



POLITIHØGSKOLEN

BRUK AV EVALUERINGER OG LÆRING PÅ POLITIETS OPERASJONSSENTRAL



Marie Berglund

MASTER I POLITIVITENSKAP 2015-2019



SAMMENDRAG

Bruk av evalueringer og læring på politiets operasjonssentral

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som ser på bruk av evalueringer og læring på politiets operasjonssentral. Formålet med oppgaven er å få mer kunnskap om hvordan ansatte ved operasjonssentralen forstår begrepet evaluering, hvordan evalueringer gjennomføres og hvordan læring som følge av evalueringer oppleves.

Masteroppgaven har følgende problemstilling: *Hvordan erfarer ansatte ved politiets operasjonssentral bruk av evalueringer i daglig tjeneste med henblikk på læring?*

Studien baserer seg på semistrukturerte dybdeintervjuer. Det er intervjuet fem informanter, som alle er ansatt på en av politiets operasjonssentraler i Norge. Intervjumaterialet er analysert og deretter drøftet opp mot relevant evalueringsteori, læringsteori og tidligere forskning.

Funn viste at det ikke foreligger en felles definisjon av begrepet *evaluering*. Det er variasjon i innholdet som kan føre til misforståelser om hva evalueringer er, og hvordan de skal gjennomføres. Likevel fremstår formålet for evalueringer som læring. Det fremkommer videre noe mangel på bevissthet og kompetanse rundt metode, mål og evalueringskriterier for evalueringer.

Bruk av evalueringer i daglig tjeneste virker å være utbredt, men det er i stor grad lite systematiske evalueringer som gjennomføres. Oppdrag som har læringspotensial og som antas kan skje igjen, egner seg for evaluering. Ledelse av evalueringer for operasjonssentralens vedkommende, antas å være best egnet med interne eller interne-eksterne evaluatorene som sikrer at evalueringene oppleves nyttige.

Læringsutbyttet ved evalueringer oppleves som stort, og det har betydning for utviklingen den enkelte har. På en operasjonssentral hvor man utfører mye praktisk arbeid er mange erfaringer å regne som tause. For å få omgjort taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, kan evalueringer benyttes. Bevissthet rundt læring, holdninger og et godt praksisfellesskap er viktig for videre utvikling. Det som er avgjørende for å videreformidle kunnskap er deling. Det fremkommer mangel på systematisk deling av læring, og det er tilfeldig om man fanger opp resultater fra andres evalueringer.

SUMMARY

The use of evaluation as a mean to learning and development within the police's operations center

The present master's thesis is a qualitative study that examines the use of evaluations as a mean to learn at the police operations center. The purpose of the study is to gain more knowledge about how employees at the operations center understand the term *evaluation*, how evaluations are carried out and how learning as a possible result of evaluations, is experienced.

The research question is: *How do employees at the police operations center experience evaluations in regards to learning?*

The study is based on semi-structured interviews. Five informants who work at the operations center are interviewed. The data was then analyzed and discussed against relevant theory.

The findings show that employees at the operations center do not share a common definition of the term *evaluation*. The term has different meanings to the informants, that can lead to misunderstandings about what evaluations are and how they should be implemented.

Nevertheless, they all thought that the purpose of evaluations is learning. By reflecting the findings towards theory of evaluation, it appears that there is a lack of awareness regarding to method, aim and criteria for evaluations.

Furthermore, the study show that the use of evaluations on a daily basis is widespread, but there are few evaluations that are carried out in a systematic manner. Job assignments that have potential for learning, and are anticipating to happen again, are suitable cases for evaluations. Management of evaluations for the operations center is presumed to be best carried out with an internal or internal-external evaluator that can ensure that the evaluations are perceived as useful for the participants.

Thus the participants experienced that evaluations lead to learning and development.

Decision-making is the core of the work at the operations center. The practical experiences generated through work, may be characterized as tacit knowledge. An aim for using evaluations to learn is to make tacit knowledge more explicit and articulated. Further, the study found that there is a lack of system for sharing knowledge developed from evaluations. Sharing of knowledge in the organization happens by chance.

FORORD

Da jeg avsluttet bachelorutdanningen på Politihøgskolen våren 2012, hadde jeg ingen planer om å sette meg på skolebenken med det første. Likevel gikk det ikke lang tid før jeg høsten 2015 nok en gang gikk inn portene på Politihøgskolen i Oslo.

Jeg har ikke angret et sekund på at jeg startet på master i politivitenskap. Jeg har lært mye mer enn jeg trodde var mulig, og de ulike fagene har gitt meg mye nyttig kunnskap.

Likevel er det ikke til å unngå at det har vært tunge stunder i studenttilværelsen. Livet har blitt mer hektisk enn da jeg startet. Å kombinere studier, jobb og familie er ikke alltid like enkelt. Både familie, venner og arbeidsgiver har vært tålmodig i denne perioden hvor jeg har vært opptatt og oppslukt av studier. Jeg vil derfor starte med å takke tidligere og nåværende arbeidsgivere, i Øst og Oslo politidistrikt. Takk for god tilrettelegging slik at det var mulig for meg å fullføre denne utdannelsen.

Jeg vil rette en stor takk til Kristin og Lena. Uten dere hadde studenttilværelsen vært tung, ensom og umulig. Det er ingen tvil om at vennskapet med dere har gjort livet som masterstudent til en lek.

Jeg vil også takke min veileder, førsteamanuensis Linda Hoel. Du har vært en fantastisk veileder med dine mange gode råd og konstruktive tilbakemeldinger under hele prosessen.

Informantene som har stilt opp fortjener og en stor takk. Uten deres bidrag ville ikke denne oppgaven blitt noe av. Det samme gjelder de som har lest korrektur og diskutert med meg når ting har vært vanskelig.

Takk Ole for at du har støttet meg, vært tålmodig og tatt vare på lille Anne. Det er ikke bare jeg som er glad masteroppgaven nå er levert.

Oslo, 12.04.2019

Marie Berglund

INNHold

SAMMENDRAG	
SUMMARY	
FORORD.....	
1. INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål.....	1
1.2 Problemstillingen.....	3
1.3 Begrepsavklaring av relevante begreper for studien	3
1.4 Avgrensning av oppgaven	5
2. TIDLIGERE FORSKNING.....	5
3. TEORI.....	7
3.1 Evalueringsteori.....	7
3.1.1 Summative og formative evalueringer.....	7
3.1.2 Evalueringsmodeller	7
3.1.3 Forskningsbasert evaluering og andre evalueringer.....	9
3.1.4 Intern eller ekstern evaluator.....	10
3.1.5 Evalueringskriterier.....	11
3.1.6 Evalueringsdesign og metode	11
3.1.7 Formidling.....	12
3.1.8 Feedback	12
3.2 Læringsteori.....	13
3.2.1 Politiet som en lærende organisasjon.....	13
3.2.2 Kunnskap og læring	14
3.2.3 Læringsprosessen og kunnskapsutviklingsspiralen	15
3.2.4 Kognitiv læringsteori	16
3.2.5 Sosiokulturell læringsteori	17
3.2.6 Erfaringslæring	18
4. METODE.....	19
4.1 Utvalg av informanter.....	19

4.2 Intervjuguide.....	20
4.3 Gjennomføring av intervju	20
4.4 Analyseprosessen.....	21
4.4.1 Analysemetode.....	22
4.4.2 Transkribering og gjennomgang av intervjuene	22
4.4.3 Koding av intervjuene.....	23
4.4.4 Kategorisering.....	24
4.4.5 Presentasjon av resultater og drøfting.....	26
4.5 Metoderefleksjoner og forskningsetikk.....	26
4.5.1 Utvelgelse av informanter.....	27
4.5.2 Litteratursøk.....	28
4.5.3 Forskerens rolle.....	29
4.5.4 Samtykke og informasjonsskriv.....	30
4.5.5 Objektivitet, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	31
5. RESULTATER	34
5.1 Informantenes forståelse av evalueringer	34
5.1.1 Evalueringer er å undersøke noe i etterkant for å lære av det.....	34
5.1.2 Mangel på mål og kriterier for evalueringer	36
5.1.3 Evaluering og debrief blandes.....	36
5.2 Hvordan evalueringer gjennomføres på operasjonssentralen.....	38
5.2.1 Hva kan evalueres?	38
5.2.2 Evalueringer benyttes ulikt	40
5.2.3 Alternative måter å gjennomføre evalueringer på.....	41
5.3 Faktorer som kan påvirke gjennomføringene av evalueringene.....	43
5.3.1 Politiarbeid har ingen fasit	43
5.3.2 Lite bruk av eksterne evaluatoreer men noe bruk av interne-eksterne	44
5.3.3 Mangel på system for evalueringer.....	45

5.3.4 Enklere å evaluere når du kjenner laget ditt.....	47
5.4 Opplevelsen av læring som følge av evalueringer.....	48
5.4.1 Evalueringer fremmer læring	48
5.4.2 Tilbakemelding fremmer dialog og refleksjon.....	49
5.4.3 Lærer av andres erfaringer	50
5.5 Påvirkningsfaktorer for læringsutbyttet.....	50
5.5.1 Viktig med en god læringskultur	51
5.5.2 Viktig å ha vært involvert i evalueringene.....	52
5.5.3 Tilbakemeldinger i plenum kan hindre læring.....	53
5.5.4 Mangel på systematisk kunnskapsdeling fra evalueringer.....	54
6. DRØFTING	54
6.1 Hvordan forstår de ansatte begrepet ‘evaluering’?.....	55
6.1.1 Innholdet i begrepet evaluering	55
6.1.2 Formålet med evalueringer	56
6.1.3 Evalueringskriterier.....	57
6.1.4 Ulike retninger innen evaluering.....	58
6.1.5 Oppsummering.....	59
6.2 Hvordan foregår evalueringer ved operasjonssentralen?.....	59
6.2.1 Hva kan og bør evalueres?	59
6.2.2 Evalueringsmodeller, design og metode	60
6.2.3 Interne og eksterne evaluatorene	63
6.2.4 Oppsummering.....	65
6.3 Hvordan opplever de ansatte læring gjennom evaluering?	65
6.3.1 Ulike læringsbehov	65
6.3.2 Sosiokulturell og kognitiv læring.....	68
6.3.3 Læringskultur	70
6.3.4 Formidling og systematisk deling.....	71

6.3.5 Politiet som en lærende organisasjon.....	72
6.3.6 Oppsummering.....	72
7. OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER.....	73
7.1 Videre forskning.....	74
8. LITTERATURLISTE.....	76
9. VEDLEGG.....	
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	
Vedlegg 3 – Godkjenning NSD.....	

1. INNLEDNING

Denne masteroppgaven er en samfunnsvitenskapelig studie som baserer seg på dybdeintervjuer med ansatte på en av politiets operasjonssentraler i Norge. Oppgaven undersøker bruk av evalueringer og opplevelsen av læring på politiets operasjonssentral.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål

Målet for oppgaven er å undersøke om arbeidet inne på politiets operasjonssentral er gjenstand for evaluering, og hvorvidt eventuelle evalueringer bidrar til læring for de involverte. Årsaken for valg av tema kommer fra min egen erfaring som tidligere ansatt ved en operasjonssentral i politiet, samt interessen min for evalueringer og læringsutvikling. Min erfaring er at arbeidet som gjøres på operasjonssentralen går hurtig, det er ofte liten tid til å reflektere over beslutninger som må tas, og arbeidet er av stor betydning for både operative mannskaper og publikum.

Politiets operasjonssentral har ansvar for ledelse og koordinering av alle planlagte operative oppgaver og oppdukkende hendelser i politidistriktet. De skal bidra til effektiv, målrettet innsats med best mulig ressursutnyttelse og arbeide kriminalitetsbekjempelse. Videre skal de sørge for straksetterforskning i saker, rådgivning med innsatspersonell på taktisk nivå, utføre risikovurderinger og journalføre alle oppdrag samt ivareta rettsikkerheten og tryggheten til publikum (Politidirektoratet, 2011, s. 110-115). Politiets operasjonssentral tilhører operasjonelt nivå, og er bindeleddet mellom strategisk og taktisk nivå i politiet (Politidirektoratet, 2011, s. 33-34). Operasjonssentralen blir gjerne omtalt som hjertet i politidistriktet og ansees som en vital del av politiets virksomhet.

Politiets Beredskapssystem del 1, heretter forkortet til PBS1, (Politidirektoratet, 2011, s. 190) skriver at politiet som hovedregel bør gjennomføre støttesamtaler etter krevende oppdrag og ha muligheten for å gjennomføre en faglig evaluering av oppdrag. Videre inneholder PBS1 et kapittel om erfaringslæring hvor det påpekes at politiet er en lærende organisasjon og at politiets erfaring bør analyseres og sees sammen med annen forskning for å bli kunnskapsbasert (Politidirektoratet, 2011, s. 198-199). Evaluering trekkes frem i PBS1 som en måte politiet kan kvalitetssikre egen håndtering av krevende oppdrag med mål om å lære mest mulig. Det er ikke et krav at oppdraget er krevende og det er to typer evalueringer som nevnes, taktisk debrief og systematisk evaluering (Politidirektoratet, 2011, s. 199-202).

I evalueringsteorien fremkommer formålet med evalueringer i hovedsak å være å måle virkningene eller effekten av en innsats eller et tiltak (Sverdrup, 2014, s. 12; Weiss, 1972, s. 4). PBS1's formål med evalueringer dreier seg i en mer pedagogisk retning enn hva evalueringsteori gjør, og hensikten for å bruke evalueringer i politiet, er for å lære mest mulig av enkelthendelser (Politidirektoratet, 2011). At evalueringer har som mål å gi læring er ikke det som fremkommer i forskningsbasert evalueringsteori (Halvorsen, Madsen & Jentoft, 2013; Sverdrup, 2002, 2014).

I denne studien vil jeg se evalueringer og læring sammen slik det ofte gjøres i PBS1 og andre offentlige dokumenter. Politianalysen (Nou 2013:9, 2013) fant at politiet ikke har et system for læring, utvikling og forbedring, videre at det ikke var gode systemer for kunnskapsdeling og at man burde lage større fagmiljøer som bedre kunne utvikle seg og være mer robust. Endringsprogrammet og prosjektet ledet av Kjersti Hove om Kunnskapsbasert erfaringslæring (Hove, 2014) kom fra 22 juli kommisjonens anbefalinger, og hadde som mål om at politiet skal lære av reelle hendelser, øvelser og riktig trening. Videre at erfaringslæring og evaluering satt i system med retningslinjer for bruk, registrering av erfaringer og tilgjengelighet for andre var et mål (Hove, 2014, s. 6). Funn viste at det var behov for metodekompetanse, verktøy og struktur for god erfaringslæring og fagnettverk for deling av erfaringslæringen som var på eget arbeidssted og mellom ulike nivåer i etaten (Hove, 2014, s. 13). På den andre siden avdekket rapporten at kunnskapsbasert erfaringslæring ikke har noen raske løsninger, og at hindre for utvikling kunne være kultur, mangel på god læringskultur, tilrettelegging fra ledelsen, manglende vilje, kompetanse og omstillingsevne (Hove, 2014, s. 90).

Ifølge Halvorsen og Madsen (2013, s. 26) er det et kunnskapshull i forskningen på området om hvordan evalueringer fungerer for læring og utvikling av ny kunnskap, hvilken type evaluering som er best og hva evalueringer faktisk bidrar med. PBS1 (Politidirektoratet, 2011), Politianalysen (Nou 2013:9, 2013) og Endringsprogrammet (Hove, 2014) fremhever at politiet må lære og utvikle sin praksis gjennom evalueringer. Formålet til denne studien er å si noe om hvordan evalueringer og læring oppleves for noen som har sitt arbeidssted på operasjonssentralen, og vil forhåpentligvis kunne bidra til kunnskapsutvikling på området.

Oppgaven vil starte med en redegjørelse av relevant teori og tidligere forskning innen evaluering og læring, som er aktuelt for å belyse oppgavens problemstilling.

I metodekapitlet vil jeg forklare hvilken metode som er valgt for datainnsamling, analysemetode og beskrivelser av selve gjennomføringen av analysen. Jeg vil også si noe om forskerens rolle, etiske hensyn samt oppgavens styrker og svakheter.

Funn fra intervju materialet vil bli lagt frem i et eget kapittel hvor hovedfunn presenteres innledningsvis under fem ulike underoverskrifter:

I drøftingskapitlet vil jeg drøfte resultater fra analysen opp mot blant annet teori om kognitiv læring, sosiokulturell læring og evalueringsteori, samt tidligere forskning. Drøftingen vil systematiseres etter oppgavens tre forskningsspørsmål som sammen søker å svare på problemstillingen.

Avslutningsvis vil jeg forsøke å svare på oppgavens problemstilling basert på funn i oppgaven samt si noen ord behov for videre forskning.

1.2 Problemstillingen

For å undersøke temaet om bruk av evalueringer på operasjonssentralen har jeg følgende problemstilling.

Hvordan erfarer ansatte ved politiets operasjonssentral bruk av evalueringer i daglig tjeneste med henblikk på læring?

For å besvare problemstillingen vil jeg se på ulike forskningsspørsmål for å forsøke å samle opp de ulike sidene ved bruk av evalueringer, og de ansattes egne opplevelser ved bruk av evaluering og læring.

- A. *Hvordan forstår de ansatte begrepet 'evaluering'?*
- B. *Hvordan foregår evalueringer ved operasjonssentralen?*
- C. *Hvordan opplever de ansatte læring gjennom evaluering?*

Oppgaven vil bli gjennomført som en kvalitativ studie med semistrukturerte dybdeintervjuer som metode for innsamling av data.

1.3 Begrepsavklaring av relevante begreper for studien

Oppgaven bruker både akademiske og politifaglige begreper som kan være nødvendig å gi en avklaring på. I det som følger benyttes relevant litteratur for å avklare betydningen til begrepet evaluering og taktisk debrief. Taktisk debrief er relevant da PBS1 omtaler dette som en modell for evaluering (Politidirektoratet, 2011, s. 199-202). I kapittel 5 om resultater fra

empirien fremkommer det hva informantene selv legger i begrepet evaluering og taktisk debrief.

Weiss (1972, s. 4) var tidlig ute og definerte evaluering som «et elastisk ord som kan strekkes til å dekke vurderinger av en lang rekke ulike slag» videre at hensikten er «å måle virkningene av et program opp imot de målene man ønsket å oppnå».

Sverdrup (2014, s. 12) peker på fellestrekk ved evaluering som "...at man er ute etter å fastslå en eller annen form for virkning eller effekt av en eller annen form for innsats etter at et tiltak er avsluttet. Hensikten er å undersøke om det tiltaket som ble iverksatt fører til de fastsatte virkningene".

Om man skal trekke ut noen fellestrekk ved begrepet evaluering kan det være at man skal vurdere og analysere en aktivitet, og å måle eller se etter virking av innsats, effekt eller måloppnåelse. Sverdrup (2014, s. 12-14) påpeker at evaluering i senere tid har fått utvidet betydning slik at det ikke lengre bare er noe man benytter for å måle virkningene av noe men at det også i større grad kan benyttes for å se på hva man kan trekke ut og gi tilbake i form av noe nyttig for de involverte. Det er mer viktig at funn sees i lys av konteksten de kommer frem i og at man kan ser etter noe som gir forbedring eller kvalitetssikring (Sverdrup, 2014). Den mer moderne vinklingen med fokus på å trekke noe mer ut av evalueringen enn kun å se på virkningen vil legges til grunn i evaluering i denne oppgaven hvor fokuset ligger på læring av evalueringer i politiet.

I PBS1 (Politidirektoratet, 2011, s. 200-202) brukes det to ulike modeller for evaluering, systematisk evaluering og taktisk debrief. Taktisk debrief skal avdekke og følge opp forbedringsområder og gjennomføres ofte av involverte i et oppdrag hvor man snakker om hendelsen. Systematisk evaluering skal i motsetning skriftliggjøres, og kan utføres av interne eller eksterne evaluatore. For politiets operasjonssentral vil en systematisk evaluering kunne basere seg på gjennomgang av logger, både skriftlige og lydfiler samt samtaler med de involverte.

Finansdepartementets veileder for gjennomføring av evalueringer i staten (2005, s. 8) definerer evaluering som «En systematisk datainnsamling, analyse og vurdering av en planlagt, pågående eller avsluttet aktivitet, en virksomhet eller en sektor...evalueringen kan gjennomføres av interne eller eksterne fagmiljøer».

Det finnes mange ulike typer evalueringer og de som er relevante for oppgaven vil bli redegjort for videre i teorikapitlet senere i oppgaven.

1.4 Avgrensning av oppgaven

I denne oppgaven har jeg foretatt noen avgrensninger. Det er et krav i PBS 1 (Politidirektoratet, 2011) om at man skal lære av erfaringer. PBS1 skriver også om at erfaringslæring er en form for evaluering. Denne oppgaven vil ikke omhandle begrepet *erfaringslæring*, hva det betyr og hvordan det kan brukes som en læringsmetode i politiet. Å inkludere erfaringslære som metode i oppgaven har det ikke vært rom for, likevel vil det å lære av erfaringer være viktig for denne oppgaven, men da ikke som en egen metode.

Det er studier som viser det kan være en sammenheng mellom utdanning og forståelse for politimetoder. For eksempel viser Telep og Somers (2019) i en kvantitativ studie om politibetjenters forståelse av begrepet *evidence-based policing*, at politi med høyere utdanning forstod begrepet mer i samsvar med den akademiske definisjonen av begrepet, enn politi uten høyere utdanning. I denne oppgaven vil jeg ikke se på sammenheng mellom utdanning og læringseffekten gjennom evalueringer for informantene da dette er en kvalitativ studie.

Andre områder som kunne vært interessant å sett nærmere på er hvordan ledelse påvirker evalueringer i politiet. Ledelse i seg selv er et stort fenomen og vil grunnet oppgavens begrensning på 30 studiepoeng ikke bli utdypet nevneverdig i denne oppgaven.

2. TIDLIGERE FORSKNING

På temaet om evalueringer og læring var det frem til 2013 ikke mye forskning på området ifølge Halvorsen & Madsen (2013). Det finnes mye forskning som benytter evaluering, problemet er at det skrives ikke om bruk av evaluering, men evaluering er metoden som benyttes. Den type evalueringsforskning er ikke relevant for denne oppgaven. Tidligere forskning presentert nedenfor består derfor av masteroppgaver hvor bruk av evalueringer og/eller læring er tema både innenfor og utenfor politiet.

Jonassen's (2010) masteroppgave om bruk av evalueringer ved ekstraordinære hendelser som grunnlag for utvikling av ny kunnskap, er en semi-kvalitativ studie med både kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative intervjuer på taktisk nivå. Studien fokuserer på hvorvidt politiet gjennomfører evalueringer etter ekstraordinære hendelser, og om politiet faktisk har en systematisk gjennomgang som skaper erfaringsbasert kunnskap og videre læring. Funn fra Jonassens studie viser at politiet i liten grad bruker systematiske evalueringer, det er mangel

på forståelse av hva en evaluering innebærer og det er lite skriftlig formidling som gir begrenset spredning av kunnskap. Jonassen peker på veien videre for evaluering og erfaringslæring ved at politiet på taktisk nivå i større grad bør ha felles forståelse for evaluering, retningslinjer for bruk, systematikk og struktur samt formidling av resultater for å bli bedre. Det vil være interessant å se om funn fra Jonassens masteroppgave også kan sees som forbedringspunkter i min oppgave.

Jonassens (2010) masteroppgave kan ha flere paralleller til min oppgave ved at han så på bruk av evalueringer, og om man skaper erfaringsbasert kunnskap. Likevel er studien fra før 22.juli 2011 hvor politiet i ettertid har fått et enda større fokus på å utvikle seg og være en lærende organisasjon samt at den er fra det taktiske og ikke operasjonelle nivået i politiet.

Annen forskning innenfor erfaringsbasert kunnskap er en masteroppgave fra 2013 som heter "Hvordan oppnå kunnskapsutvikling når kunnskapen "sitter i veggene" (Augdal & Rotmo, 2013). Den er skrevet om barnevernet og berører området med erfaringsbasert kunnskap som ikke er satt i system og hvordan man kan få tilgang på og videreført denne kunnskapen til andre. Funn Augdal og Rotmo (2013) gjorde var at den eksplisitte kunnskapen som tilføres utenfra ble sett på som kunnskap og noe de lærte av. Videre at erfaringsbasert kunnskap ikke ble sett på som kunnskap, men deling av ulike erfaringer og informasjonsdeling (Augdal & Rotmo, 2013). Denne oppgaven viste til at informantene i studien så på eksplisitt kunnskap som riktig kunnskap. Hva skal da til for at erfaringer blir gjort om til kunnskap og oppleves som noe man lærer av? Dette håper jeg å kunne bidra med i min oppgave i form av at jeg vil se på hva evalueringer gir de ansatte og hvordan det oppleves for dem, hva som fremmer deres læring og om evalueringer kan bidra til dette.

Henriksen (2014) undersøkte evalueringens betydning for etterforskningsarbeidet i norsk politi. Henriksen fant at evalueringer ikke brukes i stor grad, men at de sees på som viktige for utvikling og læring blant etterforskere som vil bli bedre i arbeidet sitt. Videre var hindre for bruk av evaluering og læring nevnt til å være ledelse og mangel på tilrettelegging, kultur og holdninger som gikk på aksept for evalueringer. Avslutnings fant Henriksen (2014) at de fleste så på det som viktig å evaluere for å lære og å utvikle seg.

Jeg mener det er behov for mer kunnskap om hvordan evalueringer benyttes og oppleves av politiet på operasjonelt nivå, og at derfor er interessant å gå dypere inn i temaet som en kvalitativ studie vil kunne gjøre. Funn fra tidligere forskning er ganske like med tanke på at det oppleves at evaluering vil kunne gi bedre erfaringslæring, men at det er hindre som kultur,

forståelse, ledelse, ressurser og deling av informasjon som står i veien. Trolig finnes det mer forskning på området som kunne vært relatert til denne oppgaven, men innen politifaget har det som nevnt innledningsvis vært begrenset med litteratur. Likevel kan studier som Augdal og Rotmo (2013) fra barnevernet relateres og ha overføringsverdi.

3. TEORI

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teorier innen evaluering og læring som kan knyttes opp mot oppgavens problemstilling og som jeg mener vil bidra til å belyse oppgaven. Jeg vil ikke kunne dekke hele fagfeltet innen teori om for eksempel læringsteori, men har trukket ut det jeg mener er relevant. Læringsteori som ikke nødvendigvis er en del av tradisjonell evalueringsteori tas med da det innen politiet er en uttalt intensjon om at man skal lære gjennom å evaluere. I andre mer tradisjonelle sammenhenger er evalueringens formål å si noe om effekten av et tiltak.

3.1 Evalueringsteori

Evaluering er som nevnt i begrepsavklaringen et begrep som inneholder mange elementer og favner stort. Jeg vil nå redegjøre for relevant teori innen evalueringer.

3.1.1 Summative og formative evalueringer

Systematisk tenkning omkring evalueringer startet for alvor i 1970 årene (Halvorsen & Madsen, 2013; Sverdrup, 2002). Ved utvikling av evaluering som eget fag delte man evaluering inn i hovedsakelig to hovedretninger, summative og formative evalueringer. Sverdrup (2014, s. 16-17) forklarer summative evalueringer ved at evalueringen utføres etter at en aktivitet eller tiltak er avsluttet. Man vurderer om måloppnåelsen har vært bra nok og om aktiviteten skal fortsette eller avsluttes. Formålet er om tiltaket eller aktiviteten virket og hvilken effekt det hadde. Ofte er hensikten ved summative evalueringer å gi informasjon til eksterne aktører og ikke de involverte som var gjenstand for selve evalueringen (Halvorsen & Madsen, 2013, s. 17). Formative evalueringer derimot gjennomføres mens aktiviteten eller tiltaket fortsatt er i drift, og har som mål å forbedre det som evalueres. Formålet her er at man skal kunne påvirke det som evalueres underveis og de involverte partene, samt at det er de involverte som skal ha tilbakemelding (Askim, Døving & Johnsen, 2013, s. 76; Halvorsen & Madsen, 2013, s. 17; Sverdrup, 2014, s. 17).

3.1.2 Evalueringsmodeller

Innen evalueringsteorien er det i tillegg til hovedkategoriene, summative og formative, ulike retninger og modeller for evaluering som har ulike formål. I fortsettelsen vil jeg kort redegjøre

for de mest relevante evalueringsmodellene. Redegjørelsen baserer seg for det meste på Sverdrup (2002, 2014). Flere av evalueringsmodellene kan gli over i hverandre og det er ikke nødvendigvis alltid et klart skille mellom dem (Sverdrup, 2002, s. 28).

I de senere årene har det blitt mer fokus på å inkludere brukerne av evalueringene i større grad enn før (Sverdrup, 2014). Videre bør evalueringer i større grad være nyttige og kunne brukes (Sverdrup, 2014, s. 24-25). *Den brukerorienterte evaluering* har ofte et fokus nedenfra opp hvor de involverte brukerne er med. Målet er å samle informasjon for å si noe om forbedring, effektivitet og hvilke tiltak som ansees best. Hensikten er å skape ny kunnskap som er nyttig for de involverte (Sverdrup, 2002, s. 32). Brukerorienterte evalueringer har som største mål å faktisk bli benyttet av de involverte og benytter ofte kvalitative metoder som dialog. Videre er det mer en strategi for å involvere brukerne enn en klar evalueringsmodell (Sverdrup, 2014, s. 40).

Den prosessorienterte evaluering har fokus rettet mot læring, innsikt og forståelse, hvor evaluator og de involverte samarbeider. Man skal prøve å forbedre noe underveis i prosessen og se på hva som er bra og mindre bra ved en prosess eller et tiltak, rutiner og lignende (Sverdrup, 2002, s. 32-33). Den prosessorienterte evaluering kan både være summativ og formativ da fokuset kan være på både hvordan prosessen var, men også hvordan den er (Halvorsen & Madsen, 2013, s. 17). En form for prosessorientert evaluering er formativ følgeforskning som ser på en prosess over tid, og som ofte sees i sammenheng med aksjonsforskning hvor evaluator er tett på og involvert i det som skal evalueres. Målet er å ha direkte påvirkning på de involverte, aktiviteten eller tiltaket. Ofte er hovedfokus ved følgeforskning at man skal over tid jobbe frem beste praksis som skal settes i kraft. Det fokuseres ofte på forståelse, læring og dialog mellom evaluator og de involverte brukerne. Videre pekes det på at evaluator bør være ekstern for å fange opp ting en intern evaluator ikke klarer å se. Metoder som benyttes er ofte flere og komplekse da følgeforskning pågår over tid. (Sverdrup, 2013, s. 134-140; 2014, s. 46-50).

Utviklingsevaluering har likheter med følgeforskning og aksjonsforskning men skiller seg ut ved at evaluator har økt involvering med de involverte brukerne. Målet er her å være læringsorientert og evaluator kan fremme forslag om utvikling (Sverdrup, 2014, s. 50-52).

Deltagende evaluering har hovedvekten sin på deltagelse og ligner på utviklingsevaluering (Sverdrup, 2014). Ofte kjennetegnes dette for lærende organisasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 368-369). Involvering og deltagelse her er ikke bare evaluator som i

utviklingsevalueringer, men også oppdragsgiver og de involverte. Her skal de involverte i større grad være med å formulere behov, mål og ta beslutninger på bakgrunn av dataen. Samarbeid innad er også i fokus samt med evaluator. Siden graden av involvering er høy sannsynliggjør også dette at evalueringen vil være nyttig og bli brukt. Videre kreves det en del av evaluator med kunnskap om det aktuelle fagfeltet, og om hvordan grupper jobber sammen og lærer. (Sverdrup, 2014, s. 52-55).

Fagfelleevalueringer eller *ad hoc tematiske evalueringer* kommer ofte etter en uventet hendelse hvor det benyttes egnevaluering. Fokuset er da sentrert på læring og omprioritering internt der evalueringen gjennomføres (Halvorsen & Madsen, 2013, s. 16).

Evalueringsmodellene presentert over er et utvalg av ulike modeller som kan benyttes og som ansees relevante for denne studien. Videre er disse modellene myntet på at de er forskningsbaserte med krav til metode og gjennomføring i henhold til forskningsmessige krav. Men må alle evalueringer være forskningsbaserte? Nedenfor vil jeg redegjøre for forskningsbaserte evalueringer og andre evalueringer.

3.1.3 Forskningsbasert evaluering og andre evalueringer

Sverdrup (2014, s. 19) skriver at evalueringer bør være forskningsbaserte. Videre at evalueringene må tilfredsstillende krav til systematikk og struktur som er nødvendig for at det skal være en god evaluering. Tidligere har Sverdrup (2002, s. 12) skrevet at evalueringer ikke trenger å være forskningsbaserte, men at det må foreligge god systematikk og være grundig for analyse.

Om evalueringer har den samme annerkjennelsen som annen samfunnsvitenskapelig og naturvitenskapelig forskning er omdiskutert siden de ofte sees på som mindre objektive og påvirket av oppdragsgiver. Forskning i seg selv bør være så objektiv som mulig å ikke påvirkes av subjektive meninger (Tornes, 2013, s. 32-33). Likevel, som det har blitt poengtert i brukerorienterte evalueringer, er fokuset endret i nyere tid mot at evalueringene skal oppleves som nyttig og bli brukt av de involverte. For å oppnå dette må man som vist over inkludere og la brukerne ta del i prosessen. På bakgrunn av denne involveringen er det noen som mener at evalueringer ikke kan kvalifisere til forskning (Halvorsen, 2013, s. 234).

Halvorsen (2013, s. 233) skriver at evalueringer er et begrep som benyttes av mange og kan inkludere alt fra store forskningsbaserte evalueringer og små undersøkelser. Sverdrup gjengitt i Halvorsen (2013, s. 233-234) viser til tre ulike typer av evaluering, Forskningsbaserte, styrings og managementorientert evaluering og profesjoner som vurderer basert på faglig

skjønn og ekspertise. Ved styrings og management orienterte evalueringer er fokuset på å måle og kontrollere egen praksis, resultater eller måloppnåelse. Videre er den tredje typen med faglig ekspertise, ofte kvalitative vurderinger av noe. Hvor grundige slike evalueringer er vil trolig variere. Kravet til metode er ikke like stort her som i forskningsbaserte evalueringer.

Uavhengig om en evaluering er forskningsbasert eller ikke skapes det trolig en forventning til innholdet når begrepet *evaluering* benyttes. Begrepet har en viss legitimitet hvor man kan anta at vitenskapelig metode er benyttet. Likevel er det ikke alltid behov for systematikk og sammenheng med tilgjengelig teori for å skape et grundigere resultat av evalueringene (Halvorsen, 2013, s. 244-245).

Evalueringer kan gjennomføres av både interne og eksterne ledere eller evaluator som det heter. Trolig vil det være enklere å være objektiv som ekstern evaluator, men ofte er det ikke et mål å være så objektiv som mulig. Fokuset kan noen ganger heller være på å fremme deltagelse og involvering som skaper utvikling (Halvorsen & Madsen, 2013, s. 17).

3.1.4 Intern eller ekstern evaluator

«Nærhet og distanse» er en mye brukt frase om hvor tett på evaluatoren bør være på den eller de han forsker på. Skal man benytte seg av en ekstern eller intern evaluator som har nærhet eller distanse til feltet som det forskes på? Som Sverdrup (2014, s. 57-58) skriver kan en evaluator være ekstern, men inneha nærhet til evalueringen og de involverte som i en utviklingsevaluering. På den måten kan man benytte seg av en ekstern evaluator med distanse men som også opparbeider seg nærhet.

Forskjellen på intern og ekstern evaluator er at en intern evaluator kan kalles for selvevaluering. Ekstern evaluator er en som skal sikre objektivitet og som ikke har noen interesser i det som skal evalueres i motsetning til noe den interne kan ha. Likevel kan interne evaluatorene ha mer kunnskap og innsikt i fagfeltet og kjenner til rutiner, kultur og andre faktorer som kan være til hjelp, men interne kan bli påvirket av arbeidsgiver i negativ forstand (Sverdrup, 2014, s. 173-174). Videre vil det trolig være mer kostnadsbesparende å benytte en intern evaluator (Sverdrup, 2002, s. 155).

Å forske på sine egne, altså å være en intern evaluator trenger ikke bare være enkelt. Holgersson (2015) som selv har forsket på egen etat skriver at om fokuset til forskeren ligger i å skape endring og være kritisk kan det gjøre at samarbeidet med de involverte brukerne ikke blir godt. Videre skriver han at man bør kartlegge interessene til de involverte og oppdragsgiver tidlig for å unngå at resultater man kommer med ikke blir akseptert eller tatt

godt imot. For å motvirke subjektivitet og antagelser om det kan man sende rapportene sine ut for å få dem vurdert av andre (Holgersson, 2015).

PBS1 (Politidirektoratet, 2011, s. 201) nevner spesifikt at det er viktig i en evalueringsrapport å skrive hvilken rolle evaluator har hatt da vedkommende vil kunne påvirke rapporten ulikt både som intern og ekstern. PBS1 nevner ikke hva som ansees som best for evalueringer i politiet.

3.1.5 Evalueringskriterier

Når noe skal evalueres er det vanlig å lage seg punkter og mål man evaluerer opp mot, dette kalles evalueringskriterier. Disse kriteriene kan enten være noe man måler opp mot eller gi en retning for hva man skal se på og etter (Sverdrup, 2002, s. 89). Konkret kan evalueringskriterier være noe som måler kvaliteten på det du evaluerer, man velger da også ut evalueringskriterier som kan si noe om kvaliteten (Tornes, 2013, s. 29)

Det som er verdt å merke seg er at jo mer skjønnsmessig vurderinger er, jo vanskeligere er det å formulere evalueringskriterier siden det kan være flere ulike potensielle riktige løsninger. I slike tilfeller kan det være lurt å lage flere ulike kriterier med ulike innfallsvinkler for å dekke opp alternativer (Sverdrup, 2002, s. 91-93). Evalueringer som gir rom for refleksjon over noe og det er viktig å vite at ulike kriterier gir ulike svar (Lindøe, 2014, s. 67).

Det finnes to ulike typer for kriterier, de forhåndsbestemte som kalles preskriptiv og de evaluator kan komme opp med som kalles deskriptiv. Ved deskriptive kan evaluator måtte forklare hvorfor akkurat disse kriteriene ble valgt ut og vektlagt (Tornes, 2013, s. 30-31).

3.1.6 Evalueringsdesign og metode

Evalueringsdesign defineres av Sverdrup (2014, s. 61) som «den overordnede planen som viser hvordan en evaluering blir tilrettelagt og strukturert». Det er viktig å få med hvilke metoder som skal benyttes, hvilke evalueringskriterier man evaluerer mot og rammene for gjennomføring. Totalt sett må man ha tenkt igjennom at designen man legger opp er en plan som er realistisk og mulig å fullføre (Sverdrup, 2014, s. 61-63).

Andre ting som kan påvirke evalueringsdesignen er faktorer som type organisasjon, størrelsen, evalueringskapasiteten og erfaring. Hvor stort fokus får evalueringer og hvor mye kunnskap man har om gjennomføring og bruk vil kunne ha betydning for hvordan man legger opp egne evalueringer (Halvorsen & Madsen, 2013, s. 21).

Hvilken data man skal innhente bygger på hva man har satt seg som mål og hvilke kriterier man har. De involverte har ofte informasjon man ønsker å det er viktig å finne den best metoden for å innhente denne dataen. Videre kan man benytte seg av ulike metoder og metodetriangulering for å få et godt datagrunnlag (Sverdrup, 2002, s. 101-106).

Politiets beredskapssystemer del 1 (Politidirektoratet, 2011, s. 201) sier noe om hva man kan innhente for å gjennomføre evalueringer i politiet. Her nevnes blant annet intervjuer, innhold fra taktiske debriefer, informasjon fra rapporter og gjennom av logger både skriftlige og lydlogg.

Sverdrup (2014, s. 169) påpeker at det vil være viktig for evaluator å ha metodisk kunnskap for å gjennomføre evalueringer for å sikre at evalueringsprosessen gir de resultatene man er ute etter. Dette vil nok være viktig for å sikre validitet og reliabilitet i arbeidet som er utført.

3.1.7 Formidling

Hva som formidles etter en evaluering bør basere seg på anbefalinger fra evaluator som bygger på faglig grunnlag og er teoretisk og metodisk forankret. Det er viktig fordi man ønsker ikke å få anbefalinger som kun bygger på evaluators egne meninger (Sverdrup, 2014, s. 175).

Hvor mye anbefalinger og resultater av evalueringer blir benyttet henger ifølge Halvorsen og Madsen (2013, s. 21) sammen med graden av involvering av brukerne. Videre skriver de at for å sikre bruk av evalueringsrapportene bør de formidles og man bør bruke resultatene i styring videre. Dette støttes av Lindøe (2014, s. 67-86) som skriver at deltagelse og graden av den vil påvirke hvor mye man lærer som følge av en evaluering. Jo mer deltagende de involverte desto større er den positive opplevelsen som igjen kan påvirke hva man sitter igjen med.

3.1.8 Feedback

Feedback er å få tilbakemeldinger fra seg selv eller andre på det man gjør. Ved å tilføre tilbakemeldinger vil man få ulike synsvinkler, oppfatninger og gi egne erfaringer en ny dimensjon og kunnskap. Ofte er positive tilbakemeldinger viktig for å opprettholde motivasjonen for forbedring av egne ferdigheter og ikke bare konstruktive negative for å forbedre det man gjør (Kvelling, 2008, s. 85-87).

3.2 Læringsteori

Under vil jeg redegjøre for relevant teori innen læring. Jeg vil redegjøre for politiet som en lærende organisasjon, hva kunnskap og læring er, kunnskapsutviklingsspiralen, taus og eksplisitt kunnskap for å nevne noe. Videre vil jeg se nærmere på kognitiv og sosiokulturell læringsteori.

3.2.1 Politiet som en lærende organisasjon

Politiets beredskapssystemer del 1, PBS1 (Politidirektoratet, 2011, s. 203) skriver at politiet skal være en lærende organisasjon, hvor god læringskultur trekkes frem som viktig. Lindøe (2014, s. 21-27) skriver at for å lære av erfaringer er det nødvendig med refleksjon og evaluering over egne erfaringer, samt tid til å utføre dette.

En organisasjon kan defineres som «et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 18). Politiet vil kunne sees på som en organisasjon siden politiet består av personer som jobber sammen i et system med regler og retningslinjer for hvordan man skal utføre arbeidet på en eller flere bestemte måter.

En lærende organisasjon som politiet selv sier de skal være kjennetegnes ved at organisasjonen er i stand til å utvikle gamle og nye ressurser, metoder og praksiser. Det som gjør en organisasjon i stand til å være lærende er at man har strategi for læringsutvikling forankret fra ledelsen. Det er da viktig at alle medarbeidere ser helheten og sammenhengen i egen organisasjon og på den måten gjøres i stand til å kunne se etter forbedringer eller avdekke svakheter (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 368-369). Videre vil måten en organisasjon klarer å utnytte og tilgjengeliggjøre den tause kunnskapen spille inn for hvor mye læring man klarer å utvikle, produsere og dele videre (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 371). Et annet kjennetegn ved en lærende organisasjon er i hvor stor grad man klarer å tilegne seg kunnskap utenfra. Ofte er organisasjoner med et stort mangfold i bakgrunn hos ansatte bedre til å absorbere kunnskap utenfra, hvor man kan stille kritiske spørsmål til egen virksomhet og utførelse samt hvor det er medarbeidere som har avsatt tid til å fokusere på kunnskapsutvikling (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 372-374). Til slutt er det viktig at organisasjonen henger med i tiden og ikke risikerer å bli forbigått av andre aktører på markedet eller at andre gjør den enkelte organisasjon overflødig (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 374-376).

Siden en organisasjon ikke kan lære på egenhånd er den avhengig av at individene lærer og utvikler seg. Organisasjonens oppgave er å lage rammer og forutsetninger for å fremme læring. For politiets del er det viktig å tørre å gå i dybden på ting som kanskje ikke gikk så bra, likevel kan det vise seg å være vanskelig fordi samfunnsoppdraget til politiet tilsier at politiet skal beskytte borgerne og opprettholde lov og orden og erkjennelse av feil kan stå i kontrast til det (Filstad, 2009, s. 63-76).

3.2.2 Kunnskap og læring

Læring er ifølge Kvello (2008, s. 81) å bruke erfaringer fra prosesser mellom mennesker og miljø som skaper en endring eller endret forståelse av noe. Læring er viktig og for en ekspert som har spesielle ferdigheter innen et gitt område er læring og utvikling essensielt får å opprettholde kompetansen. Ved å ha ekspertise vet man ofte hva man skal gjøre og se etter noe som igjen kan frigjøre kapasitet under gjennomføring og beslutningstaking innen kompetanseområdet (Pedersen, 2008, s. 28-32).

Det har ifølge Bråten (2002, s. 11) vært uenighet om hvordan læring skal sees på, og om det skal tilskrives det kognitive og individuelle som skjer inne i et menneske eller om det sosiale og kulturelle samspillet man lever i skal tillegges vekt. En mellomting mellom disse ytterpunktene vil være læring noe slik Kvello skisserte det hvor man både bruker egen forståelse og sosiale aktiviteter. Bråten (2002, s. 14) skriver videre at læring og målene man har blir mer vellykket når læringen skjer i et sosialt samspill hvor man deltar aktivt enn om man som individ lærer seg noe som kan brukes uavhengig av kontekst.

Uformell og formell læring. En organisasjon trenger begge deler og det er viktig å anerkjenne den uformelle læringen som ifølge Filstad (2016, s. 58-59) er svært viktig da det er det som gjør den enkelte kompetent til å utføre arbeidsoppgavene man skal. Uformell læring er når man faktisk utfører og løser arbeidsoppgaver individuelt, diskuterer og reflekterer over det man har gjort sammen med andre kollegaer, at man kan observere taus kunnskap fra andre og jobbe sammen i fellesskap om oppgavene. Den formelle læringen bør settes i sammenheng med den uformelle og de kan begge endre praksis for hvordan man skal utføre arbeidsoppgavene. Derfor er det viktig å ha fokus på både den formelle og den uformelle læringen (Filstad, 2016, s. 58-60).

Læring er viktig og som nevnt over skal politiet være en lærende organisasjon hvor det er viktig at individet lærer for at hele organisasjonen skal kunne lære. Det finnes mange ulike

teorier innen læring og læring kan bety ulike ting. Jeg vil nedenfor se på læringsprosessen, kognitiv læring og sosiokulturell læring.

3.2.3 Læringsprosessen og kunnskapsutviklingsspiralen

Taus kunnskap er ofte det viktigste når det kommer til kunnskapsdeling da dette er kunnskap som ofte må videreformidles i praksis. Ved å praktisere sammen med kollegaer og ha muligheten til diskusjon og refleksjon rundt arbeidet man utfører deler man kunnskap. Kunnskapen blir også ofte utviklet når man er flere sammen enn om man utfører en arbeidsoppgave individuelt. Ifølge Filstad (2010, s. 69) vil å dele læring gjennom sosial praksis sees på som den viktigste læringsarenaen i en organisasjon.

For å gjøre kunnskap om fra noe bare en person sitter på til at det kan deles med flere er en prosess. Nonaka og Takeuchi (1995) skriver om prosessen fra taus til eksplisitt kunnskap og at kunnskap ikke kan ledes men at man setter noen i stand til å bruke den. Taus kunnskap beskrives som noe som ikke kan fortelles, men som erfares gjennom for eksempel utøvelsen av et håndverk i en gitt kontekst. Det kan være viktig for organisasjoner som skal lære seg noe å vite om det er taus eller eksplisitt kunnskap man skal dra læring ut fra. Årsaken er at taus kunnskap best læres gjennom praksis mens eksplisitt kunnskap kan formuleres og deles muntlig. Dette vil påvirke hvordan man skal tilrettelegge for læringen (Filstad, 2016, s. 114-115). Taus kunnskap opptrer sjeldent alene men sammen med eksplisitt kunnskap og det er det som danner grunnlaget for kunnskapsutviklingsspiralen (Gotvassli, 2015, s. 51).

Kunnskapsutviklingsspiralen er ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) en dynamisk prosess i en sirkel som går mellom *sosialisering*, *eksternalisering*, *kombinering* og *internalisering*. Sirkelen viser hvordan man kan gå fra individuell kunnskap til kollektiv kunnskap og tilbake til individet (Gotvassli, 2015, s. 52-54).

Sosialisering er når kunnskap går fra taus til taus kunnskap, hvor en person observerer og lærer gjennom erfaringen ved å se på andre utføre noe uten å forklare verbalt hva som foregår (Gotvassli, 2015, s. 53).

Eksternalisering er når man går fra taus til eksplisitt kunnskap. Her forklares den tause kunnskapen ved at den gjøres tilgjengelig for andre gjennom å bli direkte og klart formulert som eksplisitt kunnskap. Ofte trenger man refleksjoner i samspill med andre for å skape mening og innhold (Gotvassli, 2015, s. 54).

Kombinering er når kunnskapen går fra eksplisitt til eksplisitt. Dette skjer ofte når eksplisitt kunnskap skal forklares for andre og man supplerer og viser til eksempler for at andre skal forstå og lære. Ofte kan dette lede til ny eksplisitt kunnskap (Gotvassli, 2015, s. 53).

Internalisering er fra eksplisitt til taus kunnskap. Ofte forbindes internalisering med å lære noe ved praktisk utførelse. Man benytter den eksplisitte kunnskapen for å lære seg hvordan man praktisk kan utføre den (Gotvassli, 2015, s. 53).

Det som kan fremme og hemme læring er ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) faktorer som intensjon, autonomi, kaos, redundans og nødvendig variasjon. Intensjon kan sees på som motivasjon og vilje til å nå mål. Variasjonen i intensjonen til de involverte kan påvirke resultatene (Gotvassli, 2015, s. 55). Autonomi er frihet til å velge selv og velge bort noe man mener er riktig. Kaos er å klare å identifisere alle små ting som kan påvirke noe større, dersom man ikke klarer dette vil man i stor grad fortsette som før og ikke legge merke til små elementer som kan påvirke hvordan noe burde endres. Identifiseringen kan gjøres gjennom å evaluere eller se tilbake på det man har gjort og hva man kan gjøre i fremtiden (Gotvassli, 2015, s. 56). Redundans er når man deler kunnskap og viktigheten av at de som mottar og deler må ha en viss felles kunnskap for forståelse av det som deles. Hvordan man løser dette problemet dersom man innehar ulik kunnskap kan løses ved åpenhet rundt den tause kunnskapen for å skape tillit (Gotvassli, 2015, s. 57). Nødvendig variasjon er det siste punktet på hva som kan fremme og hemme læring. Variasjon viser til at man bør ha nok intern variasjon for å møte både intern og ekstern påvirkning (Gotvassli, 2015, s. 57).

3.2.4 Kognitiv læringsteori

Ved kognitiv læringsteori er det ifølge Wittek og Brandmo (2016, s. 25) fokus på at læring skjer igjennom å utforske noe aktivt ved at man setter læringen sammen med egne erfaringer man har fra tidligere.

Kognitiv læringsteori (Bråten, 2002, s. 103-113) stammer fra kognitiv psykologi og en mer naturvitenskapelig tenkemåte hvor læring er noe som skal prosesseres for å lagres av et individ. Innlæring, lagring og gjenhenting av kunnskap er noe som henger tett sammen. Hvor bevisst og fokusert man er i en situasjon, jo mer læring vil man få ut av den. Kognitivt vil man lagre informasjonen ved å kode den, og jo mer effektiv koding av kunnskap jo bedre vil det huskes. Når man så skal hente opp igjen noe man har lært er det en fordel at den nye situasjonen er så lik læringssituasjonen for å enklere huske. Likevel påpekes det at man bør lære noe så godt at man ikke trenger en kontekst for å huske (Bråten, 2002). Fokset blir ved

kognitiv læring mest på at man personlig skal tilegne seg kunnskap og nye ferdigheter som lagres i hjernen (Filstad, 2016, s. 38).

Når man lærer seg noe for å huske det kalles det *intensjonal læring* (Bråten, 2002, s. 114). Det er fokuset man har på det man studerer som øker i takt med læring og hvor mye man sitter igjen med. Ved eksplisitt minne tar man frem ting fra hukommelsen man vet, ved implisitt minne trekkes det frem kunnskap man ikke selv er klar over at man har lært seg. Ofte føles det ut som man har glemt mye man har lært men dette ligger trolig i implisitt minne og kan enkelt gjenhentes ved læring (Bråten, 2002, s. 114).

Ifølge Bråten (2002, s. 119) er man selv ansvarlig for egen læring og å vite hvordan man best tilegner seg ny kunnskap. Det man lærer mest av er å gjøre feil som man oppdager og kan korrigere. Ved å endre noe som var feil vil man lære noe nytt og læring kan derfor sees på som en feileliminasjon hvor man søker etter å avdekke om noe var riktig eller feil og hva som eventuelt var korrekt. Ved å få hjelpe til å identifisere feil vil det øke muligheten for læring (Bråten, 2002, s. 119-120).

Selv om det er personlige egenskaper for hvor godt man lærer er kjente læringssituasjoner med på å øke læringspotensialet. Ofte har man selv funnet ut hvordan man best lærer og rutiner som fungerer (Bråten, 2002, s. 122).

3.2.5 Sosiokulturell læringsteori

Sosial og kulturell læring hører inn under fag som sosiologi og sosialantropologi i stedet for psykologien som den kognitive læringsteorien hører inn under (Filstad, 2016, s. 81).

For å kunne snakke med andre og forklare noe er man avhengig av at man blir forstått og at man har en felles forståelse. Denne forståelsen er viktig når man skal samarbeide om noe. I samarbeid må man, i motsetning til når man sitter og leser teori for seg selv, i større grad samhandle om å gi mening til noe og det er mindre rom for å tolke feil. Dette kommer av at man jobber sammen med andre og ikke kun tolker ting for seg selv. På denne måten kan man redusere muligheten for at noe læres feil eller tolkes på feil måte (Bråten, 2002, s. 89-91)

I sosiokulturell læring er det felleskapet som er drivkraften i læringen og ikke individet som mer kognitiv læring fokuserer på (Gotvassli, 2015, s. 68). Læring skjer her igjennom sosiale og kulturelle fenomener og ikke mentale prosesser. Man skaper altså læring gjennom samhandling med de andre i gruppen om hva man har erfart. Læringen er et resultat av at man

snakker, reflekterer og diskuterer i en gruppe hvor meningen for læringen blir forhandlet og produsert i felleskap (Gotvassli, 2015, s. 70-72).

Praksisfellesskap er sentralt ved sosiokulturell læring. Praksisfellesskap er en gruppe som deler aktiviteter, interesser og kunnskap om et fagfelt og dets problemer. Dette kan typisk være kollegaer på en arbeidsplass. Ved å ha praksisfellesskapet kan man i felleskap løse problemer og utveksle erfaringer. Historiefortellinger er en vanlig måte å dele erfaringer på (Gotvassli, 2015, s. 72-73). For politiet kan dette sees på som pikettprat og historier fortalt av kollegaer (Smith, Pedersen & Burnett, 2014; Van Hulst, 2013).

Fordelen med å utvikle og dele kunnskap i felleskap er at læringen ikke forsvinner, og den er allerede delt av flere. For at læring fra slike fellesskap skal kunne bidra til kunnskapsutvikling for organisasjonen bør en leder ta initiativ for å danne slike grupper. Ved at en leder legger til rette og går foran som godt eksempel for dette vil man lage en aksept og kultur for læring og deling (Gotvassli, 2015, s. 74-75; Hoel & Bjørkelo, 2017).

3.2.6 Erfaringslæring

Selv om oppgaven i seg selv ikke omhandler erfaringslæring, kan det likevel være relevant å vise til hvordan erfaringslæring forstås i litteraturen. Lindøe (2014, s. 21-27) skriver at erfaringslæring er å lære gjennom erfaringer og håndverket man utfører. Slik kunnskap er ofte taus (Lindøe, 2014, s. 21-27).

Videre er det som Lindøe (2014, s. 135-141) skriver viktig å være bevisst at dersom erfaringslæring skal gi læring som ikke bare er tilfeldig, bør man reflektere og evaluere samt systematisk dele funn. Ofte er det viktig å lære av hva andre har gjort for å unngå å gjøre samme feilen selv. Da blir erfaringslæring viktig. Det er læring i både gode og mindre gode erfaringer.

Arbeidsplassen kan være en fin arena for læring og utvikling av evner og ferdigheter som har betydning for jobben man skal gjøre. Filstad (2016, s. 178) skriver at praktisk utførelse sammen med kollegaer og kommunikasjon ansees som svært viktig for læringen man får. Videre er det i likhet med Lindøe viktig ifølge Filstad (2016, s. 185-186) at man deler det man lærer, her er det også viktig med den tause kunnskapen. Videre er det viktig at man har ledere som legger til rette for muligheten til læring, men også å bygge tillit mellom kollegaer som muliggjør den enkeltes vilje for å dele av det han eller hun besitter av kunnskap (Filstad, 2016, s. 186).

4. METODE

Hvilken problemstilling man har, og hvordan man ønsker å undersøke den, vil være styrende for valg av metode (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 59). For å undersøke problemstillingen ønsket jeg å benytte en metode som lot meg gå i dybden på bruk av evalueringer og læring på operasjonssentralen. Jeg ønsket mer detaljert og nyansert informasjon enn en kvantitativ studie, som er opptatt av å telle eller måle fenomener (Johannessen, et al., 2010, s. 31-32). Gjennom kvalitativ metode fikk jeg muligheten til å få frem informantenes opplevelser knyttet til hvordan de forstår begrepet evaluering, deres opplevelser av gjennomføring av evalueringer og opplevelsen av læring gjennom evalueringer (Johannessen, et al., 2010, s. 31-32). I kvalitativ forskning er det ulike metoder å benytte for innsamling av data. Jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte dybdeintervjuer. Semistrukturerte dybdeintervjuer gir forskeren mulighet til å stille åpne spørsmål og følge opp med nye spørsmål underveis i intervjuet (Tjora, 2012, s. 104-105).

Nedenfor vil jeg redegjøre for utvelgelsen av informanter, intervjuguide, og gjennomføring av intervjuene. Jeg vil også beskrive hvordan analyseprosessen foregikk, hvilke valg jeg tok og hvorfor. Til slutt vil jeg reflektere over forskningsetiske hensyn, oppgavens metodiske valg, samt styrker og svakheter ved studien.

4.1 Utvalg av informanter

Informantene i denne studien er fem ansatte ved ett politidistrikt i Norge. Jeg hadde følgende «krav» til utvelgelsen av informantene. For det første måtte de være ansatt ved operasjonssentralen, ha stilling som politibetjent 3 eller høyere samt minimum tre års erfaring fra en operasjonssentral. Ved å sette opp disse kravene kan man si at jeg hadde en strategisk utvelgelse (Johannessen, et al., 2010, s. 106). Årsaken til denne utvelgelsen var at jeg ønsket å få relevante svar fra noen med mye erfaring på området.

Siden jeg ikke hadde kunnskap om hvem på operasjonssentralen i politidistriktet som oppfylte kravene kontaktet jeg en leder ved operasjonssentralen. Jeg presenterte på epost oppgavens tema, et ønske om å gjennomføre intervjuer og kravene jeg hadde til informanter. Jeg fikk deretter godkjennelse til å gjennomføre intervjuer og en liste med fire navn på potensielle informanter jeg kunne ta kontakt med. Jeg hadde etter dette ikke noe mer kontakt med lederen slik at vedkommende ikke fikk informasjon om noen av de navngitte stilte til intervju. På den måten forsøkte jeg å ivareta anonymiteten til informantene ovenfor egen arbeidsplass (Johannessen, et al., 2010, s. 96).

Etter å ha gjennomført et intervju fortsatte jeg å rekruttere informanter ved hjelp av snøballmetoden hvor informantene kom med forslag til nye potensielle informanter jeg kunne ta kontakt med (Johannessen, et al., 2010, s. 109). Selv ved snøballmetoden tok det tid å rekruttere informanter, men til slutt endte jeg på fem som nevnt innledningsvis. Det var en sjettede informant jeg hadde kontakt med og skulle intervju, men vedkommende svarte etter hvert ikke på epost, og jeg antok derfor at vedkommende ikke ønsket å delta likevel. Jeg ønsket at informantene skulle forstyrres minst mulig av deltagelsen, og forsøkte derfor å være fleksibel med tanke på når og hvor intervjuene ble gjennomført.

4.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet over en lengre periode og underveis i prosessen fikk jeg tilbakemelding på den av flere medstudenter på masterstudiet samt min veileder.

For å kvalitetssikre intervjuguiden gjennomførte jeg et testintervju med en politibetjent for å teste intervjuguiden i praksis (Johannessen, et al., 2010, s. 145). Testpersonen er ikke ansatt ved en operasjonssentral. Testintervjuet ble gjennomført som et reelt intervju og tatt opp på lyd, slik at jeg også fikk testet det tekniske. Politibetjenten kom med en del tilbakemeldinger på spørsmålene og oppbygningen av intervjuet underveis. Jeg gjorde en del endringer etter testintervjuet for å få mer åpne spørsmål som ikke ledet informanten til forhåndsdefinerte svar. Jeg byttet blant annet ut ordet *læring* med *utbytte* for å ikke anta at evalueringer gir læring, men heller starte mer åpent å spørre om utbytte av evalueringer. Intervjuguiden ble bedre etter ytterligere bearbeidelse, og jeg ble mer kjent med den som er positivt for å få en friere samtale under intervjuet (Tjora, 2012, s. 135).

Intervjuguiden ble også utviklet med tanke på å skape en god samtale mellom informantene og meg. Jeg benyttet meg av prinsippene rundt dybdeintervjuer; oppvarmingsspørsmål for å komme i gang, åpne spørsmål og refleksjonsspørsmål hvor jeg tar for meg temaene og selve kjernen, her hadde jeg også muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål underveis.

Avslutningsvis minner intervjuguiden meg på å spørre om informanten lurte på noe, samt å takke for bidraget (Tjora, 2012, s. 112-120).

4.3 Gjennomføring av intervju

Selve gjennomføringen av hvert av intervju tok tid å planlegge da det skulle passe for informanten, arbeidsgiveren til begge parter og meg. Jeg møtte informantene på deres arbeidsted eller annet egnet sted som gav lite støy og minst mulig besvær for informantene.

Intervjuene startet med å gå igjennom informert samtykke og informasjonsskrivet, dette er noe jeg vil si mer om senere i kapitlet.

Det første intervjuet følte jeg gikk veldig bra og informantene delte mye selv med åpne korte spørsmål. Etter intervju nummer to hørte jeg under transkriberingen i etterkant at jeg stilte noen spørsmål med mulighet for å svare ja og nei, dette ble et kortere intervju enn det første. Om informantene hadde gitt mer utfyllende svar dersom jeg hadde vært mer bevisst på måten jeg stilte spørsmål på er ukjent, men kan være en forklaring.

I neste intervju var jeg mer fokusert på formuleringer og jeg fikk mye og detaljert informasjon fra informantene. Det viste seg at flere av informantene ofte uoppfordret begynte å fortelle om ting jeg senere hadde planlagt å ta opp som tema og jeg måtte da følge informantene og hoppe i intervjuguiden. Å få i gang en slik flyt i samtalen kan være positivt og bidra til mer refleksjon hos informantene (Tjora, 2012, s. 135).

4.4 Analyseprosessen

I kvalitative studier består analysen av å tolke og analysere tekstmaterialet som er samlet inn opp mot teori (Johannessen, et al., 2010, s. 33). Denne kvalitative oppgaven er en samfunnsvitenskapelig studie. I samfunnsvitenskapen søker man etter å få frem meninger og oppfatninger til de menneskene man studerer (Johannessen, et al., 2010, s. 29-31). Innen samfunnsvitenskapen finner man hermeneutisk teori, hvor fortolkning er i sentrum samtidig som man må sette informasjonen man får i konteksten den fremkommer i (Gadamer, 2010). Denne oppgaven analyseres innen hermeneutisk tradisjon og har en fortolkende tilnærming til empirien. Det vil si at jeg som har analysert empirien har gjennom min lesning av intervjuene forsøkt å være tolkende og reflektert rundt informasjonen, konteksten og min forforståelse sett opp mot relevant teori (Bukve, 2016, s. 179; Johannessen, et al., 2010, s. 364-366).

Analysemetoden jeg benyttet meg for å tolke empirien var inspirert av en modell utviklet av Tjora (2012) som kalles SDI, *stegvis deduktiv-induktiv metode*. Denne oppgaven som er eksplorerende på et området med lite forskning fra tidligere egner seg for «åpne rammer» ved at man ikke sitter klar med bestemte teorier man skal teste men er åpen for nye retninger empirien kan ta (Bukve, 2016, s. 193-194). Likevel er det ikke slik at man må benytte seg slavisk av en analysemetode og jeg kan derfor si at jeg er inspirert av deler av SDI modellen til Tjora i min analyse.

4.4.1 Analysemetode

For å analysere, kode og kategorisere empirien har jeg som nevnt brukt Tjora (2012, s. 174-195) som inspirasjon for å være så nær og sann mot empirien som mulig uten å la egne forventninger påvirke funn. Hensikten var å lage et godt grunnlag for analysen mens jeg samtidig beholdt viktig informasjon (Johannessen, et al., 2010, s. 165).

Tjoras modell som heter SDI, lar empirien være totalt styrende men tar også utgangspunkt i teori som igjen ser på empirien (Tjora, 2012). For meg som har god kunnskap om oppgavens tema fra egen arbeidssituasjon vil analyse med inspirasjon av SDI være lurt da jeg trolig vil få mindre påvirkede funn og tilstrebe mer objektiv tilnærming hvor jeg fokuserer på å avdekke meninger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 244).

Motsetningen til koding ved en SDI inspirert analysemetode er *sorteringsbasert koding*. Sorteringsbasert koding benytter koder som er generelle og ikke empirinære (Tjora, 2012, s. 181-182). Siden jeg personlig har en del kunnskap på området og er å regne som en innsideforsker ønsket jeg å distansere meg fra empirien ved å velge en analysemetode som var tekst og empirinær (Davies, 2016; Rachlew, 2010). SDI har nettopp som mål å være empirinær noe som søker å fremme at det er empirien som står for hva som er viktig (Tjora, 2012, s. 174-191).

STC er en annen modell innen fenomenologisk analyse eller meningsanalyse man kan benytte i kvalitativ forskning. STC kan ligne mer på en sorteringsbasert koding da man i en tidlig fase skaffer seg oversikt over empirien og lager kategorier man deretter leter etter koder innenfor (Malterud, 2012). Elementer fra STC, som å holde et overblikk og ikke bli påvirket av egen forforståelse, kan benyttes i analysen min (Malterud, 2012).

Planen min for å kode og kategorisere empirien ble som nevnt inspirert av SDI og STC, men med mest fokus på den empirinære SDI modellen (Tjora, 2012). Hvordan arbeidet med å kode og kategorisere samt analysere ble utført følger i underkapitlene nedenfor. Først vil jeg derimot si noe om arbeidet med transkriberingen av intervjuene og den første gjennomgangen.

4.4.2 Transkribering og gjennomgang av intervjuene

Underveis i gjennomføringen av selve intervjuene startet jeg arbeidet med å transkribere intervjuene. Ved å transkribere underveis fikk jeg muligheten til å høre igjennom intervjuene og ble da som nevnt tidligere mer oppmerksom på min egen spørsmålsstilling. Dette gav meg muligheten til å rette meg inn og de resterende intervjuene ble trolig bedre.

Selve transkriberingen var tidkrevende og pirkete arbeid. Jeg gjorde som anbefalt ved dybdeintervjuer å transkriberte fullstendig alle intervjuene (Tjora, 2012). Det vil si at jeg skrev intervjuene ordrett ned og jeg gjorde om dialekt til bokmål slik at alle intervjuene fikk samme målform. Ved å ikke transkribere fullstendig ville jeg kunne miste informasjon som på et senere tidspunkt i analysen kunne vise seg å være viktig (Tjora, 2012).

Alle intervjuene ble tatt opp på lyd. Det man skal være klar over ved lydopptak av intervjuer er om det påvirker informanten og eventuelle svar man får (Leppänen, 2011). Jeg opplevde ikke at informantene mine brydde seg om opptaket, og det virket til at de gav oppriktige fullstendige svar upåvirket av lydopptaket.

Jeg endte på ca. 100 sider med transkribert intervjumateriale som ifølge Tjora (2012, s. 179) skal være en passelig mengde for å kunne starte koding og analyse.

4.4.3 Koding av intervjuene

Jeg leste mye teori om analyse av intervjudata og forsøkte å sette meg nøye inn i ulike måter å starte kodingen av empirien på. Jeg endte som nevnt på en empirinær koding inspirert mest av Tjora og SDI (Tjora, 2012).

For å utføre kodingen systematisk og ha kontroll på all empirien valgte jeg å benytte meg av et dataprogram for kvalitativ analyse. NVivo som jeg benyttet er et dataprogram Politihøgskolen har lisens på og som jeg fikk benytte. Ved bruk av dataprogrammer for analyse skal man være bevisst på at man ikke automatiserer kodingen som ved kvantitativ metode (Iversen, 2017). Tjora (2012, s. 191-195) deler ikke denne skepsisen til bruk av dataprogrammer og mener at man ved SDI jobber systematisk og at kodene man lager blir empirinære.

Målet med kodingen min var at kodene baserte seg på empirien, og ikke kom fra teori eller forskningsspørsmålene som ved mer sorteringsbasert koding. Det var viktig at kodene sa noe om innholdet i empirien, og dette regnes som en induktiv metode (Tjora, 2012, s. 179-184).

Jeg startet med å lese igjennom alle de transkriberte intervjuene for å skaffe meg en oversikt. Deretter tok jeg intervju for intervju systematisk og gikk igjennom hver setning. Jeg laget koder som sa noe om innholdet, noen koder kunne benyttes flere ganger, men jeg måtte ofte lage nye koder som beskrev innholdet.

Etter å ha kodet alle mine 5 intervjuer satt jeg igjen med 82 unike koder. I Intervju én var det 36 ulike koder, i intervju to var det 43, i nummer tre 41, i nummer fire 52 og i nummer fem 48

koder. I de ulike intervjuene ble deler av empirien kodet mellom 90 og 124 ganger. Deler av empirien ble kodet på mer enn en kode fordi innholdet passet inn under flere koder. Før jeg gikk videre til kategorisering gikk jeg igjennom kodene og endret noen navn slik at de var mer beskrivende for empirien og dekket innholdet. Ved å ta en ekstra gjennomgang var jeg også mer sikker på at jeg ikke hadde gått glipp av eventuell viktig informasjon.

Under er et eksempel på hvordan intervjuene ble kodet empirinært:

Tekstutdrag fra et intervju	Kode
<p>Informant: Men må du lage en god kultur, det var en veldig god kultur som meldte inn mye. Kriteriene er jo at det må være en situasjon som kan gjenkjennes av andre da, det må være hovedsaken. Her er det en sak som har skjedd som sannsynligvis vil skje igjen. Den har skjedd før, den har skjedd nå og den vil skje igjen. Dermed er det hovedgrunnen eller at ja det kan jo gå på sånt drapsnivå.</p>	<p>Evaluere det som vil skje igjen</p>

Selv om noen koder og deler av empirien ikke svarte direkte på problemstillingen ble de kodet på lik linje som resten av empirien for å være sikker på at jeg ikke gikk glipp av informasjon. Erfaringer jeg gjorde meg når jeg kodet var at jeg tok med større deler av empirien for å vise hvilken kontekst informasjonen fremkom i. Kontekst er viktig for at man ikke skal ta et sitat eller en kode å bruke det en plass det egentlig ikke hører hjemme (Fangen, 2011b, s. 234-235).

Årsaken til at jeg valgte å kode inspirert av SDI er fordi det motvirket at jeg presset empirien inn i forhåndsdefinerte koder. Ved å la kodene komme fra empirien kan det gi oppgaven høyere kvalitet ved at den er reproducerbar i større grad fordi all empirien ligger til grunn for den videre analysen (Johannessen, et al., 2010, s. 40). Likevel er det som Fangen (2011a, s. 258) skriver en fordel å kjenne til en del teori og forskning på området når man arbeider med empirien. I mitt tilfelle valgte jeg (selv om jeg hadde lest en del teori og tidligere forskning) i den innledende kodingen å fokusere på hva som faktisk kom frem i intervjuene.

4.4.4 Kategorisering

Neste steg i analyseprosessen var å kategorisere kodene. Kategorisering er å samle kodene i grupper som er relevante for problemstillingen (Tjora, 2012, s. 185-186). Siden fokuset i kategoriseringen var på selve problemstillingen var det flere koder som ikke lenger var viktige

for denne oppgaven og kunne utelates. Eksempler på slike koder var: *Debrief mer vanlig på orden og hvordan utsjekk kan utføres*. Disse ulike kodene inneholdt til sammen 12 utdrag med empiri og var representert i alle 5 intervjuene.

Jeg så tidlig at å systematisere 82 unike koder til 4-6 kategorier ble litt mye. Jeg valgte derfor å gå veien om underkategorier for å systematisere empirien mer. Jeg la opp til et par underkategorier på bakgrunn av min problemstilling og mine forskningsspørsmål (Fangen, 2011a, s. 258). Et eksempel på en underkategori som ble laget på den måten var *Opplevelse av læring og Gjennomføring av evalueringer*. Andre underkategorier som kom til fra empirien var for eksempel *Hva påvirker evalueringer* og *Deling av læring*.

I arbeidet med å lage underkategorier gikk jeg fra 82 koder til 12 underkategorier. Av disse 12 var det åtte underkategorier som ble sett på som relevant for oppgaven videre, og fire som ikke belyste problemstillingen tilstrekkelig og derfor ble satt til side.

Jeg så at i arbeidet med å lage kategorier var det nødvendig å endre litt på navnet til noen koder og systematisere kodene for å være sikker på at all informasjon tilhørende kategoriene ble kodet riktig og at det havnet på rett sted.

Fra mine 8 underkategorier med tilhørende koder lagde jeg fem hovedkategorier som alle var relevante for å kunne besvare problemstillingen. Kategoriene ble utarbeidet induktivt fra empirinær koding, fra problemstillingen, forskningsspørsmål og relevant teori (Johannessen, et al., 2010, s. 174). De fem hovedkategoriene var:

Informantenes forståelse av evaluering, Hvordan evalueringer gjennomføres på operasjonssentralen, Faktorer som kan påvirke gjennomføringen av evalueringene, Opplevelser av læring som følge av evalueringer og Påvirkningsfaktorer for læringsutbyttet.

Her er et eksempel på hvordan jeg gikk fra koder, til underkategorier og til hovedkategorier.

Koder	Underkategori	Hovedkategori
Evaluering gir mer læring og forståelse	Læringsutbyttet	Opplevelsen av læring som følge av evaluering
Lære ved å lese seg opp		
Kommunikasjon gir læring	Kommunikasjon og motivasjon	
Selv om noe er bra kan det oppfattes feil av andre		

Før jeg slo meg til ro med at jeg hadde fått dekt opp all empiri godt nok, gikk jeg igjennom alle kodene og empirien en gang til. Jeg tok da for meg mine fem hovedkategorier som nevnt over og gikk igjennom hver kode de fem inneholdt. Jeg systematiserte etter dette mer og endte opp med å ha 18 underkategorier i stedet for åtte til de fem hovedkategoriene. Ved å øke fra åtte relevante til 18 relevante underkategorier følte jeg meg mer sikker på at jeg har fått dekt opp alle deler av empirien, og at jeg har systematisert kodene og underkategoriene riktig. Åtte underkategorier følte jeg det ble for vidt og de var ikke beskrivende nok når jeg plasserte de under hovedkategoriene.

Selv om det å gå igjennom empirien og kodene gjentatte ganger var svært tidkrevende vil jeg si det var viktig. Gjennomgangene sikret at synspunktene til informantene kom frem slik de ble fortalt og i rett kontekst, samt at jeg følte meg tryggere på at jeg ikke hadde gjort feil eller oversett noe.

Hovedkategoriene jeg kom frem til dannet grunnlaget for hovedtemaene i kapittel 5 om resultater fra analysen.

4.4.5 Presentasjon av resultater og drøfting

Presentasjon av resultater fra analysen vil bli lagt frem i kapittel 5. Resultatene som presenteres baserer seg på analyse av empirien, som har forsøkt å identifisere mønstre, nyanser, sammenhenger og fellestrekk.

Videre i kapittel 6 vil resultater fra analysen drøftes opp mot problemstilling, forskningsspørsmålene, relevant teori om evaluering og læring samt tidligere forskning (Johannessen, et al., 2010, s. 176-178).

4.5 Metoderefleksjoner og forskningsetikk

I denne studien valgte jeg dybdeintervju av ansatte ved operasjonssentralen for å belyse problemstillingen: *Hvordan erfarer ansatte ved politiets operasjonssentral bruk av evalueringer i daglig tjeneste med henblikk på læring?*

Man kunne ha forsket på samme tema gjennom andre metodiske tilnærminger. Jeg kunne ha benyttet meg av kvantitativ metode for å måle hvor ofte evalueringer blir gjennomført ved operasjonssentralen. Informasjonen jeg da ville fått kunne sagt noe om hvor utbredt bruken var, men trolig lite detaljert informasjon om opplevelser og forståelser av metoden.

På grunn av oppgavens begrensning har jeg ikke hatt mulighet til å benytte meg av flere metoder selv om det ville ha beriket oppgaven slik flere skriver at metodetriangulering kan

gjøre (Johannessen, et al., 2010, s. 367; Tjora, 2012, s. 18). I sin masteroppgave, som er dobbelt så stor som denne, benyttet Jonassen (2010) seg av både en spørreundersøkelse og intervjuer. Ved å benytte flere metoder får man beriket oppgaven i større grad. Jonassens masteroppgave opplever jeg som god nettopp fordi han hadde muligheten til å gå i dybden ved bruk av intervjuer, og ikke bare målte utbredelse ved en spørreundersøkelse (Tjora, 2012).

Forskningsintervjuer kan gjennomføres både som dybdeintervju og fokusgruppeintervju. Grunnen til at jeg ikke valgte fokusgruppeintervju, er at dybdeintervju gav meg større mulighet til å komme nærmere informantene, og søke å forstå opplevelsene til den enkelte (Tjora, 2012, s. 105). Fokusgruppeintervjuer kunne derimot ha gitt meg andre aspekter rundt temaet som følge av diskusjoner i fokusgruppen (Tjora, 2012, s. 122-125). Likevel kan det også være aspekter ved evaluering og læring som oppleves negativt for informanten i form av å bli evaluert, som jeg som forsker ikke har sett for meg. I et dybdeintervju vil jeg trolig ha bedre mulighet for å fange opp eller få frem eventuelle negative opplevelser enn i en gruppe (Tjora, 2012, s. 105-110).

Andre metoder innen kvalitativ metode som kunne vært aktuell for å belyse problemstillingen kunne vært å sett på ferdige evalueringsrapporter og utført en dokumentanalyse av dem (Bratberg, 2014). Likevel kunne det blitt problematisk å få innsyn i evalueringsrapporter da jeg antar en del av rapportene som kunne vært relevante er unntatt offentlighet, og kan inneholde sensitiv informasjon om oppdragsløsning, metoder, mannskaper og/eller konkrete hendelser. Siden jeg grunnet oppgavens begrensning valgte å benytte meg av kun en metode mener jeg dybdeintervjuer er den metoden som tilfører denne studien mest.

Evalueringsrapporter ville trolig ikke fått frem de involvertes opplevelse rundt bruken av evalueringer og læring.

4.5.1 Utvelgelse av informanter

Som nevnt ble utvelgelsen av informanter gjort gjennom en «portåpner» og deretter gjennom snøballmetoden. Snøballmetoden fungerte for rekruttering av informanter, men metoden kan ha en svakhet. Når en informant anbefaler en ny potensiell informant kan vedkommende foreslå personer som har like meninger og verdier som en selv. Snøballmetoden kan derfor gi en ensformig informantgruppe og et lite tilfeldig utvalg av informanter (Johannessen, et al., 2010, s. 111). Likevel opplevdes snøballmetoden som beste mulighet for meg da det ikke var enkelt å skaffe nok informanter som oppfylte kravene jeg hadde satt. Snøballmetoden opplevdes også mer tilfeldig enn at jeg hadde tatt kontakt med enkeltpersoner selv.

I utgangspunktet ønsket jeg å intervju mellom 6-8 personer som jobbet på operasjonssentralen. Det skulle imidlertid vise seg å ikke være bare enkelt å fremskaffe nok informanter og jeg endte derfor på fem totalt. Informantene jeg endte opp med føler jeg bidro til detaljerte intervjuer med gode skildringer av opplevelsene rundt bruk av evalueringer og læring og derfor gav meg et godt grunnlag til empirien.

Utvelgelseskravene var blant annet erfaring. Et dilemma ved å velge erfarne informanter kan likevel være at de er eksperter på sitt område og kan gi innøvde svar (Kvale & Brinkmann, 2017). Innøvde svar var imidlertid ikke noe jeg opplevde som et problem ved mine intervjuer. Tvert imot opplevde jeg at erfaringen til informantene styrket studiens informasjonsstyrke ved at informantene kunne være detaljerte, samtidig som de hadde god oversikt over sammenhengene ved praksisen (Malterud, Siersma & Guassora, 2015).

4.5.2 Litteratursøk

Når man driver empirisk forskning i kvalitative studier er det viktig å ha et åpent sinn og være klar over at man ikke på forhånd vil klare å sette seg inn i all teori som vil være nødvendig for å utføre analysen (Bukve, 2016, s. 185). For å finne relevant litteratur til oppgaven, både teori og tidligere forskning, har jeg søkt i hovedsakelig Google Scholar og Oria. Jeg benyttet blant annet søkeord som evaluering/er, evaluering/er i politiet, læring, beste praksis, erfaringsbasert kunnskap, kunnskapsbasert erfaringslæring, erfaringslæring, knowledgebased policing and assessment, evaluation/s og best practice i ulike kombinasjoner for å nevne noe.

Det er ikke alle sider av et tema man på forhånd kan klare å se og det er derfor viktig å la empirien styre og være åpen for ny informasjon som dukker opp underveis. Jeg har valgt teori jeg mener er med på å belyse problemstillingen og som igjennom drøftelsen bidrar til å forklare funn fra empirien.

Teori jeg fant underveis i arbeidet med denne oppgaven, var delvis med på å bidra til utarbeidelsen av intervjuguiden. Jeg brukte ikke teori aktivt i utarbeidelsen av guiden, men etter å ha lest mye teori om evalueringer og læring ble jeg nok inspirert til mulige spørsmål som ville være relevante å få med.

Problemstillingen til oppgaven er også delvis påvirket av litteratursøk. Den ble utformet og legitimert ved at tidligere forskning og offentlige dokumenter i politiet tilsynelatende trekker opp en kobling mellom bruk av evalueringer og læring i politiet.

4.5.3 Forskerens rolle

Forskerens rolle har betydning for forskningen som gjennomføres, og er viktig at man har reflektert nøye over (Johannessen, et al., 2010).

Som politibetjent og tidligere ansatt ved en operasjonssentral, er jeg kjent med arbeidsmetodikk og potensielle utfordringer man har ved en operasjonssentral. Min oppfatning av temaet denne oppgaven tar for seg er derfor viktig å vise til. Forforståelse er ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 38) kunnskap og oppfatninger av virkeligheten som man benytter for å tolke det som skjer omkring oss.

Jeg hadde før jeg startet på studien en antagelse om at det kunne være mangel på gjennomføring av evalueringer, og at om de ble gjennomført var det mangel på system og struktur. Jeg hadde en formening om at det var et behov for å evaluere arbeidet man utfører på en operasjonssentral, og at man ved å ikke evaluere kunne gå glipp av mye læring. Underveis i arbeidet med hele oppgaven har det vært viktig for meg å ikke la min forforståelse og oppfatning prege oppgaven, tolkningen eller måten jeg stilte spørsmål på i intervjuene. Jeg valgte blant annet å bruke Tjoras (2012) modell, SDI, i analysen for å la empirien være styrende for hvilken informasjon jeg hentet ut og hvordan jeg tolket den. Likevel uansett hvor mye jeg er bevisst på min forforståelse og personlige påvirkning, vil jeg prege tolkningen og oppgaven er et produkt av meg (Bukve, 2016, s. 29).

Det å ha et bevisst forhold og sette spørsmåltegn til egen påvirkning og tolkning kalles refleksivitet (Tjora, 2012, s. 217). For å være refleksiv har jeg etterstrebet å ikke legge skjul på min egen forforståelse eller oppfatning slik at det kommer tydelig frem for leseren hva som er mine tanker og hva som er andres (Rachlew, 2010). Det å være gjennomsiktig i hva og hvordan man har gjort ting er med på å styrke oppgavens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108). Siden jeg som forsker ikke kan fjerne mine forforståelser eller oppfatninger er det ærlighet om disse som er viktig når det kommer til refleksivitet (Malterud, 2001, s. 484). Å lese egen forskning kritisk og være reflektert over eventuell egen påvirkning er viktig. Ved å fortelle detaljert om hvilken analysemetode jeg har benyttet, hvordan selve analysen ble utført, samt vist til konkrete eksempler på dette, har jeg forsøkt å være åpen og ærlig om hvordan jeg har gått frem (Malterud, 2001, s. 486).

Som politibetjent er jeg det som kalles en innside-innside forsker (Brown, 1996, s. 180-181; Davies, 2016, s. 3). Det vil si at jeg er en person som forsker på egen etat. Ved bruk av intervju som metode, hvor jeg kom nært informantene, måtte jeg være bevisst på min egen

påvirkning og at man kan få det som kalles *forskereffekt* (Johannessen, et al., 2010; Rachlew, 2010). Ved forskereffekt kunne informantene se på meg som en politikollega og ikke en forsker, noe som kunne resultere i at de enten holdt tilbake eller delte for mye informasjon (Rachlew, 2010). Jeg opplevde ikke at informantene så på meg på noen spesiell måte, men presenterte meg som en forsker og ikke politibetjent.

Når man forsker på egen etat er det viktig å skape nok distanse slik at man får oversikt, dette i motsetning til utenforstående forskere som må søke nærhet til det de forsker på (Rachlew, 2010, s. 130).

Distanse kan hjelpe en innside-innside forsker fra å være blind, og ikke få med seg alt av informasjon som kommer frem. Det som er positivt vil være at man allerede har en inngående kunnskap om det man forsker på. For min del var det viktig å ikke jakte på bekreftelser, men å la informasjonen jeg faktisk fikk være styrende for resultatene forskningen gav (Rachlew, 2010). En erfaring jeg gjorde meg var at jeg måtte be informantene forklare hva de la i ulike begreper og «polititerminologi» de benyttet. Som politi hadde jeg selv en oppfatning av hva begrepene inneholdt, men måtte be informantene forklare selv for å forhindre at jeg la min egen forståelse til grunn.

Som person, sikkert preget av polityrket, har jeg ofte en trang til å finne fasiten og det riktige svaret. Å søke etter konkrete svar er noe som hører mer hjemme i naturvitenskapelig forskning og ikke den fortolkende samfunnsvitenskapelige forskningen (Johannessen, et al., 2010). Jeg må derfor ha økt bevissthet, og ikke legge til grunn mer enn det jeg faktisk finner i empirien bare for å finne et svar. De mulige funnene jeg finner skal ha kvalitet over seg (Johannessen, et al., 2010).

4.5.4 Samtykke og informasjonsskriv

Ifølge Kvale & Brinkmann (2017, s. 102-110) er det fire etiske retningslinjer forskere bør følge. Disse er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke handler om at informanten skal få kunnskap om formålet med forskningen og det som vil ha betydning for deltagelsen til den enkelte. Videre informeres informanten om fordeler og ulemper ved deltagelse og at man har rett til å trekke seg fra forskningen om man ønsker det på ethvert tidspunkt (Johannessen, et al., 2010, s. 91; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104-106). Det er viktig å ikke legge skjul på informasjon ovenfor informanten og mine informanter fikk tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema på forhånd (Fangen, 2011b, s. 191-192). Samtykkeskjema gav informantene muligheten til å

sette seg inn i hva de samtykket til å delta på, generell informasjon, samt muligheten for å trekke seg. Jeg gikk igjennom samtykkeskjema og informasjonen før jeg startet hvert intervju. Alle informantene signerte samtykkeskjema før vi startet.

Denne oppgaven var meldepliktig til NSD, Norsk Senter for forskningsdata, siden jeg gjennomførte intervjuer, tok opp intervjuene på lyd og lagret personinformasjon (Fangen, 2011b, s. 192). Det ble søkt til NSD 07.08.2018 og jeg fikk godkjenning fra NSD 25.09.2018. Godkjenning fra NSD er vedlagt oppgaven.

Under fortrolighet kommer anonymisering av informanten og konfidensialitet i forskningen inn. Det er viktig å være åpen med informanten om hvordan deres bidrag er tenkt brukt i forskningen, og hvordan vedkommende sin identitet vil bli holdt skjult (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106). Gjennom informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet fikk informantene både skriftlig og muntlig beskjed om hva de deltok på, anonymitet og lagring av informasjon.

Når det gjelder konsekvenser for informantene som deltok vil trolig risikoen være lav. Risikoen avhenger likevel av hva den enkelte uttaler seg om og deler av informasjon. Det er min plikt som forsker å påse at informantene ikke løper risiko for skade (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). For å forhindre at informantene fortalte om taushetsbelagt informasjon gav jeg beskjed innledningsvis at det var viktig at de så på meg som en forsker, og ikke en politikollega i forhold til hvilken informasjon de kunne dele med meg.

4.5.5 Objektivitet, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Innen samfunnsvitenskapelig forskning er blant annet *validitet*, *reliabilitet*, *objektivitet* og *generaliserbarhet* vanlige kvalitetsmarkører som kan benyttes for å reflektere over kvalitet på forskningen (Johannessen, et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2017; Tjora, 2012). Det er noe diskutert hvorvidt dette er gode målekriterier for kvalitativ forskning. Skrede (2017) skriver at reliabilitet blant annet ikke alltid er relevant for kvalitativ forskning. Malterud, Siersma & Guassora (Malterud, et al., 2015) skriver at man i stedet for de nevnte kvalitetsmarkørende heller i kvalitativ forskning kan drøfte *informasjonsstyrken* til forskningen. Jeg vil ikke drøfte hvorvidt man bør benytte informasjonsstyrke eller reliabilitet for å reflektere over kvalitet videre, men mener det er viktig at man er klar over at det finnes andre kriterier å vurdere etter.

For å reflektere over denne oppgavens kvalitet vil jeg forholde meg til objektivitet, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

Som jeg beskrev i kapittelet om *forskerens rolle* vil jeg som forsker påvirke forskningen og min forforståelse ikke er noe jeg kan velge bort (Malterud, 2001). Likevel skal jeg nå se på objektivitet i denne kvalitative oppgaven. Å være objektiv kan bety mye, og ofte defineres det ved noe som er upåvirket, kontrollert og fritt for fordommer (Fangen, 2011b, s. 236; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 273-274). Imidlertid kan objektivitet også handle om at forskeren er refleksiv, at man forsøker å fremstille flere sider av en sak og lar informasjon fremkomme i riktig kontekst og mening (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 273-274).

Jeg har gjennom å stille åpne spørsmål, be informantene forklare selv hva som legges i ulike begreper eller uklarheter, benytte meg av sitater av lengre karakter for å vise konteksten, samt aktivt søke etter flere sider og forklaringer ved en sak forsøkt å være objektiv. Denne objektiviteten kan kalles *bekreftbarhet*, og handler om i hvilken grad forskningen er et resultat av selve forskningen og ikke forskeren (Johannessen, et al., 2010, s. 232). Kvalitative intervjuer trenger ikke være subjektive selv om de ikke er upåvirket av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 275). Imidlertid antar jeg at selv om jeg har forsøkt å være så objektiv jeg kan, og ikke tillegge mine subjektive meninger til informantenes bidrag, kan tolkningene mine bære preg av meg som person og det jeg har med meg av forforståelse.

I all forskning er det viktig å holde høy kvalitet. Validitet kan sees på som gyldighet eller troverdighet av forskningen og om man faktisk får svar på det man ønsker å vite (Fangen, 2011b, s. 236; Johannessen, et al., 2010, s. 230). I min oppgave vil det derfor kunne være relevant å se på om jeg ved bruk av kvalitative forskningsintervjuer, får svar på problemstillingen. Siden jeg forsøker å avdekke informantenes opplevelser vil dybdeintervjuer være godt egnet, da de i større grad enn en kvantitativ spørreundersøkelse vil komme dypere inn i informantenes opplevelser og erfaringer (Tjora, 2012). Målet er at jeg ved min metode og fremgangsmåte får representative funn på det jeg spør om (Johannessen, et al., 2010, s. 230).

For å ytterligere styrke validiteten eller troverdigheten av min studie kunne jeg med fordel ha brukt metodetriangulering eller fått andre til å analysere det samme datagrunnlaget for å se om de fikk samme svar som meg (Johannessen, et al., 2010, s. 230). På grunn av oppgavens begrensning var dessverre ikke metodetriangulering en mulighet for meg slik Jonassen (2010) gjorde i sin masteroppgave. Likevel er det også mulig å øke gyldigheten av egen forskning dersom annen tidligere forskning bekrefter, eller har lignende funn som man selv kommer frem til (Tjora, 2012, s. 206-207). Jeg har sett likhetstrekk mellom funn i denne oppgaven, og

funn i blant annet Jonassens (2010) masteroppgave, som også studerte bruk av evalueringer i politiet.

Reliabilitet eller pålitelighet er også en måte å vurdere kvalitet på forskning (Johannessen, et al., 2010, s. 229; Tjora, 2012, s. 203). Imidlertid skriver både Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) og Skrede (2017) at reliabilitet ikke alltid er like viktig i kvalitative studier. Det er ikke alltid like viktig fordi ulike forskere kan få ulike svar og selektere informasjon ulikt. En måte å forklare hvordan jeg som forsker kan påvirke informasjonen som samles inn er at jeg kan stille andre oppfølgingsspørsmål enn andre og således få andre svar. Likevel kan man som forsker vise til hva man har trukket ut av informasjon ved å ta med konteksten informasjonen kommer frem i, og på den måten styrke forskningen (Johannessen, et al., 2010). For å forsøke å vise konteksten til informasjonen resultatene fra empirien stammer fra har jeg tatt med lengre og hyppige sitater i resultatkapitlet.

Tjora (2012) skriver at forskeren selv kan være positiv for forskningen med sin kunnskap, men det er viktig å vise hva man har gjort som resulterte i funnene man sitter igjen med, dette vil kunne øke påliteligheten. Ifølge Fangen (2011b, s. 234-235) og Skrede (2017, s. 159) er det viktig å skille mellom hva som er informantens tolkninger og hva som er mine. Jeg måtte derfor arbeide aktivt med å ikke legge egen forforståelse til grunn når jeg analyserte og tolket dataen i konteksten den fremkom i.

Hermeneutisk forskning kritiseres ofte av positivismen for å ikke kunne generalisere slik kvantitativ forskning gjør (Johannessen, et al., 2010). Likevel kan man få tolkninger av enkeltinformasjon som følger etter hverandre, og som sammen skaper grunnlag for å kunne si noe om andre forhold som strekker seg ut over den aktuelle studien (Bukve, 2016, s. 68-72). Nedenfor vil jeg drøfte generaliserbarhet opp mot min studie.

Kvalitative studier i motsetning til kvantitative kan ikke si noe om populasjonen og statistisk representativitet, men baserer seg på et strategisk utvalg av informanter slik at de er teoretisk representative for det emnet man skal forske på (Bukve, 2016, s. 198). I min oppgave betyr det om informantene jeg har valgt ut er representative for oppgavens problemstilling. Mine fem informanter var selektert på krav jeg hadde satt til erfaring og stillingsgrad i politiet, nettopp for å forsøke å sikre at de hadde kunnskap og var representative informanter. Likevel er det viktig å være klar over at andre informanter enn mine fem kunne gitt andre svar, og jeg kan ikke si noe om populasjonen generelt (Johannessen, et al., 2010). Grunnen til at jeg har

valgt en kvalitativ metode er at det ikke var et poeng for meg å generalisere, da hadde jeg måtte velge en kvantitativ metode og hatt en annen problemstilling.

Tjora (Tjora, 2012) skriver om det som kalles for *konseptuell generalisering* i kvalitativ forskning. Konseptuell generalisering handler i min oppgave om hvorvidt man kan overføre kunnskap til andre sammenlignbare situasjoner eller operasjonssentraler ellers i politiet. Om man kan få overføringsverdi fra forskningen handler om hvorvidt man klarer å komme med beskrivelser, begreper og fortolkninger som kan ha verdi for andre enn akkurat den casen man studerer (Johannessen, et al., 2010, s. 231).

For analysemodellen SDI, som jeg har vært inspirert av i min analyse, er nettopp konseptuell generalisering et mål (Tjora, 2012, s. 215). Jeg har sett begrensinger med mitt datagrunnlag til å si noe konkret om hvorvidt min oppgave kan kvalifisere for konseptuell generalisering og har derfor ikke hatt dette som mål for min oppgave. Imidlertid har jeg forsøkt i tolkningene mine å fange opp sentrale resultater, hva empirien handler generelt om og sett det opp mot teori og tidligere forskning. Ved å gjøre det kan jeg øke gyldigheten av funnene (Tjora, 2012, s. 206-207).

5. RESULTATER

I det som følger vil jeg kategorisk presentere følgende hovedfunn fra intervjumaterialet:

Informantenes forståelse av evalueringer, Hvordan evalueringer gjennomføres på operasjonssentralen, Faktorer som kan påvirke gjennomføringen av evalueringene, Opplevelsen av læring som følge av evalueringer og Påvirkningsfaktorer for læringsutbyttet. Hvert hovedfunn har underfunn som bidrar til å nyansere og forklare hovedfunnet.

5.1 Informantenes forståelse av evalueringer

Begrepet evaluering virker å være et etablert begrep for informantene. Informantene har likevel ulik forståelse for hva evaluering er, og gir ingen klar definisjon av begrepet eller hva evalueringer inneholder. Det fremkommer at formålet med evalueringer er å lære noe i etterkant av en hendelse. Evalueringene oppleves mer tekniske enn debriefer, som har en mer følelsesmessig vinkling. Begrepet debrief og evaluering benyttes også om hverandre.

5.1.1 Evalueringer er å undersøke noe i etterkant for å lære av det

Alle informantene ble bedt om å beskrive hva de la i begrepet *evaluering* innledningsvis i intervjuene. Formålet med dette var å kartlegge hva evaluering betyr for informantene, både ut fra hva de tenker evaluering er og hva de har erfart selv. Flere av informantene beskrev

evaluering som noe man gjør i etterkant av at en hendelse er avsluttet, med formål om å trekke ut læringspunkter. Informant 4 beskriver under hva evaluering er:

I4: evaluering ja er jo egentlig å gå igjennom det. (...) å gå igjennom oppdrag man har hatt eller noe vi har gjort. Gå igjennom det, snakke om det og se hvordan se på hva som ble gjort, hvorfor det ble gjort og hva som liksom var bra men også hva vi kan gjøre bedre og hva vi kan lære av det da. Ja.

Informant 3 legger en mer teknisk og konkret gjennomgang av et oppdrag til grunn for evaluering:

I3: (...) de evalueringene vi har er veldig tekniske og detaljerte, men så tar man ut noen punkter som gjør at det er derfor vi lykkes eller ser at vi har forbedring og at det er derfor vi ikke kommer helt av gårde.

Evalueringer gjennomføres etter hendelser hvor man tenker at det er noe å lære. Kanskje var det noe som gikk galt på grunn av en feilvurdering. Selv om det ble fremhevet at hensikten ved evalueringer er å lære å trekke lærdom ut av hendelsen, understrekes det at hensikten med evalueringene ikke er å finne hvem som har gjort en feil vurdering. Evalueringen har ikke fokus på «syndebukker». Informant 1 beskriver det ved følgende utsagn:

I1: Politiet sitt fokus er veldig på at man ikke skal finne ut hvem som har gjort noe galt og ikke finne «syndebukk greiene». Så det blir veldig sånn fokus på læring og ikke på hvorfor det gikk som det gikk.

Informant 2 beskriver at evaluering heller kan forstås som tilbakemeldinger, som alle kan dra nytte av fordi en lignende situasjon kan skje igjen:

I2: Egentlig tilbakemeldinger. Gå igjennom oppdraget da blir det jo egentlig her. Da både på positive tilbakemeldinger og positive og negative. Og med hensikt at man skal få et læringsutbytte av det og forhåpentligvis bli bedre til en annen gang.

For å oppsummere, evalueringer forstås som noe som gjennomføres i etterkant av en hendelse for å lære av den, slik at man ikke gjør samme feil senere. Fokuset er på å lære av feil.

Samtidig forstår jeg at det kan være en fare for at man oppfatter evalueringen som å lete etter «syndebukker». Det er lett å forstå at det kan erfares slik av den som har bidratt til at det gikk galt. Likevel var informantene opptatt av at å finne noen å skyld på ikke var intensjonen med evalueringene.

5.1.2 Mangel på mål og kriterier for evalueringer

Evalueringsteorien påpeker at det bør foreligge tydelige kriterier for evalueringer. Min analyse viser at evalueringskriteriene, samt mål for evalueringer er uklart. Det fremkommer ikke klart i empirien om det benyttes mål og evalueringskriterier som benyttes eller om det er nødvendig å ha slike mål og evalueringskriterier. Informant 2 har ingen tanker om hva evalueringskriterier er, mens informant 1, 3 og 4 mener at det ikke er noen faste mål eller kriterier per nå, men at man kanskje burde ha det for å vurdere oppdraget på en systematisk måte. Informant 4 fortalte på sin side at:

I4: (...) Man må ha noen faste punkter tenker jeg og det går på om man klarte å løse oppdraget, eventuelt ikke og hvorfor ikke da, og hva vi sitter igjen med.

På den andre siden mener Informant 5:

I5: (...) eksempel i meldingsmottaket hva kunne vi gjort bedre der? Du har jo på en måte ikke kriterier for hva som er bra og ikke, for det er situasjonsavhengig i forhold til hvem som er melder her. Er det en god melder så må vi heve listen for hva vi kan få ut av personen, er det en utrolig dårlig innringer til oss hvor vi nesten ikke får svar på noen ting så på en måte da må vi jo stille alle spørsmålene, men får kanskje ikke svar på alt da. Men vi har liksom ikke noe sånn okei det er bra og det er dårlig på en måte. Det blir situasjonsavhengig. Så jeg har ikke inntrykk at vi bruker det og setter listen for hva som er bra og dårlig.

Selv om noen mener det er bra å ha mål og kriterier for å ha struktur og system i evalueringene, kan det være vanskelig å fastsette kriterier på oppdrag ved operasjonssentralen fordi ingen situasjoner er lik, og avgjørelser må vurderes i lys av den kontekstuelle sammenhengen de inngår i.

5.1.3 Evaluering og debrief blandes

Informantene fremhevet som nevnt at evaluering er noe man gjør etter en hendelse hvor hensikten er å lære. Likevel viser empirien at flere av informantene blandet hva de selv la i begrepet evaluering med begrepet debrief.

Under svarer informant 2 at en debrief er å evaluere en hendelse:

I2: Jeg husker at vi har hatt en debrief på et oppdrag. Det var en, da ble det satt stab og sånt. En bombegissel situasjon på et hotell. Så det ble evaluert. Så det er det jeg kanskje husker mest som har vært spesielle.

Senere fortalte informant 2 at han lærte noe av å delta på en debrief, selv om han tidligere i intervjuet ikke la vekt på at debrief ble gjennomført for å lære. Begrepet debrief blir beskrevet som en utlufting som gjennomføres etter vanskelige oppdrag og hvor politiet gjerne har behov for å snakke om det som har skjedd. Samtalens intensjon har da en mer psykologisk tilnærming hvor de involverte oppnår en slags «mental renselse».

Også informant 3 beskriver begrepene evaluering og debrief med tilnærmet likt innhold, men han introduserer et annet begrep «defuse», som har en mer psykologisk tilnærming:

I3: (...) har ikke hatt noe bevisst forhold til det. Men debrief og defusing er i utgangspunktet to forskjellige ting. Når vi evaluerer så tror jeg det er den tekniske og en teknisk debrief er ofte det vi gjør. Det er det jeg legger i det egentlig, og da går man igjennom de faglige og tekniske... man går igjennom oppgaveløsningen og vurderer den og evaluerer da. Så jeg ser egentlig på det som det samme, det er mulig PBS legger andre føringer på hva som ligger i ordene men i mitt hode og mine erfaringer så er det det samme.

Informant 5 beskriver nedenfor hva tanken hans om begrepet debrief er, men vektlegger at begrepet blandes med evaluering:

I5: Debrief er bare en fortelling fra A til Å da hvor vi alle får fortelle sin del av det vi har vært med på også det munnner gjerne ikke ut i noen eller noe som man skal lære så mye av da. Jeg tenker vel at det er kanskje sånn det brukes opplever jeg innimellom her. Men så blandes jo begrepene, nå skal vi ha en debrief nå skal vi ha en evaluering, det er litt hips om hap.

Det er tydelig at informantene har en egen forståelse av begrepet, men forståelsen stammer trolig ikke fra annet enn hva man selv oppfatter det som. Informant 4 forklarte følgende:

I4: Jeg vet hva evaluering er, men man tenker ofte ikke over hva det er men jeg vet jo hva jeg legger i det.

Oppsummert, kan det tyde på at det ikke er noen klar forståelse av begrepet evaluering og debrief på politiets operasjonssentral og at begrepene benyttes om hverandre i den daglige talen. En debrief virker, i motsetning til en evaluering, å ha mer preg av en fortelling og «utlufting» av tanker i etterkant av en hendelse. En slik ulik oppfatning av hva en evaluering og hva en debrief eller defuse er, gjør at man kan snakke forbi hverandre og misforstå hva det er man skal gjøre og hva det eventuelt innebærer at man skal fokusere på.

5.2 Hvordan evalueringer gjennomføres på operasjonssentralen

Evalueringsteorien har ingen fast mal for gjennomføring av evalueringer, men det finnes mange ulike metoder og design for evalueringer. For gjennomføring av evalueringer opplevde informantene at det ofte var en kronologisk gjennomgang av oppdraget, men det ble fortalt om ulike måter å gjennomføre på som trolig hadde mer organisering og system over seg. Hendelser av en viss alvorlighetsgrad og størrelse hvor man også kunne dra ut lærdom virket å være oftest benyttet som gjenstand for evaluering. Informantene beskrev at utvelgelsen av hva man evaluerte, baserte seg på om man kunne lære av oppdraget og at det ville være nyttig senere.

5.2.1 Hva kan evalueres?

Min analyse viste et vidt spekter av oppdrag som kan evalueres og at det strekker seg fra hendelser som 22 juli, til hverdagslige oppdrag. Det som går igjen er oppdrag som trolig vil gi et større læringspotensial og oppdrag som antas at vil skje igjen. Informant 4 beskriver hvordan fokuset ofte er på større og mer alvorlige hendelser:

I4: (...) Også er det kanskje, man er kanskje gode på de store oppdragene også er det veldig sånn kanskje ikke så god på de små oppdragene, men de burde jo evalueres i like stor grad de, siden det er kanskje det det skjer mest av da og at man kanskje glemmer det litt der noen ganger, går litt fort i svingene.

En informant påpeker at det å evaluere noe for detaljert gjør at man leter etter en fasit på oppdraget heller enn å trekke ut generell lærdom man kan ta med seg videre. Forfølgelse av kjøretøy nevnes som et eksempel på et oppdrag som er svært ulikt fra gang til gang og ikke egner seg godt å gå i dybden av. Informant 2 legger, som nevnt tidligere, læringspotensial til grunn for hva som skal til for å evaluere noe:

I2: Egentlig et oppdrag som krever litt som man føler at ikke er helt hverdagsoppdrag, og at man forstår at her kan vi få noe læringsutbytte av det da. Ja.

En annen faktor for at oppdrag skal evalueres er at noe faktisk har skjedd. Informant 1 beskriver det på følgende måte:

I1: Det er at konsekvensen aldri kom.. ekstremt mange saker som man evaluerer eller i det store bildet er det mange saker man evaluerer fordi konsekvensen skjedde.. det skjedde noe alvorlig. Det kryr av saker der sannsynligheten for at konsekvensen var mye større, men de blir bare feid under bordet og det er jo sånn ja (...).

Informant 1 fortalte at når man skal evaluere noe på operasjonssentralen bør man fokusere på det som skjer i akutfasen og ikke for mye på tekniske detaljer. Altså at fokuset er på det som kan gjøre en til en bedre operatør:

I1: (...) men i større grad så er det modningsprosessen for å bli en bedre operatør. Det kan du ikke skrive ned men erfare gjennom å gjøre og snakking.

Det fremkommer uklart hos informantene om man bør evaluere oppdrag som har gått bra eller oppdrag hvor man har forbedringspotensiale. Informant 1 mente at oppdrag som har gått dårlig burde evalueres av fagfolk, mens positive oppdrag kunne diskuteres internt. Flere informanter var enig i at man har mer læring å hente i oppdrag som gikk dårlig og at fokuset bør ligge der. Informant 4 mener at en dårlig følelse kanskje kan snus til det positive etter en evaluering:

I4: (...). Så det er vel så viktig at du får tilbakemelding på det du gjør bra og hvis du har oppdrag der det har gått skikkelig dårlig er det veldig viktig å lære av det, men kanskje da igjen kan det hende du føler det gikk veldig dårlig men ved å få et annet syn på det så gjorde du veldig bra, og det har du selv sett deg blind på. Det kan kanskje gjøre at du sitter igjen med en bedre følelse hvis man evaluerer det og får et annet syn.

Informant 3 derimot mener at oppdrag som gikk bra bør ha større fokus enn de der man kunne gjort ting annerledes:

I3: (...) hvorfor lykkes vi har mye større gevinst enn å sitte å nukke på små detaljer, eller å sitte å gnage i hvorfor ting ikke gikk bra. (...). Så der tror jeg at jeg må svare at det er ganske åpenbart tror jeg at vi kommer mye lengre med det (oppdrag som lykkes) og det gjør vi sjeldent.

Informant 3 fortalte videre at ved å fokusere på de positive oppdragene ville man bygge seg opp og blir bedre, men at erfaringen til informantene var at denne typen oppdrag ikke var gjenstand for evaluering.

Oppsummert, var informantene uenige i om man burde evaluere oppdrag som gikk bra eller dårlig. Likevel, siden informantene selv la læring til grunn som et kriteriet for å evaluere noe, vil trolig oppdrag med potensiale for forbedring kunne være mest aktuell til å gi læring.

Videre fremstår oppdrag som er av en viss størrelse å være viktigere å lære av da konsekvensene av slike oppdrag normalt sett er mer alvorlig enn ved mindre oppdrag.

5.2.2 Evalueringer benyttes ulikt

Informantene fortalte at de opplever at ting evalueres daglig på operasjonssentralen ved at de har en kort samling etter vaktene. Likevel påpekes det at den daglige gjennomgangen bærer mer preg av tilbakemeldinger enn grundige evalueringer. Ønsket om å evaluere arbeidet på operasjonssentralen er tilstede, men informantene hevdet at dersom man skal evaluere må det ha en mening. Informant 2 opplever det som positivt å kunne ta evalueringer kort tid etter at noe har skjedd:

I2: Nei jeg synes egentlig at de evalueringene fungerer veldig greit og de tar vi gjerne etterpå så det er litt ferskt i minne. Før så var det gjerne nest vakt og da var det ikke nødvendigvis at de samme var tilstede og sånn så det synes jeg fungerer veldig bra.

Informant 5 fortalte at dersom man ikke benytter anledningen samme dag, er det vanskelig å si når de som deltok på en hendelse vil samles igjen og kan evaluere arbeidet som ble gjort:

I5: (...). Ulempen ofte er at sånn som i dag så er vi 3 team på. Og neste gang vi møtes igjen det vet vi ikke.

Flere av informantene fortalte at oppdrag av større skala tilstrebes å bli evaluert og satt av tid til, men at det ikke alltid er gjennomførbart. Informant 5 forklarte det slik:

I5: (...). Store oppdrag forsøker vi å evaluere rett etterpå, men det er gjerne inne i rommet på pult hvor vi sitter og jobber. At hvor liksom vi får et pusterom og det er roligere så får vi mulighet til å prate om det. Det er ikke ofte vi kan gå ut å ta en god og grundig evaluering. Det er ytterst sjeldent.

Informant 2 beskrev at det opplevdes mangel på system for gjennomføring av evalueringer:

I2: Ikke noe system. Føler at det er tilfeldig. Det kan mulig være en mangel på system (...).

Selv om det oppleves positivt å evaluere noe rett etter at hendelsen har funnet sted, kan det virke som at dette fører til evalueringer uten system eller organisering. Om denne typen tilbakemeldinger som gis, kan kalles evalueringer er tvilsomt da det virker tilfeldig og uten noen form for system. Det fortelles heller ikke om noe system for å fange opp hendelser som bør evalueres mer grundig. Likevel kan det tenkes at det, på grunn av stor oppdragsmengde, er en god løsning å ta tilbakemeldinger i rommet om det er den eneste muligheten man har.

5.2.3 Alternative måter å gjennomføre evalueringer på

Det fremkom tydelig fra empirien at når man gjennomfører en evaluering er gjerne fokus på å gå igjennom oppdraget kronologisk, del for del fra meldingsmottaket til slutfasen. Informant 5 beskriver en typisk gjennomgang slik:

I5: nei det blir jo gjerne at operasjonsleder tar initiativ, (...) kaller inn innstasleder og patruljene som var med også blir gjerne den operatøren som styrte oppdraget da med. Den ene eller to operatører, alt av hva man kan avgi da på en måte. Samles gjerne på parolerommet. Også blir det egentlig innsatsleder og operatører som styrer på en måte, starter med meldingsmottaket, startfasen og jobber seg på en måte utover i oppdraget da. At man at operatøren starter med meldingsmottaket, vår situasjonsforståelse inne, til vi begynner å lese ut oppdraget også hva er situasjonsforståelsen til patruljene ute. Samstemmer det med vår situasjonsforståelse. Også ja driftsfasen hvordan vi velger å drifte oppdraget da. Så det er kronologisk egentlig fra første telefon til oss og hvordan oppdraget driftes utover det.

Informant 4 fortalte om en annen måte å gjennomføre evalueringer på ved å ta for seg deler av et oppdrag:

I4: (...). det er noen ting man må ha med. Vi må se hva vi har gjort, opp mot hva som var oppdraget og hva vi ville ha ut av det da. Hva vi ville sitte igjen med også tenker jeg at man må se på om vi gjorde det, se på mål og ja kan man si. Målet med oppdraget. Man klarer alltid se for seg når man får et oppdrag hvordan man vil man løse det og da må man se på om man klarte å løse, hvordan gjorde vi det og kan vi gjøre det mer effektivt eller ja. (...). Man må ha noen faste punkter tenker jeg og det går på om man klarte å løse oppdraget, eventuelt ikke og hvorfor og hvorfor ikke da og hva vi sitter igjen med.

Å ta for seg deler av et oppdrag man anser som mer viktig enn andre kan tyde på at noen organiserer gjennomføringen og forsøker å sette opp mål for gjennomføringen og hva man skal få ut av det. En slik gjennomføring virker mer systematisk enn en kronologisk.

Andre måter å evaluere på er ved dialog hvor lederen styrer samtalen og de øvrige ansatte er med på diskusjonen. Power Point nevnes også som en mulig måte å gjennomføre en evaluering på, denne typen preges av å være mer organisert og forberedt. Tilbakemeldinger inne på operasjonssentralen er noe alle informantene forklarer at benyttes mye, men om dette

kan kalles evaluering er tvilsomt. Informant 2 påpeker at å ta tilbakemeldinger i rommet ikke nødvendigvis kan kalles evaluering:

I2: (...). Men du kan jo få litt tilbakemeldinger underveis i oppdraget. Men vet ikke om det går under evaluering, mere det å få tilbakemelding eller spørsmål.

Informant 4 forklarer at man med fordel bør trekke seg unna ved evalueringer og få ro rundt seg når man skal gå igjennom oppdraget:

I4: (...). Så går man igjennom oppdraget hvordan ting har utviklet seg og foregikk, så man trekker seg litt unna så noen ganger gjør man det bar bakerst i rommet der lederne sitter, men i hvert fall sånn at det ikke forstyrrer andre. jeg har vel ikke opplevd at vi tar noen voldsom evaluering i rommet, man trekker seg unna. Og at man går igjennom oppdraget fra start til slutt da. Ja. Litt sånn systematisk. Vil jeg si.

Alle informantene fortalte positivt rundt evalueringer presentert av ansatte ved Fagavdelingen. Fagavdelingen består av politibetjenter som er ansatt til å jobbe med fag og metodeutvikling for operasjonssentralen. Evalueringene Fagavdelingen gjennomførte var mer omfattende og hadde potensial for læring som informant 3 skisserer her:

I3: Da var det fagavdelingen som la frem på en måte, og valgte eller ba om innspill som kunne bli evaluert som hadde gått kjempebra eller ikke fullt så bra. Eller som hadde noe potensial for utvikling og læring da. Også kunne de velge ut og de som la frem et opplegg for hva de ville frem til da og om det var en del av et meldingsmottak eller del av organisering av rommet, ledelse, hva man ville frem til. Så det ble administrert og organisert av fagavdelingen.

Måten oppdragene ofte ble gjennomgått på av Fagavdelingen var ved at de gikk igjennom lydlogger, PO-logger (vaktjournalen til politiet), og noen ganger snakket med de involverte. Informant 5 beskrev deler av dette på følgende måte:

I5: Nei men på fagdager har de tatt opp, de går igjennom loggene og tar ut lydfiler og sånn hvis det er oppdrag som er hvor det er ting å lære da. Eller som har vært bra da, eksempel på bra oppdrag, så vi har hatt noen fagdager hvor vi har spilt av lydlogger, sett PO-loggen og drøftet rundt det. Da er det Fagavdelingen som styrer den prosessen. Og de har ikke vært involvert i oppdraget sånn sett annet enn på ta ut lydlogg og skrevet ut PO-logg.

Selv om flere av informantene fortalte om denne type evaluering, la samtlige også til at denne metoden var noe de hadde gått mer bort fra nå. Årsaken var at enkelte hadde følt seg uthengt og likte ikke måten evalueringene ble gjennomgått i plenum. Løsningen nå var å spørre vedkommende som var involvert i oppdraget før eventuelle lydlogger og journaler ble tatt med.

Oppsummert virker det til å være ulikt hvordan evalueringene ble gjennomført, hvorpå evalueringer gjennomført av ansatte ved Fagavdelingen trekkes frem som mer organiserte og bedre med tanke på system. En kronologisk gjennomgang virker hyppig brukt, men trolig mangler en slik gjennomgang mål og en plan.

5.3 Faktorer som kan påvirke gjennomføringene av evalueringene

Faktorer som informantene opplever påvirker evalueringene var blant annet mangel på system når det gjelder gjennomføringen. Videre at mangel på struktur kan påvirke hvordan avsatt tid man har for å evaluere blir utnyttet. Siden politiarbeid oppleves å ikke ha en fasit forklarer det av informantene at en leder av evalueringene bør ha god kunnskap om fagfeltet og hvor mye man sitter igjen med.

5.3.1 Politiarbeid har ingen fasit

Analysen viser at informantene mener at det ikke er noen fasit på hvordan politiet skal utføre oppdragsløsningen på operasjonssentralen, eller på politioppdrag generelt. Ingen situasjoner er like eller utvikler seg likt. Informant 1 beskriver her hvordan det ikke finnes noen fasit:

I1: Det er så lett å bare finne en fasit, sånn er fasiten, men fasiten 22 juli rapporten, kan si det er en fasit, men det er ikke sånn verden er hvis det skjer så skjer det og så skjer det og så skjer det. Sånn er jo ikke verden det er jo det å jobbe ut fra en forståelse ut fra at vi har vide rammer og at det er mange riktige løsninger men hvordan kan vi det er vanskelig synes jeg med evalueringer.

Informant 3 bekreftet det samme:

I3: (...) man blir jo ofte vurdert på hva sluttresultatet er når man sitter med fasiten i stedet for å bli evaluert og vurdert ut fra at man tar beslutninger basert på den informasjon som er tilgjengelig frem til da.

Det poengteres av informantene at lik situasjonsforståelse blant ansatte inne på operasjonssentralen og de operative mannskapene ute er viktig. Situasjonsforståelsen beskrives som noe du ikke nødvendigvis kan lese deg til igjennom en PO-logg eller et

lydopptak av en telefonsamtale. Situasjonsforståelsen er noe som ifølge informantene bør tillegges vekt i en evaluering da det påvirker beslutningene som tas og fremmer at det ikke er noen fasit på oppdragsløsning. Informant 1 beskriver situasjonsforståelsen i evalueringer:

I1: Det viktigste hvis man skal snakke om noe i en evaluering er å ta rede på situasjonsforståelsen da situasjonen, under situasjonens forløp. Det å få avklart hva hver enkelt sin situasjonsforståelse var gir grunnlag for å forstå hvorfor de valgene ble tatt som de ble tatt og dermed ja hvorfor valgene ble tatt som de ble tatt og det fikk hendelsesrekken til å skje. Situasjonsforståelse hos de som har vært med i situasjonen er viktig å prioritere å få lagt frem så objektivt, eller så hver enkelt får lagt frem det så man ser på bakgrunnen på hvordan grunnlag man har for å ta valg.

Situasjonsforståelsen er noe som beskriver hvorfor man ikke kan se på sluttresultatet for å vurdere et oppdrag og løsningen av det. Slik situasjonsforståelsen beskrives er den viktig å legge til grunn, og den påvirker hvilke beslutninger som tas underveis i oppdragsløsningen. Flere informanter fortalte også at kommunikasjon med operative mannskaper kunne øke forståelsen av blant annet situasjonsforståelsen. Inngående kunnskap om fagområdet *operasjonssentralen* fremstår derfor viktig for kunne si noe om arbeidet som er utført.

5.3.2 Lite bruk av eksterne evaluatorene men noe bruk av interne-eksterne

Ledelse av evalueringer trekkes frem som viktig i evalueringsteorien og det finnes ulike type evaluatorene. Interne evaluatorene er en form for ledelse og for operasjonssentralen kan interne sees på som operasjonsledere som leder evalueringene. Bruk av operasjonsledere som evaluator virket hyppig brukt for mindre evalueringer i det daglige.

Interne-eksterne evaluatorene har informantene noe erfaring med, og nevner politifolk fra andre distrikter, Politihøgskolen, ansatte fra Fagavdelingen eller instruktører fra politiet som aktuelle ledere. Likevel poengteres det at den som evaluerer bør ha kjennskap og erfaring fra arbeidet på en operasjonssentral. Informant 1 forklarte her vanskeligheter med å benytte eksterne evaluatorene:

I1: Nei jeg trenger ikke noen utenfra som skal evaluere. Det er interne, kan gjerne være folk fra andre politidistrikter eller PHS det er jeg absolutt for, men har du vært for lenge borte fra et sånt sted som operasjonssentralen så detter du av etter noen år.

Interne-eksterne evaluatorene som benyttes ved for eksempel øvelser kan oppleves både positivt og negativt. Når evaluatoren var avgitt for å evaluere det som skjer på operasjonssentralen opplevdes dette som god læring som fortalt av informant 4:

I4: (...) ofte har vi hatt en instruktør som jobber inne men som er ute som er mye mer fokusert på oss da. På hva vi sier og gjør. Og de har gjerne en sånn, kanskje en sånn mal da. Litt sånn (...) hvordan de tenker ting burde gjøres og sånn, så det synes jeg er veldig bra og da lærer man jo noe nytt fra gang til gang, og når man i tillegg gjennomgår hva som fungerte bra sist og hva som kanskje ikke fungerte så bra og hva de etterlyser ute.

Ved evalueringer av større øvelser opplevdes evalueringene å være på et mer overordnet nivå og gav ikke utbytte for operasjonssentralen. Utbyttet fra slike større evalueringer sees på som læring for organisasjonen. Informant 1 forklarte det på følgende måte:

I1: Nja nå tenker jeg på 22 juli rapporten og sånn også er det mange øvelser der det mer eller mindre er eksterne folk. De store øvelsene er vi involvert og det står noen bak ryggen vår, men de blir evaluering et par hakk over oss, det blir ikke ned på operasjonssentral nivå.

Selv om informantene ikke så på evalueringer av store øvelser som relevante direkte for dem, er de positive til tanken på bruk av eksterne evaluatorene. Informant 3 fremhevet at man ved eksterne trolig ville få et mer objektivt blikk på oppdraget og arbeidet. Dette fordi de eksterne ikke har eierskap til beslutningene som er tatt i motsetning til interne.

I3: jeg tenker litt en fordel med å ha helt eksterne er at de har ikke vært involvert i oppdragsavviklingen og vil ikke ha noe eierskap til beslutninger eller følelser knyttet til det da.

Likevel påpekes det av informantene at en evaluator som ikke har vært en del av oppdraget skal være forsiktig med å lete etter fasiten på oppdraget. Vedkommende kan mangle en del av situasjonsforståelsen som oppleves som viktig. Da bør man i så fall snakke med de involverte på forhånd. Flere av informantene har ikke opplevd bruk av eksterne evaluatorene og sier at det er noe som ikke benyttes.

5.3.3 Mangel på system for evalueringer

Når det gjelder å ha rom og mulighet for å gjennomføre evalueringer opplever informantene at det er tid i det daglige fordi arbeidsgiver har satt av tid. At ledelsen viser at de prioriterer

evalueringen gjennom å sette av tid til dette, setter informantene pris på. Likevel påpekes det at tiden må utnyttes for at den skal ha utbytte. Informant 1 forklarer her hvordan rammefaktorer er tilstede, men at det kan mangle ledelse:

I1: Så men det er et veldig bra tiltak, men igjen det er mulig å boikotte for en leder og si vi vil hjem. Hva har du lyst å si? og da er det ingen som sier noe. Så det her er ikke bare å sette av tid og rom og tid. Det krever ledelse.

Flere av informantene forklarer at de enkelte ganger savner evaluering av oppdrag, men at det ikke er kapasitet til å få utført det. En informant forklarte at det på nattevakter ofte var mer tid til evalueringer enn på kveldsvakter. Videre forteller han at dersom en evaluering ikke ble gjennomført samme vaktsett, glapp ofte hele evalueringen. Informant 5 forklarer hva han mener om evalueringer, viktigheten av dem, men også kapasitetsproblematikken:

I5: Så jeg vil jo si at evalueringer er utrolig viktig og lærerikt for alle rett og slett. Og burde vært litt mer på agendaen da, altså vi burde hatt mer tid til det, men vi har jo ikke, det går på kapasitet rett og slett. Så altså generelt alle de årene jeg har vært i politiet så er det det vi er for dårlig på å evaluere oss selv og bruke tid til det, men det bunner ut i rett og slett kapasitet er ikke nok folk til å plutselig trekke ut fullt av folk for å evaluere det har vi ikke kapasitet til.

Informant 5 har trolig en annen oppfattelse enn informant 1 i forhold til tiden man er gitt til å gjennomføre evalueringer, og henviser her til mer systematiske evalueringer enn de utført på daglig basis.

Informant 1, 4 og 5 har alle en oppfattelse om at det de senere årene har vært mindre evalueringer fra Fagavdelingen. Forklaringen på dette oppleves ved at blant annet opplæring kommer foran. Informant 1 forklarer det slik:

I1: Sånn som nå er det opplæring i kart, en politireform som foregår og reformen krever mye som gjør at man ikke får tid til alt det der, pluss at en operasjonsentral skal kunne noe om alt fra geiter til drap, så det er et sinnsykt område.

En faktor som går igjen og kan påvirke bruk av evalueringer, er mangel på system. Informant 3 forklarer det slik:

I3: Ja jeg har en tanke om at det er rom for forbedring i forhold til metoden vi bruker for evaluering og for at andre skal ha utbytte av de evalueringene for flere enn bare dem selv. Så i hovedsak så føler jeg det vi bruker er muntlig. I det daglige og de større

tingene kan det kanskje være noe skriftlig. At noen produserer noe skriftlig, men igjen så har man ikke noe system eller struktur på hvor det finnes eller systematisering på det.

Informant 3 forklarte videre at det tidligere var mer system på evalueringene når Fagavdelingen i større grad benyttes seg av det og gikk igjennom oppdrag:

I3: Vi hadde en periode vi hadde systematisk evalueringer helt konkret (...). Da plukket man ut et oppdrag man hadde hatt som var av litt størrelse, da sånn at det var noe å se på. Det kunne vært eksempel på et veldig godt meldingsmottak eller det kunne være bra utlesning på samband eller forskjellige ting eller at det kunne være større forbedringspotensialet. Eller hva er det som gjør at vi feiler litt her og kommer galt ut. Da hadde vi jo en måte både gjennomgang av lydlogg, PO-logg, ja lydlogg og PO. Og det for min del da så synes jeg det var veldig lærerikt og det hadde vi hver tredje uke (...).

Informant 4 og 5 er enige med informant 3 i at det mangler system i evalueringene nå og informant 4 har følgende forslag:

I4: (...). hvis man har et skjema eller en måte å gjøre det på, en form, en litt sånn fast form med faste punkter at det kanskje er lettere og at vi har tilgang på den og skriver ned noen punkter og lederen får det og kan ta med dette og se på dette sammen og med andre og. Det kunne kanskje gjort det enda bedre enn at det blir svevende.

Oppsummert etterlyses det av informantene system for bruk og gjennomføring av evalueringer. Avsatt tid må være tilstrekkelig til at man kan gjennomføre faktiske evalueringer. Evalueringer Fagavdelingen gjennomførte virket å være mer organiserte og mer systematiske og ble trolig også derfor opplevd som mer grundig og nyttig.

5.3.4 Enklere å evaluere når du kjenner laget ditt

Flere av informantene fortalte at de opplevde at det innad på eget lag var vanligere og enklere å evaluere enn når man jobbet med andre kollegaer. Derimot fortalte informant 5 at denne oppfatningen kan være feil og at lagene muligens evaluerer mest når hele laget er samlet:

I5: (...). Jeg tror de fleste lag har det samme inntrykk som meg at når det faste laget er samlet er det lettere å ta opp ting, eller bruke tid da rett og slett enn når man er tre lag som sitter sammen da vil man ikke bruke masse tid på ting.

M: Så det kan hende de andre lagene og evaluerer mye men kanskje alene med teamet?

I5: Ja jeg tenker at det kan spille litt inn rett og slett. Ja.

Videre fortalte informant 3 at det oppleves å være takhøyde og rom for å kunne be om en evaluering om man følte behov for det. Oppsummert, kan dette forstås ved at det trolig opplevdes enklere å evaluere innad på laget der man kjente de andre godt, heller enn ved en større ukjent gruppe.

5.4 Opplevelsen av læring som følge av evalueringer

Det fremkommer en klar tendens blant informantene om at evalueringer bidrar til læring som er viktig for å bli en god i jobben ved operasjonssentralen. Den beste måten å lære faget på, oppleves å være gjennom praktisk arbeid, kommunikasjon og diskusjon. Videre at man kan lære av andres erfaringer, så vel som egne.

5.4.1 Evalueringer fremmer læring

Gjennomføring av evalueringer har bidratt til at informantene opplever bedre forståelse av oppdrag som er utført, i tillegg til læring. Informant 1 forklarte:

I1: For det første har det gitt meg større forståelse av hva andre tenker, og det er viktig, det er avgjørende og forstå hva andre tenker.

Informant 2 mente at han ble en bedre operatør gjennom bruk av evalueringer:

I2: Det har gjort at jeg er en mye bedre operatør absolutt. Man lærer hele tiden og det er såpass stort fag at det tar tid å bli god.

Å bli god i faget på operasjonssentralen tar tid, og uten evalueringer ville man ikke utviklet seg i like stor grad. Å utvikle seg og å bli bedre sees på som viktig for informantene.

Informant 4 beskriver det slik:

I4: Man streber etter å hele tiden være en god operatør og det viktigste for meg er på en måte å klare å yte service til publikum, de som ringer inn, men også patruljene som vi støtter med informasjon, etterretning og det vi har. Det vi formidler ut til dem så vi får lik situasjonsforståelse og at vi har gitt en forventning til publikum kanskje om hvordan det skal løses. Og man vil jo hele tiden bli bedre og alt hjelper. Hvis man ikke får tilbakemelding så antar jeg at alt jeg gjør er perfekt, men det vet jeg at det ikke er.

Informant 1 og 5 fortalte at den beste måten for dem å lære på en operasjonssentral var ved å praktisere selve jobben, og evaluere, samt gi og få tilbakemeldinger. Å lese seg opp på egenhånd ble for eksempel ikke sett på som like bra, og det beskrives av informant 4 som vanskelig å finne relevante evalueringer for operasjonelt nivå:

I4: (...) en dag jeg hadde tid for å se om jeg kunne lære meg noe (...) og søkte på erfaringslære eller evalueringer på PBSWEB. Men da får man de der store evalueringene, store øvelser, evaluering etter Plivo øvelser i 4 år på bolk. Så man får de store. Men det er jo også.. men det blir for omfattende.

Oppsummert, er det gjennomgående at informantene opplever læring av evalueringer som baserer seg på praktisk arbeidet.

5.4.2 Tilbakemelding fremmer dialog og refleksjon

Flere informanter beskriver at tilbakemeldinger er viktig for å utvikle seg, og at positive tilbakemeldinger kan gi økt motivasjon. Tilbakemeldinger kan sees på som en uformell evalueringsform, som beskrevet av informant 3:

I3: Jeg føler tilbakemeldinger og evalueringer det er litt sånn, det er en slags form for evaluering når man gir hverandre tilbakemeldinger på et veldig sånn uformelt plan.

Det pekes også på at man igjennom tilbakemeldinger kan diskutere oppdraget som fører til at informantene må tenke over egne vurderinger, i stedet for å bare gjenfortelle det som har skjedd. Det fremkommer at informanten lærer mer av dette, som informant 4 forklarer:

I4: (...) i form av at noen stiller spørsmål og spør om konkrete ting, må jeg tenke igjennom hva jeg gjorde og hvorfor jeg gjorde det da. Hvilke vurderinger jeg har gjort? Så jeg vil tro jeg lærer mer av det enn å bare gjenfortelle hele greia.

Likevel oppleves det som viktig for flere informanter at tilbakemeldinger gis på en slik måte at man selv har mulighet til å forklare hva som lå bak vurderingene, og hvorfor oppdraget endte som det gjorde. Informant 3 beskriver hvordan mangelen på gjensidig kommunikasjon hindrer at man får noe ut av tilbakemeldingene:

I3: Det er ofte litt sånn når noen gir deg en tilbakemelding uten at de hører noe om hva du har tenkt eller hvorfor det ble sånn, så er det sånn ok. Takk.

Noe annet som trekkes frem av informantene ved kommunikasjon, er at man ved å snakke med hverandre vil utvikle seg og huske bedre. Informant 1 forklarte:

I1: (...) du blir bedre enn de bedre om du snakker om det som skjer underveis. Det verste som skjer er at du sitter og har lite å gjøre, og ikke snakker om det.

Informant 2 skisserte det på følgende måte:

I2: (...) det er noe med at det er gjenkjennbart og du får et nytt oppdrag. Så bare ah det har vi snakket om før da gjorde jeg det feil da kan man prøve å gjøre det bedre.

Kommunikasjon som går begge veier virker å være viktig for at man skal skape refleksjon og dialog om det praktiske arbeidet man utfører, videre at man igjennom kommunikasjon lærer av det man har gjort som kan være nyttig senere.

5.4.3 Lærer av andres erfaringer

Det fremgår ganske klart at flere av informantene har lært av andres erfaringer, og ikke bare egne. Informant 3 forklarte at selv om det er ting man bør erfare selv, er det mye man kan få videreført fra andre:

I3: (...) man lærer av feilene og det er sunt å feile og sånn for å lære (...) for det er jo ikke alt man kan lese, noen ganger må man kjenne på kroppen, mens andre ting kunne man fint, og man hadde system for det ja. Det er ikke sånn at alle må alle gå i den samme fellen.

Selv om det pekes på som bra å lære av andres erfaringer, fortalte informant 3 at politiet har litt igjen for å være en lærende organisasjon:

I3: (...) overordnet skal man jobbe etter erfaringslæring og politiet som lærende organisasjon på en måte da, at måten vi skal utvikle måten vi jobber på skal være av erfaring. Men det jeg synes i praksis, så synes jeg kanskje ikke vi er helt der.

Oppsummert, oppleves det som positivt å lære av andres erfaringer slik at man ikke selv trenger å gjøre den samme feilen eller omveien for å komme i mål med noe. Ved å lære av andre og ikke bare egne erfaringer vil man trolig effektivisere utbyttet fordi man øker antall erfaringer.

5.5 Påvirkningsfaktorer for læringsutbyttet.

Å ha en sterk læringskultur med ledere som var gode forbilder opplevdes som viktig for informantene. Forskjeller innad på lag, både når det gjaldt engasjement og kompetanse påvirket hvor mye man evaluerte og om man lærte noe. Egen involvering opplevdes som

positivt for læringsutbyttet. Informantene påpekte en mangel på system for deling av læring og resultater fra gjennomførte evalueringer.

5.5.1 Viktig med en god læringskultur

Flere av informantene fortalte at det var viktig å skape eller ha gode holdninger som fremmet læring. I tillegg var det viktig å få muligheten til å kunne gjennomføre evalueringer. Som nevnt tidligere hadde arbeidsgiver satt av tid som gav mulighet til å kunne evaluere arbeidet. Informant 1 beskrev dette:

I1: (...) i hovedsak så er det viktigste at det eksisterer en kultur internt på operasjonssentralen for å ville lære, og at det er lagt til rette for at den kulturen kan vokse.

Informant 4 forklarte følgende om hvorfor det var viktig med gode holdninger for evaluering, som økte muligheten for god oppdragsløsning:

I4: (...) At man hele tiden legger til rette for en god kultur og god takhøyde og at folk er forskjellig, og man ser ting på ulik måte, og det er det som gjør at vi løser alle de ulike oppdragene og. For vi er forskjellige, men at man legger til rette for en god evalueringskultur da.

Likevel fortalte flere informanter at holdninger kan påvirke om man utnytter tiden man er gitt eller ikke. Informant 1 forklarte det slik:

I1: (...) Hvis ikke kulturen eller viljen fra de som jobber der er tilstede for å se på ting som har skjedd i lærings øyemed, så kan du jo sette opp så mye tid du bare vil til å snakke om det.. men igjen det henger sammen. Setter du opp tid til det så vil det naturligvis bli en prat om det.

Andre informanter mente likevel at holdninger og læringskultur ikke hadde så mye å si, men at om man evaluerte var personavhengig. Informant 5 forklarte det slik:

I5: (...). Jeg tror ikke det går på kulturen innad i laget, men tenker kanskje at det er mer personavhengig for det går også ofte på hvor mye operasjonsleder involverer seg i evalueringen da, det er forskjell fra lag til lag kall det hvor mye operasjonsleder ønsker å ta opp et oppdrag eller ikke.

Informant 1 fortalte på sin side at mangel på gode holdninger kan skape en aksept for at man aksepterer at feil skjer, og derfor heller ikke jobber for å lære mer og sikre at man unngår lignende feil i fremtiden.

For å skape god læringskultur og holdninger nevnes det av flere informanter at ledere bør gå foran som gode forbilder, og være med på å dra i gang en kultur hvor det å gjennomføre evalueringer er normalen. Informant 1 fortalte at en leder kan ødelegge ved å ikke utnytte tiden man er gitt i det daglige til å evaluere:

I1: (...) hvis en leder har fått med seg at noe kan snakkes om, bør man ta det opp konkret. Og igjen over tid vil det bygge en kultur eller holdning om at ja vi skal snakke om ting som har skjedd og bruke 10 minutter på det så kommer vi hjem når vi kommer hjem. Så det er blanding av både å bygge kultur og skape arena for å kunne snakke om ting da. (...) det er et veldig bra tiltak, men igjen det er mulig å boikotte for en leder og si vi vil hjem.

Informant 5 fortalte at å evaluere etter en vakt når alle vil hjem, ikke var et bra utgangspunkt for læring og at lederen hadde en viktig rolle:

I5: Det er egentlig lederen og et samspill, men lederen er flink til å ta initiativ til å evaluere også inne i rommet når det er stille plutselig. Så vi er veldig flinke til å prate om ting etter et oppdrag da.

Informantene fortalte at det er ulikt nivå på de ansatte både i form av ulik kompetanse, men også i form av hvor engasjert og villig man er til å lære. Å utvikle gode holdninger som fremmer en læringskultur hvor bruk av evaluering og læring er i fokus, virker å ha betydning for utbyttet informantene sitter igjen med.

5.5.2 Viktig å ha vært involvert i evalueringene

Flere av informantene fortalte at jo større rolle de selv hadde hatt i det som ble evaluert, jo mer læring fikk de ut av evalueringen. Ved å diskutere eller tenke over vurderingene man hadde foretatt følte informantene at de satt igjen med et større utbytte enn ved å kun gjenfortelle hva som ble gjort. Informant 4 forklarte det slik:

I4: (...). Men i form av at noen stiller spørsmål og spør om konkrete ting, må jeg tenke igjennom hva jeg gjorde og hvorfor jeg gjorde det da. Hvilke vurderinger jeg har gjort, så jeg vil tro jeg lærer mer av det enn å bare gjenfortelle hele greia.

Informant 5 beskrev at å ha vært involvert i det som er gjenstand for evaluering har betydning for utbyttet, likevel kan man som nevnt lære av andres erfaringer også:

I5: Jeg sitter vel egentlig igjen med mest av de oppdragene jeg har vært involvert i selv tenker jeg. Kontra å få spilt av en lydlogg for eksempel med meldingsmottak og du får initialfasen i PO loggen da. Altså det er mye som skjer i rommet utenom selv meldingsmottaket og i PO loggen så jeg tror jeg har mest utbytte av å evaluere oppdrag som jeg har vært involvert i selv rett og slett, men for all del det er nyttig å se hvordan andre også har løst ting da.

Oppsummert, nær kunnskap til det som evalueres ved at man både er involvert i oppdraget, men også i evalueringen er trolig viktig. Involvering fremmer økt refleksjon over egen innsats og hvordan oppdraget ble løst slik at informantene får større læringsutbytte.

5.5.3 Tilbakemeldinger i plenum kan hindre læring

Slik informantene fortalte, var det tidligere vanlig at Fagavdelingen hadde fagdager hvor de la frem evalueringer av oppdrag. Informantene opplyste at årsaken til at man hadde gått bort fra å få evalueringen fremlagt av Fagavdelingen, var fordi enkeltpersoner følte seg uthengt. Ved bruk av lydlogger og skriftlige PO-logger kunne man lett gjenkjenne den enkelte operatør. Som informant 1 beskrev kan man ha løst et oppdrag godt, likevel vil det være andre meninger om hvordan man best kunne løst det:

I1: Et oppdrag kan løses riktig innenfor rammene, men 20 stykker vil løse det på 20 varianter, og dermed ser du at når du skal gå igjennom en nødsamtale som 20 stykker skal lytte på vil det være 20 ulike måter av det. Og dermed blir det litt følsomt. Har derfor gått bort fra det der plenumsgreiene (...). Siden alle vil gjøre ting mer eller mindre forskjellig så blir det sånn følsomt ja det (...) fremmer ikke læring.

Informant 3 beskrev evalueringene fra Fagavdelingen på følgende måte:

I3: (...). Og det for min del da, så synes jeg det var veldig lærerikt og det hadde vi hver tredje uke, men så kjente man igjen. Det er veldig åpenbart hvem som er en del av oppdragene, og for noen så ble det veldig personlig og i hvert fall om det var forbedringspotensialet så ville ikke folk det for de følte det var å bli hengt ut.

Læringsutbyttet for den som ble brukt som eksempel ble beskrevet som lavt, men som høyt for andre. Selv om formålet for evalueringer tidligere har blitt presentert som å ikke ha fokus på å finne «syndebukker», kan det virke som det var slik noen følte seg. Det kan oppstå

problemer med å gjennomføre evalueringer dersom man ikke kan evaluere enkeltinnsats, når det er enkeltinnsats i felleskap mye av arbeidet operasjonssentralen baserer seg på.

5.5.4 Mangel på systematisk kunnskapsdeling fra evalueringer

Når det kommer til å dele læringspunktene og erfaringene man fikk ut av en evaluering, fortalte informantene at det ikke deles. Dette begrunnes i at evalueringene gjerne gjøres muntlig og ikke skriftlig. Flere av informantene opplyser at de savner en kompetansebank som kan sikre systematisk deling av læring. En informant påpekte er det flaks om man er på jobb og snakker med noen involverte som muntlig deler informasjonen videre. Informant 1 beskriver her hvordan behovet for en kompetansebank er tilstede, men at noe slikt ville krevd mange ressurser:

I1: Jeg savner en sånn kompetansebank da (...). Men det er ekstremt ressurskrevende å formulere læring, så det er vanskelig. (...) det er mye mer læring i organisasjonen som ikke er skrevet ned. utfordringen er å få det skriftlig for å i større grad spre det. (...).

Informant 3 forklarte hvordan mangel på system opplevdes:

I3: Så i hovedsak så føler jeg det vi bruker er muntlig. I det daglige og de større tingene kan det kanskje være noe skriftlig. At noen produserer noe skriftlig, men igjen så har man ikke noe system eller struktur på hvor det finnes eller systematisering på det.

Oppsummert opplevde informantene et ønske om å dele læringspunkter eller suksesskriterier systematisk. Det er tilsynelatende mye taus læring som ikke kommer frem til andre på grunn av mangelen på deling og skriftliggjøring. En delingsplattform ville kunne vært oversiktlig og enkel å lese seg opp på. Flere av informantene fortalte at deling av eventuell læring måtte gjøres enkel, lett tilgjengelig og ikke være overflødig.

6. DRØFTING

Hovedhensikten med studien er å belyse problemstillingen: *Hvordan erfarer ansatte ved politiets operasjonssentral bruk av evalueringer i daglig tjeneste med henblikk på læring.*

For å drøfte, forklare og forstå problemstillingen, benyttes de tre forskningsspørsmålene: *Hvordan forstår de ansatte begrepet evaluering? Hvordan foregår evalueringer ved operasjonssentralen? og Hvordan opplever de ansatte læring igjennom evaluering?* som underkapitler i dette drøftingskapitlet. I det som følger diskuteres resultater fra analysen i lys av teori og tidligere forskning som ble presentert tidligere i oppgaven.

6.1 Hvordan forstår de ansatte begrepet 'evaluering'?

På bakgrunn av en antagelse om at det kunne være interessant å vite hva informantene la i begrepet evaluering ble de innledningsvis spurt om dette i intervjuene. I teorien for evaluering benyttes det flere ulike definisjoner av evaluering, med noe varierende innhold. I kapitlene 6.1.1, 6.1.2, 6.1.3 og 6.1.4 vil jeg diskutere hvordan informantenes forståelse for begrepet *evaluering* samsvarer med evalueringsteorier og hvilken betydning det har.

6.1.1 Innholdet i begrepet evaluering

Begrepet *evaluering* har som beskrevet innledningsvis i begrepsavklaringen, ikke en klar definisjon hverken i teorien eller for informantene. I teorien er det likevel fellestrekk ved evalueringer som at man skal vurdere og analysere en aktivitet, måle eller se etter en virkning av en innstas, effekt eller måloppnåelse (Sverdrup, 2014, s. 12; Weiss, 1972, s. 4). Av Politidirektoratet selv benyttes begrepet *systematisk evaluering* for evalueringer som har et mål om skriftlighet, og kan utføres både internt og eksternt (Politidirektoratet, 2011, s. 200-202).

I Informantenes beskrivelser av hvordan de forstod begrepet *evaluering* vektlegges evaluering som å lære i etterkant av et oppdrag. Elementer som evalueringsteorien vektlegger, som analyse og måling av innsats ble ikke nevnt av informantene. Tvert imot påpekte informantene at det var viktig å ikke lete etter noen å skylde på, og således ikke måle noens innsats. Politidirektoratet har i sin forklaring av *systematisk evaluering* lagt vekt på skriftlighet noe som heller ikke nevnes av informantene selv.

Flere av informantene fortalte at begrepet evaluering i praksis, har samme betydning som *tilbakemelding* og *debrief*. Taktisk debrief defineres av Politidirektoratet i PBS1 (2011, s. 200-202) som en gjennomgang i etterkant av et oppdrag med de involverte, hvor man snakker om hendelsen, avdekker og følger opp forbedringsområder. Informantene virket tilsynelatende noe uenig i denne definisjonen som Politidirektoratet benytter for begrepet debrief. Analysen viser at informantene mente at en debrief var en gjennomgang av hendelsen med fokus på det følelsesmessige og den mer psykiske påkjeningen som kan komme etter et oppdrag. Informantene var tydelige på at de mente at man på operasjonssentralen benyttet seg av evalueringer, da hensikten deres ved gjennomgang av hendelser var å lære noe, og ikke det følelsesmessige aspektet.

Knutsson som har gjennomført større evalueringer av norsk politi, blant annet et POP prosjekt i Tønsberg, beskriver at en evaluering i etterkant av et prosjekt er omfattende, og bør

gjennomføres av personell utdannet innen området (Knutsson, 2009, s. 10-11; Knutsson & Søvik, 2005). Det holder ifølge Knutsson altså ikke at politiet selv gjennomfører evalueringer men man bør knytte bånd med utdannet personell på området. At det er behov for metodekompetanse ved bruk av evalueringer blir også støttet av Hove (2014, s. 13).

Når forståelsen av begrepet *evaluering* i så stor grad varierer, både innad i politiet og i forhold til teori om evalueringer, vil det da påvirke hvordan politiet gjennomfører evalueringer i praksis? Når en informant benytter begrepet *evaluering* er det ikke sikkert at en annen kollega vet om vedkommende mener evaluering for å måle innsatsen, se på virkningene av noe eller trekke ut læringspunkter etter et oppdrag. Det kan tenkes at ansatte benytter begrepet evaluering, men mener debrief eller motsatt. Den uklare begrepsbruken kan skape forvirring. Et klart definert innhold av evalueringsbegrepet kan bidra til tydeligere retningslinjer for hva som skal gjøres, og hva som bør være fokuset når man evaluerer. En tydelig definisjon kan kanskje forhindre at man snakker forbi hverandre.

Analysen viser at det trolig ikke foreligger en enhetlig forståelse av begrepet *evaluering* blant informantene. Det samme beskriver også Jonassen (2010, s. 57-64). I hans studie av evalueringer av operative mannskaper fant han at det manglet en felles forståelse på evalueringer etter ekstraordinære hendelser, og at man la ulike ting til grunn for definisjonen og forståelsen av en evaluering. Mangel på en klar definisjon var et av Jonassens hovedfunn, og han gav en anbefaling om at det burde utarbeides en felles standard for norsk politi. Det finnes en modell som heter GAP analyse, som er en veileder for hvordan man kan evaluere blant annet reelle hendelser i politiet (Politihøgskolen, 2017). Ingen av informantene nevner GAP analysen eller bruk av en systematisk evalueringsmetode. Siden Gap analysen ikke nevnes, er det usikkert om denne benyttes ved operasjonssentralen, eller om det bare er informantene som ikke har hørt eller forteller om den.

6.1.2 Formålet med evalueringer

I analysen fremkom det at selve hensikten med evalueringer var læring og å få et utbytte av evalueringene. Dette står delvis i kontrast til teori om evalueringer hvor hensikten tradisjonelt med evalueringer har vært å måle virkningene av noe, eller hvilken effekt et tiltak har hatt (Sverdrup, 2014, s. 12; Weiss, 1972, s. 4). Imidlertid påpeker Sverdrup (2014, s. 12-14) at det de senere år har blitt et økt fokus på de involverte brukerne ved evalueringer og at de skal få et nyttig utbytte av evalueringene som er gjennomført.

Det kan være at årsaken til at informantene trekker frem læring som hensikten til evalueringer, kommer fra Politidirektoratets eget mål for evalueringer som er at man skal lære mest mulig av det som ble gjort (Politidirektoratet, 2011, s. 199). Spesielt for operasjonssentralen står det i PBS1 at man skal utvikle seg med bakgrunn i systematisk erfaringslæring hvor man utvikler det man gjør bra og lærer av feil (Politidirektoratet, 2011, s. 198). Om informantene har kjennskap til det som står i PBS1 om å lære er ukjent, men det viser at Politidirektoratet har en tanke om at man bør utvikle seg med bakgrunn i å lære av erfaringer.

Den tilsynelatende sterke hensikten om å lære av evalueringer synes likevel å passe bra for operasjonssentralen, hvor samfunnsoppdraget er i fokus og hvor de jobber med oppdukkende hendelser og planlagte oppdrag på det operative nivået. Slik jeg kjenner operasjonssentralens virkeområde iverksetter ikke den tiltak som ved et forebyggende POP prosjekt (Knutsson & Søvik, 2005). Det å måle virkningen av noe vil derfor trolig ikke være like treffende som å lære av det man har gjort i et akutt eller planlagt oppdrag. Endringsprogrammet og prosjekt om kunnskapsbasert erfaringslæring (Hove, 2014) påpekte i likhet med informantene, at politiet bør ha som mål å lære av blant annet reelle hendelser ved for eksempel systematiske evalueringer.

6.1.3 Evalueringskriterier

Evalueringskriterier sier noe om hva du skal se etter, og hvilke mål evalueringen har, samt kvaliteten på det som evalueres (Sverdrup, 2002, s. 89; Tornes, 2013, s. 29). Resultater fra analysen viste en tydelig mangel på evalueringskriterier, mål eller utarbeiding av en plan for evalueringene som ble gjennomført. Flere av informantene påpekte at det trolig ville vært positivt å ha mål eller en plan for hva man skulle se etter. Andre visste ikke hva evalueringskriterier kunne være.

Ved skjønnsmessige vurderinger og beslutninger som skal evalueres kan det være vanskelig å fastsette konkrete kriterier på forhånd, en mulighet er da å ha ulike kriterier for å dekke opp mulige alternativer (Sverdrup, 2002, s. 91-93). Analysen viste at beslutninger som ble tatt på operasjonssentralen i stor grad var situasjonsavhengig, og baserte seg på informasjonen som var tilgjengelig der og da. Videre hadde den enkelte ofte kort tid til å fatte beslutninger, noe som gjør at beslutningene kan bære preg av å være en skjønnsmessig vurdering. At politiets beslutninger i stor grad bærer preg av skjønn støttes også av Finstad (2000, s. 128-166). Ved utarbeiding av evalueringskriterier er det imidlertid viktig å være klar over at ulike kriterier vil gi ulike svar (Lindøe, 2014, s. 14).

Selv om jeg tenker det kan være vanskelig å fange opp alle sidene som bør evalueres, kan ikke dette være et hinder for å ikke bruke evalueringskriterier som vil gi evalueringen et mål. Det er usikkert om informantene hadde hatt en annen opplevelse av evalueringer, dersom det hadde vært definert klare evalueringskriterier i forkant av evalueringer, men det er rimelig å anta at man ville kunne opplevd en større grad av systematisk gjennomgang og struktur.

6.1.4 Ulike retninger innen evaluering

De to hovedretningene innen evalueringstradisjonen er som redegjort for i kapittel om teori, summative og formative evalueringer. Når det gjelder arbeidet på en operasjonssentral som går kontinuerlig kan det tenkes å være en blanding av disse to hovedretningene. Den summative retningen evaluerer etter at hendelsen er avsluttet, mens den formative gjennomføres mens aktiviteten eller tiltaket fortsatt er i drift (Sverdrup, 2014, s. 16.17). Slik jeg ser det kan årsaken til at det kan sees på som en blanding i politiet være at når man evaluerer etter at et oppdrag eller en hendelse er avsluttet, vil det ligne summative evalueringer, likevel skal de samme operatørene og oppdragslederne fortsette å håndtere oppdrag og hendelser, og således kan man si at aktiviteten de utfører pågår. Det vil da være mer formative evalueringer operasjonssentralen hører inn under. At arbeidet på en operasjonssentral kan helle mer mot formative evalueringer støttes opp av flere forskere, ved at formålet ved formative evalueringer er å påvirke og involvere de som er berørt, noe som vinkles mer inn mot læring og utvikling (Askim, et al., 2013; Halvorsen & Madsen, 2013; Sverdrup, 2014).

Er det egentlig evalueringer informantene forteller om som gjennomføres, eller er det noe annet? Slik det fremkommer i analysen blandes begrepene *debrief* og *evaluering*. Det er ikke en enhetlig forståelse av hva evalueringer er og man kan bli usikker. Hvor sterkt er så kravet til metode og struktur ved evalueringer? Ifølge Sverdrup (2014, s. 19) bør alle evalueringer være forskningsbaserte, men det virker ikke til å være et absolutt krav. Sverdrup (2002, s. 12) har tidligere skrevet at evalueringer ikke må være forskningsbaserte, men at det bør forventes en viss grad av struktur og de bør være grundig gjennomført. Slik informantene har beskrevet mangel på system, evalueringskriterier og forståelse for hva evalueringer er, kan man utvise skepsis til om evalueringene møter kravene for ikke-forskningsbaserte evalueringer engang. Imidlertid er bruken av begrepet *evaluering* vid og ikke beskyttet til å kun omhandle forskning. Blant ulike typer evalueringer nevnes det at profesjoner kan utføre evalueringer basert på faglig skjønn og ekspertise, videre at denne typen evalueringer ikke har et like sterkt krav til metode (Halvorsen, 2013, s. 233-234). En kan hevde at selv om det er

noe mangel på struktur, forståelse og system kan man kalle evalueringene som informantene fortalte om for evalueringer, dog ikke forskningsbaserte.

Likevel vil det være viktig å påpeke at begrepet *evaluering* kan skape en viss forventning om et produkt som ikke er basert på tilfeldigheter, og resultater kan tillegges mer legitimitet enn de burde (Halvorsen, 2013, s. 244-245). For Politidirektoratet (2011) som i PBS1 skriver at når man evaluerer skal det være systematiske evalueringer kan det også gi en ytterligere anerkjennelse av evalueringenes verdi, dette på tross av analysen som viste at mangel på system tilsynelatende var gjennomgående.

6.1.5 Oppsummering

Hvordan forstår de ansatte begrepet evaluering? Oppsummert, ser man at begrepet evaluering har ulikt innhold og trenger en tydelig definisjon. Et definert innhold i begrepet for politiet kan sette brukerne i stand til å bli omforent om hva man snakker om, og hva en evaluering er. Formålet med evalueringer fremstår tydelig i analysen som læring. For gjennomføring av evalueringer er det mangel på evalueringskriterier eller mål for evalueringene, som gir gjennomføringene et tilfeldig preg. Mål og kriterier kunne gitt mer system og struktur på gjennomføringer av evalueringene, selv om det kan være vanskeligheter med å lage kriterier som passer enhver situasjon. Evalueringene som informantene forteller om er ikke forskningsbaserte, men kan likevel kalles *evalueringer*. Begrepet evalueringer kan likevel tillegge resultatene økt legitimitet, som kanskje ikke alltid er like velfortjent.

6.2 Hvordan foregår evalueringer ved operasjonssentralen?

For å skape mer forståelse rundt bruken av evalueringer ved operasjonssentralen, vil jeg nedenfor diskutere hvordan evalueringer foregår under følgende kapitler: 6.2.1, 6.2.2 og 6.2.3. Hensikten er å belyse og forklare problemstillingen med henblikk på bruk av evalueringer i daglig tjeneste.

6.2.1 Hva kan og bør evalueres?

Analysen viste at man evaluerte hendelser etter at de hadde skjedd, det burde være et læringspotensial og en gjenkjennbar situasjon til senere anledninger. Det kan antas at hensikten ved evalueringer var å fremskaffe læring som ville komme til nytte. Ved å evaluere oppdrag som kan skje igjen slik at læringen man tilegner seg kommer til nytte, gir trolig evalueringene mer mening for informantene (Lai, 2013, s. 133-138).

Informantene trakk i stor grad frem at man burde fokusere på oppdrag hvor man hadde et forbedringspotensial, altså der hvor man gjorde noe som antatt kunne vært gjort bedre på en

annen måte. Imidlertid fremkom det i analysen, i likhet med Kvello (2008, s. 85-87), at fokus burde være på oppdrag som hadde lyktes, og at man bør dra læring ut av det man faktisk mestret. Som påpekt av informantene kan det å erkjenne feil være vanskelig og det kan være utallige måter å løse et oppdrag på, som alle kan være riktige. Likevel kan det antas at en oppdragsløsning er bedre enn en annen. At det er viktig å lære av feil støttes av både Filstad (2009, s. 63-76) og Hoel og Bjørkelo (2017). Samtidig som de nevnte forskerne mener at politiet bør tørre å gå i dybden på ting som ikke gikk bra, utviser de forståelse for at det kan være vanskelig for politibetjenter å erkjenne at feil ble gjort. Ifølge Wathne (2012) har politiet vanskeligheter med å lære av feil, og at det kan henge sammen med politiets profesjonelle identitet som opprettholder av lov og orden i samfunnet.

Om operasjonssentralen bør fokusere på oppdrag som har forbedringspotensialet eller hendelser hvor man lykkes, er ikke enkelt å svare på, men trolig kan en blanding av de to være gunstig. Analysen var tydelig når det kom til at man ikke ønsket å lete etter noen å skyldte på, men heller lære av evalueringer og ting man kunne gjøre bedre. Siden det av flere forskere påpekes at det er viktig å lære av feil, bør man fokusere på læringen, og ikke ha som mål å skyldte på noen (Filstad, 2009; Hoel & Bjørkelo, 2017; Wathne, 2012).

Når hensikten for evalueringer er å lære, vil trolig oppdrag som engasjerer de ansatte være et godt utgangspunkt for evaluering. Med grunnlag i slik Lai (2013, s. 133-138) presenterer læring, vil man oppnå mer læring jo mer engasjert man er i temaet som skal læres. Man kan da anta at oppdrag som engasjerer uavhengig om de gikk bra eller dårlig vil kunne bidra til formålet om å lære av evalueringene i større grad. Med tanke på at de fleste informantene mente oppdrag med forbedringspotensial og der konsekvensen faktisk inntraff bør være gjenstand for evaluering, kan det være at denne type oppdrag også huskes og engasjerer mer.

6.2.2 Evalueringsmodeller, design og metode

Ulike evalueringsmodeller tjener ulike formål. Hva som regnes som hensikten og formålet for evalueringen vil trolig være styrende for valg av modell, metode og design. Informantene fortalte om en mer eller mindre kronologisk gjennomgang hvor de som var mest involvert startet med å fortelle, operasjonsleder eller innsatsleder fungerte som leder for gjennomføringene og i beste fall fikk de involverte trukket seg ut på et bakrom for å få ro. Jonassen (2010) i sin studie av operative mannskaper, fant lignende resultater hvor evalueringene ofte bar preg av at de var muntlige, ble gjennomført rett etter hendelsen og ikke hadde noen form for plan eller mål. Det er ikke et klart skille mellom ulike modeller for

evaluering og man kan om ønsket benytte seg av en kombinasjon som passer for den enkelte evaluering (Sverdrup, 2002, s. 28).

Hvilke typer evalueringsmodeller kan gjenkjennes eller være nyttige for operasjonssentralen? En brukerorientert evaluering har som mål å bli benyttet av de involverte og hensikten er å skape ny kunnskap som er nyttig (Sverdrup, 2002, s. 32). I likhet med hvordan informantene beskrev evalueringene som muntlige, kan brukerorienterte evalueringer benytte kvalitative metoder som dialog, og ansees noen ganger mer som en strategi enn en evalueringsmodell (Sverdrup, 2014, s. 40). Likevel antar jeg at kravet om en viss metode og kvalitet i brukerorienterte evalueringer er til stede i større grad enn kun en muntlig dialog om hendelsen, ved for eksempel å analysere resultater fra dialog opp mot skriftlig materiale og lydlogger.

Imidlertid fortalte informantene om en metode de savnet, og som trolig hadde noe mer system og grundighet. Dette var evalueringer utført av personell fra *Fagavdelingen*. Evalueringene fra Fagavdelingen ble beskrevet som gjennomganger av lydlogger, skriftlige logger og noen ganger samtaler med de involverte. Resultatene ble så presentert på fagdager og informantene fortalte om nyttig læringsutbytte. Denne praksisen hadde de imidlertid i stor grad gått bort fra nå. Fagavdelingens evalueringer kan ha likheter med prosessorienterte evalueringer ved at de har fokus rettet mot blant annet læring, og det er et tett samarbeid mellom de involverte og evaluator (Sverdrup, 2002, s. 32-33). Den prosessorienterte evalueringsmodellen har fordelen ved at den kan være både formativ og summativ, noe som kan egne seg for operasjonssentralen (Halvorsen & Madsen, 2013, s. 17). Man kan da både se på hvordan noe fungerte, men også hvordan noe fortsatt er. Innen prosessorienterte evalueringer finnes det igjen ulike modeller. Formativ følgeforskning ville kunne egne seg for operasjonssentralen, fordi fokus er på at man skal jobbe frem beste praksis på et område. Likevel er følgeforskning noe som pågår over tid, og som navnet er det forskning hvor kravet til metode og kompetent personell i større grad vil være gjeldende (Sverdrup, 2013, s. 134-140; 2014, s. 46-50).

Deltagende evaluering er en annen prosessorientert evaluering som også har fokus på brukeren (Sverdrup, 2014). Slik det skisseres av informantene er deres involvering viktig og ønsket. Deltagende evaluering vil ivareta behovet ved at de involverte er med på å formulere mål og kriterier som legges til grunn for evalueringen. Den høye graden av involvering og deltagelse, søker også her å muliggjøre det at resultatene fra evalueringene er nyttige og faktisk blir brukt (Sverdrup, 2014, s. 52-55). Imidlertid skriver Halvorsen og Madsen (2013, s. 16) at fagfelleevalueringer eller ad-hoc tematiske evalueringer benyttes etter uventede

hendelser, og bærer preg av egevaluering med fokus på læring. Slik det fremstilles av informantene vil egevaluering trolig være tett opp til slik de beskrev egen evaluering med kronologisk dialog etter en hendelse, med fokus på å dra ut læring. Derimot er det usikkert om uventede hendelser er det man kan kalle hendelsene som operasjonssentralen evaluerer. At noe uventet skjer vil trolig ikke være et stikkord for arbeidet på en operasjonssentral, da de fleste oppdrag er oppdukkende og ikke planlagte. Likevel påpekte informantene at man i stor grad ønsket å evaluere der man hadde forbedringspotensial, og der hvor konsekvensen av noe faktisk skjedde.

Man kan da kombinere ulike metoder ved metodetriangulering og finne en blanding som fungerer mest optimalt (Sverdrup, 2002, s. 101-106). Operasjonssentralen bør trolig kombinere ulike modeller, men ha et felles mål om å bruke en evalueringsmodell som fungerer best for formålet om å inkludere de ansatte og trekke ut lærdom. Prosessorienterte evalueringer som for eksempel deltagende evaluering kan ligne noe det Fagavdelingen benyttet seg av, mens mer egevalueringer og ad-hoc tematiske evalueringer kan sammenlignes noe med de kronologiske evalueringene gjennomført av de involverte selv.

Det som da kanskje er vel så viktig som å ha et bevisst forhold til evalueringsmodeller er design og metode. Design og metode beskrives av Sverdrup (2014, s. 61) som: «Den overordnede planen som viser hvordan en evaluering blir tilrettelagt og strukturert». Det er altså viktig å ha en klar plan før man starter å evaluere, dette går mot funn fra empirien hvor flere av informantene fortalte at det virket som det ikke var noen fastsatt plan eller mål for hva og hvordan man skulle gjennomføre evalueringene. Dette gjaldt da særlig de kronologiske evalueringene som ble utført av de involverte selv. Som Halvorsen og Madsen (2013, s. 21) påpeker er det imidlertid varierende hvor mye kunnskap man har om bruk av evalueringer, noe som vil påvirke hvordan man gjennomfører dem. For øvrig er det viktig å ha tenkt igjennom design og metode og har en plan som er realistisk å gjennomføre (Sverdrup, 2014, s. 61-63).

Slik jeg ser det overlates det lite tvil i evalueringsteorien om at det er viktig å ha mål, kriterier og en plan før man starter. Mangelen på system for evalueringer som analysen avdekket tilsier at operasjonssentralen trolig har et stykke igjen før de er systematiske i sin gjennomføring av evalueringer. Imidlertid virker evalueringene utført av Fagavdelingen som mer preget av system og mål. Politidirektoratet nevner spesifikt at man kan intervju, bruke innhold fra debriefer, rapporter, lyd og skriftlogger for å gjennomføre evalueringer, slik det ble beskrevet at Fagavdelingen gjorde (Politidirektoratet, 2011, s. 201).

Når man så har en plan, kriterier og mål for evalueringen, er det viktig å ha en evaluator som leder evalueringene og sørger for gjennomføringen. Ifølge Sverdrup (2014, s. 169) bør en evaluator ha kunnskap om metode for å sikre at prosessen gir de resultater man har fastsatt, samt sikre kvalitet i arbeidet. Dette tar oss videre til neste punkt om hvorvidt man kan eller skal benytte ekstern eller intern evaluator.

6.2.3 Interne og eksterne evaluatore

Det er som nevnt tidligere viktig å ha en leder eller evaluator for evalueringer. Hvorvidt denne evaluatoren skal eller bør være en intern evaluator eller ekstern gis det ingen klar fasit på. Spørsmålet om man skal benytte intern eller ekstern evaluator kan starte med i hvilken grad man ønsker, eller trenger, at evaluator er objektiv og uavhengig.

En ekstern evaluator vil kunne ha en objektiv rolle i det som skal evalueres og være uavhengig av oppdragsgiver (Sverdrup, 2014, s. 173-174). Informantene fortalte om viktigheten av å ha noen utenfra, som kunne se på arbeidet som ble utført uten å ha personlige interesser for hvilke resultater man satt igjen med. På den andre siden derimot vil en intern evaluator besitte viktig kunnskap om fagfeltet, som kan vise seg å være viktig for å kunne i det hele tatt utføre evalueringen og få resultater som ansees som nyttige. En intern evaluator kan derimot være påvirket og styrt av nærheten til fagfeltet, oppdragsgiver og de som evalueres (Sverdrup, 2014, s. 173-174). Holgersson (2015) som selv har forsket på sine egne, støtter opp om problematikken ved at man som intern kan få problemer med at eventuelle negative resultater ikke blir tatt seriøst. Imidlertid er det ikke et kriterium at man skal være objektiv, det viktigste kan være at man som evaluator er i stand til å bidra med nyttig lærdom for de involverte (Halvorsen & Madsen, 2013, s. 17). Om evalueringene som gjennomføres likevel skal ha en forskningsmessig standard, bør man etterstrebe å holde de så objektive som mulig (Tornes, 2013, s. 32-33).

Ifølge Halvorsen og Madsen (2013, s. 26-27) mangler det fortsatt kunnskap om hva som er best av ekstern og intern evaluator. Hvordan skal man bedømme hvilke av disse som er mest riktig? Ulike interessegrupper kan ha ulike oppfatninger av hva som er de riktige resultatene, og hva man bør evaluere noe opp mot (Tornes, 2013, s. 29). Ifølge informantene var de klar på at en evaluator bør ha en viss kunnskap og kjennskap til fagfeltet. Slik det ble beskrevet er arbeidet på en operasjonssentral spesielt, og for å kunne si noe om arbeidet som utføres bør man aller helst ha vært en del av det som skal evalueres, eller i hvert fall ha kunnskap om hvordan arbeidet utføres. Det er mye fokus på profesjonalitet og vitenskapelige krav til evalueringer som styrker argumentet for bruk av eksterne evaluatore (Furre & Horrigmo,

2013, s. 183). Likevel er det viktig at evaluator har kunnskap om fagfeltet for å ha grunnlag for sine resultater (Sverdrup, 2002, s. 150-152). En rapport om samfunnssikkerhet og beredskap fra 2014, viste at bruk av eksterne evaluatore fra Politihøgskolen gav evalueringer høyere kvalitet, men de som ble evaluert mistet eierskap og oppfølgingen i ettertid ble svekket (Statenshelsetilsyn, 2014).

Ifølge analysen virker det å ha inngående kunnskap om fagfeltet å være viktigere enn objektiviteten en ekstern evaluator kan tilføre. Informantene var ganske tydelige i at dersom noen som ikke hadde nok kunnskap om en hendelse hadde meninger eller stilte spørsmålsteget til arbeidet som var gjort, ble ikke dette tatt godt imot dersom man følte personen ikke hadde belegg for sine argumenter. Noe en informant rettet bekymring mot var at man på operasjonssentralen ikke kan evaluere noe ut fra resultatet man satt igjen med til slutt. Det ansees som svært viktig å vite hva som var de gitte forutsetningene underveis i oppdraget som til slutt førte til et resultat. I sin doktorgradsavhandling fant Renå (2018, s. 357-358) at man ikke bør bedømme noe på bakgrunn av sluttresultatet. Ved deltagende evalueringer for eksempel kreves det at evaluator har kunnskap om fagfeltet, og hvordan arbeidet på den gitte arbeidsplassen fungerer (Sverdrup, 2014, s. 52-55). Et poeng som også taler for å benytte seg av intern evaluator er at det er mer kostnadsbesparende (Sverdrup, 2002, s. 155).

Erfaringer fra noen informanter ved bruk av eksterne evaluatore på øvelser var at de hadde operert på et for høyt og overordnet nivå, slik at utbyttet for ansatte ved operasjonssentralen falt bort. Videre viste analysen at det i all hovedsak ble benyttet interne evaluatore, og da gjerne operasjonsledere i den daglige driften. Fagavdelingen kan i en viss grad ansees som interne-eksterne evaluatore ved at de ikke selv har vært direkte involvert i det som skal evalueres, men de er likevel tett på. I analysen fremkommer det et savn på flere evalueringer gjennomført av Fagavdelingen, slik de tidligere utførte dem. Politidirektoratet har ikke fastsatt hva de mener er best av intern eller ekstern evaluator, men poengterer at det er viktig å beskrive hvilken rolle en evaluator har at for å kunne kartlegge om, og eventuell i hvilken grad, evaluator har påvirket resultatene (Politidirektoratet, 2011, s. 201).

Dersom arbeidet ved operasjonssentralen har blitt evaluert av andre eksterne fra for eksempel Politihøgskolen er ikke dette kunnskap informantene besatt, eller delte med meg under intervjuene og kan derfor ikke diskuteres.

6.2.4 Oppsummering

Hvordan foregår evalueringer ved operasjonssentralen? Oppsummert, kan man si at oppdrag som har læringspotensial burde prioriteres ved evalueringer. At hendelsen kunne tenkes å skje igjen slik at eventuell lærdom fra evalueringene kommer til nytte senere er viktig. En formativ deltagende evalueringsmodell vil kunne sikre nyttige resultater med høy grad av deltagelse mellom evaluator og de involverte. Videre fremkommer det mangel på system, struktur og kunnskap om gjennomføring av evalueringer. Bruk av ekstern evaluator vil på grunn av at evaluator bør ha inngående kunnskap om operasjonssentralens virke, være lite hensiktsmessig. For at evalueringene skal oppleves nyttige bør evaluator være intern-ekstern som ansatte ved Fagavdelingen. Dette vil kunne sikre noe distanse til det som evalueres, men også ivareta nærhet til faget og fremskaffe nyttig læring.

6.3 Hvordan opplever de ansatte læring gjennom evaluering?

Under dette siste forskningsspørsmålet vil jeg drøfte opplevelsen av læring under følgende kapitler: 6.3.1, 6.3.2, 6.3.3, 6.3.4 og 6.3.5. Hensikten er å drøfte hvordan læring oppleves for informantene.

6.3.1 Ulike læringsbehov

Hvilken type læring er det man ønsker å få ut av evalueringer? Ifølge informantene ønsker de å få tilført læring som gjør de bedre rustet til å utføre jobben de er satt til. Hvis de ved å lære noe kan unngå å gjøre samme feil i fremtiden oppleves det positivt. Videre påpeker informantene at det tar tid å bli god, men at bruk av evalueringer bidrar til at de utvikler seg. Flere påpekte at evalueringer gjennomført av Fagavdelingen gav stort læringsutbytte, i tillegg til at det å kommunisere og diskutere innad på laget eller snakke med kollegaer som har erfart noe kan bidra til læring. Ifølge Kvello (2008, s. 81) er læring å bruke erfaringer for å skape endring eller endret forståelse av noe, og for å opprettholde kompetansen man har på et område må man hele tiden lære mer og utvikle seg. Ved å utvikle en ekspertise på et fagområde kan kunnskapen frigjøre viktig kapasitet når man tar beslutninger og utfører arbeidet (Pedersen, 2008, s. 28-32). For ansatte ved operasjonssentralen kan det sees på som viktig å ha kunnskap og muligheten til å øke kapasiteten. En informant fortalte at vedkommende noen ganger måtte ta flere hundre beslutninger av ulik alvorlighetsgrad på kort tid.

Hvilken kunnskap er det man kan få ut av å jobbe på operasjonssentralen? Slik jeg forstår informantene er det mye taus kunnskap som besittes, og for at man sammen skal bli gode må

den tause kunnskapen bli eksplisitt og formidles videre mellom kollegaene. Årsaken til at jeg tolker det som taus kunnskap, er fordi det er først igjennom at noe er erfart, at informantene sier de igjennom videre bearbeidelse får frem kunnskap man kan sette ord på.

Som beskrevet av Nonaka og Takeuchi (1995) er taus kunnskap noe som man erfarer og deler igjennom praktisk utøvelse for at det skal bli eksplisitt kunnskap. For å vite hvordan man best kan lære seg noe må man vite hva det er man skal lære seg, og da om det er taus kunnskap som må formidles eller eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap kan skrives ned og læres bort uten å måtte erfares på forhånd, derfor er det viktig å være bevisst hvilken kunnskap man skal tilegne seg for å velge riktig måte å lære på (Filstad, 2016, s. 114-115).

Kunnskapsutviklingsspiralen beskrives av Nonaka og Takeuchi (1995) som en prosess hvor man går fra individuell taus kunnskap til eksplisitt kunnskap som kan deles og igjen tilføre individet mer og fornyet læring. Informantene beskrev at de lærte mye ved å blant annet diskutere innad på laget om noe de hadde erfart. Taus kunnskap kan da gå fra å være noe en informant har utført, som forklares og reflekteres over, slik at man skaper mening og innhold for flere enn seg selv. Denne prosessen kalles sosialisering og eksternalisering i kunnskapsutviklingsspiralen (Gotvassli, 2015, s. 53-54). Imidlertid var det flere av informantene som fortalte at ferdig eksplisitt kunnskap fra Fagavdelingen gav dem mer læring enn mye annet. En slik formidling av eksplisitt kunnskap kalles kombinerings, og er når man supplerer allerede eksplisitt kunnskap slik at andre skal forstå og lære (Gotvassli, 2015, s. 53). Det siste steget i kunnskapsutviklingsspiralen, internalisering, virker også å være noe informantene fortalte om, ved at de gjennom ny kunnskap og læring følte seg bedre rustet til å utføre den praktiske jobben og unngå feil i fremtiden (Gotvassli, 2015, s. 53). Hvordan ny læring fremkom for informantene kan sies å ha klare fellestrekk med kunnskapsutviklingsspiralen. En slik utvikling av taus kunnskap om til eksplisitt kunnskap som kan benyttes og utvikle praksis støttes også av Filstad (2016). Igjennom diskusjon og refleksjon om arbeidet man har utført deler man kunnskap videre, og fellesskapet trekkes frem som viktig for utviklingen (Filstad, 2016, s. 69).

I all hovedsak er det kunnskap basert på erfaringer det virker som det er et ønske fra informantene om å utvikle. Analysen viste at informantene ikke la veldig stor vekt på å lære ren teori, selv om det ble sagt at man kan lese seg til kunnskap. Diskusjon og refleksjon rundt erfaringer virket gjennomgående viktig. Erfaringslæring kan forklares ved at man bruker erfaringer og bygger videre på med nye erfaringer man reflekterer over (Eraut, 2004, s. 251; Lindøe, 2014, s. 21-27). I likhet med det informantene trakk frem selv, skriver Lindøe (2014,

s. 135-141) at det er viktig å lære av andre for å unngå å gjøre samme feil selv.

Erfaringslæring har til hensikt å tilføre denne type kunnskap. Kunnskapsutviklingsspiralen som viser hvordan man gjør taus kunnskap om til eksplisitt kunnskap vil være viktig for erfaringslæring, fordi den viser hvordan taus kunnskap blir eksplisitt. Lindøe (2014) påpeker at evalueringer er en måte å reflektere over taus kunnskap på som kan bidra til at andre lærer noe nytt.

Men hvor enkelt er det å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt? Flere av informantene fortalte at de hadde et inntrykk at man på eget lag var flinkere til å evaluere og diskutere oppdrag. Likevel var de åpne for muligheten av at det kunne være det at man innad på de ulike lagene var like flinke, men at det da ble holdt innenfor laget. En slik oppfatning støttes av Filstad (2016, s. 186) som skriver at tillit mellom kollegaer er viktig for å optimalisere muligheten for at man tør å dele den tause kunnskapen man besitter med andre. For å bidra til å utvikle erfaringslæring etter evalueringer kan man på bakgrunn av at man må reflektere over egen innsats, kanskje si at tillit og et godt miljø innad på laget vil være positivt og bidra til økt læring.

Hvis man legger til grunn at man ønsker å oppnå ny læring gjennom diskusjon, evaluering og refleksjon, og at man i stor grad utvikler ny kunnskap igjennom kunnskapsutviklingsspiralen. Er det da formell eller uformell læring? Den uformelle læringen er det jeg vil si informantene i stor grad beskrev når de fortalte om diskusjoner om utført arbeid. Slike refleksjoner og diskusjoner handlet ofte om taus kunnskap som var observert i rommet. En slik type uformell læring er viktig for en organisasjon og bidrar til å gjøre de ansatte i stand til å faktisk utføre arbeidet de skal gjøre (Filstad, 2016, s. 58-59). Likevel er formell læring også viktig, og fremkommer i mer organiserte former. Det som kjennetegner uformell læring er fraværet av en lærer eller evaluator, som gjør læringen mer ustrukturert (Eraut, 2004, s. 250). Det Fagavdelingen tilførte informantene gjennom sine evalueringer, kan sees på som mer formell organisert læring med preg av noe mer systematikk, enn den tilfeldige refleksjonen innad på laget (Eraut, 2004, s. 247-248).

Læring er noe man best tilegner seg når man er fokusert på å lære (Bråten, 2002). Fokus på læring. En motsetning til å være fokusert kan for eksempel være de barnevernsansatte i studien til Augdal og Rotmo (2013), som ikke så på det som læring når de «bare» snakket sammen. Har det noe å si om man kaller noe for en evaluering, og om det er Fagavdelingen som formelt organiserer diskusjonene? Funn fra analysen viser ikke noe klart i forhold til om bevisstheten påvirker læringsutbyttet. Likevel ble det påpekt av flere informanter at

læringsutbyttet ble påvirket av graden av involvering. Økt involvering og Fagavdelingens gjennomganger gav ofte større utbytte. En svakhet ved empirien på dette området kan være at informantene ikke ble spurt direkte om fokuset på læring påvirket utbyttet deres. Likevel kan bevissthet, involveringsgrad og fokus på læringssituasjonen være en forklaring på at opplevelsen av læringsutbyttet var større ved mer formell organisert evaluering. Imidlertid kan ikke dette sies med sikkerhet.

Å bedrive noe systematisk har et mer formelt preg over seg og er ikke tilfeldig. Derfor kan det kanskje tenkes at mer grad av system ved design, metode og en plan for evalueringer kan bidra til at man øker fokuset, og derfor også får et større utbytte enn ved uformell læring (Bråten, 2002). Avslutningsvis poengteres det at det er viktig å kombinere uformell og formell læring da de sammen kan endre praksis, og utvikle de ansatte til å bli bedre (Filstad, 2016, s. 58-60).

6.3.2 Sosiokulturell og kognitiv læring

Det er ikke gitt om kognitiv eller sosiokulturell læring bør gis anerkjennelse for å bidra til læring og det kan være uenigheter om hva som er best (Bråten, 2002, s. 11-14). Funn fra empirien viser at informantene opplever stort læringsutbytte av evalueringer, men hva lærer de mest av og hva benyttes, kognitiv eller sosiokulturell læring?

Kognitiv læring har fokus på individet og at man skal lære, lagre og kode informasjon i hjernen som man senere kan benytte seg av (Bråten, 2002, s. 103-113; Filstad, 2016, s. 38). Ved å ha økt fokus på å lære kan man i en læringssituasjon sitte igjen med et større utbytte. Videre har man ofte lagret ting i hodet implisitt som betyr at man ikke nødvendigvis vet at man kan det, men kunnskapen kan hentes frem ved ny læring (Bråten, 2002, s. 114).

Informantene fortalte ikke eksplisitt om hvordan de selv tenkte at de lærte, men flere påpekte at ved å evaluere og få positive tilbakemeldinger fikk de økt motivasjon til å bli bedre. Å takle utfordrende oppgaver kan øke læringsutbyttet ved at man får økt motivasjon og trygghet i arbeidet (Eraut, 2004, s. 266-267). Imidlertid var det flere informanter som i likhet med Bråten fortalte at det viktigste var å lære av situasjoner man kunne forbedre seg i, hvor man søker etter å identifisere hva som er den riktige løsningen som igjen kan kodes og lagres til neste gang man har bruk for den (Bråten, 2002, s. 119-120). Fokuset ved kognitiv læring går mer på psykologiske og mentale prosesser hos mennesket enn det sosiale og kulturelle som ved sosiokulturell læring (Filstad, 2016, s. 81). Informantene fortalte om læringsutbytte ved å selv ta ansvar å lese seg opp på faglitteratur eller tidligere evalueringer. En slik type

læringssituasjon kan kalles kognitiv, fordi det er individet alene som tilegnet seg kunnskap og ved egen motivasjon lagret og kodet læringen.

I motsetning til kognitiv læring er det ved sosiokulturell læring ikke individet, men fellesskapet som står sterkt i å få læringen forståelig slik at man har felles forståelse og kan samarbeide om noe (Gotvassli, 2015, s. 68-72). For operasjonssentralen der informantene fortalte at de jobbet i lag og må samarbeide, både innad men også med operative mannskaper, vil fellesskapet trolig stå sterkt. Felles situasjonsforståelse var noe informantene trakk frem som essensielt for å lykkes med oppdrag, og noe man i de fleste tilfeller også så på i evalueringen av oppdraget i etterkant. Det er interessant som Bråten (2002, s. 89-90) påpeker at man ved å ha et fellesskap og diskutere vil kunne få muligheten til å se ting fra flere enn kun sin egen side, og derfor også ha større mulighet til å oppdage og finne ut av feil eller mangler. Funn fra analysen viste at diskusjoner i fellesskapet fant ut av ting, og informantene lærte enten av egne eller andres forbedringsområder.

Noe annet som kjennetegner sosiokulturell læring med operasjonssentralen slik informantene fortalte er praksisfellesskapet. Praksisfellesskapet som består av en gruppe som deler interesser, fagfelt og problemer vil ha et godt utgangspunkt for å løse problemer (Gotvassli, 2015, s. 70-72). Et praksisfellesskap kan utvikle og videreutvikle kunnskap både ved uformell og formelle læringssituasjoner. For operasjonssentralen og politiet er pikettprat og historier som deles av kollegaer en uformell måte å dele erfaringer på (Smith, et al., 2014; Van Hulst, 2013).

Informantene fortalte også om at man kunne være heldig å møte noen som kunne dele informasjon fra en hendelse, og på den måten lære av det. Waddington (2005, s. 366-367) mener at pikettpraten ikke er representativ for hvordan politiet utfører jobben sin og bærer mer preg av overdrevne historier man ikke bør etterfølge. Således kan ikke pikettprat mellom kollegaer bidra til god læring, om dette legges til grunn. Likevel tror ikke jeg det er så svart hvitt, og antar at fokuset man har på læring eller motivasjonen vil påvirke hva man tar inn av informasjon og at informantene klarer å skille på såkalte «røverhistorier» og nyttige erfaringer. For å underbygge dette trakk informantene selv frem at de ønsket dialog med de operative mannskapene for å få et enda bredere perspektiv på eget arbeid slik at de kunne bli bedre til neste gang, eller fortsette å gjøre noe som fungerte bra. Likevel vil jeg poengtere at funn fra analysen var tydelig på at det var ulik grad av motivasjon blant ansatte og ledere, noe som igjen vil kunne påvirke hvor godt praksisfellesskapet fungerer dersom ikke alle er engasjerte i å utvikle seg. Selv om det ikke skal utdypes nærmere i denne oppgaven støttes

informantene av Gotvassli (2015, s. 74-75) når det kommer til at det bør være sterke ledere som går foran som gode eksempler og tilrettelegger.

Analysen viste at å bli brukt som eksempel foran andre kunne trekke ned læringsutbyttet til den enkelte og vedkommende mistet motivasjon. Dette står i kontrast til sosiokulturell læring som har som mål å løse problemer i felleskap (Gotvassli, 2015, s. 72-73) og informantenes hyllest av å lære gjennom kommunikasjon, diskusjon om oppdragene. Faktoren her er nok at det er følelsen av å bli hengt ut som skygget over muligheten for å lære og at anonymisering slik Fagavdelingen hadde begynt med, kan være en løsning. Funn fra analysen viste at informantene som deltok i disse evalueringene mente at på tross av mulige negative opplevelser blant enkelte var det å foretrekke å diskutere og evaluere i felleskap.

Sosiokulturell læring handler i stor grad om å få den tause kunnskapen om til eksplisitt kunnskap (Gotvassli, 2015, s. 78). Et slikt behov kjennetegner også hvilken type kunnskap informantene skisserte at man har og trenger på operasjonssentralen. Å dele en mening eller erfaring med et felleskap vil gjøre at de involverte kan oppdage ny læring de ellers ville gått glipp av (Stacey, 2008, s. 240-241). Det er gjennom at de ulike menneskene i gruppen deler at man sammen skaper læring eller mening til noe som ellers ville vært skjult. En slik oppfatning styrker behovet for å lære i felleskap på tross av eventuelle negative opplevelser. Deltagelse i fellesskapet, som sosiokulturell læring fremmer, bemerkes også av Sverdrup (2002, s. 12) som et suksesskriteriet for at evalueringer skal gi læring til de involverte.

6.3.3 Læringskultur

Selv om man har et praksisfelleskap hvor hensikten og formålet er at man sammen i felleskap skal utvikle seg å lære sammen, er det ikke alltid det fungerer. Som nevnt tidligere opplevde informantene ulik grad av motivasjon hos andre kollegaer og ledere som påvirket om man gjennomførte evalueringer eller ikke. Noe flere av informantene trakk frem var viktigheten av å ha en god læringskultur. Læringskultur for organisasjoner handler om at man har en felles forståelse og deler det samme synet på kunnskap og utvikling (Filstad, 2010). Når informantene opplevde at ledere la opp til at man kunne unnlate å gå igjennom hendelser fordi vedkommende heller ville avslutte tidligere, viste dårlige holdninger. Lederne bør være de som går foran som forbilder og legge til rette og gi muligheten til utvikling og læring (Filstad, 2010, s. 63; Gotvassli, 2015, s. 74-75). Imidlertid opplevde også informantene at egen leder i stor grad var et godt forbilde, og at den øverste ledelsen hadde tilrettelagt bra ved å avse tid og ressurser slik at de fikk muligheten til å ha tid sammen uforstyrret nesten hver vakt. Hvert av lagene på operasjonssentralen kan ha hatt sin egen uformelle gruppe hvor læringskulturen

opplevdes som god, selv om informantene ikke hadde kunnskap om dette. For organisasjonen som helhet kan det ved flere mindre uformelle grupper være vanskelig å skape en felles arena for læring (Filstad, 2010, s. 64-65). Likevel vil jeg påpeke at ved å avse tid samt ha felles opplegg med Fagavdelingen virket det til at arbeidsgiveren har tilrettelagt en del for å skape en god læringskultur for hele fellesskapet.

6.3.4 Formidling og systematisk deling

Som Lindøe (2014), Politidirektoratet (2011) og Halvorsen & Madsen (2013) alle skriver er det viktig å systematisk dele utbytte fra evalueringer. Selv hvor enkelt det er å skrive virker det ikke til å være like enkelt å gjennomføre i praksis. I Politianalysen (Nou 2013:9, 2013) fant man at det i politiet var mangel på kunnskapsdeling. Hove (Hove, 2014, s. 6) oppgav i Endringsprogrammet for politiet at deling var et mål og at behovet var å få delt kunnskap innad på egen arbeidsplass.

Funn fra analysen viser, i likhet med funn fra Jonassens (2010) studie fra 2010, at selv om det er behov for å dele kunnskap og erfaringer fra evalueringer er dette en mangelvare.

Informantene mine etterlyste en erfaringsbank hvor man kunne dele erfaringer fra evalueringer. En slik deling ville videreformidlet taus kunnskap som har blitt nedtegnet og gjort eksplisitt slik at andre kan tilegne seg den (Filstad, 2010, s. 69). Halvorsen & Madsen (2013, s. 21) støtter dette og mener at man må dele resultater for at de skal kunne brukes videre.

Forskning jeg har lest sier ikke noe konkret om hvordan man burde dele kunnskap og læring fra evalueringer. Politidirektoratet i PBS1 (2011, s. 204) anbefaler å benytte en webportal for politiet som heter PBSWEB. Informantene nevner selv denne interne nettsiden, PBSWEB, men mener at den ikke er egnet eller blir benyttet slik den kunne vært gjort.

Informantene kommer selv med forslag om at man i stedet for å legge inn lange evalueringsrapporter, bør trekke ut suksesskriterier fra evalueringene. Lettfattede og enkle suksesskriterier som er enkle å lære seg er et behov. En slik form for suksesskriterier vil slik jeg forstår informantene best læres videre igjennom å lese seg opp selv.

Kanskje henger graden av deling sammen med hvorvidt man har klare rammer for resten av evalueringen? Hadde en akademisk evaluator bidratt til hvordan man kunne delt på en bedre mer systematisk måte? *Systematiske evalueringer* legger opp til at man må gjøre noe systematisk (Politidirektoratet, 2011). Dette gjelder også deling.

For å oppnå erfaringslæring må erfaringer deles enten muntlig eller skriftlig innad på arbeidsplassen, og for å kunne lære av andres feil som trekkes frem som viktig, må naturlig nok tidligere erfaringer deles og reflekteres over (Lindøe, 2014, s. 135-141).

Hvordan man konkret skal gjennomføre deling systematisk skal ikke jeg komme med anbefalinger til. Likevel kan det tenkes at en god implementering av GAP analysen kunne bidra positivt for systematikk og en felles forståelse om hva man skal gjøre (Politihøgskolen, 2017). Uansett virker det å være på tide at et system kommer på plass som implementeres skikkelig, når forskning gjennomført for nesten 10 år siden påpekte en lignende mangel på deling (Jonassen, 2010).

6.3.5 Politiet som en lærende organisasjon

Politiet skal ikke bare ha god læringskultur, men også være en lærende organisasjon som evaluerer og lærer av egne erfaringer (Politidirektoratet, 2011, s. 203). Uformell erfaringslæring for eksempel kan være en *taktisk debrief*. Slik erfaringslæring kan formaliseres dersom den bidrar til nytenkning og formidles slik at instruksjoner eller rundskriv endres (Politidirektoratet, 2011, s. 204). Altså ved å bruke læring som kommer fra erfaringer innad i organisasjonen kan man utvikle seg. For at en organisasjon skal være lærende må den ha strategier for læring forankret i ledelsen. Uten å vite hva hensikten til ledelsen på operasjonssentralen er, fortalte informantene som nevnt, om avsatt tid til å evaluere og en egen fagavdeling. En egen fagavdeling og avsatt tid, kan sees på som tiltak fra ledelsen for å utvikle de ansatte, og det opplevdes av informantene som nyttig i form av at de fikk utbytte av det (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 372-374). Den tause kunnskapen, som tilsynelatende er viktig å få gjort eksplisitt for operasjonssentralen, kan påvirkes av hvordan organisasjonen klarer å utvikle, produsere og dele læringen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 368-371).

Ved lærende organisasjoner kan den deltagende evaluering innen prosessorienterte evalueringer være gunstig å ha som utgangspunkt, da den passer for lærende organisasjoner ved at formålet og hensikten i stor grad er å utvikle nyttig erfaringslæring, involvere deltageren og ha aktiv deltagelse (Sverdrup, 2014, s. 52-55).

6.3.6 Oppsummering

Hvordan opplever de ansatte læring gjennom evaluering? Oppsummert, vil det foreligge ulike behov for læring, men gjennomgående er den den tause kunnskapen man trenger å få gjort eksplisitt slik at den kan deles og nyttiggjøres av flere. Evalueringer kan bidra til refleksjon og omgjøring av taus kunnskap. Ved å være bevisst på at man skal lære kan man få

et større utbytte. Mer systematikk og struktur kan også bidra positivt for utbyttet til den enkelte. I stor grad er det sosiokulturell læring, læring igjennom praksisfellesskapet og omgjøring av den tause kunnskapen, som virker fremtredende for situasjonen informantene fortalte om. Likevel er kognitiv læring viktig, og evnen til å lese seg opp og reflektere over egen erfaring selv.

I et godt praksisfellesskap vil det være avgjørende å ha en god læringskultur. Imidlertid kan ledere som ikke er gode forbilder hindre evalueringer, og hva fellesskapet gjør, i negativ retning. Det som fremstår som den store akilleshælen for evalueringer og læringsutbyttet er mangel på systematisk deling. På tross av mangel på systematikk og struktur i gjennomføringer av evalueringer vil ikke eventuell eksplisitt kunnskap få nytte for andre dersom den ikke deles.

Som en lærende organisasjon vil jeg si at det viktigste operasjonssentralene kan fokusere på er å tilføre mer system og struktur i alle deler av evalueringer på en realistisk og gjennomførbar måte. Målet bør være å omgjøre taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, samt å dele kunnskapen systematisk.

7. OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER

Opgavens hensikt har ikke vært å komme frem til mulige løsninger eller forslag til hvordan evalueringer skal benyttes på politiets operasjonssentral, men å undersøke fenomenet mer dyptgående.

Problemstillingen oppgaven har forsøkt å svare på er: *Hvordan erfarer ansatte ved politiets operasjonssentral bruk av evalueringer i daglig tjeneste med henblikk på læring?*

Det fremkom tydelig at informantene ikke deler en felles definisjon av begrepet *evalueringer*, selv om hensikten tydelig var å lære. Evalueringsteoriene har igjen en annen forståelse og hensikt av hva evalueringer er og skal oppnå. Utydelighet rundt hva evalueringer er, og hva de inneholder kan føre til misforståelser som gjør at man ikke er omforent om bruk av evalueringer. Det fremkommer også i analysen en mangel på kompetanse og erfaring med bruk av mål, evalueringskriterier og metoder innen evaluering. Likevel er det ikke slik at det på operasjonssentralen er enkelt å nedtegne konkrete kriterier eller bestemte metoder innen evaluering grunnet stor variasjon i oppdragstyper. Evalueringene kan ikke sies å være forskningsbaserte, men det er heller ikke noe krav i evalueringsteorien til det.

For å velge ut hva som skal evalueres opplever informantene at det bør være et læringspotensialpotensial og evalueringene bør oppleves som nyttige. Jeg har ikke et konkret svar på hvilken modell man bør benytte seg av for å evaluere oppdrag med læringspotensial, men en deltagende evalueringsmodell kan bidra til å sikre nyttige resultater for de involverte.

I likhet med tidligere forskning fremkommer det i denne studien mangel på system og struktur, samt kunnskap om gjennomføring av evalueringer. For ledelse av evalueringer benyttes i hovedsak operasjonsledere. For å sikre noe mer distanse kan man med fordel benytte interne-eksterne evaluatorene som kan bidra til tilstrekkelig nærhet til faget, men samtidig ha et mer overordnet blikk.

Det fremkommer klart i analysen at informantene opplever læring som følge av evalueringer, og at kunnskap som besittes på operasjonssentralen bør evalueres for å kunne bli tilgjengelig for flere. Det er omgjøring av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap som er viktig og som kan finne sted gjennom evaluering og refleksjon.

Analysen viste at læring på operasjonssentralen ofte foregår i fellesskap, og det er behov for å dele kunnskap som er gjort eksplisitt systematisk. Det oppleves imidlertid mangel på deling, noe som hindrer at læring deles med flere, og at operasjonssentralen fungerer som en lærende organisasjon.

Selv om jeg ikke skal komme med forslag til konkrete tiltak, kan det antas at politiets operasjonssentraler på bakgrunn av funn fra denne studien, vil tjene på å innføre evaluering som et definert begrep. Det vil kunne bidra til at man blir omforent om innholdet i evalueringer, og gi mulighet for å utarbeide en felles modell eller benytte eksisterende modeller for evaluering, som sikrer at man jobber mer systematisk. Avslutningsvis vil det være viktig at man får på plass et godt system for deling av læring, som kan bidra til at flere kan øke sin kompetanse og lære av andres erfaringer.

7.1 Videre forskning

I etterkant av denne masteroppgaven har jeg sett at det vil være interessant å gå nærmere inn på ledelse og betydningen det har på evalueringer på politiets operasjonssentral. Denne oppgaven var ikke stor nok til å kunne dekke også det temaet, selv om det fremstod som interessant og ble trukket frem av informantene.

Annen forskning som kunne vært aktuelt i forlengelsen av denne studien, er å utføre en kvantitativ spørreundersøkelse med utgangspunkt i funn fra denne oppgaven. Hensikten

kunne vært å kartlegge hvordan evalueringer bør gjennomføres, hyppighet og generelt behov for læring som foreligger på politiets operasjonssentraler.

Antall ord: 30 349

8. LITTERATURLISTE

- Askim, J., Døving, E. & Johnsen, Å. (2013). Evalueringspraksis i den norske statsforvaltningen 2005-2011. I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (red.), *Evaluering, tradisjoner, praksis og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Augdal, I. L. G. & Rotmo, B. (2013). *Hvordan oppnå kunnskapsutvikling når «kunnskapen sitter i veggene»?* Mastergradsavhandling, Aarhus Universitet København. Lastet ned fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/174767/Evaluering%20av%20ekstraordin%C3%A6re%20hendelser%20i%20politiet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm
- Brown, J. (1996). Police reserch: Some critical issues. I I. F. Leishman, B. Loveday & S. P. Savage (red.), *Core issues in policing* (s. 177-190). London: Longman.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davies, M. (2016). To what extent can we trust police research? *Nordisk politiforskning*, 3(2), 154-164.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Fangen, K. (2011a). Analyse og organisering av et stort livshistoriemateriale - komparative kvalitative prosjekter. I K. Fangen & A.-M. Sællerberg (red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fangen, K. (2011b). *Deltagende observasjon* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Filstad, C. (2009). Politiet - en lærende organisasjon? I S. Flaatten, H. I. Gundhus & M. E. Kleiven (red.), *Demokrati, kontroll og tillit* (vol. PHS forskning 2009:4). Oslo: Politihøgskolen.
- Filstad, C. (2010). Suksesskriterier for etablering av en sterk læringskultur. *Magma*, 2010:3(Faglige Perspektiver), 63-70.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Finansdepartementet. (2005). *Veileder til gjennomføring av evalueringer*. Lastet ned fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fin/vedlegg/okstyring/veileder_til_gjennomforing_av_evalueringer.pdf.
- Finstad, L. (2000). *Politiblikket* (2013 utg.). Oslo: Pax Forlag.
- Furre, H. & Horrigmo, A. M. J. (2013). Nærhet eller distanse. Om forholdet mellom bestiller og utfører av evalueringer. I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (red.), *Evaluering, tradisjoner, praksis og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermetikk* Oslo: Pax Forlag.
- Gotvassli, K. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Halvorsen. (2013). Forskningsbaserte evalueringer og andre evalueringer. I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (red.), *Evaluering, tradisjoner, praksis og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen & Madsen, E. L. (2013). Styring og læring gjennom evaluering. I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (red.), *Evaluering, tradisjoner, praksis og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, Madsen, E. L. & Jentoft, N. (red.). (2013). *Evaluering: Tradisjon, praksis og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Henriksen, K. B. (2014). *Politiet som en lærende organisasjon: En studie av betydningen av evaluering for etterforskningsarbeidet i norsk politi*. Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo. Lastet ned fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40926/Henriksen_Politiet_som_en_lrende_or_ganisasjon.pdf?sequence=13&isAllowed=y
- Hoel, L. & Bjørkelo, B. (2017). «kan det være godt politiarbeid?» en undersøkelse av erfaringslæring av gråsonesaker. *Nordisk politiforskning*, 4(2/2017), 187-210. doi: 10.18261/issn.1894-8693-2017-02-06
- Holgersson, S. (2015). An inside job: Managing mismatched expectations and unwanted findings when conducting police research as a police officer. I E. Cockbain & J. Knutsson (red.), *Applied police research: Challenges and opportunities* London: Routledge.
- Hove, K. (2014). *Kunnskapsbasert erfaringslæring*. Politiet, Endringsprogrammet Lastet ned fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/246584/kunnskapsbasert_erfaringslaring.pdf.
- Iversen, S. M. (2017). Med nivi som analysepartner. I K. Drotner & S. M. Iversen (red.), *Digitale metoder: At skabe, analysere og dele data*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jonassen, K. (2010). *Evaluering av ekstraordinære hendelser i politiet, som grunnlag for utvikling av ny kunnskap*. Mastergradsavhandling, Politihøgskolen, Oslo. Lastet ned fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/174767/Evaluering%20av%20ekstraordin%C3%A6re%20hendelser%20i%20politiet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Knutsson, J. (2009). Standard of evaluations in problem-oriented policing-projects: Good enough? I J. Knutsson & N. Tilley (red.), *Evaluating crime reduction initiatives*. Monsey: Criminal Justice press.
- Knutsson, J. & Sjøvik, K.-E. (2005). *Problemløst politiarbeid i teori og praksis* (PHS Forskning, 2005:1 utg.). Oslo: Politihøgskolen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvillo, Ø. (2008). Sentrale dimensjoner i læringsprosesser. I H. Sigmundsson (red.), *Læring og ferdighetsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseldelse* Bergen: Fagbokforlaget.
- Leppänen, V. (2011). Sosialt samspill: Å ta opp og toke telefonsamtaler. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (red.), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindøe, P. H. (2014). *Erfaringslæring og evaluering*. Oslo: Gyldendal arbeidsliv.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges and guidelines. *The Lancet*, 358(11.08.2001), 483-488.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensaion: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 2012(40), 795-805.
- Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2015). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Helth Research* 1-8. doi: 10.1177/1049732315617444
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nou 2013:9. (2013). *Ett politi - rustet til å møte fremtidens utfordringer, politianalysen*. Oslo: Departementenes servicesenter informasjonsforvaltning.
- Pedersen, A. V. (2008). Hva er ferdighet? I H. Sigmundsson (red.), *Læring og ferdighetsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Politidirektoratet. (2011). *Politiets beredskapssystemer del 1*. Lastet ned fra <https://www.politiet.no/globalassets/05-om-oss/03-strategier-og-planer/pbsi.pdf>.
- PolitiHøgskolen. (2017). *Gapanalyse - metode og veiledning for evaluering og oppfølging av funn ved reelle hendelser og øvelser, versjon 1.2*. Oslo: PolitiHøgskolen.
- Rachlew, A. (2010). Å forske på sine egne: Metodiske og etiske utfordringer knyttet til forskning på egen profesjon. In T. Myklebust & G. Thomassen (Eds.), *Arbeidsmetoder og metodearbeid i politiet: Forskningskonferansen 2010*. Oslo: PolitiHøgskolen. Retrieved from <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/175078>.
- Renå, H. (2018). *Police coordination in crisis - who knew what, when and why in managing the terrorist attacks in oslo and utøya in 2011?* PhD, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, R., Pedersen, S. & Burnett, S. (2014). Towards an organizational folklore of policing: The storied nature of policing and the police use of storytelling. *Folklore*, 125(2), 218-237. doi: 10.1018/0015587X.2014.913853
- Stacey, R. D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Statenshelsetilsyn. (2014). *Rapport fra tilsyn med samfunnssikkerhets- og beredskapsarbeidet i justis- og beredskapsdepartementet* Oslo.
- Sverdrup, S. (2002). *Evaluering - faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sverdrup, S. (2013). Følgeforskning som en nyere tendens i norsk evaluering: Hva er det, og hvordan kan det gjennomføres? I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (red.), *Evaluering, tradisjoner, praksis og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sverdrup, S. (2014). *Evaluering: Tilnærminger, modeller og eksempler*. Oslo: Gyldendal.
- Telep, C. W. & Somers, L. J. (2019). Examining police officers definitions of evidence based policing: Are we speaking the same language? *Policing and society*, 29(2), 171-187.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tornes, K. (2013). Om verdier og kriterier i evaluering. I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (red.), *Evaluering, tradisjoner, praksis og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Van Hulst, M. J. (2013). Storytelling at the police station: The canteen culture revisited. *British journal of criminology*, 53(4), 624-642. doi: 10.1093/bjc/azt014
- Waddington, P. a. J. (2005). Police (canteen) sub-culture: An appreciation. I T. Newburn (red.), *Policing: Key readings* (s. 364-386). Cullompton: Willian Publishing.
- Wathne, C. T. (2012). The norwegian police force: A learning organization. *Policing: An international journal of police strategies & management*, 35(4), 704-722.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation research: Methods for assessing program effectiveness* New Jersey Prentice-Hall.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2016). Om undervisning og læring. I H. I. Strømsø, L. K. H & P. Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste* (2 utg.). Oslo: Cappelen damm akademisk.

9. VEDLEGG

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”*Bruk av evalueringer på operasjonssentralen*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan bruk av evalueringer oppleves for de ansatte på politiets operasjonssentral og om evalueringer kan bidra til økt læring og kompetanseutvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å forsøke å få bedre kunnskap om hvordan politiet lærer og bruker evalueringer i sitt arbeid. Hvordan opplever de ansatte på operasjonssentralen at evalueringer blir gjennomført og hvordan er læringsutbyttet for den enkelte. Videre om bruk av evalueringer gir læring for flere enn dem som var involvert i evalueringen og om de deles systematisk med de øvrige ansatte.

Problemstillingen for masterprosjektet per nå er:

Hva fremmer og hemmer læring gjennom evaluering blant ansatte ved politiets operasjonssentral?

Forskningsspørsmål per nå for å belyse problemstillingen er:

Hvilke typer evalueringer brukes av operasjonssentralen og hva er hensikten med bruken av disse?

Hvordan oppleves læring og bruk av evalueringer blant ansatte ved politiets operasjonssentral?

Opplysningene skal benyttes til masteroppgaven som skal leveres etter estimert tid til 15 april 2019, normert tid er 15 august 2019. Opplysningene skal ikke benyttes til andre forskningsprosjekter eller undervisning, men den enkelte informant vil bli spurt om eventuell slik bruk er godkjent av den enkelte før bruk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Politihøgskolen Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget som ønskes som informanter for intervju til dette masterprosjektet er ansatte ved operasjonssentralen til politiet. Kriterier for utvalget er stilling som oppdragsleder/politioverbetjent/førstebetjent eller operatør ansatt som pb3 med minimum 3 års erfaring fra operasjonssentralen. Videre ønskes det intervju av en ansatt på fagsiden med kompetanse om bruk av evalueringer, gjerne en med kompetanse om hva formålet med evalueringer er og faktiske gjennomføringer.

Det vil bli gjennomført intervjuer av 6-8 ansatte totalt.

Informantene vil ikke bli valgt ut personlig av forskeren/forfatteren av masteroppgaven men en fagansvarlig på operasjonssentralen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta som informant i prosjektet, innebærer det et dybdeintervju ved at du og forskeren snakker sammen og du stilles spørsmål du besvarer. Det vil ta ca. 45-90 minutter avhengig av hvor mye informasjon som deles.

Intervjuet vil inneholde spørsmål om bruk av evalueringer, opplevelsen av evalueringer, hvordan evalueringer gjennomføres, negative sider og fordeler ved bruk av evalueringer for å nevne noen.

Informasjonen som fremkommer i intervjuet vil bli lagret elektronisk og det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du på et tidspunkt ønsker å trekke deg kan du sende en epost til Marie Berglund på mberglund@live.no for å avslutte din deltagelse.

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

Det vil kun være Marie Berglund, ansvarlig forsker på masteroppgaven, og veileder for masteroppgaven, førsteamanuensis Linda Hoel ved PHS Bodø, som har tilgang til opplysningene.

Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil lagres og holdes adskilt fra datamaterialet/opplysningene du gir i intervjuet og erstattes med en kode.

Lagring av datamaterialet og navneliste/kontaktopplysninger vil kun lagres på nettskytjenesten Onedrive tilhørende politihøgskolen som er passordbeskyttet.

Informanten vil anonymiseres slik at gjenkjenning i masteroppgaven og eventuelt andre publikasjoner ikke er mulig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 april 2019 og opplysningene dine vil bli lagret i ettertid av innlevering av masteroppgaven frem til utgangen av 2019. Årsaken til lagring av opplysninger i ettertid er etterprøvbarhet slik at andre forskere og sensorer kan etterprøve arbeidet som er utført for å sikre reliabilitet/pålitelighet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Politihøgskolen 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:

- Politihøgskolen ved veileder for prosjektet: Linda Hoel tlf. 75588016 eller Marie Berglund (student ved politihøgskolen) tlf. 48038858.
- Vårt personvernombud:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Linda Hoel

Marie Berglund

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av evalueringer på operasjonssentralen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU ved lagring på Dropbox.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til ca 01012020 for etterprøvbarhet, reliabilitet og påliteligheten til masterprosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 01012020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide – Bruk av evalueringer på operasjonssentralen

Masterstudent ved Politihøgskolen Marie Berglund

Presentasjon

I dette masterprosjektet vil jeg undersøke bruk av evalueringer på operasjonssentralen. Jeg vil ikke se på evalueringer av konkrete oppdrag, men hvordan bruk av evalueringer generelt gjennomføres, og om dette gir utbytte for de involverte og eller øvrige ansatte. Det bes derfor at informanten ikke forteller om taushetsbelagt informasjon og konkrete oppdrag under intervjuet. I Politiets Beredskapssystem del 1 (PBS1) nevnes to ulike modeller for evaluering innen politiet, systematisk evaluering og taktisk debrief.

Problemstillingen og forskningsspørsmål for masteravhandlingen er:

Hva fremmer og hemmer læring gjennom evalueringer blant ansatte ved politiets operasjonssentral?

- *Hvilke typer evalueringer brukes av operasjonssentralen og hva er hensikten med bruken av disse? (Modeller, metoder, kriterier)*
- *Hvordan oppleves læring og bruk av evalueringer blant ansatte ved politiets operasjonssentral? (hva fremmer og hemmer læring, psykiske eller andre faktorer ved bruk av evaluering).*

Informasjon informanten kommer med vil behandles anonymt og den enkelte informant skal ha fått muligheten til å signere et informert samtykke hvor lagring og bruk av informasjonen er beskrevet. Informanten kan på ethvert tidspunkt velge å trekke seg fra deltagelsen uten konsekvenser. Deltagelse er frivillig.

Intervjuet tas opp på lyd.

Innledning og bakgrunn

- Hva er din stilling og dine arbeidsoppgaver på operasjonssentralen?
- Hvor lenge har du jobbet i politiet? Hvor lenge ansatt ved operasjonssentralen?
- Er du kjent med retningslinjer eller bruk av evaluering i politiet? (PBS1)

Tema: Evaluering

- Hva legger du i begrepet evaluering? (Formål, hensikt, innhold, organisering, kriterier, metode).
- Har du tatt del i evaluering på operasjonssentralen?
- Hvor ofte evaluerer dere hendelser på operasjonssentralen?
- Hva var årsaken til at det ble foretatt en evaluering? Hva skal til for at man bestemmer seg for å evaluere en hendelse? Hvem tar beslutningen? Hvem velger ut kriterier? Metode? Ansvarlig? Spiller det noen rolle? Kom gjerne med eksempler.
- Er det tilfeller du har savnet evaluering i etterkant? I så fall hvorfor?
- Hvordan ble en eventuell evaluering gjennomført? (Metode, kriterier, intern/ekstern, grad av involvering underveis og etterpå, formidling)
- Velges kriteriene for evalueringer ut på riktig nivå ift hvem som skal ha utbytte av den/er bestiller av den og hensikten?
- Hva og hvorfor mener du intern eller ekstern evaluator er best egnet og i hvilke tilfeller?
- Hva var positivt med en eventuell evaluering?
- Hva var eventuelt negativt ved bruk av evalueringer? Personlige eller ressursmessig?
- Er det kapasitet til å få gjennomført evaluering? Tid og kompetanse?
- Andre sider vedrørende bruk av evaluering du ønsker å fortelle om?

Tema: Debrief

- Hva legger du i begrepet debrief? Formål, hensikt, innhold, organisering.
- Hvilken funksjon mener du debrief har?
- Har du deltatt eller vært med på debrief på operasjonssentralen?
- Hvor mange debriefer har du eventuelt deltatt i på operasjonssentralen?
- Hva var årsaken til at det ble foretatt en debrief? Hva skal til for at man bestemmer seg for å gå igjennom en hendelse? Hvem tar beslutningen? Hvem velger ut kriterier? Metode? Ansvarlig? Spiller det noen rolle? Kom gjerne med eksempler.
- Er det tilfeller hvor du har savnet en debrief? I så fall hvorfor?
- Hvordan ble en eventuell debrief gjennomført?
- Hva er positivt og eventuelt negativt med debrief? Personlig plan eller ressursmessig?
- Er det kapasitet til å få gjennomført debriefer? Tid og kompetanse?
- Er det andre sider ved bruk av debrief du ønsker å fortelle om?

Tema: Læringsutbytte

- Hvilke opplevelser og erfaringer har du gjort deg ved benyttelse av evaluering/debrief?
- Hva oppleves som best av evaluering og debrief? Hva er det som er best med de ulike om du skal sette de opp mot hverandre? (Læring, tid, psykisk for de involverte?)
- Hva er læring for deg? (ditt forhold til læring, begrepet, behov)
- Hva tenker du skal til for å bli en bedre operatør eller oppdragsleder? Hva slags læring er nyttig for deg? Hvordan liker du best å lære? Kom gjerne med eksempler.
- Hvilke tanker har du om læringsutvikling for ansatte på operasjonssentralen? Er det nødvendig? Hvorfor?

- Har du tanker om hvordan man kunne gjennomført en evaluering (eller debreif) på best mulig måte?
- Har graden av involvering noe å si for læringsutbyttet ditt? (å diskutere noe, å bli presset på ting). Kom med eksempler? Hvorfor?
- Andre faktorer du mener vil kunne gi god læring?
- Har du tanker om hva som bør evalueres og ikke for å fremme læringsutbyttet? Oppdrag som oppleves som vellykket eller oppdrag man føler man kunne gjort ting annerledes i? Valg av kriterier har det noe å si? (Har dette noe å si for hva man lærer av det?)
- Om du har lært noe som følge av en evaluering, har du noen gang hatt behov for eller brukt denne læringen i ettertid?

- Opplever det negative sider ved å bli evaluert? På personlig plan, fagmessig eller ressursmessig?
- Hvordan er kulturen for evalueringer og læring hos dere? (læring, bruk av det, hindre eller å fremme det)
- Opplever du at kvaliteten er god nok på evalueringene? Behov for mer struktur eller metode?
- Er det andre faktorer du ønsker å fortelle om vedrørende bruk av evaluering når det gjelder læringsutvikling.

Tema: Læring av andres evaluering og/eller debreif

- Har du opplevd læringsutbytte av evalueringer du selv ikke har vært involvert i eller deltatt på?
- Hvilken læring har du fått? Eventuelt hva var grunnen til at du ikke fikk noe læringsutbytte? Hva kunne vært gjort annerledes? Har du hatt bruk for denne læringen i ettertid?

- Har du opplevd læringsutbytte av debriefer du selv ikke har vært involvert i eller deltatt på?
- Hvilken læring har du fått? Eventuelt hva var grunnen til at du ikke fikk noe læringsutbytte? Har du hatt bruk for denne læringen i ettertid?

- Hvilke tanker har du om å lære av noe andre har gjort?
- Finnes det en plattform for deling av kunnskap? Fungerer denne etter hensikten? Hva kunne eventuelt vær bedre?
- Andre faktorer du ønsker å fortelle om?

Avslutning

Har informanten spørsmål til forskeren?

Takk for bidraget.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bruk av evalueringer på operasjonssentralen

Referansenummer

785069

Registrert

07.08.2018 av Marie Berglund - Marie.Berglund@phs.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Politi høgskolen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Linda Hoel, linhoe@phs.no, tlf: 75588016

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marie Berglund, mberglund@live.no, tlf: 48038858

Prosjektperiode

20.08.2018 - 01.01.2020

Status

25.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

25.09.2018 - 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, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 25.09.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.20.

OVFLIG 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.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner 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

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)