet* (2016), *Innføringshåndbok for Politiarbeid på stedet* (2018), *Stortingsmelding 29* (2019-2020), samt *Gjørvt-kommisjonens rapport* (2012). Dokumentene er offentlige dokumenter tilgjengelig for allmennheten. Bortsett fra *Innføringshåndbok for Politiarbeid på stedet* (2018). Dette var et dokument jeg fikk tilsendt av en av mine kontaktpersoner i Politidirektoratet (POD). Dokumentanalysene gjorde jeg både før, under og etter intervjusituasjonene, og de har vært viktig for å få en dyptgående forståelse av *hvorfor* og *hvordan* Politiarbeid på stedet (PPS) ble innført og hvilke *endringer* PPS medførte.

### 3.3.2 Kvalitative intervjuer

I min oppgave har jeg vurdert det som mest hensiktsmessig å anvende kvalitative forskningsintervjuer for å besvare oppgavens problemstilling. I kvalitative forskningsintervjuer produseres kunnskap sosialt. Det vil si gjennom en interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Intervju som metode er fordelaktig å benytte seg av når man skal få ny kunnskap om et fenomen. Det gir forskeren tilgang til informantenes erfaringer, meninger, perspektiver eller holdninger (Aslam, 2018, s. 2). Disse faktorene var viktig i min undersøkelse fordi målet med min undersøkelse var å innhente informasjon om informantenes erfaringer og meninger om tilbakemeldingsmøtene.

Likevel påpeker Aslam (2018) at det er enkelte faktorer forskeren bør være bevisst på. Det dreier seg blant annet om den underliggende tanken bak en fortolkende tilnærming.

I en intervjusetting vil forskeren være en del av forskningen, og forskeren vil tolke data som aldri vil være fullstendig objektive. Forskeren bør erkjenne at hverken verdier eller meninger som uttrykkes av mennesker er universelle. I tillegg vil det være en mulighet at forskere som undersøker samme fenomen vil fatte ulike tolkninger og forklaringer (Aslam, 2018, s. 3). Det vil si at datagrunnlaget i min undersøkelse er basert på mine egne tolkninger.

### 3.3.3 Semistrukturert intervju

Det er vanlig å dele intervjuer inn i tre kategorier: strukturerte intervjuer, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer (Aslam, 2018, s. 3). Forskningsspørsmålene som ligger til grunn for denne oppgaven vil legge noen føringer for hva slags type intervju som vil være mest hensiktsmessig å benytte seg av. I min undersøkelse ønsket jeg å få svar på hvilke erfaringer og meninger informantene hadde gjort seg etter å ha deltatt på tilbakemeldingsmøtene. Derfor fant jeg det fordelaktig å intervju informantene som har deltatt i tilbakemeldingsmøtene og som hadde erfaring med arbeidsmetoden *Politiarbeid på stedet*. Jeg ønsket å undersøke hvordan deres arbeidspraksis har blitt endret etter at arbeidsmetoden ble innført, samt hvilke erfaringer informantene hadde etter deltakelse i *tilbakemeldingsmøtene*. I utformingen av intervjuguiden benyttet jeg narrative intervjuer. Jeg ønsket at informantene skulle få fortelle sin historie om egne erfaringer med organisatoriske fenomener (Aslam, 2018, s. 5). Jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte intervjuer. Semistrukturert betyr at det hverken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale der temaer og spørsmål er satt på forhånd av intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne intervjuformen er relevant fordi den gav meg en mulighet til å oppsøke informanter som har kompetanse innenfor feltet jeg ønsket å undersøke. Semistrukturerte intervjuer tillater også tilpasning underveis som vil gi en anledning til å stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig. Det opplevde jeg som en stor fordel i intervjusituasjonen fordi jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål til mine informanter. Intervjuene jeg har gjennomført har gitt en forståelse for *hvordan* arbeidsmetoden *Politiarbeid på stedet* (PPS) blir gjennomført og *hvilken* betydning denne arbeidsmåten har for politibetjentene. I intervjuene gikk jeg i dybden på hvordan informantene opplever PPS som en integrert del av deres arbeidspraksis.

### 3.3.4 Informanter

Utvalget i min undersøkelse består av én informant med personal- og lederansvar som er ansvarlig for å lede og gjennomføre tilbakemeldingsmøtene på sin arbeidsplass. Denne informanten har i tillegg lang erfaring fra den operative tjenesten (patrulje). Én informant var med på å iverksette PPS og tilbakemeldingsmøtene fra oppstarten. Vedkommende jobber til daglig som politibetjent i den operative tjenesten (patrulje). Denne informanten har lang erfaring med tilbakemeldingsmøtene og deltakelse i disse. Tre informanter er ansatt som politibetjenter i den operative tjenesten (patrulje). Én informant hadde en sentral rolle i Politidirektoratet da PPS ble innført. En annen informant arbeider innenfor politiets IKT-tjenester, og har vært med på å utvikle de tekniske hjelpemidlene i PPS. Den siste informanten jobber som politijurist. Vedkommende har deltatt i en rekke tilbakemeldingsmøter i ulike politidistrikter. Oversikten over mine informanter ser slik ut:

<b>Informanter</b>	<b>Antall</b>
Politibetjent med personal- og lederansvar	1
Politibetjenter i den operative tjenesten/patrulje	4
POD (Politidirektoratet)	1
PIT (Politiets IKT-tjenester)	1
Politijurist	1

**Figur 5.** *Informasjon om informantene*

Variasjonen i informantenes bakgrunn anser jeg som en styrke ved mitt prosjekt. I tilbakemeldingsmøtene deltar både politibetjenter, en politiadvokat og en etterforsker. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å ha et variert utvalg. Flere av politibetjentene som til daglig jobbet i den operative tjenesten, hadde bakgrunn som etterforskere. Det betyr at de hadde erfaring med å ha to ulike roller i tilbakemeldingsmøtene. Disse informantene hadde dermed både gitt og mottatt tilbakemeldinger. Informantene tilhørte også tre ulike politidistrikter. Flere av informantene hadde deltatt i tilbakemeldingsmøter i ulike politidistrikter. I tillegg ønsket jeg en bredde i utvalget ved å rekruttere informanter fra ulike politidistrikt. Slik kunne jeg forsikre meg om at ville innhente erfaringer og synspunkter fra tilbakemeldingsmøter ved ulike politidistrikter.

### 3.3.5 Utvalgsstrategi

Kvalitative studier baserer seg på *strategisk utvalg*. Det vil si at det velges ut deltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i henhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). Det er formålet med forskningen og forskningsspørsmålet som er avgjørende for utvelgelsen. En måte å rekruttere deltakere på, er å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor vi kan finne potensielle deltakere, et såkalt *tilgjengelighetsutvalg* (Thaagard, 2013, s. 61). I mitt tilfelle innebar det at min kontaktperson i Politidirektoratet gav meg en liste med tre personer som sa seg villige til å delta i min undersøkelse. Disse personene hadde svært god kjennskap til *Politiarbeid på stedet*. Jeg kontaktet disse personene og avtalte tidspunkt for intervju. Jeg vurderte det dithen at tre informanter ikke var tilstrekkelig og at jeg trengte å få mer informasjon og flere perspektiver fra flere informanter. Å rekruttere deltakere viste seg å ikke være så enkelt. Det var en tid- og ressurskrevende prosess å få det endelige utvalget på plass. I ett av intervjuene jeg gjennomførte, spurte jeg en av informantene om vedkommende kjente til noen andre mulige informanter som kunne tenke seg å delta i min undersøkelse. Jeg opplevde at jeg trengte å snakke med flere politibetjenter i den operative tjenesten som hadde erfaring med å delta i tilbakemeldingsmøtene. En annen informant som jeg hadde intervjuet, kontaktet jeg på e-post i ettertid og spurte om vedkommende kjente til flere mulige informanter. Jeg fikk oppgitt en rekke navn med kontaktinfo og kontaktet disse personene. Denne metoden kalles for «snøballmetoden» (Thaagard, 2013, s. 61). Snøballanalogien viser til at utvalget i begynnelsen er lite, men at det gradvis utvides, i likhet med en snøball som vokser etter som den ruller (Thaagard, 2013, s. 62). Metoden innebærer at man kontakter personer som har de kvalifikasjonene som er relevante for oppgavens problemstilling og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thaagard, 2013, s. 62). *Snøballmetoden* kan være veldig gunstig, men krever også en god del av den som utfører undersøkelsen. For det første kreves det at hvert intervju analyseres nøye før man går videre. En prosess som krever mye tid og ressurser. For det andre vil det ikke være noen garanti for at man faktisk oppnår noen resultater. Snøballen kan slutte å rulle i midten av bakken, og at man da må begynne på nytt (Jacobsen, 2010, s. 117). En annen utfordring med *snøballmetoden* kan være at utvalget vil bestå av personer innen samme miljø og nettverk. For å forhindre at det skulle skje, brukte jeg i tillegg mitt eget nettverk for å finne flere aktuelle kandidater. Det resulterte i at jeg fikk informanter fra andre politidistrikter som kunne bidra med deres perspektiver og erfaringer. Jeg kjente ikke informantene personlig, men fikk kontaktinformasjonen fra bekjente. En

styrke, ved at jeg påtok meg noe av ansvaret med rekrutteringen selv, kan være at man unngår at analyseenheten (politiet) selv får kontrollere hvem som deltar i undersøkelsen. Alt i alt opplevde jeg at *snøballmetoden* fungerte godt for meg fordi jeg fikk tilgang til å snakke med flere politibetjenter innenfor den operative tjenesten.

### 3.3.6 Gjennomføringen

Alle intervjuene ble gjennomført over den digitale plattformen Zoom. Zoom er en skybasert videokonferansetjeneste som tilbyr ulike funksjoner som onlinemøter, gruppemeldingstjenester og sikkert opptak av økter (Archibald, Ambagtsheer, Casey & Lawless, 2019, s. 2-3). Grunnen til at jeg valgte Zoom var fordi jeg hadde erfaring med å bruke denne plattformen og følte meg trygg i bruken av den. Jeg gjennomførte alle intervjuene på mitt hjemmekontor i min leilighet. Jeg bor alene, så jeg hadde ingen forstyrrelser rundt meg. Informantene befant seg på sin ulike steder. Èn informant gjennomførte intervjuet på sitt eget kontor, tre informanter brukte et møterom på deres arbeidsplass og fire informanter befant seg hjemme i intervjusituasjonen. En fordel med en slik gjennomføring kan være at informantene befant seg på et kjent sted der vedkommende følte seg trygg. Intervjuene hadde en tidsramme på 45-90 minutter.

Alle intervjuene startet med en gjennomgang av samtykkeerklæringen. Jeg forsikret mine informanter om at deres anonymitet ville bli ivaretatt og at de samtykket til at intervjuene ville bli tatt opp på lyd. Alle informantene i min undersøkelse samtykket til det. Jeg brukte UiOs DiktafonApp til å ta opp intervjuene på min smarttelefon. Etter intervjuene var ferdig, sendte jeg lydopptaket direkte til UiOs Nettskjema der intervjuene ble lagret. Den samme intervjuguiden ble brukt på alle informanter, med unntak av noen små justeringer da jeg intervjuet informanten fra politiets IKT-tjenester (PIT) og informanten fra Politidirektoratet (POD). Grunnen til at jeg måtte gjøre noen små justeringer, var fordi at disse informantene ikke hadde deltatt i tilbakemeldingsmøtene. Justeringene gikk ut på at jeg lot være å spørre vedkommende om enkelte spørsmål i intervjuguiden min.

Fellesnevneren for alle intervjuene var at jeg startet å presentere undersøkelsen min og meg selv. Deretter åpnet jeg samtalen med å stille informanten noen bakgrunnsspørsmål for å bli kjent. Det var fire overordnede temaer i intervjuguiden min: informantenes bakgrunn, politiets praksis *før* PPS ble innført, PPS og tilbakemeldingsmøtene.



### 3.3.7 Fordeler og ulemper med å gjennomføre intervjuer over Zoom

Når man skal gjennomføre intervjuer kan det antas at det mest hensiktsmessige vil være å intervju informantene ansikt til ansikt. Grunnen til det er fordi både intervjueren og informanten vil ha anledning til å observere hverandres kroppsspråk. Hvis intervjueren viser seg å fremstå som oppmuntrende og positiv, kan det bidra til mer åpenhet og tillit (Oppen et al., 2020). På grunn av koronasituasjonen og restriksjonene som medfulgte, måtte intervjuene gjennomføres over en digital plattform. Som intervjuer kjente jeg ikke mine informanter i forkant av intervjusituasjonen. Vi hadde kun hatt kontakt via e-post i forkant av intervjusituasjonen. Jeg opplevde det som litt mer krevende å opprette et tillitsforholdet når intervjuene ble gjennomført digitalt. Derfor brukte jeg litt ekstra tid i starten av intervjuet for å bli kjent med informanten og forsøkte å “ufarliggjøre” situasjonen for mine informanter. Selv om jeg gjennomførte intervjuene med over Zoom, med videofunksjon, var det ikke like enkelt å få samme kontakt som man kanskje ellers ville fått hvis man hadde sittet ansikt til ansikt overfor noen. Jeg prøvde likevel å få øyekontakt med mine informanter, smile og nikke og vise at jeg lyttet til det som ble sagt. Slik jeg ellers ville gjort hvis jeg hadde hatt anledning til å intervju ansikt til ansikt. I tillegg hadde jeg øvd på å stille spørsmål i forkant av intervjusituasjonen slik at jeg ikke ble så bundet til “intervjuguiden” min og dermed oppnådde dermed en god flyt i samtalene.

Rent tidsmessig har det vært en stor fordel å gjennomføre intervjuene digitalt. Intervjuet ble gjennomført hjemme. Det medførte at jeg sparte både tid og kostnader på å reise. Mine informanter befant seg i andre deler av landet. Dermed fikk jeg mulighet til å intervju dem uten å måtte reise dit de befant seg. En annen fordel med å gjennomføre intervjuet digitalt vil være at informanten kan sitte i et kjent miljø. Enten de sitter hjemme i sitt eget hjem eller på egen arbeidsplass. Et annet viktig poeng er at informanten trolig vil påvirkes mindre av intervjueren fordi de ikke sitter i samme rom (Oppen et al., 2020). Samtidig vil det kreve mer av intervjueren å gjennomføre intervjuer digitalt. Rent teknisk må intervjueren sørge for at kvaliteten på intervjuet er av god kvalitet. Lyd og bilde bør være av god kvalitet slik at intervjueren kan lese informantens kroppsspråk, så langt det lar seg gjøre over video, og for at intervjueren forstår det som blir sagt. Jeg opplevde kun en teknisk utfordring i starten av mitt andre intervju. Informanten fikk ikke lyden til å fungere. Det løste seg greit ved at vedkommende fikk hjelp av en kollega til å skru på lyden.

### 3.3.8 Relabilitet og validitet

Reliabilitet dreier seg om pålitelighet, og at målinger utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis (Dalland, 2007). Tjora (2012) skriver at forskerens engasjement i temaet det forskes på, kan oppleves som “støy” i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene. Han skriver videre at innenfor den fortolkede tradisjonen som kvalitativ forskning baseres på, har man innsett at en fullstendig nøytralitet ikke eksisterer. Samtidig kan forskerens engasjement betraktes som en ressurs. Tjora (2012) påpeker tydelig at forskerens kunnskap er en ressurs. Hvordan denne brukes eksplisitt i analysen, må gjøres eksplisitt, hevder Tjora (2012). Han skriver videre at på den ene siden kan det være en fordel at forskeren har mye kjennskap til feltet fra før for å kunne stille presise spørsmål i en intervjusetting. På den andre side kan det medføre en ulempe ved at man har med seg mange forutinntattheter (Tjora, 2012, s. 204). I min undersøkelse hadde jeg lite forhåndskunnskaper om arbeidsmetoden Politiarbeid på stedet.

Lydopptakene fra syv av de åtte intervjuene var av god kvalitet. I ett av intervjuene var det noe dårligere kvalitet. Dette medførte at jeg måtte spille av lydopptaket gjentatte ganger for å tyde hva som ble sagt. Lydopptaket var tydelig for det meste, men det oppstod noen «skurringer» enkelte steder. Jeg kontaktet også informanten i ettertiden for å avklare hva som hadde blitt sagt. Ellers opplevde jeg at jeg fikk skrevet ordrett ned hva informantene sa da jeg transkriberte materialet. Behandlingen av data ble gjort med nøyaktighet, og jeg endret ikke meningsinnhold underveis. Disse faktorene bidro til å sikre undersøkelsens reliabilitet.

Det andre begrepet jeg ønsker å trekke frem er validitet. Dette begrepet dreier seg om de svarene vi finner i vår fortolkning, faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2012, s. 206). Med andre ord så betyr det at det som måles må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes. To begreper som er relevante i denne sammenheng er kommunikativ og pragmatisk *validitet*, eller som Tjora (2017) benevner det *gyldighet*. Førstnevnte er relevant i denne sammenheng. Jeg skal utdype hva som menes med begrepet fordi den viser sin relevans, spesielt innenfor samfunnsvitenskapene. Kommunikativ gyldighet testes i dialog med forskersamfunnet. Det betyr av vi forholder oss bevisst til aktuelle teorier og perspektiver, samt til tidligere forskning som er relevant for det fenomenet som skal studeres. Funn betraktes i henhold annen relevant forskning og hva en selv eventuelt har konkludert med tidligere. Tjora (2012) mener det gjør forskningen «konservativ».

Kunnskap utvikles i små skritt, hevder han (Tjora, 2012, s. 207). Problemstillingen min ble utformet ganske tidlig i prosessen, men som tidligere nevnt ble den endret underveis. Etter intervjuene mine gav dataene jeg hadde samlet inn, et rikt bilde på fenomenet jeg ønsket å studere.

### 3.3.9 Forskningsetiske normer

Hammersley & Atkinson (1996) hevder at mennesker som skal studeres av samfunnsforskere bør få utfyllende og nøyaktig informasjon om forskningen, og gi sitt uforbeholdne samtykke (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 294). I min undersøkelse sendte jeg skriftlig informasjon om prosjektet på e-post til alle mine informanter (se vedlegg). De fikk mulighet til å lese gjennom denne informasjonen før de valgte å delta i undersøkelsen. Deretter inngikk vi en skriftlig «samtykkeerklæring» (se vedlegg). Denne samtykkeerklæringen ble skrevet under på før intervjuene ble gjennomført. Erklæringen gikk ut på at informantene fikk gjøre en sitatsjekk før publisering av oppgaven, at de ville bli anonymisert, at alle personopplysninger ville oppbevares trygt på en kryptert måte gjennom UiOs systemer og at alle personopplysninger ville bli slettet etter at prosjektet var ferdigstilt. I tillegg kunne informantene trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Samtykkeerklæringen ble også gjennomgått i selve intervjusituasjonen. Jeg valgte å anonymisere informantene ved å kalle dem «informant 1, 2, 3» osv. Jeg fikk noen tilbakemeldinger fra informantene etter de fikk gjøre en sitatsjekk. Eksempelvis var det en informant som kom med en rettelse. Vedkommende hevdet å ha ordlagt seg noe utydelig. Det var en liten rettelse og jeg valgte å ta hensyn til denne.

Tjora (2017, s. 46) vektlegger aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet i kontakten vi har med deltakere i prosjektet og eventuelle kontaktpersoner for caser. Siden de kvalitative intervjuene ble gjennomført ved direkte kontakt med informantene, var jeg påpasselig med å opptre høflig og uttrykke min takknemlighet for tiden de hadde avsatt for å prate med meg. Det å bli intervjuet kan potensielt være en kilde til stress (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 313). Jeg valgte derfor å bruke litt tid i starten av hvert intervju for å bli kjent med informantene.

Ifølge Hammersley & Atkinson (1996, s. 313) er det forskerens oppgave å forsøke å opptre på en måte som er etisk akseptabel, samtidig som han eller hun må ta hensyn til sine

målsettinger, sammenhengen som forskningen utføres i, og verdier og interesser til de menneskene som er involvert. Med andre ord må forskere, og forbrukere av forskning, ta avgjørelser om hva som er, og hva som ikke er, legitimt i bestemte tilfeller. Og vi må være forberedt på å forsvare våre avgjørelser i tilfelle de blir utfordret. Det er viktig at forskningens etiske problemer diskuteres åpent, fordi dette vil inngå i individuelle forskeres og forskningsgruppens overveielser (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 313).

### 3.4 Analyseprosessen

Måten vi tilnærmer oss teori og empiri kan gjøres på forskjellige måter (Oppen et al., 2020). Det kan gjøres ved en induktiv tilnærming for å oppnå en empiribasert teoriutvikling. Forholdet mellom teori og empiri kan også tilnærmes ved en deduktiv tilnærming. Målsettingen med en deduktiv tilnærming vil være å teste etablert teori slik at den kan utvikles (Oppen et al., 2020). Jeg har valgt en abduktiv tilnærming til analysen. Det vil si en mellomposisjon mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. I min oppgave har den teoretiske vinklingen blitt justert samtidig som empiri ble utviklet.

#### 3.4.1 Analyse av intervjuene

Jeg har valgt å bruke tematiske analyse i denne undersøkelsen. Tematisk analyse beskrives av Braun & Clarke (2006) som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i data. Det organiserer og beskriver datasettet i detalj. Braun & Clarke (2006) foreslår seks steg i den tematiske analysen. Det første steget handler om å bli kjent med dataene. Jeg valgte å jobbe med ett og ett intervju av gangen. Først lyttet jeg til lydopptakene. Deretter transkriberte jeg intervjuene i word. Jeg opprettet et dokument der jeg skrev ned hva hvert intervju handlet om. Dette var en svært omfattende og tidkrevende prosess. I fase to startet jeg å produsere koder og systematisere kodene. Jeg opprettet et nytt dokument og lagde et skjema der jeg puttet inn kodene. Koder i denne sammenheng betyr ord og uttrykk som beskrev avsnitt i det transkriberte materialet (Tjora, 2017). Slik jobbet jeg meg gjennom hele materialet, og fikk til slutt åtte ulike skjemaer med koder (ett skjema for hvert intervju). I fase tre lette jeg etter temaer i det kodede materialet. Jeg lagde ulike fargekoder etter hvert som jeg identifiserte temaene. Det hjalp meg med å holde oversikt. I fase fire gikk jeg gjennom temaene. Jeg oppdaget at noen av temaene ikke var temaer fordi det ikke var tilstrekkelig datagrunnlag for å belyse disse. Videre, i fase fem, identifiserte jeg essensen i hvert tema ved å forsøke å forstå helheten i «fortellingen» av dataene. Helt til slutt, i fase seks, produserte jeg selve rapporten.

### 3.4.3 Studiens begrensninger

Begrensningen i min undersøkelse vil være at jeg har åtte informanter. En svakhet retter seg mot at det gir grunnlag for sammenligning. Jeg kunne også valgt å gjøre en såkalt «metodetriangulering»<sup>5</sup> ved å kombinere kvalitative intervjuer og deltakende observasjon. Det kan tenkes at deltakende observasjon ville gitt en dypere forståelse for hvordan tilbakemeldingsmøtene faktisk forgår og for å forstå hvordan personer handler og tenker i gitte situasjoner. Det bør nevnes at jeg hadde et ønske om å være med ut i «felten» og observere hvordan politibetjentene utførte lydavhør på stedet, samt å delta i ulike tilbakemeldingsmøter. Den pågående pandemien medførte at det ikke ble gjennomførbart. Jeg fikk heller ikke anledning til å delta digitalt i tilbakemeldingsmøtene av hensyn til møtenes taushetsbelagte innhold. I tillegg kan det tenkes å være hensiktsmessig å bruke dagbøker som datagrunnlag. Jeg kunne ha bedt informantene skrevet ned sine umiddelbare tanker og refleksjoner i etterkant av et tilbakemeldingsmøte. Det kunne gitt noe rike beskrivelser som hadde vært mer nærliggende i tid. Jeg intervjuet informantene en stund etter de hadde vært på tilbakemeldingsmøtene.

---

<sup>5</sup> Metodetriangulering er en kombinasjon av ulike metoder. For eksempel intervjuer, observasjon og dokumentanalyser. Begrepet retter seg også mot kombineringsen av kvalitative og kvantitative metoder (Oppen, Mørk & Haus, 2020).

## 4 Funn og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere funn i min undersøkelse. Disse hovedfunnene blir beskrevet i tre ulike deler. Del 4.1 tar for seg bakgrunnen for endringsprosessen. Del 4.2 dreier seg om ny teknologi som blir innført i tråd med *Politiarbeid på stedet* (PPS), og del 4.3 beskriver tilbakemeldingsmøter (TM) som ble innført i tråd med PPS. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedfunnene som grunnlag for oppgavens diskusjonsdel.

### 4.1 Bakgrunnen for endringsprosessen

I det følgende belyses *hva* som var den bakenforliggende årsaken til selve endringsprosessen. Det er relevant fordi det gir en forståelse for *hvorfor* endringen forekom der *innholdet* i endringen blir tydeliggjort. Dette er relevant fordi

Bakgrunnen for at PPS ble etablert var at Riksadvokaten uttrykte bekymring for kvaliteten ved politiets etterforskningsvirksomhet (Myhrer, 2018). Etter terrorhendelsene 22. juli, da politiets beredskap- og responsevne kom i søkelyset, ble ikke Riksadvokatens bekymringen mindre. Gjørsv-kommisjonen, også kjent som 22. juli kommisjonen, gjennomførte en evaluering av politiets arbeid og avdekket en rekke mangler og feil. Det resulterte i at Riksadvokatens bekymringsmeldinger ble hørt, både på Stortinget, i Justis- og beredskapsdepartementet og i Politidirektoratet (POD). Stortinget ba Regjeringen sørge for en nasjonal Handlingsplan som et løft for etterforskningsfeltet. I 2015 ble en slik plan utarbeidet som et fellesprosjekt mellom Politidirektoratet (POD) og Riksadvokaten. Handlingsplanen ble derfor skrevet, der selve formålet var å løfte etterforskningsfeltet og heve kvaliteten i straffesaksarbeidet. Målsettingen i Handlingsplanen gikk ut på at andelen straffesaker som oppklares skulle økes, saksbehandlingstiden skulle reduseres og antall ikke-påtaleavgjorte straffesaker skulle reduseres betraktelig. For å oppnå disse målene legger Handlingsplanen særlig vekt på å heve etterforskningens status og å videreutvikle etterforskning som fagområde.

*Politiarbeid på stedet* (PPS) er tiltak 12 av totalt 20 i Handlingsplanen (Myhrer, 2018, s. 2). I Handlingsplanen omtales tiltak 12 som «Mer effektive arbeidsformer – Politiarbeid på stedet» (Politidirektoratet, 2016, s. 27). Ifølge Handlingsplanen er *Politiarbeid på stedet* (PPS) et tiltak som skal øke kvaliteten og effektiviteten i straffesaksbehandlingen, og har i tillegg som hensikt å forbedre publikumsservicen. En forutsetning for tiltaket *Politiarbeid på stedet* er

tiltak 11 i Handlingsplanen. Tiltak 11 dreier seg om å formalisere metodene som skal innføres ved å sikre en standardisering av en arbeidsform og metode i initialfasen av en etterforskning. *Politiarbeid på stedet* blir beskrevet som et skritt i retning av en mer enhetlig og standardisert polititjeneste (Politidirektoratet, 2016, s. 27). Begrepet standardisering vil jeg definere og utdype videre i del 4.3.1.

PPS startet som et pilotprosjekt som ble gjennomført av Politidirektoratet i 2014-2015. Pilotprosjektet var et samarbeid mellom tre ulike politidistrikter i landet (Måselvregionen, Stavanger og Tønsberg), merverdiprogrammet og endringsprogrammet i Politidirektoratet. Selve målet med pilotprosjektet var å kartlegge, dokumentere og prøve ut hvilke etterforskningsoppgaver som kunne vise seg å være egnet til å bli utført av politipatruljen med dagens tilgjengelige teknologi. Selve hensikten var å sikre effektivisering av arbeidsprosesser, god informasjonsinnhenting- og deling, samt en best mulig publikumsopplevelse. Prosjektet PPS skulle også rette fokus mot *hvordan* patruljens arbeid bør understøttes av andre funksjoner i politiet. Dette skulle gjøres gjennom nye samhandlingsformer, opplæring, oppfølging og tilbakemelding (Skjæret & Heivoll, 2018, s. 4).

Høsten 2015 besluttet Politidirektoratet at følgende oppgaver fra pilotprosjektet skulle innføres nasjonalt: bruk av mobile enheter, lydavhør, sporsikring og faste tilbakemeldingsmøter (Skjæret & Heivoll, 2018, s. 5). Med mobile enheter menes nettbrett og smarttelefoner. Disse fire arbeidsoppgavene illustreres i figuren nedenfor.



**Figur 6.** Fra: Skjæret & Heivoll, 2018, s. 5

For lydavhør og sporsikring ble det etablert prosedyrer som fungerte som nasjonal standard for patruljenes arbeid (Skjæret og Heivoll, 2018, s. 5). Selve innføringen foregikk i 2016-2018 gjennom prosjektet *Politiarbeid på stedet*, som en del av Nærpolitireformen.

Nærpolitireformen ble vedtatt på Stortinget i 2015 der selve formålet med reformen var å

sikre et bedre rustet, organisert og ledet politi (Justis- og beredskapsdepartementet, 2019-2020, s. 6). I 2016 ble det opprettet lokale prosjekter i hvert politidistrikt som skulle ivareta innføringen sammen med en sentral prosjektgruppe i Politidirektoratet (POD).

## 4.2 Ny teknologi blir innført

De nye tekniske løsningene som ble innført i tråd med PPS, dreide seg om at politibetjentene skulle begynne å bruke digitale verktøy som iPader og etter hvert smarttelefoner for å ta avhør. Figur 7 beskriver *hvordan* lydavhør tas via en avhørsapp. Figur 8 illustrerer selve appen som brukes den dag i dag av politibetjentene.



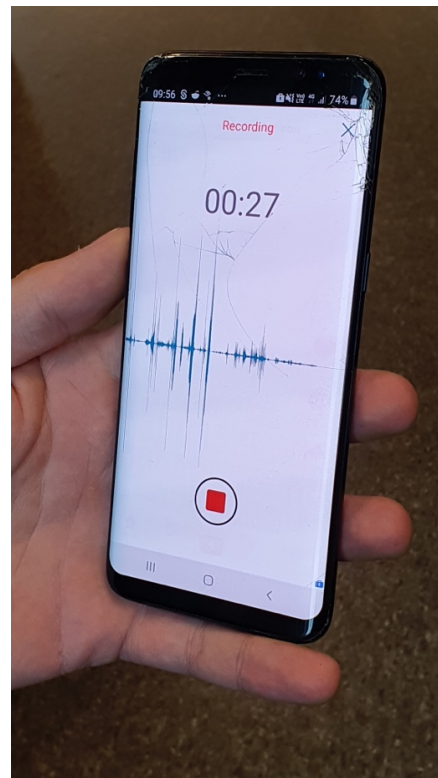
Figur 5.1

### Digitalt avhør (avhørsapp)

- Om kort tid kan politiet ta avhør av involverte og ta bilder og video fra åsted som automatisk overføres til straffesaksløsningene for videre behandling hos etterforskere og påtalemyndigheten. Dette effektiviserer arbeidsprosessen ute i felt, og kan bidra til økt tilgjengelighet som kan anvendes til håndtering av andre hendelser.

**Figur 7.** Beskrivelse av avhørsapp.

Fra: Justis- og beredskapsdepartementet, 2019-2020, s. 37



**Figur 8.** Avhørsapp.

Fra: Personlig kommunikasjon, 29.09.21

De nye tekniske løsningene som ble innført i tråd med PPS blir beskrevet som et “stort skritt” i riktig retning av samtlige informanter i min undersøkelse.

*Det er noe av det beste som jeg synes er blitt gjort i politiet! Når det gjelder oppfølging og implementering av nye løsninger (Informant 2)*



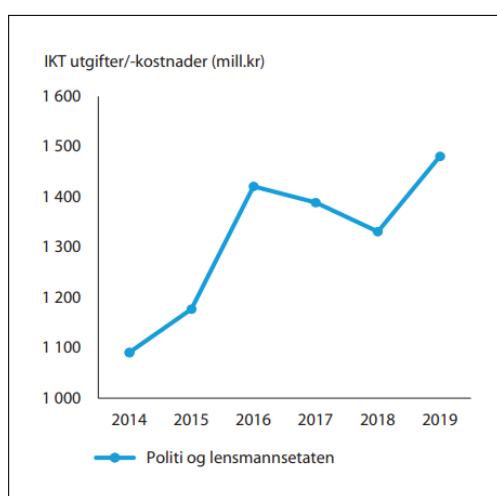
Sammenlignet med andre etater tyder det på at den digitale utviklingen i politiet har tatt lang tid. Informant 5 beskriver hvordan mange politibetjenter opplevde situasjonen:

*(...) de følte at de lå etter rent teknologisk sett (Informant 5)*

Dette utsagnet fra informant 5, samsvarer i stor grad med beskrivelsene i Stortingsmelding 29 der det står skrevet at: «Mange opplever politiet som en digital umoden organisasjon» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2019-2020, s. 36). Informant 5 forteller videre at motivasjonen blant betjentene var høy for å ta i bruk smarttelefonene i arbeidssammenheng.

*(...) Det var ganske uventa at alle patruljemannskapene skulle få sin egen telefon. Riktignok en tjenestetelefon, men den kunne også brukes privat. Det hadde kjempestor effekt. De følte seg satset på og prioritert (Informant 5)*

Informant 5 påpeker at det ikke var forventet at patruljemannskapet skulle få sin egen tjenestetelefon. Siden Politireformen ble innført i 2015, samme år som PPS ble etablert, kom det et større økonomisk tilskudd enn forventet. Det muliggjorde å kjøpe inn tjenestetelefoner og iPader til betjentene. På denne måten muliggjorde reformen særskilte økonomiske satsinger i politiet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2019-2020, s. 25). Figur 4.6 illustrerer politiets IKT-utgifter i tidsrommet fra 2014-2019 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2019-2020, s. 29).



**Figur 8.** Politiets IKT- utgifter, 2014-2019.

Fra: Justis- og beredskapsdepartementet,

Figur 8 tydeliggjør at det ble investert store beløp i politiets IKT-kapabiliteter. Ett av formålene med denne investeringen var å understøtte politiets arbeidsprosesser. Det kunne dreie seg om for eksempel å investere i nye støtteverktøy for etterforskning (Justis- og beredskapsdepartementet, 2019-2020, s. 29). I 2015 ble det utført en samfunnsøkonomisk analyse av den nasjonale innføringen av PPS som viser til effektene av PPS. Denne analysen indikerer en innsparing på 2,5 milliarder kroner i et tiårsperspektiv (Skjæret & Heivoll, 2018, s. 6).

#### 4.2.1 Økt rettssikkerhet i straffesakskjeden

Etter PPS ble innført, ble noen av utfordringene som beskrevet i avsnittene ovenfor, forbedret ved hjelp av nye tekniske løsningene. Hvis det oppstod usikkerhet hos politibetjenten omkring hvilke formaliaspørsmål som skulle stilles i det aktuelle avhøret, fantes det “sjekklister” på betjentenes smarttelefoner, som kunne brukes. Informant 3 gir et tydelig bilde på hvordan det kan bli utført:

*(...) Men det er klart hvis du har vært på et heftig oppdrag. Du har hatt litt høy puls, mye adrenalin, mye som skjer, så er det litt sånn plutselig skal du ta det avhøret. Så begynner du å leite liksom. Men da har vi tilgang til dette på telefonen i oppslagsverker. Systemene som er kvalitetssikra av Kripos der det ligger sjekklister. Så alt dette har de jo elektronisk tilgjengelig på telefonen som de har for hånd for å ta dette lydopptaket. Sånn at de har støtten bokstavelig talt i hånda! Til å kunne gjøre en kvalitativt god jobb med politiarbeid på stedet (Informant 3)*

Dette sitatet har jeg valgt å trekke frem fordi det gir et helhetlig bilde på hvordan kvaliteten i straffesakskjeden ble endret, etter innføringen av PPS, ved hjelp av digitale verktøy. Kripos utarbeidet såkalte “sjekklister” som kunne fungere som en god støtte hvis betjentene opplevde å bli usikre på formalitetene i en avhørssituasjon. Dette peker i retning av en kvalitetsheving. Informant 3 påpeker videre at:

*Mens nå med en elektronisk liste, så kan du jo ha en helt unik mulighet til oppdatering! Som da fagmiljøene gjør. Kripos, politihøgskolen, disse som er inne og bidrar til at de oppdateres på en korrekt måte. Og når de er oppdatert, så har alle det. Da ser alle det, ikke sant. Så det*

*er ikke så sårbart som denne manuelle papirutgaven var før. Og alt dette er utrolig viktig for å ivareta rettssikkerhet og ivareta straffesaken. At den skal bli korrekt og best mulig (Informant 3)*

Sitatet tydeliggjør at de elektroniske sjekklisterne er fordelaktige fordi de oppdateres og kvalitetssikres kontinuerlig, og fordi de er tilgjengelige for alle politibetjenter til enhver tid. Informanten påpeker likevel at tilgjengeligheten kan medføre visse begrensninger. Begrensningene vedkommende påpeker, dreier seg om politibetjentenes evne til å håndtere elektronikken:

*Det krever at folk vil, og kan, og evner, å sette seg inn i dette her og at vi tilrettelegger for muligheten for å klare å bruke teknologien. Og klarer man det, så ligger jo alt der! (Informant 3)*

Sitatet ovenfor viser to viktige aspekter. For det første påpeker informanten at det krever en ledelse som tilrettelegger for at de ansatte får opplæring i å bruke teknologien på riktig måte og sørger for at de ansatte blir trygge i bruken av verktøyene. For det andre viser sitatet at det krever vilje blant de ansatte til å sette seg inn i de nye løsningene. Dette vil jeg komme nærmere inn på i avsnitt 4.3. Tilbakemeldingsmøtene ble en viktig arena der man kunne trygge de ansatte i bruken av de nye teknologiske løsningene som ble innført.

#### 4.3 Tilbakemeldingsmøtene - et kvalitetssikrende og kompetanseutviklende tiltak

Som et kvalitetssikrende og kompetanseutviklende tiltak ble såkalte *tilbakemeldingsmøter* (TM) innført i 2016-2018 i tråd med *Politiarbeid på stedet* (PPS) (Skjæret & Heivoll, 2018). Som tidligere nevnt, i delkapittel 4.1, besluttet Politidirektoratet, høsten 2015, at tilbakemeldingsmøtene var én av fire arbeidsoppgaver som skulle videreføres fra pilotprosjektet. Funn fra min undersøkelse indikerer at møtene var ment for å sikre at lydavhør ble tatt, og at politipatruljen skulle få tilbakemeldinger på *selve* gjennomføringen av disse avhørene. I møtene skulle de også få opplæring i *hvordan* de skulle utføre avhørene i henhold til juridiske retningslinjer. En forutsetning for disse møtene var at en erfaren etterforsker og jurist skulle delta (Myhrer, 2018, s. 3). Møtene skulle bidra til en bredere helhetsorientering, være en arena for erfaringsdeling og bidra til samarbeid mellom ulike faginstanser innad i politiet gjennom hele straffesaksbehandlingen. Den forventede

effekten av møtene blir beskrevet i *Innføringshåndboken for Politiarbeid på stedet* (Skjæret og Heivoll, 2018, s. 23-24) der ordlyden er som følger:

- Skape helhetsforståelse, kompetanse, trygghet og motivasjon hos deltakerne
- Heving av kvaliteten på etterforskningen, og redusert saksbehandlingstid ved at patruljene får bedre kjennskap til kravene som stilles

I det følgende vil jeg presentere funn fra intervjuene som dreier seg om tilbakemeldingsmøtene. Jeg vil starte med å presentere hvordan organiseringen av tilbakemeldingsmøtene foregår. Deretter vil jeg komme inn på funn som dreier seg om møtenes innhold. Til slutt vil jeg presentere politibetjentenes læringsutbytte etter deltakelse i disse møtene, som forteller noe om effekten av tilbakemeldingsmøtene.

#### 4.3.1 Organisering

Funn fra min undersøkelse indikerer at det er en del likhetstrekk i selve organiseringen eller gjennomføringen av tilbakemeldingsmøtene ved de ulike arbeidsplassene som mine informanter tilhører. Noen variasjoner fremkommer, men det retter seg hovedsakelig mot antall deltakere i møtene. Med organisering mener jeg hvor mange som deltar på møtene, møtenes varighet, møtelederens rolle, selve gjennomføringen og møtenes innhold. I det følgende vil jeg presentere disse funnene suksessivt.

Antall deltakere i møtene varierer noe fra de ulike politidistriktene i min undersøkelse, men et gjennomgående trekk viser at antall deltakere ligger på omkring fem til tolv deltakere. Det som er likt for gjennomføringen av møtene, er at påtale (en jurist), en etterforsker og en møteleder alltid er tilstede under møtene, samt politibetjenter som arbeider sammen til daglig i den operative tjenesten som inndeles i såkalte «lag». Politibetjentene arbeider slik at de er inndelt i ulike «avsnitt» eller «lag» som jobber turnus. Ett lag består av seks politibetjenter derav én av lagets medlemmer har en lederrolle. Et gjennomgående trekk i min undersøkelse viser at det er avsatt en fast tid til tilbakemeldingsmøtene. Møtene avholdes omtrentlig hver sjuende uke og møtenes varighet er på ca. én time.

Møtelederen har en viktig rolle i tilbakemeldingsmøtene. Først og fremst er det møtelederen som har hovedansvar for selve gjennomføringen av møtene. Møtelederne fikk opplæring gjennom en instruktør-opplæring, og i 2017 ble det arrangert en todagerssamling for

møteledere i alle politidistrikter. På denne samlingen ble det gitt opplæring i hvordan tilbakemeldingsmøtene skulle gjennomføres, hvordan man bygger en hensiktsmessig tilbakemeldingskultur og hvordan man skulle gi og motta tilbakemeldinger (Skjæret & Heivoll, 2018, s. 32). Informant 3, som har ledet tilbakemeldingsmøtene ved sin arbeidsplass, viser til noen viktige forutsetninger for å kunne lede møtene på en hensiktsmessig måte.

*Det jeg opplevde som det viktigste, var hvordan man fikk til de trygge rammene. Det dreide seg blant annet om størrelsen. I starten var jeg opptatt av at det ikke ble for stort (Informant 3)*

I oppstartsfasen av tilbakemeldingsmøtene ønsket møteleder (informant 3) at gruppestørrelsen skulle være minst mulig (ca. tre til fire betjenter) for å gjøre de ansatte trygge i en ny og ukjent situasjon. Da tilbakemeldingsmøtene ble innført var det andre aktører innad i politiet, som ønsket å være med å observere hvordan møtene foregikk. Møteleder var bevisst på å si nei til disse observatørene i starten fordi h\*n ønsket ikke deltakerne i møtet skulle oppleve en fremmed i rommet som satt og lyttet og observert de øvrige deltakerne. Etter hvert som møteleder observert at politibetjentene ble trygge i settingen, ble det åpnet for at andre aktører fikk lov til å være med på møtene. Informanten utdyper videre at det var viktig å ha tenkt igjennom på forhånd hvor de ansatte skulle sitte.

*(...) jeg var veldig bevisst på hvordan vi satt for eksempel. Ikke noe skoleoppsett, men vi satt rundt et bord. Og vi tre som skulle være med, vi blanda oss. Så vi satt som en gjeng der alle var likestilte (Informant 3)*

«De tre» som informanten refererer til i sitatet ovenfor er møteleder, etterforsker og jurist. Slik jeg tolker dette sitatet, kan en slik enkel ting som hvor møtets deltakere skal sitte, ha mye å si for hvordan møtet opplevdes for de øvrige deltakerne, som i dette tilfellet er politibetjentene. Etter min oppfatning kan informant 3 vektlegging av de ansattes plassering, vise til et ønske om å “bryte ned” de hierarkiske strukturene. Jacobsen og Thorsvik (2019) hevder at hierarki blant annet dreier seg om sosial rangering forankret i en kultur. De skriver videre at innenfor grupper av kunnskapsarbeidere utvikles det ofte en rangordning som gjør at noen personer får mer tillit og oppmerksomhet enn andre. Noen ansatte blir derfor viktigere enn andre selv om status ikke er knyttet til en formell posisjon i en hierarkisk struktur.

Forskning (Valentine, 2018) viser at sosiale hierarkier er viktig for læring, men at denne formen for hierarki stort sett hemmer læring. Personer som opplever seg selv som lavtstående i hierarkiet, kan derfor være redde for å si noe (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 365). I forbindelse med tilbakemeldingsmøtene kan det tenkes at politibetjentene kan føle seg noe “utsatt” når ens eget arbeid blir tatt opp til vurdering av andre fagpersoner innad i politiet. Derfor kan det tenkes at plasseringen av de ansatte i møtene, kan ha en viktig betydning for at politibetjentene skal føle seg trygge og komfortabel i settingen. I tillegg påpeker informant 3 at det har vært viktig å la møtets deltakere få «lande litt» når de kommer inn til møtet, og at små, elementære ting som servering av kaffe, te og frukt, har vært viktig i den forbindelse.

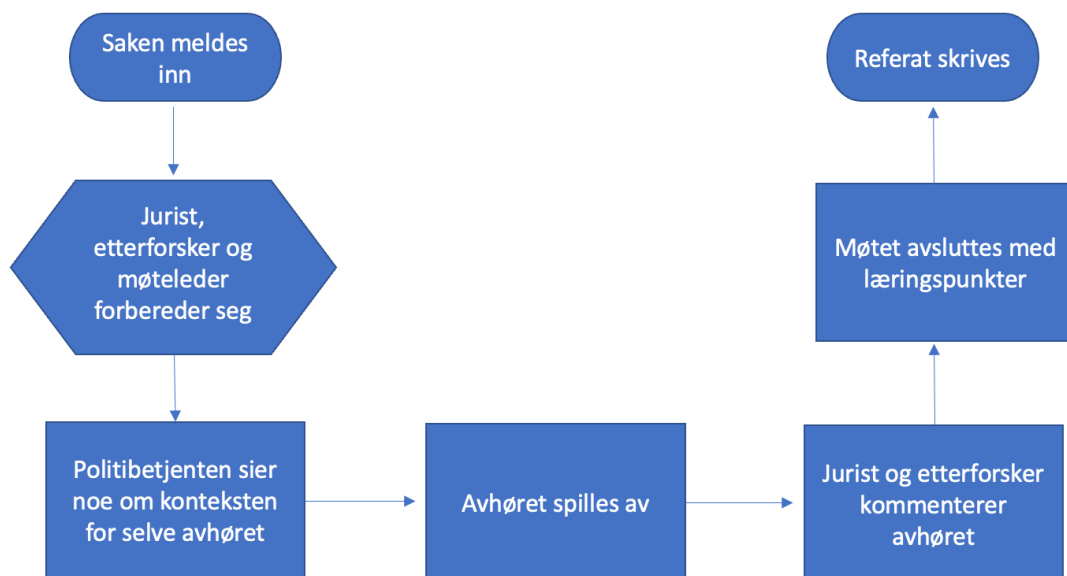
Informant 1 påpeker også hvor viktig tydelig kommunikasjonen i disse møtene er, og hvor viktig det er å legge frem tilbakemeldingene på en pedagogisk måte.

*Jeg starta jo som møteleder selv. Det jeg lærte var først og fremst hvor viktig det er å vise verdien av arbeidet som blir utført og hva det har å si for straffesakene (...) istedenfor at man går rett på det som er dårlig. Da unngår man en sånn «skyttergravs-kommunikasjon»*  
(Informant 1)

Informantens poeng er, slik jeg tolker det, å være bevisst på hvordan tilbakemeldinger gis og hva fokuset for tilbakemeldingene er. Slik jeg tolker det er målet med tilbakemeldingene å fokusere på mulige endringer i fremtidige straffesaker. Ved å vise til verdien i arbeidet som politibetjentene har utført, kan det tenkes at medarbeideren følte seg sett og anerkjent. Det kan tenkes at det muliggjør en aksept for tilbakemeldinger av mer kritikkverdig art. Når fokuset rettes mot læring, er det mulig å gjøre tilbakemeldingene «ufarlig». I tillegg kan det tenkes at informant 1 har erfart verdien av å ha ulike roller i tilbakemeldingsmøtene. Informanten har vært møteleder, samt hatt en rolle der vedkommende har fått tilbakemeldinger på egen praksis. Det kan tenkes at informant 1 ble bevisst den mulige sårbarhet av å være i et vurderingslyd. Det er derfor nærliggende å anta at informanten ble bevisst på måten tilbakemeldinger formuleres og formidles på.

Selve gjennomføringen av tilbakemeldingsmøtene har jeg valgt å illustrere i figur 9 på neste side. Det første steget i prosessen er at én politibetjent eller et «lag» melder inn en sak som de ønsker å få tilbakemelding på. Det andre steget dreier seg om at jurist, etterforsker og møteleder forbereder ved å gå igjennom saken. Møteleder snakker med jurist (påtale) og

etterforsker og ser hva som eventuelt er bra eller mangelfullt og blir enige om hvilke innspill de ønsker å komme med. Det tredje steget handler om selve møtesettingen. Politibetjenten eller «laget» som har meldt inn saken får si noe om rammene eller konteksten som lydavhøret ble tatt i. Det kan for eksempel dreie seg om *hvor* avhøret ble tatt og til hvilken *tid* avhøret ble tatt. Deretter spilles avhøret av, eventuelt deler av avhøret hvis avhøret er veldig langt. Etter at avhøret er spilt av, kommenterer jurist og etterforsker avhøret og gir faglige råd. Møtet avsluttet med at deltakerne forteller hva de har lært og hvilken kunnskap de kan ta med seg fra møtet. Deretter skriver møteleder referat fra møtet og sender ut referatet på e-post til de øvrige ansatte på arbeidsplassen.



**Figur 9.** Illustrasjon av tilbakemeldingsmøtenes struktur. Figuren er laget av forfatter.

Et gjennomgående trekk i min undersøkelse er at innholdet i tilbakemeldingsmøtene endret seg over tid. De første årene dreide møtene seg om å sikre en standardisering<sup>6</sup> av arbeidsoppgaver. Informant 3 viser til at veien mot en mer standardisert arbeidsmetode, ble vektlagt i tilbakemeldingsmøtene.

<sup>6</sup> Bowker and Star 1999; Timmermans and Epstein 2010, referert i Nerland og Karseth, 2015, s. 5

*Så det var punkt èn. Å sørge for at avhørene vi tar, har de juridiske formkravene de skal ha. De første årene var det rett og slett gjennomgang av avhør på formaliteter og innhold (Informant 3)*

I Stortingsmelding 29 (2019-2020) som omhandler «et politi for fremtiden», vises det også til begrepet standardisering der begrepet knyttes opp mot politiarbeid på stedet. Reformen det refereres til i sitatet nedenfor er «Nærpolitireformen», som ble vedtatt på Stortinget i 2015 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2019-2020). Det står eksplisitt skrevet at:

*Politidirektoratet har som ledd i reformen utviklet flere standardiserte verktøy, arbeidsmetoder og arbeidsprosesser som er felles for alle politidistriktene. Et eksempel er måten politiet i dag jobber med politiarbeid på stedet. Standardisering er fornuftig der likhet i oppgaveløsningene er en forutsetning for god kvalitet og like tjenester uavhengig av hvor i landet man befinner seg (Justis- og beredskapsdepartementet, 2019-2020, s. 35)*

Som sagt, viser funn fra min undersøkelse, at innholdet i tilbakemeldingsmøtene endret seg over tid. Etter hvert som man avdekket at politibetjentene mestret gjennomføringen av lydavhør og formkravene et lydavhør krever, gikk man over til «temabaserte» møter. Disse «temabaserte» møtene rettet seg mot spesifikke saker og temabaserte problemstillinger betjentene kunne møte ute på oppdrag. Informant 6 viser til et eksempel.

*Ett av tilbakemeldingsmøtene var skisser til trafikkulykker. Hvordan skrive en åstedrapport på en hensiktsmessig måte. Etterforsker og juristen viser da hva som er viktig i den type saker (Informant 6)*

Et viktig aspekt ved de temabaserte møtene, er at politibetjentene fikk lov til å være med å medvirke møtenes innhold. Møtelederen ved politidistrikt X, gav sine medarbeidere, som i dette tilfellet var politibetjentene, muligheter til å komme med ønsker til møtenes innhold, enten det var konkrete avhør politibetjentene ønsket tilbakemelding på, eller konkrete saker som betjentene ønsket å diskutere. Informant 6 beskriver hvordan dette foregikk på vedkommendes arbeidsplass.

*X (møteleder) har i forkant av hvert tilbakemeldingsmøte sendt ut hvilke ønsker vi har og bedt oss om å velge avhør eller saker. Og hvilke momenter vi ønsker tilbakemeldinger på. Så*



*prøver X (møteleder) å legge til rette for et godt tilbakemeldingsmøte med rett type fagfolk som er med på tilbakemeldingsmøtet (Informant 6)*

En slik måte å planlegge tilbakemeldingsmøtene på, gav også møteleder mulighet til å hente inn «ekstern» fagekspertise til møtene. Det kan tenkes at medarbeidernes medbestemmelse førte til et større engasjement blant deltakerne fordi de fikk et eierskap til møtenes innhold. Informant 8 forteller at «laget» som vedkommende er en del av, ble enige om hvilken sak eller hvilket tema de ønsker skal tas opp i TM-møtene.

*Vi velger for eksempel ikke saker der vi vet at vi har gjort det veldig bra (Informant 8)*

Sitatet ovenfor kan tydeliggjøre at noen av sakene, som drøftes i tilbakemeldingsmøtene, er knyttet usikkerhet til. Politibetjentene må ofte løse svært komplekse saker når de er ute på oppdrag. På den ene siden kan det virke hensiktsmessig at betjentene får drøftet slik saker med fagekspertise tilstede. På den andre siden kan det tenkes at det å velge saker som har gått bra, kan føre til læring. Ved å rette fokus saker som har blitt på en god måte, kan det bidra til å synliggjøre gode eksempler for fremtidige handlingsmønstre.

Informant 7 forteller om sin opplevelse av overgangen fra tilbakemeldingsmøtene som dreide seg om avhør til å bli mer temabaserte. Informant 7 beskriver sin opplevelse på følgende måte:

*(...) vi gikk fra de basic tilbakemeldingene som gjør deg til en bedre politimann, til å ta opp mer detaljer (Informant 7)*

Informanten påpeker sin opplevelse at denne «overgangen» på følgende vis:

*(...) tidvis ble det forventet at vi skulle gjøre veldig mye arbeid ute på stedet som er vanskelig å gjennomføre på stedet. Og at huskelisten til hva som kunne forbedres bare ble lenger og lenger (Informant 7)*

Slik sitatet belyser viser informant 7 til kravene og forventningene kunne bli i overkant mye. Det kan tenkes at det kan oppleves stressende å forholde seg til nye krav som kommer som et resultat av tilbakemeldingsmøtene.

#### 4.3.2 Informantenes læringsutbytte - effekten av tilbakemeldingsmøtene

Funn fra min undersøkelse indikerer en positiv læringsutvikling over tid, men at politibetjentenes læringsutbytte varierer noe etter å ha deltatt i tilbakemeldingsmøtene. Disse funnene er interessante fordi de sier noe om effekten av møtene. I intervjusituasjonen spurte jeg mine informanter hva de hadde lært etter å ha deltatt i tilbakemeldingsmøtene.

*(...) det jeg har lært er hva som skal til for å belyse saken tilstrekkelig. Hvis jeg tar et avhør i en sak som er alvorlig, så kan det være at jeg stiller altfor mange spørsmål fordi jeg blir usikker og skriver altfor lange rapporter og bruker for mye tid. Eller at jeg ikke får med meg de rette opplysningene (Informant 1)*

Informant 1 peker på at tilbakemeldingsmøtene har bidratt til å avklare en del usikkerhetsmomenter som kan oppstå i en avhørssituasjon. Det kan antas at disse usikkerhetsmomentene har vært en belastning for organisasjonen som helhet. Videre poengterer informant 1 hva det er viktig å spørre om, avhengig av hvilke saker man står ovenfor og hvem man avhører. Informant 1 utdyper det slik:

*(...) for eksempel en brann. Da er det noen viktige spørsmål som blir viktige å få frem. I en voldtektssak er det andre spørsmål som er viktige å få frem. Det er stor variasjon i hva du bør spørre om. Og om det er fornærma, et vitne eller sikta. Og det å få frem det nødvendige og spisse arbeidet vårt til det vi faktisk skal gjøre. Det har jeg lært mye av (Informant 1)*

Sitatet ovenfor belyser at betjentene møter en stor variasjon i sakene de skal løse og i avhørene de skal ta. Informanten viser til at tilbakemeldingsmøtene har hjulpet vedkommende til å stille de rette spørsmålene i en avhørssituasjon.

Informant 3 fremhever noen viktige momenter ved tilbakemeldingsmøtene.

*(...) også ser jeg at det bygger en kultur. Det er jo selvfølgelig en fagkultur, men det bygger en kultur med tilhørighet og samhörighet blant betjentene. Måten vi deler oss og reflekterer sammen i møterommet. Og jeg ser at de har blitt bedre på å gjøre det på eget initiativ når de er på jobb på patruljen. Både før og etter et oppdrag (...) De har blitt vant med å gjøre det*

*gjennom tilbakemeldingsmøtene. Og det er jo en ønsket bieffekt av det! Den tankeprosessen som de gjør før, under og etter et oppdrag. For en ting er at de kan teorien, men en ting er faktisk å begynne å gjøre det i praksis. Jeg tror at tilbakemeldingsmøtene har vært et verktøy for det (Informant 3)*

Sitatet ovenfor er interessant av flere grunner. Informant 3 indikerer at tilbakemeldingsmøtene er en arena for refleksjon og erfaringsdeling der refleksjon har blitt inkorporert i betjentenes utførelse av egne arbeidsoppgaver, både før, under og etter et oppdrag. I kraft av at ulike fagpersoner samles til faste tider og deler sin kunnskap med hverandre, kan det tenkes at tilbakemeldingsmøtene gir et potensial for læring.

Informant 8 fremhevet de temabaserte møtene som har dreid seg om kriminalteknisk arbeid, som et viktig læringsmoment. H\*n beskriver hvordan egen kompetanse er blitt hevet gjennom deltakelse i disse møtene. Informanten beskriver hvordan h\*n er blitt mer bevisst på *hvordan* kriminaltekniske spor skal sikres, og *hvordan* rapporten skal skrives i ettertid. Vedkommende beskriver det på følgende måte:

*(...) at det faktisk står en del om hva jeg gjorde når jeg skulle sikre det. Og det jo ting man tar med seg til hver eneste gang man skal sikre biologiske spor (Informant 8)*

Sitatet ovenfor er interessant fordi det peker i retning av at informantens læringsutbytte er knyttet mot de temabaserte møtene. Informanten påpeker at det h\*n har lært i møtet, anvendes i alle saker som dreier seg om kriminaltekniske undersøkelser. Dette funnet samsvarer med det informant 3 påpekte i det foregående avsnittet om at TM-møtene kan fungere som et verktøy for å omsette teori til daglig praksis. I likhet med informant 8, viser informant 7, til de temabaserte møtene når vedkommende snakker om eget læringsutbytte.

*Når vi hadde gjennomført tilbakemeldingsmøtet på en U-18 sak der en etterforsker, eller en forebygger, har vært med på møtene og sagt at neste gang dere kommer utfor det og det, så satt det litt lenger fremme i hukommelsen (Informant 7)*

Det kan synes som om repetisjon av ulike saksforhold som betjentene potensielt kan møte i U-18-saker<sup>7</sup>

*(...) også ser jeg en kvalitetsheving. I arbeidet de gjør. At tilbakemeldingsmøtene hever kvaliteten deres. Det ser jeg jo og fordi jeg følger med i straffesakskjeden (Informant 3)*

Slik jeg tolker dette sitatet bekrefter informant 3 at det oppstår en heving av kvaliteten i måten politibetjentene jobber på.

#### 4.3.3 Politibetjentenes opplevelse av å motta tilbakemeldinger

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på funn som gir et mer helhetlig bilde av betjentenes opplevelse av å motta tilbakemeldinger. Erfaringen av å motta tilbakemelding opplevdes noe uvant og skremmende i oppstarten av tilbakemeldingsmøtene. Informant 7 beskriver sin opplevelse av å få tilbakemeldinger da tilbakemeldingsmøtene nettopp hadde blitt innført på følgende måte:

*(...) i begynnelsen så var det litt sånn at du følte deg litt sånn eksamenspreget. At du måtte være forberedt på å kunne forsvare det du hadde gjort. Også håpe på at det var noen andre som ble plukka ut da. Etter hvert innså en at det var ganske mye læring i å faktisk by på noe selv. Da kunne du få veldig konkret tilbakemelding på hva en kan gjøre bedre (Informant 7)*

Det kan tenkes at det å få tilbakemeldinger opplevdes skummelt i starten fordi situasjonen var ukjent. Sitatet indikerer at informanten etter hvert opplevde at tilbakemeldingsmøtene var en læringsarena. Informant 7 påpeker at han dermed var villig til å dele egne erfaringer i møtene.

Som tidligere nevnt utfører politibetjenter arbeidet sitt i tidvis stressende situasjoner og de forberedes ikke på lik linje som avhør som tas “inne” på kontoret:

*(...) avhørene her gjelder jo avhør som blir tatt på stedet som vi ikke forbereder oss til (Informant 4)*

---

<sup>7</sup> U-18 saker er straffesaker utført av barn og unge under 15 år og mellom 15-17 år.

Informant 4 påpeker at avhørene som det gis tilbakemeldinger på, er avhør som tas uten forberedelsestid. Det kan derfor tenkes at det å få vurdert arbeidet sitt, som tidvis utføres i krevende og stressende situasjoner, kan oppleves sårbart.

*Ja, for det er vel en god del å huske på når man skal gjøre avhør på stedet. Det er det jeg merker. Det blir aldri de samme type avhørene. De gode, planlagte.. som de man har inne på politistasjonen eller et lensmannskontor. Det er jo derfor avhør på stedet ofte er tema for tilbakemeldingsmøtene. Du står der kanskje mens det brenner i et hus og tar et avhør av et vitne midt på natta når du egentlig ikke har sovet noe før nattevakta. Så det blir aldri nødvendigvis helt perfekt, men tilbakemeldingsmøtene har hjulpet med å løfte i hvert fall de formelle kravene til avhøret. Det er min oppfattelse av det (Informant 6)*

Informant 6 påpeker, i likhet med informant 7, at i oppstartsfasen av tilbakemeldingsmøtene opplevdes det ubehagelig å få arbeidet sitt evaluert:

*I begynnelsen så var det jo veldig skummelt. I de første møtene var fokuset utelukkende på avhør på stedet. Og da ble det jo en gjennomgang av en tjenesteperson sitt avhør. Enten frivillig eller plukka ut hvis det ikke var noen som meldte seg. Så var det jo litt skummelt hvis du var den som spilte avhøret da (Informant 6)*

Igjen, kan én mulig forklaring på hvorfor det opplevdes som skummelt for betjentene å få avhøret sitt evaluert, være at man ikke hadde hatt en slik læringsarena tidligere. I likhet med informant 7, påpeker informant 6, at denne spenningen forsvant etter hvert som det opplevdes som en trygg arena for læring. Informant 6 forklarer det slik:

*Men igjen, så forsvant dette med en gang da man skjønnte at dette her er det veldig god mulighet til å lære. Det skjedde noe med kvaliteten. Jeg kan i hvert fall snakke for meg selv. Mine avhør, etter å ha vært med i et par tilbakemeldingsmøter, ble det så synlig. Hva en burde gjøre annerledes eller hva en burde fortsette med. Jeg vil si jeg har utelukkende positive erfaringer med tilbakemeldingsmøtene. Jeg sitter igjen med masse læring etter det! Og det at flere snakker om erfaringer. Selv om det er en annen person sitt avhør eller en annen person sin rapport som blir fokuset, så kjenner alle seg igjen i de samme læringsmomentene (Informant 6)*

Dette sitatet viser tre viktige aspekter. For det første blir det tydelig at informant 6 etter hvert opplevde at tilbakemeldingsmøtene var en arena for læring, og at det av den grunn ble mindre skummelt å delta og dele erfaringer. For det andre viser informant 6 til en kvalitetsheving av egne avhør etter å ha deltatt i tilbakemeldingsmøtene. For det tredje fremhever informant 6 nytteverdien av å delta i møtet og snakke om erfaringer, selv om det ikke nødvendigvis er ens eget avhør som blir tatt opp til vurdering. Informanten verdsetter møtene i den grad at erfaringer som deles, er gjenkjennbare.

#### 4.3.4 Viktigheten av gode tilbakemeldinger

Flere informanter i min undersøkelse fremhever viktigheten av kvaliteten på tilbakemeldingene de har fått, og betydningen av at tilbakemeldingene gir mening for dem. Informant 8 beskriver det slik:

*Det som faktisk er viktig er at man forstår tilbakemeldingene. Når man får en tilbakemelding er det ikke nødvendigvis slik at man forstår den. At de som gir tilbakemelding faktisk tar seg tid til å forklare på en forståelig måte slik at man går ut med et utbytte etterpå. Også tror jeg det er viktig at man varierer hvem som får tilbakemeldinger. At man ikke nødvendigvis velger samme person hver gang (Informant 8)*

Det informant 8 peker på her kan dreie seg om at innholdet i tilbakemeldingene som gis, må være forståelig. Slik jeg oppfatter det, kan det knyttes til at det er etterforsker og jurist som ofte gir tilbakemeldinger. Fagterminologien som anvendes kan tenkes å være noe ulik språket politibetjentene brukes i arbeidssammenheng. Det kan forklare hvorfor informant 8 påpeker at innholdet i tilbakemeldingene som gis, må være forståelig for politibetjentene som mottar dem. I tillegg kan det tenkes at selve tidsrammen for møtet, som er én time, medfører visse begrensninger til å oppklare eventuelle misforståelser.

Informant 4 viser også til selve innholdet i tilbakemeldingene som gis:

*(...) er det noe som man objektivt sett kunne gjort som kunne være bedre, så er det en kjempebra tilbakemelding! Men er det noe som er umulig å gjøre, og som man bare sier i ettertid: ja, du kunne gjort det og det... også er det umulig å gjennomføre. Da tar man kanskje tilbakemeldingen med en klype salt! (Informant 4)*

Poenget her å illustrere betydningen av innholdet i tilbakemeldingene som betjentene mottar. I situatene ovenfor tydeliggjøres dette behovet ved at tilbakemeldingene som gis, bør være saklige, relevante og ikke minst forståelig for betjentene.

## 5 Diskusjon

I det følgende kapittelet vil oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål diskuteres i henhold til det teoretiske rammeverket og empirien. Formålet med denne masteroppgaven er å se på forholdet mellom en endringsprosess i politiet og organisasjonslæring. I dette kapittelet vil jeg besvare den overordnede problemstillingen:

### ***Hvordan kan endringsprosesser potensielt bidra til organisasjonslæring?***

I tillegg vil jeg besvare følgende forskningsspørsmål for å belyse oppgavens hovedproblemstilling ytterligere:

1. *På hvilken måte kan pragmatisk orientert læringsteori anvendes for å forstå og forklare Politiarbeid på stedet?*
2. *På hvilken måte kan tilbakemeldingsmøtene fremme eller hemme organisasjonslæring?*

Kapittelet deles inn to deler. Hver del vil ta for seg hvert av forskningsspørsmålene, 5.1 skal besvare det første forskningsspørsmålet, 5.2 det andre.

### 5.1 På hvilken måte kan pragmatisk orientert læringsteori anvendes for å forstå og forklare Politiarbeid på stedet?

Drivkreftene bak endringsprosessene i politiet leder meg til pragmatisk orientert læringsteori. Bente Elkjær (2004) hevder at pragmatisk læringsteori gir en «tredje vei» å forstå organisasjonslæring. I «den tredje vei» legger hun to metaforer til grunn for læring: *tilegnelse* og *deltakelse*. Disse to metaforene gjenspeiles i organisasjonslæringens læringsteorier<sup>8</sup>. «Den tredje vei» defineres som utviklingen av erfaring og kunnskap gjennom *undersøkelse* (refleksiv tenkning) i sosiale verdener (Elkjær, 2004, s. 419). Tanken bak Elkjærs (2004) syntese om å «forene» de to metaforene for organisasjonslæring i den såkalte «tredje vei», er å erkjenne at *tenkning* er avgjørende for læring som *deltakelse* i sosiale prosesser (Elkjær, 2004, s. 420). På den ene siden hevder Elkjær (2004) at det gir mulighet til å forstå forholdet mellom individet og organisasjoner som begge omfatter organisasjonssystemer. På den andre

---

<sup>8</sup> Anna Sfard (1998) advarer mot bruken av *tilegnelse-* og *deltakelsemetaforen* fordi disse metaforene vil være tilstrekkelig for å dekke et helt felt.



siden kan individet forstås som en mulig aktiv deltaker i organisasjonslivet. Farjoun et al. (2015) hevder at pragmatismen kan betraktes som en *problemløsningsfilosofi*. De argumenterer for at pragmatiske prinsipper egner seg godt for å kunne forstå utfordringer knyttet til teknologiske endringer og komplekse problemstillinger. Grunnen til det, hevder Farjoun et al. (2015), er rettet mot at disse utfordringene krever mangfoldige analyser. I likhet med Elkjær (2004) argumenter Farjoun et al. (2015) for at pragmatismen representerer «den tredje vei», mellom rasjonelle og strukturelle tilnærminger. Hvordan blir så den pragmatisk orienterte læringsteorien relevant i henhold til *Politiarbeid på stedet*?

Bernstein (2010, referert i Korte & Mercurio, 2017, s. 62-63) hevder at pragmatismens filosofer vektlegger:

- (a) Et fokus på de praktiske konsekvensene av handling
- (b) Betydningen av den sosiale konteksten
- (c) Det erfaringsmessige grunnlaget for problemløsning gjennom *undersøkelse* (refleksiv tenkning)

Det vil gi noen muligheter til å anvende prinsipper fra pragmatismen på oppgavens empiriske materiale. Jeg vil starte med å undersøke hvorvidt endringsprosessens utløsende faktorer kan knyttes til organisasjonslæring. Slik jeg har belyst i kapittel 2, danner *undersøkelse* (refleksiv tenkning) selve grunnlaget i Argyris og Schöns (1996) definisjon av organisasjonslæring. Etter terrorhendelsene 22. juli havnet politiets respons- og handlingsevne i søkelyset. Det ble foretatt en ekstern og uavhengig *evaluering* av politiets arbeid. Denne evalueringen ble utført av Gjerv-kommisjonen. Evalueringen avdekket en rekke kritiske forhold. Politiet ble blant annet kritisert for å ikke ha tilgang til enkel teknologi for å kunne sende skriftlig oppmøteinformasjon til personell og tjenestebiler (NOU, 2012, s. 454). Gjerv-kommisjonens «utenforstående blikk» på arbeidsprosessene i politiet utløste en *kritisk refleksjon* omkring de manglende tekniske hjelpemidlene i politietaten. Det ble blant annet rettet fokus mot *hvorfor* politiet ikke benyttet teknologi som allerede var ferdig utviklet og lett tilgjengelig. Skriftlig oppmøteinformasjon til personell og tjenestebiler ville kunne bli vesentlig forbedret ved bruk av nye tekniske løsninger. Gjerv-kommisjonens avdekking av manglene i politietaten kan minne om Deweys (1933, s. 14) begrep om *a forked road situation* (tvetydig situasjon), som frembringer et dilemma. Politiet erfarte en «problematisk situasjon» som ble utløst av at

resultatene man forventet av politiet (deres handlinger) og de resultatene som faktisk ble oppnådd ikke stemte overens.

Gjørsv-kommisjonens eksterne *evaluering* førte til en felles enighet i Justis- og beredskapsdepartementet, Politidirektoratet og Riksadvokatembetet. Enigheten gikk ut på, at det var nødvendig å styrke etterforskningen i politi- og påtalemyndigheten (Politidirektoratet, 2016, s. 4). Stortinget ba Regjeringen sørge for en nasjonal Handlingsplan for etterforskningsfeltet. Denne planen ble utarbeidet av Politidirektoratet og Riksadvokaten i 2015. I denne planen står *Politiarbeid på stedet* som ett av totalt 20 tiltak i Handlingsplanen (Myhrer, 2018, s. 2).

I min undersøkelse har vi sett hvordan *Politiarbeid på stedet* medførte *nye arbeidsformer* for politibetjentene. Figur 6 illustrerer de nye arbeidsformene.



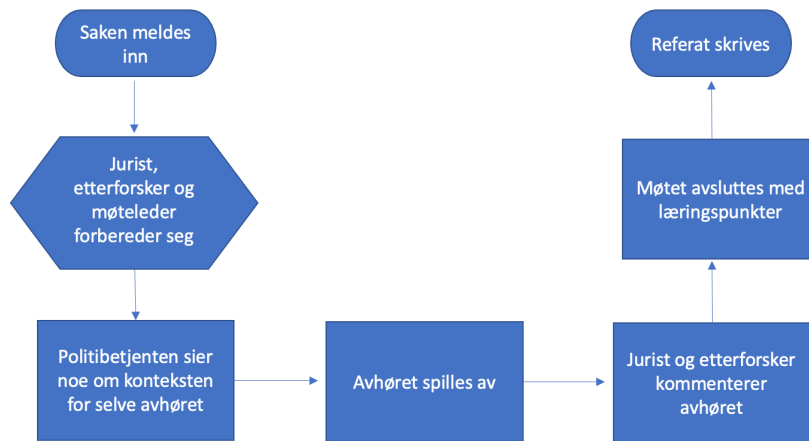
**Figur 6.** Fra: Skjæret & Heivoll, 2018, s. 5

Dewey (1933) fremhever at erfaringens natur gjør noe vesentlig med menneskets forhold til omverdenen. Både nye og problematiske erfaringer utløser tilbakeskuende refleksjon, men også tentative hypoteser for å undersøke erfaringene. Dette kan sammenlignes med en forsker som studerer et forskningsmateriale. Denne prosessen dreier seg om å måtte utsette seg for nye, utfordrende erfaringer. Disse erfaringene kan erstatte tidligere holdninger basert på vanetenkning. Ved å reflektere over nye erfaringer, skapes selve læringen eller forandringen i atferd. Hvordan kan erfaringens natur realiseres i politifaglig sammenheng? Det leder over til tilbakemeldingsmøtene. I del 5.2 vil jeg gå nærmere inn på hvorvidt tilbakemeldingsmøtene potensielt har bidratt til å utvikle politibetjentenes erfaringer.

## 5.2 På hvilken måte kan tilbakemeldingsmøtene fremme eller hemme organisasjonslæring?

Argyris og Schön (1996) hevder at for å kunne vite hvordan en organisasjon lærer, må vi vite hvordan organisasjonen handler, fordi læring i seg selv er en form for handling. I deres tilnærming til organisasjonslæring går veien til organisasjonslæring fra *organisasjonshandlinger* gjennom *organisasjonsundersøkelser* og videre til *organisasjonskunnskap* som kan føre til organisasjonslæring. Denne logikken gjenspeiles i min oppbygning i besvarelsen av dette forskningsspørsmålet der tilbakemeldingsmøtene vil være et sentralt utgangspunkt for den videre diskusjonen. Disse møtene belyser hvordan individer handler på vegne av organisasjonen, samt hvordan individene får *tilbakemeldinger* på disse handlingene. *Tilbakemeldinger* forstås i denne sammenheng som en menneskelig aktivitet, noe som er i tråd med Sutton, Hornsey & Douglas, (2012, s. 2). Sutton et al. (2012) beskriver at tilbakemeldinger enten kan ha en *aktiv* eller *passiv* betydning. En *aktiv* betydning vil si at en sender gir kritikk, ros, eller veiledning til en mottaker. En *passiv* betydning vil si at en person observerer andres atferd og intuitivt gir tilbakemeldinger på disse (Sutton et al., 2012, s. 2). Forståelsen av tilbakemeldinger som ligger til grunn i denne diskusjonsdelen vil rette seg mot en *aktiv* betydning av begrepet.

Argyris og Schön (1996) hevder at organisasjoner er «samarbeidende systemer som styres av de konstitusjonelle prinsippene til en polis» (Argyris & Schön, 1996, s. 11). Som nevnt i kapittel 2 del 2.2.2 forsøker Argyris og Schön å løse *overføringsproblemet* mellom individuell og organisatorisk læring ved å definere organisasjoner som en *polis*, eller en *politisk enhet*, der individer handler på vegne av organisasjonen som såkalte *agenter*. Et viktig grunnlag for den videre diskusjonen blir derfor å belyse hvorvidt og hvordan informantene i min undersøkelse handler på vegne av politiet som organisasjon. Informantene har ulike roller innad i organisasjonen, der grensene mellom dem styres ut fra såkalte regler og prosedyrer for å fatte beslutninger. Intervjuene indikerer at måten tilbakemeldingsmøtene ble organisert på, utgjør et sosialt fellesskap bestående av aktører med ulik ekspertise, jf. figur 9 i del 4.3.1.



**Figur 9.** Tilbakemeldingsmøtene

Disse aktørene er en gruppe som utgjør et såkalt «vi» kan fatte felles beslutninger, samt overføre sine beslutninger til handlinger (Argyris og Schön, 1996, s. 9). Det leder meg til spørsmålet om hvorvidt *undersøkellesprosesser* kommer til syne i tilbakemeldingsmøtene. Det vil jeg gå nærmere inn på i det følgende.

Intervjuene viser hvordan innføringen av smarttelefoner og andre IKT-løsninger, endret politibetjentenes arbeidsoppgaver. Dette skapte en *usikker situasjon* for politibetjentene. *Hvordan skulle den nye teknologien anvendes?* Dewey (1933, s. 106) refererer til denne situasjonen som selve *tvilsstanden* i *refleksiv tenkning*, også kjent som den *prerefleksive* fasen. Informant 3 uttrykker at bruken av teknologien var ny for betjentene i arbeidssammenheng. Tilbakemeldingsmøtene ble innført for at deltakerne kunne dele erfaringer med hverandre. Møtene viste seg å bli et viktig tiltak for å implementere den nye teknologien i politibetjentenes arbeidshverdag, jf. Innføringsboken for Politiarbeid på stedet.

Funnene, knyttet til organiseringen av møtene, viser at politibetjentene fikk tilbakemeldinger på selve lydavhøret de hadde tatt i en konkret *handlingssituasjon*. *Hvordan fungerte spørsmålsstillingen i det konkrete avhøret? Kunne åstedet blitt sikret på en bedre måte?* Når slike spørsmål ble diskutert i tilbakemeldingsmøtene, indikerer dette at politibetjentene ble trent opp i å stille spørsmål ved egen praksis over tid. Zetterquist et al. (2014, s. 222) hevder at hvis refleksjon over handlinger skal kunne påvirke eller forbedre handlinger, kreves det at individet eller organisasjonen er mottakelig for informasjon og innstilt på å endre handling. I tillegg påpeker Zetterquist et al. (2014, s. 222) at det må oppdages et avvik mellom handling

og teoretisk kunnskap om handlingen. I Handlingsplanen og Gjørsv-kommisjonens evaluering, beskrives *avvik* som pekte i retning av et reelt behov for en kvalitetsheving i politiets etterforskningsarbeid. Med Nærpolitireformen ble det også innført ny teknologi i etaten. Informantene i min undersøkelse uttrykker at de stilte seg positive til den nye teknologien som ble innført. Dette kan indikere at de ansatte var mottakelige og hadde en vilje til endring. Vil det på dette grunnlaget være nærliggende å anta at tilbakemeldingsmøtene førte til at politibetjentene utviklet nye måter for handling?

Intervjuene indikerer at tilbakemeldingsmøtene førte til en positiv læringsutviklingsutvikling for politibetjentene over tid. Informant 3 uttrykker at det etter en periode med tilbakemeldingsmøter, kom frem at politibetjentene mestret å ta lydopptak av avhør med de formaliteter et avhør inneholder. Gjennom å sette ord på egne handlinger og å motta tilbakemeldinger, kan det synes som om politibetjentene utviklet og lærte nye handlingsmåter. Informant 6 uttrykker å ha oppnådd et læringsutbytte av at politibetjentenes erfaringer ble brakt opp til diskusjon i møtene, uavhengig av om det var ens egne eller andres erfaringer som ble drøftet. Informantenes vilje til å dele sine handlingsmønstre, peker i retning av at politiet har overkommet et viktig hinder for organisasjonslæring. Det gir et grunnlag for å kunne argumentere for at politibetjentenes *handlingsteorier* (Argyris og Schön, 1996, s. 13) kan ha blitt synliggjort.

For det første fant jeg at politibetjentene fikk anledning til å forklare sine handlinger (uttalte teorier) før betjentens avhør ble spilt av i selve møtesituasjonen, jf. figur 9. For det andre ble politibetjentenes avhør spilt av på lyd i selve møtesituasjonen. Sistnevnte indikerer at politibetjentenes *bruksteorier* ble synliggjort. Det vil si den handlingsteorien som styrer politibetjentens handling og fungerer ubevisst. Det er derfor rimelig å anta at denne møtestrukturen skapte et viktig grunnlag for at en politijurist, etterforsker eller møteleder kunne stille spørsmål ved politibetjentenes *bruksteorier*, slik at *feil* kunne oppdages. Argyris og Schön (1996, s. 31) definerer *feil* som et misforhold mellom resultater og forventninger, som trigger en bevissthet rundt en problematisk situasjon. Videre beskriver de at *undersøkelse* (refleksiv tenkning) gir en mulighet til å komme videre fra fasen der man oppdager et signal om et misforhold, til selve misforholdet. Målet i *undersøkelsesprosessen* vil være å rette opp i feilen. Når resultatet av våre handlinger ikke samsvarer med forventningene, kan personen oppleve en *overraskelse*. Denne erfaringen, eller *overraskelsen*, vil være helt sentral når nye tenke- og handlemåter skal utvikles (Argyris og Schön, 1996, s. 31). Et annet viktig poeng

som Argyris og Schön (1996) fremhever er at *feil* også kan ha en positiv mening. En leder kan for eksempel bli positivt overrasket over at en ansatt faktisk er mottagelig for direkte konfrontasjon av en «truende» utfordring. En «truende» utfordring kan for eksempel være når ny teknologi innføres.

Dette gjenspeiler et viktig prinsipp innenfor *dobbelkretslæring*. Denne formen for læring karakteriseres av Argyris og Schön (1996) ved at den enkelte må bli klar over de bruksteoriene som styrer atferden. Dette gjøres ved at ens faktiske opptreden stadig konfronteres. Argyris og Schön (1996) hevder at hvis man skal få til en slik konfrontasjon, innebærer det at den enkelte diskuterer sine handlinger offentlig, det vil si med andre mennesker. En forutsetning for å få til dette er å skape et klima preget av trygghet og tillit for å forhindre at den enkelte frykter å bli angrepet og kritisert når man diskuterer sine handlinger<sup>9</sup>. Et relevant spørsmål i denne sammenheng blir hvorvidt *feil* ble oppdaget i tilbakemeldingsmøtene. Informant 6 uttrykker at vedkommende fikk direkte tilbakemelding på hva som var bra og hva som burde gjøres annerledes i avhør informanten hadde tatt. Undersøkelsens datamateriale gir likevel ikke grunnlag for å avkrefte eller bekrefte om betjentens handlingsmønster faktisk ble endret. Likevel er det nærliggende å anta at tilbakemeldingsmøtene kan betraktes som en viktig læringsarena der politibetjentene ble *bevisste* på egne handlinger gjennom tilbakemeldinger fra kollegaer.

For det tredje er en forutsetning at tilbakemeldingene som gis til politibetjentene er forståelige, noe informant 8 gav uttrykk for i intervjusituasjonen. Det vil være avgjørende at politibetjentene forstår meningen med budskapet og språket som blir formidlet. Dewey (1933) hevder at refleksiv tenkning *krever* og har som *vilkår* såkalte meningsbærende tegn:

«thinking is impossible without language» (Dewey, 1933, s. 230)

Det leder meg til spørsmålet om hvorvidt tilbakemeldingene som gis i tilbakemeldingsmøtene er forståelig for politibetjentene? Aktørene i tilbakemeldingsmøtene har ulik ekspertise og

---

<sup>9</sup> Dette minner for øvrig om det Edmondson (1996; 1999; 2019) beskriver som psykologisk trygghet. Jeg har valgt å ikke la hennes viktig forskning være en del av mitt analytiske rammeverk i denne oppgaven, men heller fokusere på de sosiale dydene (*social virtues*) innenfor *Modell II-bruksteori* som Argyris og Schön beskriver (1996, s. 120).

fagbakgrunner, slik undersøkelsen viser. Hvilke mulige utfordringer kan det by på og vil det utgjøre et hinder for organisasjonslæring?

For det første kan det tenkes at dersom det formidles tilbakemeldinger på et fagspråk som *ikke* er forståelig for politibetjentene, vil tilbakemeldingene miste sin verdi. Dewey (1933) hevder at når mennesker oppnår en forståelse med hverandre, betyr det at de har kommet frem til en løsning på en sak som har vært diskutert mellom dem. En viktig forutsetning for å kunne oppnå effektiv kommunikasjon, hevder Dewey (1933), vil være standardiserte og «faste» betydninger av språket. En *stol* betyr alltid det samme, det samme gjør *sol*, *vann* osv. Substantivene vil referere til de samme objektene, til tross for forskjeller i menneskets erfaringer (Dewey, 1933, s. 151). En refleksiv praksis har ord som *muliggjør* akkumulering<sup>10</sup> av erfaring og gjør diskusjoner felles og presise (Carlsen, 2006, s. 58). I lys av tilbakemeldingsmøtene kan det tenkes at det vil være en klar fordel at de ulike aktørene i tilbakemeldingsmøtene anvender «faste» betydninger i språket som er forståelig for alle<sup>11</sup>. Det er ikke sikkert at dette er gitt, siden de ulike aktørene i tilbakemeldingsmøtene har ulike fagbakgrunner. Undersøkelsens empiri gir ikke grunnlag for å avkrefte eller bekrefte om dette faktisk var tilfellet. Det kan likevel argumenteres for at det er nødvendig å avklare, eller utvikle, et felles «begrepsapparat» som vil være forståelig for de ulike aktørene. På den måten kan det tenkes at effektiv kommunikasjon mellom politibetjentene, politijuristen og etterforskeren vil kunne oppnås.

For det andre vil det være nærliggende å anta at dersom den hierarkiske oppbygningen blant aktørene i tilbakemeldingsmøtene hadde vært «stramt» eller «rigid» oppbygd, kunne det utgjort et mulig hinder for organisasjonslæring. Som figur 4 viser i del 3.2.2, har politiet en hierarkisk struktur og kjennetegnes som en *formell organisasjon*. I Argyris og Schöns (1996) karakteristikkk av *formelle organisasjoner* beskriver de blant annet at det forekommer en hierarkisk oppbygning av autoritet. Kan det medføre begrensninger for aktørene i tilbakemeldingsmøtene?

---

<sup>10</sup> Akkumulere kommer fra det latinske uttrykket *accumulare* og betyr «å samle opp» og «lagre» (Det Norske Akademi's Ordbok, 2021).

<sup>11</sup> Denne problematikken belyses også av Carlile (2004) i hans rammeverk om ulike kunnskapsgrenser som kan oppstå mellom ulike domener.

Det leder meg til ett av de atferdsmessige prinsippene innenfor *Modell II-bruksteori* der en maktfordeling mellom de relevante aktørene i prosessen er en viktig grunnregel. Mine intervjuer indikerer at informantene med møtelederfunksjon var bevisste på og opptatt av, å skape et klima der deltakerne følte seg «likestilte». Informant 3 uttrykker at måten det ble løst på var å plassere deltakerne på en bevisst måte rundt mødebordet der møtelederen, jurist (påtale) og etterforskere skulle sitte «blandet» og sammen med politibetjentene i selve møtesituasjonen for å skape et trygt miljø. Vil det være et tilstrekkelig grunnlag for å hevde at maktfordelingen mellom aktørene i tilbakemeldingsmøtene ble redusert?

Samtlige informanter uttrykte at de syntes selve settingen var noe ubehagelig i starten som vekket assosiasjoner til en «eksamenslignende» situasjon. Disse informantene uttrykte likevel at det gikk over da de opplevde at møtesettingen følt som en «trygg» arena. Informant 6 uttrykte at nervøsiteten gav seg da vedkommende skjønnte at tilbakemeldingsmøtene var en arena for læring. Dette kan indikere at møtelederne har evnet å tydeliggjøre hvilke oppgaver som skal løses, samt å skape et klima preget av tillit. Disse prinsippene kan gjenfinnes i de atferdsmessige strategiene i *Modell II-bruksteori* (Argyris og Schön, 1996, s. 117).

For det tredje kan det være nærliggende å anta at dersom politibetjentene utelukkende hadde mottatt negative tilbakemeldinger på alt de hadde gjort «feil», ville det antageligvis hatt følger for deres *interne engasjement*. *Internt engasjement* beskrives av Argyris og Schön (1996) som en av verdiene i *Modell II-bruksteori*. Betydningen av begrepet retter seg mot at en ansatt opplever høy grad av forpliktelse til organisasjonen vedkommende er ansatt i (Siders, George & Dharwadkar, 2001, s. 572). Det betyr at den ansatte mest sannsynlig vil engasjere seg i atferdsmessige prinsipper i *Modell II-bruksteori*, for å oppnå organisasjonens mål. I prinsippene som Argyris og Schöns (1996) vektlegger innenfor *Modell II-bruksteori*, tydeliggjøres koblingen mellom artikkel og støtte der det åpnes opp for at andre kan konfrontere ens egne betraktninger. Informant 3 peker på et viktig prinsipp i denne sammenheng. Vedkommende understreker viktigheten av at politibetjentene fikk mulighet til å si noe om den kontekstuelle rammen for avhøret som ble spilt av i møtesituasjonen. På den måten kan det tenkes at politibetjenten ble møtt med forståelse for at avhør ble gjennomført i utfordrende situasjoner.

Det er derfor nærliggende å anta at en dominans av negative tilbakemeldinger og en mangel på *støtte*, kunne ha medført at politibetjentenes *interne engasjement* hadde blitt svekket. Det



kan tenkes at politibetjentene ikke hadde vært villig til å dele sine yrkesmessige erfaringer og handlinger i like stor grad. På den måten kunne det utgjort ett mulig hinder for å løse problemer på en effektiv måte.

Læringssystemene jeg nå har diskutert i de to foregående avsnittene, innenfor *Modell II-bruksteori*, representerer læring på individnivå. Denne modellen har som mål å hjelpe ansatte med å produsere valid informasjon, ta gjennomtenkte valg og utvikle et internt engasjement i sine valg. Som en del av disse verdiene, ligger antagelsen om, at «makt» kommer fra å ha pålitelige informasjon, fra å være kompetent, fra å påta seg personlig ansvar og kontinuerlig overvåke effektiviteten av sine beslutninger (Argyris og Schön, 1996, s. 117).

Kan man se antydninger til læringssystemer på organisasjonsnivå i henhold til oppgavens datagrunnlag? Argyris & Schön (1996) hevder at de fleste læringssystemer kjennetegnes av *O-I-læringssystemer*, og at det kan være et hinder for læringsprosesser. I *O-I-læringssystemer* blir de ansatte lært til å ha et begrenset sett med «kart» for *hvordan* de skal handle. I tillegg vil det være lite sannsynlig at en organisasjon som befinner seg innenfor dette læringssystemet, vil *endre* sine styrende variabler, normer og antagelser (Argyris & Schön, 1996, s. 111). En viktig forutsetning for det ville krevd *organisasjonsmessig undersøkelse* i *dobbelkretslæring*. Slik jeg har vært inne på tidligere fikk betjentene mulighet til å sette ord på egne handlinger og motta tilbakemeldinger på disse. Dette kan indikere at betjentene lærte nye måter for handling, men oppgavens datamateriale gir ikke grunnlag for å avkrefte eller bekrefte om dette faktisk var tilfellet. I tillegg ble betjentenes lydavgør spilt av i tilbakemeldingsmøtene. Dette kan ha skapt et viktig grunnlag for å stille spørsmål ved politibetjentenes bruksteorier, slik at feil kunne korrigeres. Dette kan indikere at tilbakemeldingsmøtene utgjør et læringssystem på organisasjonsnivå. Det leder meg til en oppsummering av momentene i denne diskusjonsdelen.

For det første hevder Argyris og Schön (1996, s. 11) at for å kunne vite hvordan en organisasjon lærer, må vi vite hvordan den handler. For det andre slår Argyris og Schön (1996) fast at individuelle undersøkelser blir organisasjonsmessige dersom de har et *skjæringspunkt*. De beskriver denne prosessen ved at individuelle *undersøkelser* bidrar til å forme *organisasjonsundersøkelser*, som igjen medfører videre *undersøkelser* utført av individer (Argyris og Schön, 1996, s. 11-12). Det kan det virke hensiktsmessig å etablere en arena i organisasjonen der de ansattes erfaringer diskuteres. Intervjuene viser at politibetjentenes tidligere erfaringer fra åstedsbefaringer, kunne settes i en *fortidig-* og *nåtidig*

sammenheng. Det forekom en felles kollegial drøfting om hvordan betjentene skulle forholde seg til en *fremtidig* åvhørssituasjon. Slik kan man gjenkjenne visse likhetstrekk med pragmatismen ved at tilbakemeldingsmøtene skapte rom for tenkning omkring fremtidige konsekvenser. På den måten kan det tenkes at tilbakemeldingsmøtene dannet et grunnlag for *undersøkelse* (refleksiv tenkning).

Det leder meg så til det tredje punktet som dreier seg om organisasjonskunnskap. For å kunne oppnå organisasjonslæring må det være et *samsvar* mellom meningssystemene som ligger til grunn for handlingene, de såkalte *handlingsteoriene*, ifølge Argyris og Schön (1996). Hvorvidt dette samsvaret eksisterer eller ikke, beror på om organisasjonen tilhører *Modell I-bruksteori* eller *Modell II-bruksteori*. Gjennom min undersøkelse kan vi gjenkjenne likhetstrekk med atferdsmessige prinsipper i *Modell II-bruksteori*. Ett av disse likhetstrekkene dreier seg om internt engasjement. Funnene viser at politibetjentene er villig til å dele egne yrkeserfaringer i tilbakemeldingsmøtene. I det neste kapittelet vil jeg oppsummere diskusjonskapittelets hovedmomenter.

## 6 Avsluttende betraktninger

Formålet med denne undersøkelsen har vært å se på forholdet mellom en endringsprosess i politiet og organisasjonslæring. Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ case-studie med intervjuer og dokumentanalyse som metode. Disse metodene vurderte jeg som hensiktsmessige for å få innsikt i temaet jeg valgte å fordype meg i. I kapittel seks vil jeg svare på den overordnede problemstillingen:

### *Hvordan kan endringsprosesser potensielt bidra til organisasjonslæring?*

Deretter vil forskningsspørsmålene besvares:

1. *På hvilken måte kan pragmatisk orientert læringsteori anvendes for å forstå og forklare Politiarbeid på stedet?*
2. *På hvilken måte kan tilbakemeldingsmøtene fremme eller hemme organisasjonslæring?*

Helt til slutt vil svakheter ved undersøkelsen presenteres, samt anbefalinger til videre forskning.

### 6.1 Hovedfunn

Gjørsv-kommisjonens eksterne evaluering avdekket en rekke kritikkverdige forhold i politietaten etter terrorhendelsene 22. juli. Politiet stod overfor en utfordrende situasjon, utløst av en uoverensstemmelse mellom resultatene som ble forventet av politiet, og de resultatene som faktisk ble oppnådd. En bred politisk enighet førte til at politiets arbeidsformer ble endret. Det ble satt i gang en omfattende endringsprosess i etaten der blant annet ny teknologi ble innført.

Etableringen av tilbakemeldingsmøtene viser at politiet har overkommet et viktig hinder for organisasjonslæring. Funnene indikerer at politibetjentenes handlingsteorier (Argyris og Schön, 1996, s. 13) ble synliggjort ved at de var villige til å dele sine handlingsmønstre gjennom aktiv deltakelse i møtene. Betjentenes «handlingsteorier» ble synliggjort på følgende måte:

- (a) Politibetjentene satt ord på egne handlinger før vedkommendes avhør ble spilt av i møtesituasjonen
- (b) Vedkommendes lydavhør ble spilt av i møtesituasjonen

Punkt (a) viser til at politibetjentenes *uttalte teorier* kommer frem. Punkt (b) viser til at politibetjentenes *bruksteorier* ble synliggjort. Synliggjøringen av politibetjentenes handlingsteorier danner et grunnlag for å korrigere feil.

Funnene viser at det gjøres aktive grep for å sikre at politibetjentene skulle føle seg trygge under tilbakemeldingsmøtene. Det vektlegges en møtestruktur der de ansatte skal føle seg trygge i settingen. Politibetjentenes mulighet til å uttrykke den kontekstuelle rammen lydavhør tas i, synes å være en viktig forutsetning for at betjentene følte seg komfortable i møtesettingen. Det fremkommer i undersøkelsen at det gis tilbakemeldinger som viser til positive sider ved betjentenes handlingsmåter, samt konstruktiv kritikk rettet mot forbedringsområder. Møtene har hatt en positiv innvirkning på betjentenes arbeidsutførelse og viser at politibetjentene etter hvert mestret å ta avhør på lyd med de formaliteter det innebærer.

Svarene jeg har kommet frem til på den overordnede problemstillingen er at tilbakemeldingsmøtene har dannet et viktig grunnlag for organisasjonslæring i politiet. Politiet har, i forbindelse med en endringsprosess, klart å etablere en læringsarena i form av faste tilbakemeldingsmøter. Endringene som kom med innføring av ny teknologi, forandret politibetjentenes arbeidsformer. Det skapte en form for usikkerhet blant de ansatte. Tilbakemeldingsmøtene har vist seg å være et viktig forankringspunkt for håndteringen av ny teknologi. Politibetjentene fikk tett oppfølging i form av tilbakemeldinger fra ulike faggrupperinger innad i politiet. Disse tilbakemeldingene la viktige føringer for politibetjentenes handlingsteorier (Argyris og Schön, 1996, s. 13). På den måten kan tilbakemeldingsmøtene ha utgjort et viktig virkemiddel for å gjenopprette balanse i den usikre situasjonen som oppstod for politibetjentene da deres arbeidsformer ble endret. Etableringen av tilbakemeldingsmøtene peker i retning av at ansatte i politiet ble involverte i deltakende læringsprosesser. Politibetjentenes handlingsteorier ble synliggjort gjennom aktiv deltakelse i møtene. Det muliggjorde korrigerende av feil, et grunnleggende premiss for organisasjonslæring (Argyris og Schön, 1996).

## 6.2 Undersøkelsens begrensninger og innspill til videre forskning

I kapittel 3 del 3.4.3 har jeg redegjort for metodiske overveielser som kan utgjøre potensielle begrensninger for denne undersøkelsen. Det vil likevel være hensiktsmessig å trekke frem noen videre refleksjoner rundt svakhetene i denne undersøkelsen. Det vil jeg gjøre i det følgende. Tidsaspektet og oppgavens omfang vil utgjøre en begrensning. Jeg gjennomførte undersøkelsen innenfor en bestemt tidsramme. På den ene siden vil det utgjøre en begrensning for å justere det opprinnelige forskningsspørsmålet og forskningsdesign, samt valg av metoder og teorier. På den andre siden vil omfanget utgjøre en begrensning for å kunne adressere helheten av endringsprosessen i politiet. Gjennomføringen av denne undersøkelsen fant sted flere år etter at *Politiarbeid på stedet* ble innført. Det er rimelig å anta at man kunne funnet andre forhold dersom jeg hadde gjennomført studien over en lengre tidsperiode eller på et annet tidspunkt.

Avslutningsvis vil jeg fremme noen forslag til videre forskning basert på egne erfaringer med dette prosjektet. I denne undersøkelsen har jeg sett på forholdet mellom en endringsprosess i politiet og organisasjonslæring der jeg har fått innsikt i temaet gjennom intervjuer og dokumentanalyser. I forlengelse av *Politiarbeid på stedet* ble *Kunnskapsbasert politiarbeid* (KUBA-prosjektet) lansert som et prøveprosjekt i politiet i 2017. I 2019 startet prosessen med å innføre KUBA-prosjektet i alle landets politidistrikter (Skjæret & Heivoll, 2019). Dette prosjektet kunne gitt noen interessante muligheter for videre forskning. Ett alternativ ville vært å undersøke KUBA-prosjektet nærmere og gjøre en komparativ analyse av PPS og KUBA-prosjektet. En annen interessant innfallsvinkel ville vært å komme tilbake om noen år for å undersøke hvordan *Politiarbeid på stedet* eventuelt har blitt utviklet. Har ny teknologi blitt innført og praktiseres fremdeles tilbakemeldingsmøtene? En komparativ case-studie ville også vært interessant å gjennomføre. Et utgangspunkt kunne vært å sammenligne en endringsprosess i politiet med en annen organisasjon som for eksempel kriminalomsorgen.

## Litteraturliste

- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (LOV-2005-06-17-62). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406919874596>
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Unites States of America: Addison-Wesley Publishing Company.
- Aslam, B. L. U. (2018). Towards the Wholesome Interview: Technical, Social and Political Dimensions. I C. Cassell, A. Cunliffe & G. Grandy (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions* (s. 102-116). SAGE Publications Ltd.
- Braun, A. & Clarke, A. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Brinkmann, S., Elkjær, B. & Rømer, T. A. (2007). *Dewey i dag -en håndsrækning til læreruddannelsen*. København: Special-Trykkeriet Viborg a/s.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* (3. utg.). Oxford: University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. Utg.). Oxford: University Press.
- Bush, T., Vanebo, J. O. & Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og organisering* (6. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Carlsen, A. (2006). Tegn på god praksis: Om å blåse liv i utviklingsarbeid. *Bedre skole*, 4, 57-61. [https://www.researchgate.net/publication/268576055\\_Tegn\\_pa\\_god\\_praksis\\_Om\\_a\\_blaase\\_liv\\_i\\_utviklingsarbeid](https://www.researchgate.net/publication/268576055_Tegn_pa_god_praksis_Om_a_blaase_liv_i_utviklingsarbeid)
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- De Vaus, D. A. (2001). *Research Design in Social Research*. SAGE Publications, Los Angeles: SAGE Publications
- Det kongelige justis- og beredskapsdepartement. (2019-2020). *Politimeldingen – et politi for fremtiden* (Meld. St. 29 (2019-2020)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3fab938bb49b434f946bdd0b6fe6db13/no/pdfs/stm201920200029000dddpdfs.pdf>

Det Norske Akademis Ordbok. (2021). Perpleks. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/perpleks>

Det Norske Akademis Ordbok. (2021). Åsted. Hentet fra

<https://naob.no/ordbok/%C3%A5sted>

Det Norske Akademis Ordbok. (2021). Akkumulere. Hentet fra

<https://naob.no/ordbok/akkumulere>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: A Penn State Electronic Classic Series Publication* (2001). United States of America: The Pennsylvania State University.

Hentet fra

<https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/Books/Reports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath And Company. Hentet fra

[file://hume/student-u04/annikejs/pc/Downloads/Dewey\\_How%20We%20Think,%20A%20Restatement%20Of%20The%20Relation%20Of%20Reflective%20Thinking%20To%20The%20Educative%20Process%20by%20John%20Dewey%20\(z-lib.org\)%20\(11\).pdf](file://hume/student-u04/annikejs/pc/Downloads/Dewey_How%20We%20Think,%20A%20Restatement%20Of%20The%20Relation%20Of%20Reflective%20Thinking%20To%20The%20Educative%20Process%20by%20John%20Dewey%20(z-lib.org)%20(11).pdf)

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. USA: Henry Holt & Company

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

[10.1111/1467-6486.00203](https://doi.org/10.1111/1467-6486.00203)

Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behaviour in Work Teams.

*Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

Elkjær, B. (2004). Organizational Learning The “Third Way”. *Management Learning* 35(4), 419-434.

Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde: et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*.

Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A. & Woll, K. (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Falck, U. (2021, 10. September). Det er ikke så rart vi mangler lærere. Hentet fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/viken/nyheter/2021-viken/det-er-ikke-sa-rart-vi-mangler-larere/>

- Farjoun, M., Ansell, C. & Boin, A. (2015). Pragmatism in Organization Studies: Meeting the Challenges of a Dynamic and Complex World. *Organization Science*, 26(6), 1797-1804. <https://doi.org/10.1287/orsc.2015.1016>
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.3102/0013189X032003016>
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjellestad, E. (2016). *Fra individuell læring til organisasjonslæring* (Masteroppgave). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Grønning, T. (2017). Bruk erfaringene – bli bedre. *Fagblad om industrivern, trygghet og sikring*, 4, 26-28. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hollup, K. & Holm, M. S. (2015, 6. desember). Tre grunner til at lærere slutter. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. Utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Karp, T. (2014). *Endring i organisasjoner*. Oslo: Cappellen Damm AS
- Kelemen, M. & Rumens, N. (2016). *American Pragmatism and Organization: Issues and Controversies* (2. Utg.). New York: Gower Publishing.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis?. *Uniped*, 36(1), 42-58.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk



- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Lines, R., Døving, E. & Tobiassen, A. E. (2007). Organisasjonslæring: en kritisk og realistisk tilnærming. *Beta*, 21(1), 33-50. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-3134-2007-01-03>
- Bektesevic, M. & Mathisen, S. B. (2019). *Kampen om å overleve: En kvalitativ studie av ledelse og kompetanse i den digitale transformasjonen* (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet, Bergen
- Marthinsen, T. K. (2015). *John Dewey om demokrati, utdanning og erfaring* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72. [10.1080/026013700293458](https://doi.org/10.1080/026013700293458)
- Mortvedt, O. M., Trædal, T. & Inderhaug, E. (2017). Firedobling i antall lydavhør på stedet. *Politiforum*. <https://www.politiforum.no/iphone-lydavor-nyheter/firedobling-i-antall-lydavor-pa-stedet/135603>
- Muzio, D. & Doh, J. P. (2020). Introduction to the COVID-19 Commentaries. *Journal of Management Studies*, 57(8), 1725-1726. doi:10.1111/joms.12635
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. Utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Myhrer, T. G. (2018). Politiarbeid på stedet: Styrker og svakheter. *Tidsskrift for strafferett*, 18(4), 316-326. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-9537-2018-04-07>
- Nerland, M. & Karseth, B. (2015). The knowledge work of professional associations: approaches to standardisation and forms of legitimisation. *Journal of Education and Work*, 28(1), 1-23. [10.1080/13639080.2013.802833](https://doi.org/10.1080/13639080.2013.802833)
- Oppen, Mørk & Haus, 2020. *Kvantitative og kvalitative metoder i merkantile fag: En introduksjon* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm
- Peeters, A. & Robinson, V. (2015). A Teacher Educator Learns How to Learn from Mistakes: Single and Double-loop Learning for Facilitators of In-Service Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 11(3), 213-227. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1070728>
- Piekkari, R. & Welch, C. (2018). The Case Study in Management Research: Beyond the Positivist Legacy of Eisenhardt and Yin?. I C. Cassell, A. Cunliffe & G. Grandy (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions* (s. 345-359). SAGE Publications Ltd.

- Politiet. (2021). Organisasjonskart. Hentet fra <https://www.politiet.no/globalassets/05-om-oss/organisasjonskart-politiet.pdf>
- Politidirektoratet. (2016). *Handlingsplan for løft av etterforskningsfeltet*. Hentet fra <https://www.politiet.no/globalassets/05-om-oss/03-strategier-og-planer/handlingsplan-for-loft-av-etterforskningsfeltet.pdf>
- Regjeringen. (2020, 25. juni). Videreutvikling av politiet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/lov-og-rett/lov-og-rett--satsing/videreutvikling-av-politiet/id2398894/>
- Siders, M. A., George, G. & Dharwadkar, R. (2001). The Relationship of Internal and External Commitment Foci to Objective Job Performance Measures. *Academy of Management Journal*, 44(3), 570-579. <https://doi.org/10.5465/3069371>
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (1. Utg.). San Francisco Jossey-Bass Publishers. Hentet fra <http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Educating%20the%20reflective%20practitioner.pdf>
- Schön, D.A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, (22)2, 119-139. <https://doi.org/10.2307/1180029>
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. [10.2307/1176193](https://doi.org/10.2307/1176193)
- Skjæret, M. & Heivoll, K. (2018). *Innføringsbok for Politiarbeid på stedet*.
- Skjæret, M. & Heivoll, K. (2019). *Innføringsbok for kunnskapsbasert politiarbeid*.
- Stake, R. (1994). Case studies. I N. K. Demzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (1. utg., s. 236-247). California: SAGE Publications
- Stensrud, K. (2021, 16. September). Nå ligger alt til rette for at Viken oppløses. *Demokraten*, s. 10.
- Stouten, J., Rousseau, D. M. & De Cremer, D. (2018). Successful Organizational Change: Integrating the Management Practice and Scholarly Literatures. *Academy of Management Annals*, 12(2), 752-788. [10.5465/annals.2016.0095](https://doi.org/10.5465/annals.2016.0095)
- Sutton, R. M., Hornsey, M. J. & Douglas, K. M. (2012). *Feedback: The Communication of Praise, Criticism, and Advice*. New York: Peter Lang Publishing
- Sverdrup, T. (2014). Psykologisk kontrakt – et nytt ledelsesperspektiv? *MAGMA*, 17(5), 64-71. <http://hdl.handle.net/11250/283716>

- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.).  
Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk  
Forlag AS
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal  
Akademisk.
- Viddal, L. M. (2006). *Tilbakemelding som betingelse for organisasjonslæring* (Mastergrad).  
Universitetet i Oslo, Oslo.
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21<sup>st</sup> Century. *Journal of Inquiry & Action in  
Education*, 9(1), 91-102. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158258>

## Vedlegg

1. Intervjuguide
2. Invitasjon til deltakelse i undersøkelsen og samtykkeerklæring
3. Godkjennelse fra NSD

# 1. Intervjuguide

## Tema 1: Bakgrunn

1. Hvordan vil du beskrive bakgrunnen din?
  - a) Hvilken utdanning har du?
  - b) Hva er din nåværende stilling?
  - c) Hvor lenge har du hatt den stillingen?
2. Hva går arbeidet ditt ut på? I hvilken grad har det endret seg over tid?
3. Hvordan vil du beskrive måten dere arbeider på (organisering) ved XXX Politistasjon?
  - a) Arbeider dere i team? To og to? Flere mulige arbeidsmetoder her?

## Tema 2: Politiarbeid på stedet

4. Hvilke refleksjoner gjør du deg om dine erfaringer med Politiarbeid på stedet?
  - a) Hvordan arbeider du/ditt team med denne arbeidsmetoden?
  - b) Hvordan opplever du denne arbeidsmetoden? Har du endret syn på dette over tid? I så tilfelle, hva skyldes det?
  - c) Opplever du at PPS har bidratt til å øke kvaliteten på straffesaksbehandlingen?
  - d) Hvordan opplever du at effektiviteten eventuelt har blitt etter innføringen av PPS?
  - e) Opplever du at publikumsservicen har bedret seg etter at PPS ble innført?
  - f) Hvordan opplever du de teknologiske hjelpemidlene som tas i bruk med denne metoden?
  - g) Hvordan tar du i bruk de tekniske hjelpemidlene?
5. Hvordan ble denne arbeidsmetoden innført ved din arbeidsplass?
  - a) Hvilke tanker gjorde du deg om metoden første gang du fikk høre om den?
  - b) Hvordan fikk dere opplæring i denne metoden?

## Tema 3: Politiets praksis før *Politiarbeid på stedet* ble innført

6. Hvordan arbeidet dere før *Politiarbeid på stedet* ble innført?
  - a) I hvilken grad opplevde du noe som utfordrende med etterforskningsarbeidet før *Politiarbeid på stedet* ble innført?

- b) Er det noe du savner ved måten dere arbeidet på før *Politiarbeid på stedet* ble innført, som fungerte godt?
- 7. Hvis du skulle sammenligne måten dere jobber på nå (*Politiarbeid på stedet*) med måten dere jobbet på tidligere innenfor etterforskningsfeltet, hva foretrekker du? Hva skyldes det?

#### **Tema 4: Tilbakemeldingsmøtene**

- 8. Hvordan har du opplevd tilbakemeldingsmøtene?
  - a) Hvor ofte har du deltatt/deltar du på disse møtene?
  - b) Hvem deltar i disse møtene? Hva tenker du om det?
  - c) Hvordan ble/blir møtene organisert? Tid (når på dagen) og sted? Faste tider?
- 9. Hva opplever du selv at du har lært *når du har deltatt på/etter å ha deltatt* på disse tilbakemeldingsmøtene?
  - a) På hvilken måte *har/eller eventuelt ikke har* tilbakemeldingsmøtene hatt en nytteverdi for deg?
  - b) Hvordan opplever du mulighetene for at du får delt kunnskapen med dine kollegaer under eller i etterkant av disse møtene? I tilfelle hvordan deles denne kunnskapen? I samtaler? Skriftlig form?
- 10. Er det noen konkrete tips eller tilbakemeldinger du har tatt med deg fra disse møtene som du har fått bruk for i din daglige praksis?
  - a) Hvordan har tilbakemeldingsmøtene fungert for deg og/eller eventuelt for ditt team?
  - b) Hvordan opplever du mulighetene for du og dine kollegaer har for å snakke/diskuterer disse tilbakemeldingsmøtene i etterkant «på kontoret» eller i patruljebilen?
- 11. Har du fått tilbakemeldinger fra din leder i etterkant av disse møtene?
  - a) Hvis ja, hvordan har disse tilbakemeldingene vært? Samtaleform, et møte eller i skriftlig form?
- 12. Hvordan opplever du å kunne gi og motta ærlige tilbakemeldinger i tilbakemeldingsmøtene?
  - a) Hvordan opplever du at dine synspunkter (eventuelt) blir tatt i mot?
  - b) Har du noen gang opplevd at du har måtte forsvare eller unnskyldt arbeidet ditt?

- c) Har du opplevd å få tilbakemelding når du ikke har vært helt klar for det? (For eksempel etter en lang arbeidsdag der mye har skjedd)

**Avslutning:**

13. Gitt det vi har snakket om i denne samtalen;
- a) Hva vil du trekke frem som de største styrkene ved Politiarbeid på stedet?
  - b) Hva opplever du som aspekter ved Politiarbeid på stedet som kan videreutvikles?
14. Har du noen andre tanker eller refleksjoner rundt dette temaet?
15. Er det noe vi ikke har snakket om som du tenker kunne vært relevant for meg å vite?

## 2. Invitasjon til deltakelse i undersøkelsen og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i undersøkelsen**

#### ***”Kunnskapsbasert erfaringslæring i lys av arbeidsmetoden***

#### ***Politiarbeid på stedet”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en undersøkelse der formålet er å undersøke hvordan arbeidsmetoden *Politiarbeid på stedet* har blitt innført og hvordan metoden fungerer i praksis. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Denne undersøkelsen gjøres i forbindelse med et mastergradsprosjekt i faget arbeidslivspedagogikk ved Universitetet i Oslo. Mastergraden heter *Kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet (KULA)*. Omfanget for denne mastergraden er 45 studiepoeng og prosjektet skal ferdigstilles 31. desember 2021.

Prosjektets tema retter seg mot organisasjonslæring og dreier seg om hvordan og hvorfor arbeidsmetoden *Politiarbeid på stedet* har blitt innført. Jeg ønsker å undersøke hvordan læring eventuelt har oppstått i organisasjonen etter at denne arbeidsmetoden har blitt innført og mer spesifikt hvordan tilbakemeldingsmøtene har fungert i praksis. På bakgrunn av dette er formålet med prosjektet å undersøke følgende problemstilling: *Kan en endringsprosess bidra til organisasjonslæring?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Kontaktpersonen ved UiO er: Anne Line Wittek ([a.l.wittek@iped.uio.no](mailto:a.l.wittek@iped.uio.no))

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget i denne undersøkelsen består av personer som har kompetanse og/eller erfaring med arbeidsmetoden *Politiarbeid på stedet*. Dette utvalget vil kunne gi meg tilgang til å kunne besvare mine forskningsspørsmål. Kontaktpersonen min har vært Maiken Pollestad Sele (Politidirektoratet). Hun har tipset meg og avklart på forhånd at det er i orden for informantene det gjelder at jeg tar kontakt med dem på e-post.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i studien innebærer at data vil bli samlet inn i form av intervjuer. Jeg ønsker å intervju relevante deltakere som har erfaring med *Politiarbeid på stedet*, og ser for meg at



utvalget vil bestå av 6-8 informanter (personer som jeg skal intervju). Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om hvordan arbeidsmetoden *Politiarbeid på stedet* utarter seg i praksis, hvorfor denne metoden ble innført og hvordan politiet arbeider med kunnskapsbasert erfaringslæring i lys av denne arbeidsmetoden. I tillegg ønsker jeg helt konkret å få vite noe mer om hvordan tilbakemeldingsmøtene har fungert.

Dataene som samles inn i denne undersøkelsen vil bli tatt opp, og det vil skrives notater for hånd. Disse dataene vil anonymiseres og lagres et sikkert sted i henhold til personvernreglementet. Dette gjøres ved å anonymisere deltakerne i utvalget og avgrense tilgangen ved hjelp av adgangsbegrensning og kodelås. Dataene vil bli slettet når prosjektet opphører.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju på ca. 45 – 60 minutter. Intervjuet vil bli gjennomført på egnet tid og sted eller eventuelt over en digital plattform (for eksempel i Zoom eller Teams).

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- De som vil ha tilgang til dataene i denne undersøkelsen vil være meg, Anniken Jensen Scheich (student ved UiO).
- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen av personene som deltar i undersøkelsen vil kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen av masteroppgaven.
- Personopplysningene vil oppbevares på en kryptert måte gjennom UIOs systemer.
- For å sikre konfidensialitet vil det opprettes en kodingsnøkkel. En koblingsnøkkel er en navneliste eller fil som muliggjør identifiseringen av enkeltpersoner i et datasett. Det å opprette en koblingsnøkkel innebærer å erstatte navn, personnummer, e-postadresse eller andre personentydige kjennetegn i et datasett med en kode, et nummer, et fiktivt navn eller lignende, som viser til en atskilt liste der hver kode viser til navn. Koblingsnøkkel oppbevares atskilt fra datamaterialet og på et sikkert sted for å sikre at utenforstående ikke får tilgang til koblingen mellom navn og kode.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter dette masterprosjektet?**

Alle dataene som innhentes i forbindelse med dette prosjektet, det vil si lydopptak fra intervjusituasjonene, slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. desember 2021.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for pedagogikk ved UiO* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Oslo ved Anniken Jensen Scheich, e-post [annikejs@student.uv.uio.no](mailto:annikejs@student.uv.uio.no) eller til veileder Bjørn Erik Mørk, e-post: [bjorn.e.mork@bi.no](mailto:bjorn.e.mork@bi.no)
- Vårt personvernombud ved UiO er: Roger Markgraf-Bye, e-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

(veileder)

*Eventuelt student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kunnskapsbasert erfaringslæring i lys av arbeidsmetoden Politiarbeid på stedet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et intervju.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 3. Godkjenning fra NSD

9/24/21, 9:39 AM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



#### NSD sin vurdering

##### Prosjekttittel

Kunnskapsbasert erfaringslæring i lys av arbeidsmetoden Politiarbeid på stedet

##### Referansenummer

959714

##### Registrert

05.02.2021 av Anniken Jensen Scheich - annikejs@uio.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Line Wittek, a.l.wittek@iped.uio.no, tlf: 22858515

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

Anniken Jensen Scheich, annikejs@student.uv.uio.no, tlf: 45252509

##### Prosjektperiode

01.01.2021 - 31.12.2021

##### Status

12.02.2021 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 12.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

##### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

##### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT OG TILLATELSER

Vi forutsetter at dere ikke innhenter opplysninger som er taushetsbelagt og at eventuelle nødvendige tillatelser innhentes.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

9/24/21, 9:39 AM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson ved NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)