



# Forsuaret

## OPG5101 Masteroppgave vår 2023 - innlevering og foreløpig sensur

OPG5101

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 10:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	30
<b>Flowkode:</b>	1627 OPG5101 1 O 2023 VÅR fhs		

### Deltaker

<b>Naun:</b>	Frank Atle Kigen
<b>Kandidatnr.:</b>	24
<b>FHS-id:</b>	fkgien@mil.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Tittel *:</b>	Læring i Redningshelikoptertjenesten
<b>Antall ord *:</b>	23227

Egenerklæring \*: Ja  Jeg bekrefter innlevering til biblioteket \*: Ja



**FORSVARET**  
Forsvarets høgskole

***Læring i Redningshelikoptertjenesten***

**Frank Kigen**

Masteroppgave  
Forsvarets høgskole  
vår 2023

---

---

## Forord

Tiden ved Forsvarets høyskole har vært veldig givende og lærerik. Studiet nærmer seg slutten med denne masteroppgaven som avsluttende produkt, noe som har vært en lærerik og krevende prosess. Oppgaven har undersøkt læring og forsøker å skape økt bevissthet og forståelse for hvordan organisasjoner i Luftforsvaret og herunder Redningstjenesten lærer og det som kan være med å påvirke læringen.

Jeg vil først takke veileder for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Det har vært lærerike diskusjoner i prosessen med gruppeveiledninger som har gitt hjelp til å se helheten fra andre perspektiver. En takk rettes til Redningshelikoptertjenesten, prosjektorganisasjonen Operativ Test & Evaluering (OT&E) og 330 skvadronen som i en hektisk hverdag tok seg tid til å bidra med intervjurespondenter til studien. Jeg vil også takke arbeidsgiver Luftforsvarets våpenskole som tilrettelegger min arbeidshverdag slik at jeg får fleksibiliteten som behøves for å gjennomføre studiet. Til slutt vil jeg takke samboer som på tålmodig vis har bistått med korrekturlesning og som diskusjonspartner.

---

# Sammendrag

Studien undersøker fenomenet læring i Luftforsvaret og har søkt å avdekke læringsprosesser og hva som påvirker disse i Redningshelikoptertjenesten (RHT). Læring er en vesentlig del av alle organisasjoners hverdag også i Luftforsvaret. Formålet med studien er skape organisatorisk forståelse og sette den i teoretisk kobling til læring og hva som påvirker denne. En slik forståelse kan være med på å bevisstgjøre hvilke prosesser som eksisterer og hva man eventuelt kan bli bedre på.

Undersøkelsen har en kvalitativ tilnærming og et teoretisk utgangspunkt i David A. Garvin. Den tar utgangspunkt i RHT, herunder avdelingene 330 skvadronen og prosjektavdelingen Operativ Test & Evaluering (OT&E).

Problemstillingen er delt i to. Del en søker å svare på hvordan RHT lærer. Del to beskriver hva som påvirker denne læringen. Problemstillingen operasjonaliseres gjennom Garvin sin teori om lærende organisasjon. Respondentene indentifiserer læringsprosesser ved RHT som støtter Garvin sine teoretiske linjer og kobler disse mot forhold som påvirker læringen. Hovedfunnene i studien peker på læring av egne erfaringer og historie og overføring av kunnskap som noen av styrkene i RHT, mens andre læringsprosesser som å lære av eksterne virksomheter ikke kommer like tydelig frem. OT&E skaper det systematiske og metodiske grunnlaget for læring slik Garvin legger til grunn. En slik ressurssetting som OT&E er et eksempel på, frigjør kapasitet til å drive læring i større grad enn det som er mulig for 330 skvadronen som må prioritere den daglige driften, søk og redning.

Den siste delen av problemstillingen bringer frem empiri som viser til at RHT både innehar et støttende læringsmiljø og har en ledelse som støtter læring. Et støttende læringsmiljø kommer til uttrykk gjennom en toleranse for feil og uhell, tidsmessige og nøyaktige tilbakemeldinger og åpenhet for innspill. Ledelse som støtter læring forklares hovedsakelig gjennom å sette den rette stemningen, men også gjennom å skape muligheter for læring og å lede effektive diskusjoner.

Enkelte læringsprosesser og forhold som virker positivt på læring kommer ikke like tydelig frem hos respondentene. Dette gjelder særlig prosesser som systematisk problemløsning, eksperimentering og aksept for ulikheter og mangfold. Til slutt oppleves Remedy som rapportering og risikostyringsverktøy som lite egnet for RHT, noe som i seg selv er bekymringsverdig.

---

## Summary

This study aims to identify learning processes and what affects these learning processes in the Rescue Helicopter Service, who is a part of the Norwegian Air Force. This organization consist of two units, the 330 Squadron and the project organization OT&E. The Study also looks into several processes in light of David A Garvins theory of the learning organization and how learning environment and leadership that supports learning affects processes for learning.

The research utilizes a qualitative approach with an intensive design. Interviews have been the collection method for gathering data from the organization. The starting point of this study is mainly theoretical, and the interview guide reflects the theoretical fundament. However, some adjustments have been made after being through the hermeneutical circle. The method used for the analysis are thematic analyses based on the formula of Braun and Clarke.

Findings from the study argue that the organization is using most of the processes described in Garvin's theory. However, there are lack of the use of systematic and scientific method in many of the learning processes. This can be explained to some degree by the complexity in the organization and lack of resources for handling these learning processes in a proper manner. The OT&E unit fulfills Garvin's theory best when it comes to a scientific approach to coping with learning processes compared with the 330 Squadron. This study recommends that this function in the Rescue helicopter service must be continued in a form after the project of its origin is completed.

Another finding is that the employees don't recognize their tool for risk management as sufficient. The process of managing the inputs is time consuming and the long feedback time hamper proactive actions. This together with an out-of-date risk management tool can explain the absence of systematic and scientific approach in several learning processes.

In the end there are conditions that favor learning in the organization. Both in content of the learning environment and in how the leadership is involved in the structure and operations.

---

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 AKTUALISERING	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG OPERASJONALISERING	2
1.3 BEGREPER	4
Rapporteringskultur og <i>just culture</i>	4
Debrief	5
1.4 ORGANISASJON	5
Redningshelikoptertjenesten	5
OT&E	6
330 Skvadronen	6
Luftforsvarets iboende særegenheter	7
Styringsdokumenter	8
1.5 TIDLIGERE FORSKNING, STUDIENS HENSIKT OG OPPBYGGING	8
<b>2 Metode</b>	<b>11</b>
2.1 STANDPUNKT	11
2.2 PLAN	11
Design	11
2.3 GJENNOMFØRING	12
Populasjon og utvalg	12
Intervju	13
Analyse	15
2.4 METODENS GYLDIGHET	17
Reliabilitet	17
Validitet	18
Ethiske perspektiver	19
<b>3 Teori</b>	<b>20</b>
3.1 LÆRENDE ORGANISASJON	20
Argyris og Schön	20
Senge	22
Garvin	23
Garvin 2000	28
Støttende læringsmiljø	28
Ledelse som støtter læring	29
<b>4 Analyse og drøfting</b>	<b>32</b>
4.1 LÆRINGSPROSESSER I RHT	32
Systematisk problemløsning	32
Eksperimentering	34
Læring av egen erfaring og historie	37
Læring av andre sine erfaringer og beste praksis	44
Overføring av kunnskap	47
4.2 IMPLIKASJONER FOR LÆRING I RHT	51
Læringsmiljøet i RHT	51
Ledelsens påvirkning på læring i RHT	54
<b>5 Konklusjon</b>	<b>57</b>
5.1 HVORDAN LÆRER RHT?	57
5.2 HVA PÅVIRKER LÆRINGEN I RHT?	58
5.3 HAVARIRAPPORTEN	58
5.4 IMPLIKASJONER FOR FREMTIDIG FORSKNING	59
5.5 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	59

---

<b>Litteraturliste .....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>66</b>
VEDLEGG A GODKJENNING NSD .....	67
VEDLEGG B GODKJENNING FHS.....	68
VEDLEGG C GODKJENNING FRA UNDERSØKELSESENHET .....	69
VEDLEGG D INTERVJUGUIDE .....	70
VEDLEGG E INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....	74



---

# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering

330 Skvadronen (330) er Luftforsvarets største skvadron i antall mennesker og har en lang og unik historie. Skvadronen sitt hovedoppdrag er søk- og redning og har siden 1973 hatt hovedansvaret for søk- og redningsberedskapen til sjøs i Norge (Eriksson & Storlid, 2021; Maaø, 2021). 330 har gjennom driften av helikoptertypen Sea King fra 1973 til i dag kunnet spisse oppdragsløsningen gjennom erfaringer, oppgraderinger og annen utvikling. Denne utviklingen har i flere generasjoner dannet et kompetansecundament for tjenesten ved 330. I dette ligger det flere tiår med erfaringer og læring fra utallige oppdrag og rapporter som har vært med på å fylle på i «organisasjonshukommelsen» og formet skvadronen.

I dag er 330 og Luftforsvaret inne i en tid hvor man skifter ut eldre flytyper med nye og mer moderne som krever ny kompetanse, nye konsept og andre operasjonsmønstre. Moderne flytyper innføres i flere deler av luftforsvaret som nye jagerfly (F35), nye overvåkningsfly (P8) og nye redningshelikoptre (AW101) i 330. Kompleksiteten i innføringen av nye avanserte utstyrsplattormer medfører betydelig risiko i samspillet mellom teknologi og organisasjon. Under innføringen av nye redningshelikoptre - SAR Queen Augusta Westland 101 (AW101), veltet et av disse under bakkekjøring og testing. Denne alvorlige hendelsen kunne fort ha blitt fatal for personellet både i og rundt helikopteret denne dagen (Statens Havarikommissjon for Forsvaret, 2019).

Etter alvorlige ulykker og hendelser slik som denne i luftfarten og i Forsvaret, blir det satt ned kommissjoner og utarbeidet rapporter for å avdekke årsaker, slik at respektive avdelinger kan lære samt gjøre tiltak i lys av tilrådninger. Formålet er at organisasjonen skal hindre at noe slikt kan skje igjen (Samferdselsdepartementet, 2007). Tilråkningene er imidlertid ikke alltid nok, og Folland understreker viktigheten av å forstå konteksten en hendelse oppstår i, for å kunne lære av den, noe som kan være vanskelig (Folland, 2021a).

I rapporten fra velten med AW101, blir det trukket frem flere årsaker som førte til ulykken. Jeg har valgt å presentere de som kan kobles mot den valgte teorien for denne studien. Formålet er ikke å studere rapportens funn direkte, men å se på hvorvidt ulykken kan linkes til konkrete styrker eller svakheter ved organisasjonens læringsprosesser.

---

Følgende årsaker fra rapporten vil kunne ha sitt utspring i svakheter ved ulike læringsprosesser og forhold som negativt påvirker disse:

- Ambisiøse fremtidsplaner og tidspress.
- Utilstrekkelig utdanning, kompetanse og ressurser.
- Manglende risikobevissthet og avvik fra sjekklisten/prosedyrer.
- Utilstrekkelig risikostyring og rapportering som ikke gir ønsket effekt.

Det handler til syvende og sist om å balansere tid og ressurser på en bærekraftig måte for å nå sine mål både trygt og effektivt. Denne balansen kan bli vanskelig når læring og utvikling ikke blir prioritert i en hektisk hverdag samtidig som man innfører et nytt system som krever mye læring. Tid, ressurser og fokus fra ledelsen er nødvendig for å utnytte potensialet som ligger i læring og organisasjon (Filstad, 2010; Garvin, 1993).

## 1.2 Problemstilling og operasjonalisering

Gjennom 23 års arbeid i helikopterskvadroner i Luftforsvaret, har jeg erfart ulike tilnærminger til læring og hvordan ledelsen tilrettelegger for læring. Derfor ønsker jeg å skape en grundigere forståelse for hvordan organisasjoner lærer og hva som påvirker denne læringen. Med utgangspunkt i Redningshelikoptertjenesten (RHT), 330 Skvadronen og prosjektorganisasjonen Operativ Test & Evaluering (OT&E) leder dette til følgende todelte problemstilling:

**1) Hvordan lærer RHT?**

**2) Hva påvirker læringen i RHT?**

Problemstillingene vil bli besvart ved hjelp av David A. Garvins teori om lærende organisasjoner (Garvin, 1993). Garvins definisjon av en lærende organisasjon kan beskrives som en «organisasjon som er dyktig i å skape, tilegne seg og overføre kunnskap, for så å endre sin atferd som reflekterer denne nye kunnskapen og innsikten» (Garvin, 1993). For å være en lærende organisasjon beskriver Garvin flere prosesser for å skape, tilegne seg og å overføre kunnskap. Gjennom intervjuer vil prosessene for kunnskapsgenerering og overføringen i RHT bli kartlagt. Dernest vil Garvins teori om læringsprosesser bli anvendt i analysen av intervjuene for å forstå hvordan læringen skjer og videre hva som fremmer og hemmer disse prosessene.

---

Garvin deler sin læringsteori inn i fem hovedkategorier eller som han selv kaller det, byggeklosser. Disse er listet opp nedenfor og vil være utgangspunktet for å undersøke hvilke læringsprosesser som benyttes i Redningshelikoptertjenesten:

1. Systematisk problemløsning
2. Eksperimentering
3. Læring av egen erfaring og historie
4. Læring av andre sine erfaringer og beste praksis.
5. Overføring av kunnskap

I hvor stor grad disse fem byggeklossene blir benyttet i organisasjonen kan sies å være avhengig av hva som påvirker læringsprosessene. Ifølge Garvin er det særlig to forhold som påvirker læring og organisasjonens evne til å være en lærende organisasjon (Garvin 2000, sitert i Healy, 2019). Det første forholdet som påvirker læringsprosessene, er det Garvin kaller et støttende læringsmiljø. Garvin observerte at bedrifter møtte hindringer i ulike faser av læringsprosessene, og for å overkomme disse er det viktig at organisasjonen har noen bestemte kjennetegn som er nødvendige for å stimulere til læring. Disse fire kjennetegnene er:

1. Anerkjenne og akseptere ulikhet
2. Tidsmessige og nøyaktige tilbakemeldinger
3. Åpenhet for nye ideer
4. Toleranse for feil og uhell

En analyse av de læringsprosessene som eksisterer i organisasjonen vil være grunnlaget for å identifisere disse kjennetegnene. Et støttende læringsmiljø vil naturligvis fremme læring mens fravær av enkeltkomponenter i miljøet vil kunne hemme læring og indikere forbedringspotensialet i organisasjonen.

Ledelse påvirker også i stor grad læringsmiljøet, ifølge Garvin. En ledelse som støtter læring kjennetegnes ved:

1. Å Skape muligheter for læring
2. Å sette den rette stemningen for læring
3. Å lede effektive diskusjoner
4. Å selv være åpen for læring som leder

---

Disse fire måtene å lede på vil være utgangspunktet for å undersøke hvordan ledelse påvirker læringsprosessene ved RHT. De fire kjennetegnene for ledelse av læring vil slik som støttende læringsmiljø fremme læringen, mens fravær av disse vil kunne hemme. Ledelse vil sammen med læringsmiljø være forhold som er med på å svare ut den andre delen av problemstillingen.

Studiens omfang avgrenses til å omfatte Redningshelikoptertjenesten i Luftforsvaret herunder operativt personell fra 330 skvadronen og OT&E. Organisasjonen forklares nærmere i kapittel 1.4, mens den metodiske avgrensningen utdypes i metodekapittelet.

### 1.3 Begreper

I dette avsnittet vil jeg presentere noen sentrale begreper som bør ligge til grunn for å forstå Luftforsvaret som organisasjon generelt og en luftoperativ skvadron som 330 og OT&E spesielt. I Luftforsvaret er det tre sentrale begreper som går igjen i kvalitetssikringsarbeidet: rapporteringskultur, *just culture* og debrief.

#### Rapporteringskultur og *just culture*

Forsvaret hevder selv at egen organisasjon innehar god rapporteringskultur (Forsvarsstaben, 2021). I Forsvarets doktrine for luftoperasjoner tillegges det hver enkelt et personlig ansvar for å rapportere (Forsvaret et al., 2018, s. 125). I konteksten av rapportering og sikkerhetsarbeid er begrepet *just culture* brukt flittig (Dekker, 2007; Folland, 2021a; *Just Culture | SKYbrary Aviation Safety*, u.å.). Dette innebærer at det ikke skal fokuseres på skyld i forbindelse med rapportering av feil, men på læring slik at man slipper å gjenta feil. Et viktig fundament for *just culture* er tillit i organisasjonen (Folland, 2021a; Forsvaret et al., 2018, s. 124). Tilliten må eksisterer for at individer i organisasjonen skal tørre å rapportere uten å risikere disiplinære forfølgelser. Det vil ikke være slik at ingen feil vil få konsekvenser for den enkelte, som et slags amnesti, men heller en normalisert ansvarliggjørelse av hele organisasjonen som system.

Kulturbegrepene sjef Luftforsvaret nevner i forbindelse med rapportering er mange (Folland, 2021a). Denne studien vil ikke gå dybden på ulike kulturbegreper. *Just culture* kan sammenlignes med Garvins beskrivelse av toleranse for feil og uhell som en del av et støttende læringsmiljø. Rapporteringskultur og *just culture* må ses i sammenheng, og det må føles meningsfullt å rapportere gjennom resultater og endring. Følelsen av at rapportering gir resultater og mening kan knyttes opp

---

mot åpenhet for endring i organisasjon og ledelse, mens *just culture* kobles mot et støttende læringsmiljø.

## Debrief

Et siste begrep som omtales i dette kapittelet er debrief. Dette er en tilnærming for å ta vare på læring og erfaring som skjer ved gjennomføring av flyoppdrag i Luftforsvaret. Debrief skal være en læringsarena (Forsvaret et al., 2018, s. 142). Debrief kan defineres som: «as an opportunity to learn from the assignments carried out by verifying collaboration, communication and any errors that have been committed» (Catchpole, et al. sitert i Moljord, 2016, s. 32). Luftforsvaret tok i bruk helhetlig debrief for utnytte potensialet som lå i forstå begrepet læring i en bredere kontekst (Firing et al., 2020). Dette innebærer en bredere tilnærming av begrepet debrief, som også tar innover seg det følelsesmessig og mentale aspektet ved erfaringene som er gjort etter oppdrag. Moljord definerer helhetlig debrief som: «A concept for professional teams; coping with stress, sharing experience and performance improvement after action in operational environment» (Moljord, 2016, s. 37). Ved 330 skvadronen og OT&E gjennomføres det debrief etter hver trenings og flyoppdrag, som en formell prosess forankret i intern instruks.

## 1.4 Organisasjon

For å bedre å forstå læringsprosessene og læringsmiljøet i redningshelikoptertjenesten, er det viktig å forstå dens formelle plassering og struktur i Forsvaret. Etter en beskrivelse av strukturen vil jeg nevne noen særtrekk som er å finne i luftfarten generelt, og 330 og OT&E spesielt, for så å synliggjøre formelle krav som organisasjonen stiller til læring og ledelse. Sistnevnte krav setter rammen for noen av de formelle prosessene for læring, men vil også kunne påvirke de uformelle prosessene.

### Redningshelikoptertjenesten

Redningshelikoptertjenesten (RHT) er den administrative overbygningen til både 330 skvadronen og prosjektorganisasjonen OT&E. Den fungerer generelt slik som vi kjenner Luftvinger i Luftforsvaret (Forsvaret, u.å.-a). RHT har budsjett og resultatansvar for sine avdelinger. Dette innebærer alt fra å forvalte årsverk og stillinger, økonomiske budsjetter og at underlagte avdelinger holder seg til både regelverk og tildelte rammer. Staben forvalter den overordnede tildelte rammen, støtter sine avdelinger med kvalitetssikring og fungerer som bindeleddet videre opp mot Luftforsvarsstaben. RHT er lokalisert på Sola og ligger i umiddelbar nærhet til ledelsen på 330 skvadronen og OT&E.

---

## OT&E

Operativ test og evalueringsavdelingen er en sidestilt prosjektorganisasjon med personell hovedsakelig fra Luftforsvaret og 330 skvadronen. OT&E har personell fra alle kategorier besetning så vel som tekniske eksperter. Oppdraget til OT&E er å drive prosjektet med formål å innfase nytt redningshelikopter som system. Dette inkluderer alt fra prosedyreverket til utsjekk og opplæring av nytt personell for alle baser på 330 skvadronen. Avdelingen implementerer utstyr og prosedyrer ved hjelp av systematisk, metodisk testing og utprøving. Den innehar også en instruktørmasse som har ansvaret for utdanning og opplæring. (Forsvaret, u.å.-c; Shyu & Guertin, 2022)

## 330 Skvadronen

Skvadronen som en del av Redningshelikoptertjenesten (RHT) består av fem avdelinger (seks fra 2023) (Forsvaret, u.å.-b). Hovedbasen inkludert ledelsesoverbygning er lokalisert på Sola mens respektive avdelinger er plassert på Rygge, Ørland, Bodø og Banak (inkludert Florø fra 2023). Luftforsvaret drifter og bemanner redningshelikopteret på vegne av justis- og beredskapsdepartementet (Justis og beredskapsdepartementet, 2019). Bildet under viser redningshelikopteret - Augusta Westland 101(AW-101). Produsentens navn, Leonardo Helicopters har levert disse til den norske redningstjenesten. AW101 har en marsjfart på 278 km/t, rekkevidde på ca 500km og en besetning på seks personer. Besetningen består av to flygere hvorav en er fartøysjef, en systemoperatør heis, en systemoperatør sensor, en redningsmann/dame, og en lege. Hver avdeling har fire til fem personer i hver besetningskategori for å drifte søk- og redningsberedskap døgnekstrem, året rundt.



Bilde 1 (Forsvaret, u.å.-b)

Helikopter med besetning styres hovedsakelig av hovedredningssentralen som samordner alle offentlige redningsressurser i forbindelse med aksjoner til sjøs og til lands. En vanlig arbeidsdag

---

består enten av treningsturer eller oppdrag med tilhørende rutiner og rapporter. Daglig drift innebærer også det tekniske vedlikeholdet på helikopteret med den administrative og logistiske understøttelsen dette krever. Rutiner rundt den operative hverdagen ved skvadronen består i trening og øving som må gjennomføres i henhold til tidsmessige intervaller for å være et godkjent besetningsmedlem, og inkluderer både teoretiske og praktiske elementer. Formelle prosesser kan oppsummeres som en standardisering og kvalitetssikring av kunnskapsnivå til både individ og avdeling, for å sikre at skvadronen innehar evne til å løse pålagte oppdrag. Besetningen arbeider fast på sine respektive permanente baser. Enkelte baser har opp igjennom tiden vært driftet av personellet fra de andre basene på rotasjon, såkalt detasjementsdrift. Florø var driftet på denne måten før implementeringen av AW101. Etersom hver base dro på kurs og opplæring på AW101, ble den basen driftet av de resterende basene på detasjementsdrift. Det vil si at ulike besetningssammensetninger fra ulike baser sto for vakttjenesten på basen, mens de som arbeider der fast var på kurs.

## Luftforsvarets iboende særegenheter

Det å være en organisasjon som tilhører Luftforsvaret og som håndterer sitt virke ikke bare som en del av luftfarten, men også innen det akuttmedisinske faget, påfører 330 skvadronen særegenheter. Ved å operere i kravstore og risikofylte omgivelser, kan slike særegenheter komme til syne i form av en sikkerhetskultur som kontinuerlig arbeider for å unngå feil. En særegen gruppe organisasjoner er nettopp de som opererer i luftfarten. Disse har blitt klassifisert gjennom forskning som High Reliability Organization (HRO). En definisjon på HRO presiserer unngåelse av feil, og lyder:

*Within the set of hazardous organisations there is a subset which has enjoyed a record of high safety over long periods of time. One can identify this subset by answering the question, "how many times could this organisation have failed, resulting in catastrophic consequences, that it did not?" If the answer is on the order of tens of thousands of times the organisation is "highly reliable" (Roberts, 1990. s 160 sitert i Hopkins, 2007)*

Definisjonen peker på en organisasjon som på tross av å operere i et ugjestmildt miljø, så evner den å utføre sitt virke i de omgivelsene nesten uten å gjøre feil som kan føre til ulykker og katastrofer. Det som er interessant ved en HRO er ikke bare at de ikke kan tillate seg å gjøre feil på grunn av konsekvensene det får, men måten dette kan være med på å forme læringskulturen og hvordan slike organisasjoner lærer. Å forstå omfang og kompleksitet til organisasjonens virke vil være avgjørende for å kunne stille riktige spørsmål i denne undersøkelsen. Det å kjenne til hvordan organisasjonen fungerer og hva som er med på å forme læringen er også avgjørende for sikkerhetsarbeidet internt i organisasjonen, men også eksternt i resten av Luftforsvaret.

---

## Styringsdokumenter

Styringsdokumenter er nødvendige og lovpålagte i drift av selskaper som operer i luftfarten. Hensikten er å sørge for at arbeidet gjennomføres på en trygg og sikker måte. I Forsvaret innebærer det også styringsdokumenter som skal fremme en form for ledelse og kultur som vi ønsker skal være utgangspunktet for våre operasjoner. Dokumenter fra Forsvaret og etaten som nyttes i denne studien for å belyse egne føringer for ledelse, kultur og læring er følgende: Forsvarets fellesoperative doktrine, Forsvarets grunnsyn på ledelse, Instruks for sikkerhetstjeneste i Forsvarssektoren, Bestemmelser for militær luftfart, og bestemmelse om sikkerhetsstyring i Luftforsvaret samt Forsvarets doktrine for luftoperasjoner (Forsvaret, 2019, 2020; Forsvaret et al., 2018; Forsvarsdepartementet, 2018; Skinnarland, 2017a, 2017b). Disse kildene vil bli plassert inn i den teoretiske konteksten av empirien for å belyse organisasjonens formelle krav til læring og videre kan forklare noen av de formelle prosessene for læring. En formell prosess som er pålagt gjennom eksterne krav er bruken av Remedy som rapporteringssystem. Remedy er et softwareprogram og verktøy for avviksrapportering og risikostyring i Luftforsvaret. Programmet nyttes for å rapportere avvik i forbindelse med utførelse av tjenesten, både hendelser på bakken og i luften. Rushkopi er en kopi av rapporten som sendes inn i Remedy-systemet som sendes ut til hver enkelt ansatt på 330 og OT&E, slik at viktig informasjon blir delt omgående uten at man trenger å vente på en ferdigbehandlet rapport.

Det eksisterer også en del interne dokumenter i RHT, og jeg vil begrense utvalget til å omhandle operative dokumenter og de som respondentene selv har nevnt under intervjuene. I stort innebærer dette prosedyreverket for utførelse av tjenesten, og følgende dokumenter er nevnt:

- Driftshåndboka (DHB) – 330 Skvadronen (Sea King)
- Air Crew Manual (ACM) – OT&E og 330 (AW101)
- Air Training Manual (ATM) – OT&E og 330 (AW101)
- Medisinsk Operativt Arbeidsmønster (MOA) – 330 Skvadronen, Rygge

## 1.5 Tidligere forskning, studiens hensikt og oppbygging

Det har vært gjort flere studier i Forsvaret og i Luftforsvaret på tema læring. En studie ved Forsvarets Høgskole (FHS) av Sløveren tar for seg erfaringslæring fra krisehåndtering i Luftforsvaret (Sløveren,



---

2014). Sløveren undersøker erfaringslæring gjennom å se på faktorer som påvirker denne læringen, og om disse faktorene hemmer eller fremmer erfaringslæringen. Studien nytter en kvalitativ tilnærming ved bruk av dybde intervju og observasjon. Tre faktorer blir analysert i studien; individet, Luftforsvarets organisasjonsstruktur og Luftforsvarets organisasjonskultur. I konklusjonen beskriver Sløveren at individene har en tendens til å lete etter feil og syndebukker noe som vil ha en negativ effekt på læringsmiljøet og *just culture* hos en skvadron i Luftforsvaret. Derfor vil det også være nyttig og gå lenger ned i organisasjonen Luftforsvaret og se hvordan det utøvende leddet opplever læring. Sløveren konkluderer også med at tiden og prosessen fra et individ erfarer, til det resulterer i en endring er lang og kompleks. Dette tyder på at individer i organisasjonen trenger en ledelse som tilrettelegger og leder læringen. I studien til Sløveren kan organisasjonen oppleves som tungrodd. I neste omgang kan læring og erfaringer renne ut i sanden. I seg selv er funn fra studien til Sløveren interessante fordi hvis de samme funnene eksisterer ved flygende avdelinger, vil en «blame kultur» og tungrodd læringsprosesser kunne føre til alvorlige hendelser (Folland, 2021a).

En annen relevant studie er Moljord sin doktorgradsavhandling med fokus på debrief og stressmestring i militære og operative profesjoner (Moljord, 2016). Denne studien er bygget rundt tre forskningsartikler, hvorav den tredje omhandler tillit og utviklingen av tillit i høy-prestasjonsteam. Teamene var med utgangspunkt i ambulanseoppdraget i Afghanistan med helikopter (NAD) (Folland, 2021b). Her vises det til funn som at det er tidkrevende å bygge et læringsmiljø med tillit for å dele, og at det kan være vanskelig for unge og nye å dele erfaringer i frykt for avslag eller ekskludering. Det ble også nevnt at desto mindre teamet var, desto lavere terskel for å dele personlige opplevelser som for eksempel egne feil og reaksjoner under oppdrag. Moljord sin studie er relevant fordi det er nettopp den tilliten som må eksistere for å dele av sine egne opplevelser, som det også er rimelig å anta må eksistere hos redningshelikoptertjenesten ettersom oppdragenes karakter har mange likhetstrekk. Da vil Garvins to forutsetninger for læring gjennom et støttende læringsmiljø og ledelse som støtter læring, kunne sies å spille en rolle for læringen i team og organisasjoner som er avhengige av å prestere, slik som RHT.

En forskningsartikkel av Firing bør også nevnes i denne sammenhengen. Den omhandler organisasjonslæring med fokus på debrief som verktøy for deling av kunnskap (Firing et al., 2020). Forskningsspørsmålet var: Hvordan piloter erfarer prosessen rundt deling eller tildekking av feil under debrief? Debrief fungerer slik Firing beskriver optimalt når all erfaring og opplevelse blir delt for felles læring uten konsekvenser for den enkelte. Studien viser til funn hvor man kan si delingen

---

etter flyoppdrag påvirkes grunnet frykt for reprimande, eller å dele negative følelser. For å kunne dele fritt mellom individer i team er det derfor viktig at det er en tillit disse imellom, men også til organisasjonen slik at man ikke risikerer straff for dele egne feil, men heller skaper rom for læring. Dette er essensen av *just culture* som må sees i sammenheng med toleranse for uhell og feil. Debrief og læringsmiljø kan derfor sies å henge tett sammen. I artikkelen til Firing vises det til at flygere i Forsvaret i stor grad valgte å dele feil og erfaringer på debrief, kontra å holde de skjult. Dette forklares gjennom ønske om å bli bedre og å øke sin egen og andres ferdigheter til neste oppdrag slik at man kan unngå de negative følelsene som kommer med å ikke prestere optimalt (Firing et al., 2020). Ifølge Firing kobles et slikt ønske og driv tett til motivasjon og det å lære av egne erfaringer. Funnene til Firing underbygger et ønske om å lære på individ nivå, men også en vilje til å dele for at hele organisasjonen skal lære. I en sårbar bransje som luftfarten, er man avhengig av et slikt læringsmiljø for å hindre at unødvendige feil skjer igjen. Dette er også synlig i Garvins beskrivelse av læringsmiljø og ledelse, noe jeg kommer nærmere tilbake til i teoridelen.

Av mindre studier som master- og bacheloroppgaver har det blitt forsket en del på læring i Forsvaret og hvorav en studie på 330 skvadronen. Tidligere studie på 330 skvadronen hadde et strukturelt og kulturelt fokus på læring, og så på hvordan disse kom til syne gjennom læringsprosesser (Holstad, 2020). Denne studien vil derimot gå mer i dybden med annet teoretisk utgangspunkt og undersøke hvordan læring oppfattes av individet og hva som påvirker læringsprosessene.

Studien har ikke til hensikt å kartlegge alle læringsprosesser, men å trekke frem de som respondentene selv nevner for å belyse hvordan læring oppleves og utnyttes i en del av Luftforsvaret. Studien har en operativ vinkling og med det tar for seg perspektivet til besetninger som arbeider om bord i redningshelikopteret. Den teoretiske forankringen er basert på et klassisk fundament fra Garvin, men samtidig trekker studien inn teoretiske forgreininger for å forklare særegenheter ved en luftoperativ organisasjon. Videre er studien strukturert ved et metodekapittel, og så et teorikapittel. Deretter vil innsamlet data legges frem for analyse og drøfting. Til slutt vil oppgaven oppsummere funnene for å besvare den todelte problemstillingen.

---

## 2 Metode

Dette kapittelet vil beskrive hvordan undersøkelsen er planlagt og gjennomført. Det vil også redegjøres for forskningsmessige valg og standpunkt. Til slutt i kapittelet vil kvalitetssikring av metoden belyses gjennom reliabilitet, validitet og etiske vurderinger.

### 2.1 Standpunkt

Studien har som formål å undersøke hvordan en avdeling selv opplever læring. For å avdekke dette fenomenet er det et relevant punkt hvilket samfunnsvitenskapelig standpunkt oppgaven har. Ut i fra min problemstillingen, vil det være naturlig å velge et hermeneutisk og fortolkningsbasert utgangspunkt for å avdekke meninger, opplevelser og subjektivitet gjennom intervju som innsamlingsmetode (Busch, 2019, s. 51). Videre vil problemstillingen og kompleksiteten av det som skal undersøkes fordre et intensivt design. Problemstillingen søker å få frem dybde og nyanser mellom respondent og den konteksten som eksisterer ved undersøkelsesenheten (Busch, 2019, s. 52; Jacobsen, 2016, s. 133). Min studie har et teoretisk utgangspunkt for så å gjennomføre undersøkelsen hovedsakelig i lys av teorien til Garvin. Studien har etter analysen beveget seg tilbake til teorien for å avdekke om funn kan ha andre teoretiske forklaringer. En slik hermeneutisk sirkel har gjort studien mer abduktiv (Jacobsen, 2016, s. 34).

### 2.2 Plan

#### Design

Studien har et intensivt design som søker å få frem en grundig opplevelse av fenomenet læring i organisasjonen RHT (Busch, 2019, s. 52). Et intensivt designet egner seg for å få frem et virkelighetsnært bilde fra undersøkelsesenheten (Jacobsen, 2016, s. 90). Slik Jacobsen beskriver, passer en casestudie eller mer konkret en enkeltcase-studie, når man skal gå i dybden på en organisasjon for å undersøke noe som er avgrenset i tid og rom, slik denne studien er (Jacobsen, 2016, s. 105). En enkeltcase-studie er også å foretrekke når problemstillingen er uklar, og når det er et ønske om å forstå en organisasjon og situasjonen den befinner seg i (Jacobsen, 2016, s. 123). Et slikt design vil ikke ha muligheter for å generalisere. Dette er forårsaket av at utvalget er for lite og man kan vanskelig sammenligne intervjuene seg imellom. Studien har ikke til hensikt å generalisere. Den valgte innsamlingsmetoden i dette designet er intervju, og herunder åpne individuelle intervju.

---

Slik Jacobsen beskriver, passer denne typen intervju når man har relativt få enheter, er interessert i hva det enkelte individ sier og hvordan den enkelte tolker og legger mening i et spesielt fenomen slik som i denne studien (Jacobsen, 2016, s. 146).

## 2.3 Gjennomføring

I dette kapittelet beskrives selve gjennomføringen av datainnsamlingen, herunder valg av intervjurespondenter, intervjuprosessen og selve analysen.

### Populasjon og utvalg

Undersøkelsesenheten i denne studien er 330 skvadronen og OT&E som er en del av RHT og Luftforsvaret. Disse to avdelingene blir å regne som populasjonen i denne studien. Følgende kriterier er satt for utvalget i undersøkelsen: Tilhørighet, operativt besetningsmedlem, respektive roller i crewet og ulike nivå i organisasjonen. Disse kriteriene er satt for å sikre at studien får et så valid resultat som mulig i forhold til hva som undersøkes. Eksempelvis bør en respondent ha hatt kjennskap til organisasjonen over tid for å ha opparbeidet seg tilhørighet og kjenne til kulturen. Her er kriteriet satt til minimum ett år samt fullført opplæring i funksjon (Bang, 2020, s. 191).

Neste kriterier er at respondentene må være operative besetningsmedlemmer. Det vil si at respondenten inngår i besetningen som bemanner redningshelikopteret. Årsaken til dette kriteriet er at denne kategorien personell arbeider sammen i team som rullerer og har en stor kontaktflate i organisasjonen. Det søkes å få respondenter fra alle roller om bord i helikopteret. Dette for å få en dybdeforståelse fra alle besetningskategoriene som kan være med på å forklare hvordan dette teamet fungerer sammen og ulike prosesser som bidrar til læring. Det er viktig å få de respektive rollers perspektiv på hva som kan fremme og hemme læring i arbeidet de gjør sammen for å skape forståelse for læringsprosessene (Busch, 2019, s. 57). Videre er det interessant å velge ut respondenter fra ulike nivå i organisasjonen. Her vil ledelse og medarbeidere representere ulike nivå i organisasjonen. Dette kan være med på å fremme ulike nyanser innen tema som undersøkes samt at perspektivene kan endres med erfaring og rolle.

Videre er det noen roller som er spesielt interessante i organisasjonen. Dette er roller med oppgaver som er knyttet direkte opp mot læringsteorien. Roller av slik karakter kan være representert i

---

ledelsen. Disse rollene kan vanskelig randomiseres, men betydningen av deres funksjon i organisasjonen veier tyngre enn andre tilfeldige utvalgte.

Jeg tilnærmet meg organisasjonen via sjef for 330 som videresendte informasjon om studien til sin organisasjon i form av epost. Dette var med på å skape både tillit til studien fra organisasjonen og dens ansatte. Videre mottok jeg svar fra interessenter som ønsket å bidra til studien. En ulempe er at jeg bare får synet til ansatte som er positive til, og ønsker å bidra til forskning, mens en stor andel uteblir av ukjente årsaker. Det er vanskelig å komme utenom en slik løsning når frivillighet og samtykke er et premiss.

Utvalget av respondenter ble gjort gjennom en kombinasjon av ulike metoder. Først ble tre respondenter identifisert gjennom strategisk utvelgelse. Dette var respondenter som jeg mener har informasjon som kan være med på å belyse tema fra et ledelseperspektiv, da disse kan sies å ha et ekstra ansvar for tilrettelegging og oppfølging (Jacobsen, 2016, s. 181). Disse tre respondentene representerte flygerkategorien både fartøysjef og andreflyger. I neste omgang ble to tilfeldige respondenter trukket ut fra innsendte samtykkeskjema, noe som førte til at jeg som undersøker ikke selv velger basert på kjennskap eller bekvemmelighet. En slik randomisering øker reliabiliteten. I uttrekning ble det trukket respondenter fra kategorien redningsmann og systemoperatør sensor. Alle respondentene ble spurt om hvem de selv anbefalte meg å kontakte for videre intervjuer. Jeg valgte å benytte meg av anbefalingene fra de to som var tilfeldig trukket ut. En av grunnene til valget av denne metoden var fordi interessen fra undersøkelsesenheten var lav, spesielt innenfor enkelte kategorier. Snøballmetoden som den kalles, ga meg da de to gjenværende kategoriene i besetningen. Selv om disse respondentene ikke hadde vist interesse, valgte de å bidra til studien (Jacobsen, 2016, s. 182). I alt fikk studien respondenter fra erfaren til mindre erfaren, og alle roller om bord i helikopteret samt ulike nivå i organisasjonen. Antall respondenter ble begrenset av tid tilgjengelig for undersøkelsen og det ble i alt syv stykker.

## **Intervju**

I denne studien er det valgt halvstrukturerte intervju med åpne spørsmål. En slik intervjuform passer godt når man er ute etter individuelle oppfatninger (Bang, 2020, s. 190). Selve intervjuguiden ble prestrukturert i noen grad av mine teoretiske valg. Jeg hadde som plan at hver enkelt respondent fikk en melding dagen før intervjuet om å «tenke igjennom en hendelse, oppdrag eller et prosjekt de husket spesielt godt eller som var lærerikt». Dette ble avglemt ved to anledninger og jeg merket

---

forskjell på hvordan intervjuene startet med tanke på de som hadde og ikke hadde fått denne meldingen. I intervjuene med de som hadde fått meldingen i forkant, var det en lettere start og respondentene kom raskere i gang med sine opplevelser. På en annen side vil jeg ikke si at det totale bilde av intervjuet ble vesentlig forskjellig, men at intervjuet ble mer effektivt når respondentene hadde fått anledning til å forberede seg.

Metoden for datainnsamling bringer med seg både styrker og svakheter. En svakhet er at intervjuene ikke kan sammenlignes med hverandre da spørsmålene sjelden er identiske fra intervju til intervju, herunder oppfølgingsspørsmål. Mine intervju ble heller ikke like da ulike perspektiver og roller fikk mulighet til å komme sine opplevelser. Det er også en svakhet at informasjonen som respondenten velger å gi i intervjuene er bevisste valg. Dette innebærer at det er en fare for at informasjonen siles for å farge inntrykket respondenten ønsker å gi av seg selv eller egen organisasjon. I mitt tilfelle har jeg valgt å stole på respondentene, og erfaring fra intervjuene ga inntrykk av at respondentene oppleves ærlige gjennom å svare ukritisk, med både positive og negative sider fra egen arbeidsplass. Denne ulempen reduseres også ved at jeg har innsikt og erfaring fra samme organisasjon, og at respondentene føler de ikke kan pynte på sannheten da dette kan bli gjennomskuet.

Andre svakheter som bør nevnes her er intervju-effekten og «Rosenthal-effekten». Det vil si hvordan forskeren påvirker respondenten i intervjusituasjonen. Det er en fare for at spørsmål kan bli styrende fra min side, for å påvirke svarene fra respondenten til å samsvare med egen hypotese (Bang, 2020, s. 194). Dette er søkt redusert gjennom å formulere objektive og åpne spørsmål, og ved å la respondentene fortelle fritt. Bang nevner det som en styrke ved denne metoden som jeg vekter mer enn ulempen. Fordelen er at respondenten får fleksibilitet og tid til å svare grundig med egne begreper og språk som førte til at respondenten fikk gått i dybden ved prosesser og hendelser i organisasjonen. Dette gav muligheter for oppfølgingsspørsmål som kunne presisere teoretiske forankringer ved respondentenes resonnement. Det dukket også opp funn i analysen som ikke var prestrukturert i intervjuguiden og indikerer at prosessen ikke var for styrende fra min side (Bang, 2020, s. 194). I følge Jacobsen egner det åpne individuelle intervjuet seg også når få enheter skal undersøkes, når vi er interessert i individuelle betraktninger og hvordan de oppfatter og tolker et fenomen, som læring i denne studien (Jacobsen, 2016, s. 146).

Selve intervjuet ble utført på to ulike måter. Fem intervju ble holdt via teams, mens to ble gjennomført fysisk hos undersøkelsesenheten. Valget av teams følte naturlig da organisasjonen som

---

undersøkes er geografisk spredt og hvor en stor andel av personellet pendler. Ulempene som Jacobsen beskriver ved bruk av teams eller skype kan antas å være noe redusert etter at denne læreboken kom ut i 2016 fordi samfunnet har blitt mer vant til denne løsningen, blant annet etter to år med Coronapandemi. Fordelen ved å bruke teams ga seg utslag i effektivitet og fleksibilitet i hvor og når intervjuene ble gjennomført. Respondentene bestemte selv tidspunkt for gjennomføringen og det kunne være lettere å være anonym for respondenten når jeg som intervjuer ikke behøvde å møte på respondentenes arbeidsplass. Selv om en ulempe kan være distraksjoner når respondenter sitter på hjemmekontor og eller en teamsløsning, så ble slike forstyrrelser i liten grad observert fra min side.

Jeg gjennomførte to av intervjuene fysisk og en styrke ved fysisk møte er at det er lettere å etablere tillit og åpenhet i intervjusituasjonen. Dialogen fløt litt lettere når begge parter var fysisk i samme rom blant annet fordi det er enklere å lese kroppsspråk og forstå kunstpauser. Det opplevdes også i liten grad distraksjon på de fysiske intervjuene hvor respondentene selv hadde valgt tid og sted. Etersom respondenten valgte sted for intervjuet, kan det argumentere for mindre grad av konteksteffekt. En ulempe med de fysiske intervjuene kan være at min tilstedeværelse gir rom for intervju-effekten (Jacobsen, 2016, s. 148). Sistnevnte ble begrenset ved at jeg bevisst forsøkte å opptre likt fra intervju til intervju. Dette innebar å holde seg til intervjuguiden og stille spørsmålene på samme måte samt å tilstrebe lik bekledding og kroppsspråk (Jacobsen, 2016, s. 242). Jeg valgte sivil bekledding på alle intervju både teams og fysisk. Det gjorde at min uniform med grad ikke synlig ville påvirke ansatte i intervjusituasjonen, som var både av lavere, lik eller høyere grad enn meg.

## **Analyse**

Analysemetoden som er valgt for denne studien er kalt tematisk analyse og beskriver seks faser (Braun & Clarke, 2006). Disse er:

### **Fase 1**

Fase en er å bli kjent med datamaterialet som er samlet inn. Dette ble gjort gjennom transkriberingen hvor jeg identifiserte relevante sitater og eksempler. Datamengden som transkriberingen ga i tekstform var omfattende, og det ble derfor nødvendig med en ytterligere systematisering og kondensering.

---

## Fase 2

Fase to besto i å kode datamaterialet, det vil si å tilegne svar og sitater egne koder på en systematisk måte for å kunne sortere data til neste fase. Dette ble gjort gjennom å gå igjennom alle transkriberte intervju og sette sitater inn i tabeller for å koble hvert enkelt til passende koder. Dette førte til en stor mengde ulike koder, men også koder som var tilnærmet like. Eksempler på noen av kodene er overføring av kunnskap, taus kunnskap, tillit og kompetanse.

## Fase 3

Fase tre foregikk gjennom å kondensere koder ned til tema. Tema ble også i noe grad prestrukturert av teorien, men det var åpning i analyseprosessen til å endre til mer hensiktsmessige tema hvis funn i datamaterialet tilsa dette. Denne systematiseringen gav en oversikt over hva i datamaterialet som kunne være med på å svare ut ulike tema og spørsmål. Eksempel fra denne fasen er Garvins fem læringsprosesser og hva som påvirker disse.

## Fase 4

Fase fire var en gjennomgang av tema for å sikre at ikke funn fra datamaterialet gjennom kodingen falt utenom valgte tema. Denne prosessen ga også mulighet for funn utover det som studien i utgangspunktet ønsket å undersøke. Et funn gikk igjen og kunne ha dannet et eget tema som ikke var en del av den prestrukturerte tematiseringen, faktoren av tid. Jeg valgte å tolke tid inn under ledelse ut ifra Garvins teori. Fase 4 bidro til at funn som kan være med på å svare ut en del av problemstillingen ikke utelukkes i en tidlig fase.

## Fase 5

Fase fem var en videre raffinering av tema opp mot problemstillingen. Siden denne analysemetoden kan brukes for helt åpne og ustrukturerte intervju, ble noen av fasene i min analyse noe forkortet ettersom mitt intervju var halvstrukturert. Denne fasen var også med på å bringe meg tilbake til teorien for å se på struktur og koblingen mellom ulike tema.

## Fase 6

Fase seks i analysen tar for seg selve presentasjonen av empiriske funn med kobling til valgt teori for så å besvare den todelte problemstillingen. Fase seks fremlegges i analyse- og drøftingskapittelet.

Analysen er en kontinuerlig og pågående prosess gjennom hele studien. Jeg har ved flere anledninger gått tilbake til utgangspunktet for å se om empirien som er samlet inn er relevant for den teorien som er valgt gjennom, slik Jacobsen beskriver, den hermeneutiske sirkel. I analysens femte og sjette



---

fase oppdaget jeg at på grunn av oppgavens omfang og plasshensyn, var nødt til å endre det teoretiske omfanget. Den prestrukturerte intervjuguiden nevner motivasjon og tillit, men som sluttrapporten viser gjenspeiles ikke dette i teorien. Endringen påvirket ikke hovedteorien i stor grad, men heller andre delen av problemstillingen. Garvin sine forutsetninger og forhold som påvirker læringsprosesser viste seg som mer egnede verktøy for å analysere empirien enn den initiale ideen om å koble læringsprosessene opp mot motivasjon og tillit.

## 2.4 Metodens gyldighet

Metodens gyldighet presenteres som en kvalitetssikring av undersøkelsen. Dette belyses gjennom reliabilitet, validitet og etiske perspektiver.

### Reliabilitet

Studien viser gjennom metodekapittelet hvordan forskningen har foregått og søker å være transparent. Det vil si at den er etterprøvbart og repliserbar. På en side vil man kunne forvente at en annen forsker vil fremskaffe andre svar på intervjuene enn det jeg har gjort. Som eksempel vil en sivilist utenom Forsvaret eller annet kjønn ha en annen effekt på respondentene enn det jeg har. I så måte vil det være vanskelig å replisere undersøkelsen. En annen kompliserende faktor i forhold til repliserbarhet er at denne studien representerer et øyeblikksbilde og respondentene kan ha endret sin opplevelse siden forrige undersøkelse. På en annen side har jeg søkt å utforme åpne spørsmål som gir respondenten frihet til å svare etter egen opplevelse for at informasjonen som kommer frem ikke farges av mine egne antagelser eller ønsker.

Undertegnede har selv tidligere vært ansatt i organisasjonen noe som gir både fordeler og ulemper. Fordelene vil være kunnskap om organisasjonen og kjennskap til nettverk, prosesser, kultur og språk. Ulempene kan være at man har «blinde flekker», ikke innehar kritisk avstand eller blir partisk og legger bånd på hvordan man opptre eller tilnærmer seg undersøkelsesenheten (Jacobsen, 2016, s. 56). Ulempen søkes redusert ved å være de bevisst samt være åpen og legge egne tidligere erfaringer til side hvis nødvendig. Studien er ikke av en slik art at den skal bevise eller avdekke kontroverser og er heller ikke på vegne av en tredjepart. I så måte vil fordelene være større enn ulempene. En fordel med nærhet til organisasjonen er at det kan være lettere for respondentene å åpne seg og gi ærlige svar ettersom jeg allerede har en grad av tillit hos respondentene.

---

## Validitet

Mine metodiske valg er forsøkt forklart og begrunnet, men det er også slik at alle valgene på en eller annen måte påvirker undersøkelsen og informasjonen som respondentene velger å gi, noe som bringer meg videre til validitet. Rosenthal-effekten kan virke inn, særlig når man har kjennskap til organisasjonen. Denne ble søkt redusert ved å være tro mot analyseprosessen. Datamaterialet ble behandlet på en stringent måte ved at sitater ikke ble tillagt mer mening og forståelse på grunn av relasjonen til intervjuobjektet eller ved at sitater ble tatt ut av konteksten de ble gitt i. Det ble fokusert på å unngå en form for «Respondenten mente jo sikkert dette» eller å legge til grunn relasjonelle bånd for å tolke sitater til fordel for hypotese eller forskning. Intern gyldighet vil også påvirkes av kildene og empirien respondenten gir (Jacobsen, 2016, s. 229). Prosessen rundt seleksjon av de utvalgte respondenter til denne studien og kriterier for denne er omtalt tidligere. Neste form for validering i denne undersøkelsen er hvordan selve analysen er utført. En anerkjent analysemetode er benyttet og selve resultatet i analysen som presenteres gjennom fase 6 frembringer resultater som kan gjenkjennes i annen forskning. En tidligere bachelor på samme undersøkelsesenheter avdekker noen av de samme læringsprosessene, herunder debrief og rushkopi, men også rom for å feile (Holstad, 2020). Selv om Holstad har et annet teoretisk utgangspunkt, støtter hans oppgave oppunder virkelighetsbeskrivelsen til respondentene i denne oppgaven.

Det vil alltid være noen svakheter ved de metodiske valgene som er gjort. En er at jeg som masterstudent er uerfaren som forsker, og lærer mye underveis. Dette gir seg utslag i at intervjuprosessen kan være ulik fra første til siste intervju. Det er også utfordrende å forske på en organisasjon hvor man er, eller nylig har vært ansatt da man hele tiden må skille mellom egne tanker, erfaringer og empiri. Et slikt klart skille er søkt oppnådd ved en stringent bruk av sitater samt en anerkjent analysemetode. En annen svakhet er om den åpne tilnærmingen i datainnsamlingen klarer å få frem empiri som svarer på problemstillingen (Jacobsen, 2016, s. 246). For å redusere denne faren har det vært et fokus på oppfølgingsspørsmål for å kvalitetssikre respondentenes empiri opp mot teori.

---

## Etiske perspektiver

Det etiske perspektivet i denne studien er ivaretatt gjennom godkjenninger, anonymisering og redelighet. Redelighet vil si at jeg forholder meg til innsamlet datamaterialet på en profesjonell måte. Det vil si at jeg ikke tar sitater ut av konteksten de ble gitt i fra respondentene, og sitater blir ikke redigert utover forklaring av faguttrykk og fjerning av fyllord. Dette merkes i henhold til APA 7. En siste faktor i redeligheten er åpenhet. Jeg har søkt å være så åpen som mulig i undersøkelsen slik at man kan følge de valgene som er gjort, og hvilken metode som er benyttet. Respondentene ble informert i forkant og underveis om frivillighet, samtykke og muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen. Det ble innhentet godkjenninger fra ulike nivå i organisasjonen. Utover ekstern godkjenning hos de som undersøkes ligger det også vedlagt godkjenninger fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Forsvarets Høgskole (FHS). Respondentene er anonymisert i studien. Selv om enkeltfunksjoner er nevnt i studien er ikke sitatene koblet mot funksjon, men respondent og ivaretar dermed anonymiseringen.

---

## 3 Teori

Dette kapittelet vil gjøre rede for aktuell og anerkjent teori brukt som grunnlag for oppgavens datainnsamling og drøftingsdel. Det vises til utvikling av forskningen og teorien til de aktørene med særlig relevans for oppgavens problemstilling. Deretter vil jeg redegjøre for forhold med teorien som viser og ha særlig stor påvirkning på læringsprosessene.

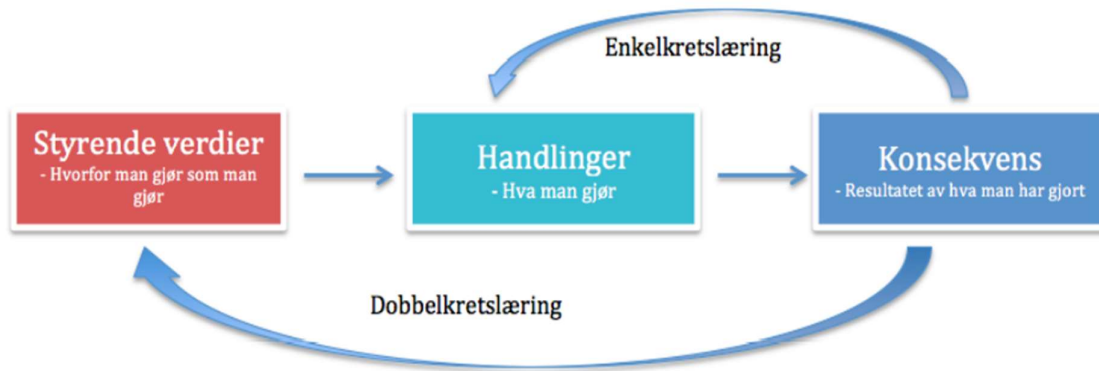
### 3.1 Lærende organisasjon

En lærende organisasjon bringer med seg noe mer enn individuell og tilfeldig læring. Begrepet omfatter en systematisk og helhetlig prosess for å utvikle organisasjonen til å utføre sitt oppdrag best mulig. For å forklare forskjellen mellom læring i organisasjon og det en lærende organisasjon er, vil jeg gjøre rede for Argyris og Schön sin teori om læring i organisasjon. Videre vil en gjennomgang av Senge og Garvin med hovedfokus på Garvin synliggjøre hva en lærende organisasjon innebærer. Elementer fra annen relevant forskning som Filstad og Nonaka & Takeuchi blir trukket inn for å forklare læringsprosesser og kunnskap. Grunnen til dette er at Forsvaret som en ledelsesfokuset organisasjon, tillegger lederen et stort ansvar for læring i organisasjonen. Ledelsesfokuset er også noe som går igjen hos Filstad og gjør hennes forskning relevant for denne studien. Nonaka & Takeuchi vil være med på å operasjonalisere kunnskapsbegrepet i lys av Garvin sin teori. Avslutningsvis vil Garvins forskning fra 2000 legge det teoretiske grunnlaget for den andre delen av problemstillingen.

#### Argyris og Schön

Argyris og Schön møtte kritikk og mistanke da de presenterte konseptet organisasjonslæring tidlig på 70-tallet (Argyris & Schön, 1996, s. 4). Læring var på denne tiden mest omtalt som noe som tilhørte individet og ikke en organisasjon. Forfatterne ble anerkjent for sin modell for enkel- og dobbelkretslæring som viser til to typer forståelse for endring av atferd (Argyris & Schön, 1996, s. 20). Forskningen til Argyris og Schön (A&S) har dannet noe av grunnlaget for det som utviklet seg videre fra å være organisasjonslæring til lærende organisasjon. Fokuset til Argyris og Schön kan sies primært å være på det individuelle planet og derav også hovedsakelig på læringsprosesser (Sun & Scott, 2003).

A&S fikk stor innflytelse med sin forskning på læring i organisasjoner. Spesielt ble boken «Organizational Learning: A Theory of Action Perspective» fra 1978 kjent som en av de større teoretiske verkene innen organisasjonslæring (Visser & Tosey, 2019, s. 153). Det var i denne boken de ble kjent for konseptet enkel- og dobbelkretslæring.



Figur 2 Enkel- og dobbelkretslæring (basert på Argyris & Schön, 1996)

Enkel- og dobbelkretslæring kan brukes til å identifisere læring i organisasjonen. Den kan synliggjøre at organisasjonen lærer, men er i selv ikke tilstrekkelig for en lærende organisasjon. Figuren 1 viser to måter å lære av feil eller avvik. Enkelkretslæring hvor man behandler et uønsket resultat ved å endre hva man gjør slik at resultatet skal bli tilfredsstillende. Dobbelkretslæring foregår ved at man går dypere inn i analysen for å forstå hvorfor handlingen ikke var tilstrekkelig. Dette danner et grunnlag for å endre verdier og strategi. En dobbelkretslæring vil kunne være med på å endre hele virkelighetsoppfatningen til organisasjonen og derfor ikke bare korrigere enkelt feil for å gjøre ting riktig, men heller forholde seg til hva man gjør på en ny måte ved å gjøre de riktige tingene. Enkelkretslæring kan sies å være instrumentell i betydningen av at individ eller organisasjon forholder seg til virkeligheten som noe fast og statisk. Dobbelkretslæring gir en mer dynamisk tilnærming hvor en ser på mer grunnleggende forhold som verdier, holdninger og virkelighetsoppfatning. En endring av hvordan man ser verden rundt seg vil føre til at man endrer sine handlinger for å tilpasse resultat ikke bare ut ifra avviket, men også ut fra endrede forutsetninger (Argyris & Schön, 1996, s. 20).

For å lykkes med dobbelkretslæring beskriver Argyris og Schön to forskjellige modeller av hvordan organisasjoner fungerer. Modellene skiller på måten organisasjonene er strukturert og dermed hvordan de forholder seg til de to ulike læringskretsene i figur 1. Forfatterne omtaler det som modell

---

1 og 2. Modell-2 viser til en åpen, dynamisk, kreativ og fleksibel organisasjon som lettere endrer seg i takt med virkeligheten. Dette er ofte organisasjoner med flat struktur, lite hierarki og rom for refleksjon (Argyris & Schön, 1996, s. 117). Modell-1 derimot preges av en statisk og hierarkisk struktur med strenge føringer fra toppen i organisasjonen. Dette kan føre til et mer individualistisk fokus og lite rom for refleksjon og kreativitet. Det vil derfor være mer krevende for modell-1 organisasjoner å nytte seg av dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996, s. 92). Dobbeltkretslæring som beskrevet av A&S dannet mye av grunnlaget for og ledet dermed opp til senere forskning på og utvikling av konseptet lærende organisasjon.

## **Senge**

Peter Senge regnes som en av klassikerne innen forskning på lærende organisasjoner. Senge bygger i stor grad sin teori på synet til Argyris og Schön gjennom å fylle ut noen av «manglene» i deres teori. «Disiplinene» til Senge fokuserer på hvordan man kan stimulere til læringsprosesser og ikke bare på prosessen i seg selv. Disiplinene tar også for seg flere nivå som individ, gruppe og organisasjon. Senges teori blir kritisert for ikke konkretisere det som kan hemme overføring av læring mellom nivå (Sun & Scott, 2003). På tross av denne kritikken, ansees Senge som den forskeren som etablerte begrepet lærende organisasjon gjennom boken *Den femte disiplin* (Hoe, 2019, s. 20). Senge sin teori ble deretter et viktig fundament for flere forskere som studerte lærende organisasjoner, herunder Garvin (Hoe, 2019). Boken «Den femte disiplin» er velkjent og danner noe av det teoretiske grunnlaget for denne studien. Senge definerer en lærende organisasjon som «organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (Senge, 1999, s. 9). Senge sine fem disipliner er perspektiver på hvordan en organisasjon ideelt sett kan tilegne seg fremskritt og lære (Senge, 1999, s. 17). Disse disiplinene er:

1. systemtenkning,
2. personlig mestring,
3. mentale modeller,
4. å skape felles visjoner
5. gruppelæring

Senges teori og spesielt systemtenkningen har mye i seg som også Garvin har bygget sin teori rundt; at de elementene som teorien består av alle må fungere sammen på en systematisk måte.

---

## Garvin

David A. Garvin utviklet en egen teori for lærende organisasjon som kan hevdes å kompensere for noen av svakhetene til Senge. Garvin sitt fokus er rettet mer mot elementer som legger til rette for overføring av læring mellom nivå, deriblant ledelse (Garvin, 1993; Healy, 2019; Sun & Scott, 2003). Garvin kritiserer andre forskere innen lærende organisasjonsteori for å være for abstrakte og uklare i hvordan og hva som skal til for å oppnå statusen en lærende organisasjon (Garvin, 1993). Selv kompenserer han for dette ved å fokusere på selve handlingen og utførelsen av arbeidet i organisasjonen for å synliggjøre læring mer konkret.

Garvin definerer en lærende organisasjon slik: «A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights» (Garvin, 1993). Garvin deler systemtankegangen til Senge og fokuserer på en helhetlig og systematisk bruk av fem byggeklosser. Elementer fra enkel- og dobbelkretslæringen til Argyris og Schön kommer også igjen i Garvins definisjon. Garvins tillegg og fokus er at mange bedrifter og organisasjoner evner å delvis nytte seg av alle fem byggeklossene, men at en usystematisk og tilfeldig bruk ikke er tilstrekkelig for å kalle seg en lærende organisasjon. Alle fem klosser må være til stede og i et system for å være en lærende organisasjon.

Den første av fem byggeklosser i Garvins læringsteori er *systematisk problemløsning*. Dette innebærer at organisasjonen tilnærmer seg oppdrag på en strukturert og metodisk måte slik at det ikke er tilfeldig hvordan man tar fatt på oppgaver og utfordringer. Gjennom utdanning og trening kan ansatte lære seg hvordan de sammen skal løse utfordringer med utgangspunkt i bedriftens metodikk. Garvin beskriver bruk av forskningsbaserte metoder, statistikk og data som grunnlag for analyse og utarbeidelse av løsninger. En felle å gå i er å endre handlingen som følge av et uønsket resultat uten å reflektere over hvorfor man valgte feil eller uhensiktsmessig handling. Når man nytter en systematisk problemløsning, er formålet å identifisere den eller de grunnleggende årsakene til at resultatet ikke ble som forventet. Dette skal igjen fører til at organisasjonen lærer på et dypere nivå og endrer seg. Derved øker sannsynligheten for at organisasjonen kan adressere de grunnleggende årsaker til et uønsket utfall og redusere sannsynligheten for symptombehandling. Nettopp denne innsikten legger Garvin i sin definisjon av systematisk problemløsning.

---

*Eksperimentering* er den andre byggeklossen som i likhet med systematisk problemløsning også er avhengig av systematiske og metodiske fremgangsmåter. Den skiller seg fra systematisk problemløsning ved at eksperimenteringen hovedsakelig dreier seg om muligheter og et ønske organisasjonen har om å utvikle og forbedre seg, i motsetning til fokuset på å løse eksisterende problemer og utfordringer i systematisk problemløsning. Eksperimenteringen deles inn i to hovedområder; pågående prosjekter og engangsprosjekter. Pågående prosjekter kan eksemplifiseres gjennom arbeid med kontinuerlig forbedring og effektiviseringstiltak i en bedrift. Garvin nevner at en forutsetning for at pågående prosjekter skal lykkes, er at det foreligger insentiver for den ansatte i å engasjere og forplikte seg i slike oppgaver. En slik forpliktelse innebærer at den ansatte som tar en risiko, må belønnes for å opprettholde fremdrift og hindre at prosjektet dør ut. Engangsprosjekter er ofte større og komplekse, eksempelvis større omorganiseringer eller lignende. De medfører ofte betydelige endringer som kan innebære systemiske og helhetlige omveltninger. Komplekse engangsprosjekter krever ofte tverrfaglig kompetanse både horisontalt og vertikalt i organisasjonen. Her nevner Garvin at kursing og opplæring i hvordan personellet skal utføre og evaluere slike eksperimenter er viktig for å lykkes. Prosjektgruppen er også avhengig av kompetent og dedikert personell fra organisasjonen. En slik prosjektgruppe etableres som regel utenfor og på tvers av linjeorganisasjonen samtidig som prosjektet ofte ikke har umiddelbar effekt på driften. Fordi prosjektressursene sjelden lånes ut fra linjeorganisasjonen på full tid, kan det oppstå konflikt mellom tid brukt til daglig drift i linjeorganisasjonen og tid brukt på den viktige systemendringen prosjektet skal levere, særlig dersom resultatet først blir synlig langt fram i tid. I konflikt mellom drift og prosjekt blir som regel driften prioritert; dagen i dag er viktigere enn i morgen. En annen utfordring med engangsprosjekter er at kompetansen som utvikles i prosjektgruppen ofte eroderer om det ikke etableres system for kunnskapsoverføring fra prosjekt til linjeorganisasjon. Hvis et prosjekt skal bidra til store permanente endringer i organisasjon som for eksempel en ny norm eller policy, må ledelsen kommunisere dette veldig tydelig slik at kunnskapsoverføring blir en definert del av prosjektet.

Den tredje byggeklossen i Garvins læringsteori er *læring av egen erfaring og historie*. Den viser til viktigheten av ikke bare å lære av egne feil, men også suksesser. En utfordring er at mange ledere ikke er interessert i fortiden og fokuserer på resultater og leveranse i fremtiden. Garvin siterer filosofen Georg Santayana som ble kjent for sitatet «den som ikke husker fortiden er dømt til å repetere den». For å lære av fortiden, er det viktig å gå systematisk til verks for å bli i stand til å gjøre erfaringene lett tilgjengelige for hele organisasjonen. Det fordrer en prosess som omdanner individuell kunnskap til organisatorisk og som videre skaper en hukommelse i organisasjonen. For at



---

dette skal skje, må det foreligge en vilje og motivasjon til å dele denne kunnskapen. Det må oppleves trygt å rapportere og da må det eksistere en tillitsbasert kultur som gir rom for å feile. En slik kultur legger til rette for å høste godene av erfaringer slik at hele organisasjonen lærer (Garvin et al., 2008; Kohn et al., 2000; Lai, 2004, s. 174; Reason, 1997). Her spiller ledelsen i organisasjonen en spesielt viktig rolle. Hele organisasjonen må ha tid til å se bakover for å maksimere læring. Garvin peker på faren ved kun å se fremover og rapportere på kvantitative mål som ikke fanger opp det grunnleggende og viktige, som ofte er taus kunnskap og uformelle prosesser for læring og deling. Systematiseringen denne læringen krever kan gjøres ved internrevisjon og tilsyn, rapportering av måltall og prestasjoner, avvikshåndtering og ved dedikerte prosesser som "lessons learned" både ved start og avslutning av prosjekt og oppdrag. En "lessons learned" øvelse skal ta med både det som gikk bra og det som gikk dårlig slik at dette kan tas med neste gang et tilsvarende oppdrag skal løses.

Garvin har et prosessfokus som tar utgangspunkt i det faktiske arbeidet som utføres og de erfaringer som tilegnes og vektlegger at mye læring skjer gjennom selve arbeidet (Healy, 2019). Ved første øyekast kan læring av egne erfaringer fort ligne på overføring av kunnskap, men for å tydeliggjøre forskjellen er det viktig å presisere at læring av egenerfaring handler mer om utvikling av kunnskap og kunnskapsdannelse, mens overføring av kunnskap som blir omtalt senere i oppgaven, handler mer om kunnskap som overføres i samme form og ikke endres i seg selv.

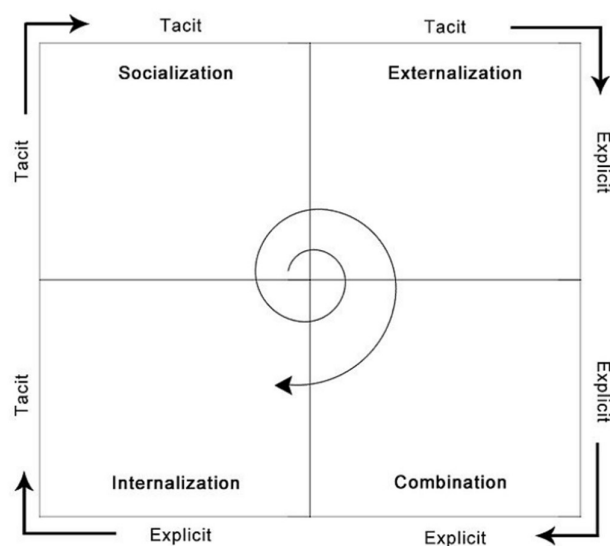
Den fjerde byggeklossen er *læring av andre sine erfaringer og beste praksis*. I bransjer hvor det opererer flere aktører, er det mulig å se seg til siden og til og med inngå samarbeid for lære av hverandre. Flyindustrien har flere slike mekanismer for å gjøre luftfarten så trygg som mulig gjennom seminarer og felles sikkerhets og regelverksorganisasjoner (ICAO – FNs luftfartsorganisasjon, u.å.; *Just Culture | SKYbrary Aviation Safety*, u.å.). Garvin nevner *benchmarking* som et hovedområde for utvikling av en organisasjon. Det vil si at man ikke bare lærer av andre sine feil, men også av hva de gjør bra. Dette vil igjen kunne føre til at det blir etablert en beste praksis for en prosess, utførelse eller et produkt. Beste praksis kan sammenlignes med en *benchmark* eller kvalitetsnivå for utførelse, produkt eller prosess i en bransje. Å lære av andre sine erfaringer og beste praksis krever åpenhet i organisasjonen for nye ideer og impulser utenifra.

Den siste byggeklossen Garvin tar for seg er *overføring av kunnskap*. Kunnskapen må raskt og effektivt flyte mellom individ og organisasjon, mellom individer og fra organisasjon til individ. Garvin beskriver flere prosesser som kan bidra til slik overføring av kunnskap. Noen av disse er utdanning og

---

trening, standardiseringsprogram og rotering av personell. Han beskriver rotasjon av personell i organisasjonen som en av de mest virkningsfulle metodene for overføring av kunnskap. Anerkjennelse og incentiver har også positiv effekt på kunnskapsoverføringen. Et incentiv kan skapes ved å klargjøre at kunnskapen kommer til nytte på et senere tidspunkt eller gjennom direkte belønningssystemer. Konkrete belønningssystemer vil sammen med anerkjennelsen dette gir uttrykk for, bidra til å aktivisere ansatte i prosessen med å overføre kunnskap. Hvorvidt organisasjonen har systemer for å legge til rette for kunnskapsoverføring, forteller hvorvidt muligheten for kunnskapsoverføring er til stede. Ansattes opplevelse vil si noe om muligheten utnyttes.

Kunnskap er sentralt i Garvins definisjon av en lærende organisasjon. For å utdype kunnskapsbegrepet videre, har jeg tatt utgangspunkt i Nonaka og Takeuchi sin modell som forklarer kunnskapsdimensjoner og hvordan kunnskapen kan overføres mellom dimensjonene (figur 6). Nonaka og Takeuchi sier det slik: «knowledge creation as a dynamic process, in which the continuous dialog between tacit and explicit knowledge generates new knowledge and amplifies it across different ontological levels (individual, organizational, inter-organizational)» (Nonaka og Takeuchi sitert i Farnese et al., 2019). Taus kunnskap er kunnskap som bor i individet i form av ferdigheter og erfaringer som ikke er nedfelt i prosedyrer og regelverk. Den reflekteres eksempelvis gjennom hvordan man utfører ting i praksis, men som er komplisert å forklare med ord, slik som å sykle eller å fly et helikopter (Clegg et al., 2016, s. 336). Eksplisitt kunnskap er instruksjoner og prosedyrer som beskriver med ord eller tall hvordan man skal utføre en handling. Denne kunnskapen er tilgjengelig og kan lett deles (Clegg et al., 2016, s. 336).



Figur 3 (Nonaka, 1994)

---

SECI-Modellen til Nonaka (figur 6) omtaler kunnskap som både eksplisitt og taus, noe som en organisasjon må forholde seg til når den skal skape, tilegne seg, og overføre kunnskap. Videre kan både formelle og uformelle prosesser føre til overføring av kunnskap. Nonaka beskriver at kunnskapen starter i individet og kan derfra overføres til andre individer og videre til organisasjonen. En slik «spiral» i modellen viser overføring av kunnskap som beveger seg fra individet og ut i organisasjonen. Denne overføringen kan skje gjennom fire ulike mekanismer: Sosialisering, eksternalisering, kombinerer og internalisering (Nonaka, 2007). Sosialisering overfører taus kunnskap fra individ til individ gjennom sosial kontakt mellom individene. Sosialisering foregår på arenaer hvor dialog og erfaringsutveksling kan skje slik som i pauserom og i team som arbeider sammen eller tilbringer mye tid sammen.

Eksternalisering bidrar til å gjøre taus kunnskap eksplisitt i form av at kunnskapen blir formalisert. Dette kan gjøres ved at kunnskapen blir omdannet til skriftlige prosedyrer og instruksjoner som er lett tilgjengelige for alle i organisasjonen.

Gjennom kombinerer forblir eksplisitt kunnskap eksplisitt (Nonaka 1994, sitert i Farnese et al., 2019). Her skjer endringen gjennom at man kombinerer forskjellige interne eller eksterne prosedyrer for å optimalisere driften, eller ved at man utvikler nye konsepter ved å slå sammen formelle prosesser i et effektiviseringsprogram.

Den fjerde overføringsformen internalisering, gjør eksplisitt kunnskap til taus (Clegg et al., 2016, s. 336). Dette foregår ved at individet bruker kunnskap som for eksempel er lært gjennom utdanning til å utvikle egne teknikker gjennom erfaring i organisasjonen.

En organisasjon må forstå hvordan disse mekanismene virker for å kunne designe egen struktur og drift på en optimal måte (Nonaka, 1994, 2007). Et brudd i spiralen som modellen viser kan hemme læring og kunnskapsutvikling i organisasjonen, noe også fravær av enkeltmekanismer kan føre til. Både taus og eksplisitt kunnskap er dimensjoner som beskriver hvordan kunnskapen er lagret. Hvis man ikke tar vare på taus kunnskap, vil den til slutt forsvinne ut av organisasjonen, eksempelvis ved at en ansatt slutter. Eksplisitt kunnskap kan også bli verdiløs om man ikke stadig reviderer og oppdaterer denne, for eksempel i form av prosedyrer. Nonaka utdyper noen faktorer som kan være med på å fremme utvikling og overføring av kunnskap i organisasjon. Dette eksemplifiseres gjennom team arbeid, og hvordan den individuelle tause kunnskapen utvikles gjennom påvirkning fra andre

---

individens perspektiver og meninger. For at dette skal være fruktbart, må det i slike team og organisasjoner være aksept for ulikheter og ulike meninger (Garvin, 2000; Nonaka, 2007). Ansvaret for å skape og støtte slikt miljø ligger ifølge Garvin, i stor grad hos ledelsen.

## **Garvin 2000**

Etter år 2000 skiftet Garvin fokus fra formelle prosesser som benchmarking og systematisk problemløsning til å forstå de uformelle forhold som påvirker læringsprosessene. To slike forhold viste seg ekstra viktige for Garvin; støttende læringsmiljø og ledelse som støtter læring.

Han utviklet også sin egen definisjon av en lærende organisasjon i sin bok utgitt i 2000. Der definerte han den til å være: «A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, interpreting, transferring, and retaining knowledge, and at purposefully modifying its behavior to reflect new knowledge and insights» (Garvin 2000, sitert i Healy, 2019, s. 74). Her beskriver Healy hvorfor Garvin legger til «interpreting» og «retaining» i sin nye definisjon. Garvin ble påvirket av annen forskning og så viktigheten av at organisasjonen også måtte ha evne til å tolke (interpreting) informasjon for å kunne lære av den. Det hjalp ikke å samle inn mye informasjon, erfaringer og rapporter hvis man ikke hadde ressurser til å behandle dataene (Healy, 2019, s. 74). Det andre nye elementet i Garvin sin definisjon var «retaining». Dette kom av erfaringer Garvin så i sitt arbeid med organisasjoner hvor han innså at mye kunnskap gikk tapt i form av «turnover». Det fantes ikke et system for å ta vare på den kunnskapen. Han observerte at kunnskapen fløt mellom individer, men at bedrifter ikke evnet å bibeholde kunnskap i organisasjonen når ansatte sluttet (Healy, 2019).

## **Støttende læringsmiljø**

Et støttende læringsmiljø er gunstig for at en organisasjon skal ta til seg læring på en effektiv måte (Healy, 2019). Garvin beskriver hvilke kjennetegn organisasjonen bør ha for å oppnå et støttende læringsmiljø. Dette innebærer toleranse for feil og uhell som vil kunne skape en tillit mellom ansatte og organisasjonen. Det vil bidra til økt deling også av uønskede hendelser og derigjennom til å hindre gjentakelse ved at den ansatte byr på seg selv gjennom å utlevere sine egne erfaringer på godt og vondt. Videre vil et læringsmiljø som inkluderer ulike syn og som oppfordrer til diskusjon og meningsutveksling av disse fremme mangfold og bidra til en mer kreativ kunnskapsutvikling. Til sist må et optimalt læringsmiljø ifølge Garvin, aktivt kunne utnytte læringen gjennom tidsmessige og nøyaktige tilbakemeldinger slik at hele organisasjonen inkluderes. Garvin oppsummerer sin beskrivelse av et støttende læringsmiljø ved fire kjennetegn:

- 
1. *Anerkjenne og akseptere ulikheter*
  2. *Tidsmessige og nøyaktige tilbakemeldinger*
  3. *Åpenhet for nye ideer*
  4. *Toleranse for feil og uhell*

Det første kjennetegnet er å anerkjenne og akseptere ulikheter som vil si å tillate at ulike perspektiver kommer til syne i organisasjonen. Anerkjennelse og aksept vil kunne føre til ny innsikt og motivasjon for læring og endring (Healy, 2019). Tidsmessige og nøyaktige tilbakemeldinger er et annet kjennetegn som bidrar til læringsmiljøet ved å effektivisere og understøtte informasjonsflyten i bedriften. Dette fremmer problemløsning og eksperimentering. Videre vil dette også kunne bidra til et bedre beslutningsgrunnlag for ledelsen i organisasjonen ved at objektive data raskt og effektivt deles. Det tredje kjennetegnet Garvin trekker frem er åpenhet for nye ideer. En slik åpenhet vil gi grunnlag for å forbedre praksisen og måten man gjør tingene på. Det fjerde kjennetegnet i et støttende læringsmiljø er toleranse for feil og uhell. Toleranse for feil og uhell vil gi rom for å risikere og eksperimentere, men også oppfordre til deling av utfordringer og problemer uten at det får personlige følger. Da vil man produktivt kunne utnytte feil og uhell i organisasjonen for å unngå at det skjer igjen, gjennom læring og utvikling av egen praksis.

## **Ledelse som støtter læring**

Garvin beskriver lederens rolle i å tilrettelegge for læring gjennom et støttende læringsmiljø. Et slikt miljø vil ikke oppstå av seg selv og ledelsens rolle blir derfor avgjørende (Healy, 2019). Lederen må se sin egen organisasjon og tilpasse prosesser og ledelse for å fylle de behov som læringen krever.

Behovene beskriver Garvin gjennom følgende fire kjennetegn:

1. Å skape muligheter for læring
2. Å sette den rette stemningen for læring
3. Å lede effektive diskusjoner
4. Å selv være åpen for læring som leder

Å skape muligheter for læring er det første kjennetegnet. Det kan gjøres ved å prioritere tid og ressurser til læringsaktiviteter og arenaer hvor læring kan skje.

Garvin viser videre til viktigheten av å lede læringen gjennom å «sette den riktige tonen». En riktig tone i organisasjonen vil være med på skape et optimalt læringsmiljø med den trygghet og støtte

---

som ansatte trenger for uhemmet å bedrive erfaringsutveksling og kunnskapsoverføring (Healy, 2019). Ledelsen kan ved å sette en stemning for læring, fremme effekten av læringsmulighetene som oppstår i organisasjonen. Denne stemningen skapes blant annet gjennom å oppfordre og motivere til deltagelse og deling. En viktig del av å sette en slik stemning er også at ledelsen ikke straffer folk som «lærer» eller feiler. Lederen unngår dette ved å fokusere på faglig utbytte og hvordan organisasjonen kan endre seg basert på erfaringene slik at man unngår å gjenta feil. Denne stemningen både bidrar til og forsterkes i læringsmiljøet og utgjør kjernen av *just culture* -begrepet.

Ledelse gjennom å lede effektive diskusjoner forklares gjennom å veilede prosesser slik at man ifølge Garvin utnytter disse best mulig med tanke på læring, innsikt og praksis. Dette kan styres ved å stille riktige og ofte åpne spørsmål, lytte aktivt og gjennom å vise anerkjennelse for det som blir delt i diskusjonene. Faste rutiner som ledelsesmøter med avdelinger eller lignende er eksempler hvor slik diskusjon kan foregå.

Ved selv å være åpen for læring, er lederen et godt eksempel og fremstår som rollemodell. Ved å promotere utvikling og læring på det personlig plan, kan prosessen lederen går igjennom virke smittende på resten av organisasjonen. En slik ledelse vises ved å tilrettelegge for personlig utvikling, bevisstgjøring av fordommer og ved å ha en ydmyk tilnærming til problemløsning basert på rådata.

Garvin skisserer hvordan bestanddelene i en lærende organisasjon forsterker hverandre og til dels også overlapper. Dette forklares ved at en ledelse som skaper og arbeider for et støttende læringsmiljø, kan høste gevinsten av de positive effektene et støttende læringsmiljø gir, noe som gjør det lettere for ledere og ansatte å utføre, legge til rette for, og delta i konkrete læringsprosesser. Da vil ledere få muligheten til å delta som rollemodeller i læringsprosesser og påvirke atferden i organisasjonen (Garvin et al., 2008).

For å forstå hvordan et støttende læringsmiljø og ledelse som støtter læring påvirker læringsprosesser, er det ikke bare nødvendig å ha forståelse for begrepene i seg selv, men også for organisasjonen disse påvirker og konteksten læringen skjer i. Særegenhetene til Luftforsvaret og RHT vil være med på å forme ikke bare hvordan organisasjonen lærer, men også for hva disse kjennetegnene betyr for tjenesten. Det er rimelig å hevde at en High Reliability Organization (HRO) som nevnt tidligere, i stor grad har de mulighetene for læring og kunnskapsutvikling som Garvin beskriver. Ettersom RHT er en HRO, vil man nærmest være avhengig av å lære. Det vises gjennom at

---

motivet for å lære er såpass prekært for egen sikkerhet og risikohåndtering at det blir en del av hverdagen. Dette kan gjenkjennes som noen av særegenhetene til, og konteksten 330 og OT&E befinner seg i.

---

## 4 Analyse og drøfting

Hensikten med dette kapitlet er å fremlegge funn fra innsamlede data. Funnene presenteres og analyseres med kobling til teorien. Kapitlets videre struktur følger problemstillingen. Først presenteres data som belyser hvilke læringsprosesser som blir benyttet. Videre vil funn som beskriver læringsmiljø og ledelse legges frem og deres effekt på læringsprosessene analyseres. Underveis drøftes hovedfunnene fra disse to kapitlene for å svare på den todelte problemstillingen.

### 4.1 Læringsprosesser i RHT

Oppgavens empiri ble strukturert med utgangspunkt i dens teoretiske fundament, Garvins 5 byggeklosser for læring. Funn fra intervjuene ble kategorisert og forsøkt tilegnet de læringsprosessene som best sammenfaller med respondentenes beskrivelser.

#### Systematisk problemløsning

I følge Garvin vil en lærende organisasjon tilnærme seg problemløsning på en systematisk og metodisk måte slik at det ikke er tilfeldig hvordan man tar fatt på oppgaver og problemer. Systematisk problemløsning kan gjenkjennes ved bruk av forskningsbaserte metoder, statistikk og data som grunnlag for analyse og utarbeidelse av løsninger. I Redningshelikoptertjenesten er det i hovedsak OT&E som driver systematisk problemløsning. Det er fordi avdelingen ble opprettet for å gjennomføre formelle læringsprosesser. Den er også ansvarlig for å utdanne og lære opp 330 skvadronen på AW101. Respondent 2 beskriver det slik:

Det er den samme metodikken som ligger til grunn for alt som blir gjort på OT&E. Fordi det er så mange saker, må de følge det samme systemet for at det skal være en sjanse for å «holde track» og følge det opp. Og ikke minst for å gå tilbake og se om vi har hatt dette problemet før. Hva konkluderte vi med da? Så vi har et ganske stort [...] mastersystem der alle erfaringer og funn oppigjennom står. (Respondent 2)

Metodikken nevnt i sitatet gir en fast fremgangsmåte for testing og implementering av utstyr og prosedyrer. Ifølge respondent 2 er det ikke tilfeldig fra gang til gang hvordan man møter utfordringer. Samtidig er det sporbarhet i systemet, noe som gjør at avdelingen kan gå tilbake og bruke historiske data for å arbeide seg frem til løsninger. En annen respondent omtaler OT&E som en avdeling hvor læring kan sies å være en kjernevirksomhet. «OT&E handler bare om læring og



---

utvikling, det er derfor vi har avdelingen. Så det å ha en dedikert OT&E avdeling i seg selv er jo et tiltak som fremmer flytrygging, læring og utvikling» (Respondent 1).

I RHT fremmes læringen gjennom systematisk problemløsning primært ved å ha en dedikert prosjektorganisasjon til å drive med dette. En annen måte RHT tilnærmer seg systematisk problemløsning på er ved bruk av verktøyet Remedy. Remedy som nevnt i innledningen er et program for rapportering og skal ivareta læring gjennom deling av erfaringer som avvik og feil. Verktøyet skal sikre en overordnet saksbehandling av det som rapporteres inn slik at man kan systematisere informasjonen som blir rapportert og lage statistikk og prognoser. Remedy kan med det anses som et metodisk verktøy for problemløsning. Respondentene omtaler Remedy som utilstrekkelig og som et lite tilfredsstillende system.

Remedy er ikke brukbart til det man ønsker å bruke det til. Man får ikke effekt av systemet på grunn av det systemet man har valgt å bruke. Hendelses-rapporteringssystemet er et reaktivt system. Vi har fortsatt ikke et proaktivt system. [...] Remedy er et reaktivt system. Vi har ikke et helhetlig risikostyringssystem i Luftforsvaret. (Respondent 2)

Selv om det er vilje til rapportering i RHT, oppleves det ikke at informasjon og endringer raskt og proaktivt er et resultat man forventer gjennom Remedy. Respondent 1 omtaler Remedy som et hinder for læring. «Fordi pålagt system fra Luftforsvaret, med Remedy som dataverktøy, gir veldig lite. Det er lite statistikk, det er ikke noe godt analyseverktøy, og det er heller ikke noe godt verktøy der for å saksbehandle de forslagene som kommer underveis» (Respondent 1). Remedy benyttes både av OT&E og 330 skvadronen, men bidrar lite til en systematisk tilnærming av problemløsningen ifølge respondentene.

Når det gjelder 330 skvadronen, er det lite som kommer frem av intervjuene som underbygger eksistensen av systematisk problemløsning slik Garvin definerer dette. Respondent 4 omtaler rapporteringen som en rutine som ikke nødvendigvis fører til noe mer enn de strakstiltakene som allerede er iverksatt i egen avdeling. «Jeg føler ikke veldig ofte at det fører til proaktive tiltak, jeg gjør ikke det. Det som kommer frem fra Remedy det tar vi tak i såpass tidlig allerede» (Respondent 4). Det klare skillet mellom OT&E og 330 kan forklares med at linjeorganisasjonen har nok med daglig drift og ikke innehar de ressursene som skal til for å utnytte læringen på en mer systematisk måte. 330 Skvadronens ansatte går vakt og løser oppdrag inkludert treningsoppdrag daglig i henhold til pålagte porteføljer for å tilfredsstillende operative krav til besetningsmedlemmer. Treningen tar mye av hverdagen og når oppdragene kommer i tillegg, blir treningen ofte kansellert på grunn av oppdrag. Tiden blir omtalt som en begrensende faktor for læring. «Tid. Døgnet har bare de timene det har. Og

---

hvis man er veldig opptatt så er det veldig mye annet som skjer, da får man kanskje ikke tatt tak i det man har lyst til å trene på» (Respondent 5).

Systematisk problemløsning er en ressurskrevende prosess som må støttes opp om av hele organisasjonen for å fremme læring. OT&E et eksempel på slik ressursallokering. Samtidig ser det ut til at 330 skvadronen har for lite ressurser, primært i form av tid, til systematisk problemløsning.

## **Eksperimentering**

Intervjuene viser at alle respondentene opplever en eller annen form for eksperimentering ved RHT, men ikke all eksperimentering har en metodisk og systematisk tilnærming i tråd med de prosessene Garvin beskriver. Flere respondenter nevnte eksempler på eksperimentering under oppdragsløsning som i mindre grad samsvarer med Garvins definisjon av eksperimentering, men som likevel synes å være viktig for de ansatte ved RHT. Respondent 3 forklarer det som frihet til kreativt å avvike fra normale prosedyrer. Tilnærmingen var i oppdragsløsningen basert på en kontinuerlig risikovurdering med utgangspunkt i egen erfaring, men en systematisk og metodisk fremgangsmåte er vanskelig å finne i respondentenes forklaring rundt eksperimentering under oppdrag. Det vil som regel ikke være tid til en omfattende metodisk fremgangsmåte når minutter og sekunder er avgjørende for pasienten i en redningssituasjon. «Her var vi helt utenfor konvolutten når det gjelder prosedyrer. Her var det fri tenkning og kreativitet som reddet dagen» (Respondent 3).

Garvin deler byggeklossen *eksperimentering* inn i pågående prosjekter og engangsprosjekter. I intervjuet peker respondentene på flere mindre prosjekter som har startet etter initiativ fra enkeltindivider eller nærmeste ledelse i egen avdeling. Prosjekter oppstår internt som følge av et ønske om å definere best mulig oppdragsløsning og ikke som følge av et pålegg ovenfra. Et eksempel på et engangsprosjekt som respondent 4 nevner er hvordan 330 skvadronen møtte hverdagen når covid-19 kom til Norge:

En pågående utvikling var, hva gjør vi med pasienter som er smittet? Kan vi fly de? Kan vi ikke fly de? Finnes det løsninger for å beskytte oss selv om bord og likevel frakte de? Alle var jo redde når Corona kom. Og da innfaset vi Epishuttle-systemet i løpet av ni dager fra vi ringte og bestilte, til det var operativt i Bodø. Dette innebar at folk hadde vært på kursing og opplæring til systemet var godkjent for bruk. Det var ingen som ba oss om å gjøre det, vi bare gjorde det. (Respondent 4)

---

Epishuttle er et kuvøsesystem hvor man kan frakte og behandle pasienter uten fare for smitte (Severinsen, 2020). Prosjektet med smittekuvøse kan sies å fremme læring i 330 rundt smittetransport og behandling av pasienter. Prosjektet ble inspirert av de utfordringer som oppstod som følge av situasjonen organisasjonen sto ovenfor. Videre ble kunnskap og erfaring hentet utenfor organisasjonen ved å finne løsninger på smittetransport som andre aktører hadde benyttet for ebolaepidemien (Aarflot, u.å.). Dette prosjektet kulminerte i et eget opplæringsprogram og prosedyreverk for 330 skvadronen.

Respondent 6 beskriver et pågående prosjekt som kan sies å samsvare med Garvins kriterier for eksperimentering. Prosjektet medisinsk operativt arbeidsmønster (MOA) startet internt i 330 skvadronen og er drevet gjennom et ønske om å bli bedre. Respondenten beskriver MOA som en slags oppskrift for samhandling om den medisinske oppdragsløsningen med pasienten i fokus. Dokumentet er utviklet de siste to årene og omtales meget positivt.

Det er gjort et svært arbeid [...] som heter medisinsk operativt arbeidsmønster (MOA) [...] De har gjort en kjempeinnsats for å lage et 100 siders dokument som beskriver hvordan man bør jobbe medisinsk operativt på 330. Det er en beskrivelse helt ned på detaljnivå hvordan vi bør jobbe for å effektivisere arbeidet på, og redusere skadestedstiden og øke pasientsikkerheten. Det er en prosedyre som må trenes på, og som det må brukes ganske mye tid på. Det vil jeg si er en systematisk tilnærming til læring da. (Respondent 6)

Sitatet over viser til en effektivisering av tjenesten som følge av hvordan MOA standardiserer utførelsen av arbeidet. En slik standardisering og effektivisering vil ikke bare fremme læring, men er slik Garvin beskriver også et utgangspunkt for systematisk problemløsning. MOA som et levende dokument med jevnlig revisjon vil kunne bidra til en mer systematisk tilnærming som et pågående prosjekt, mens selve utarbeidelsen og implementeringen av prosedyren representerte eksperimentering i form av et mindre engangsprosjekt. Disse eksemplene på prosjekter som er initiert nedenfra viser at læring fremmes gjennom muligheter for eksperimentering i organisasjonen. Slik som Garvin beskriver, skapes muligheter for læring og utvikling gjennom at organisasjonen er åpen for nye ideer og følgelig legger til rette for eksperimenteringen (Garvin, sitert i Healy, 2019).

RHT har også et stort engangsprosjekt, innfasingen av AW101. OT&E har hovedansvaret for å arbeide med innfasingen av nytt helikopter på 330 skvadronen (Statens Havarikommisjon for Forsvaret, 2019). Ansatte ble overført til OT&E fra 330 hovedsakelig, men også fra helikoptermiljøet i Forsvaret generelt. Hele spekteret av fagkompetanse er representert i OT&E for å sørge for en tverrfaglig

---

kvalitetssikring. Det er kanskje opplagt at en avdeling som driver med operativ testing og evaluering lærer mye, men klarer RHT å bruke prosjektet slik at læringseffekten blir størst mulig? En av utfordringene som Garvin nevner er overføringen av kunnskap fra en prosjektorganisasjon tilbake til driftsorganisasjonen. Respondent 1 opplever at OT&E sine erfaringer gjøres tilgjengelig for hele RHT ved at de er med på å utdanne driftsorganisasjonen og gjennom utarbeidelse av prosedyreverket til driften av AW101. Kunnskap tilfaller også 330 gjennom bevisst rotasjon av personell fra OT&E tilbake til 330 basene, suksessivt når ulike baser er operative med AW101 og ved at de fleste av de ansatte i OT&E er midlertidig ansatt med fast stilling i 330. Respondentene opplever likevel noen utfordringer med å få oppdatert kunnskap fortløpende fra driftsorganisasjonen tilbake til prosjektorganisasjonen for å videreutvikle denne basert på mest mulig relevante erfaringer. Respondent 1 forklarer dette slik:

Den kunnskapen som først OT&E har bygd opp overføres etter beste evne til 330 avdeling Sola. Så begynner de på Sola å gjøre seg erfaringer, samtidig som neste avdeling - Ørland er på utsjekk hos OT&E. Da foregår det samtidig erfaringsbygging og læring på 330 Sola som ikke automatisk meldes tilbake til OT&E, og dermed inn i utsjekken til Ørland. Så allerede der har man begynt å splitte miljøene litt, tydeligvis. [...] så vi får stadig sånne små klynger som driver og bygger erfaring og kompetanse, som kan være veldig viktig å få inn til alle.. Og der ligger det jo litt utfordringer, når vi er såpass geografisk spredt. (Respondent 1)

Slik respondent 1 beskriver i sitatet over, er den geografiske spredningen til 330-skvadronen en utfordring for organisasjonens evne til å lære fra et slikt enkeltprosjekt.

Ekspimentering som læringsprosess i 330 og i OT&E blir benyttet gjennom mindre prosjekter i tjenesten som igjen fører til endring og læring, slik som under covid 19 og ved utarbeidelsen av MOA. RHT er under en stor omorganisering med innfasingen av AW101, og OT&E avdelingen har ansvaret for gjennomføringen av dette prosjektet. Prosjektet fremmer mye læring i RHT, men det at en prosjektorganisasjon har hovedansvaret for læringen, har også noen hemmende konsekvenser.

En faktor som Garvin peker på som en suksessfaktor for større engangsprosjekter er tverrfaglig kompetanse og opplæring på metodikken som ligger til grunn for eksperimenteringen. Respondent 2 belyser noe som kan være med på å hemme en optimal læring fra OT&E-prosessen. I sitatet under viser respondenten til at opplæring og kursing for personell som tilkommer prosjektavdelingen ikke lenger blir gjennomført og at avdelingen er prisgitt at de som har kurs og kompetanse på OT&E-prosessen blir værende i organisasjonen så lenge prosjektet pågår.

---

Det er jo en opplæring man får på OT&E prosessen og så er det et OT&E-kurs, men vi ser jo det at, det er ingen nye som får det av de som kommer inn til OT&E nå. Vi prøver å tviholde på de som har vært her en stund som har all erfaring, opplæringen og kompetansen. Vi har ikke tid til å bringe andre opp på det nivået, det er veldig ressurskrevende, så det er veldig ressursbesparende å beholde det personellet vi har i stedetfor. Så de vi får inn som nye setter vi inn i rene instruktørroller, flyinstruktørroller og fokuserer på det. Og andre som har vært her en stund tar hovedansvaret på det som går på test. (Respondent 2)

På grunn av innfasing av nytt helikopter, gjennomfører i dag RHT store og mindre prosjekter knyttet til utarbeidelse av nye prosedyrer. Respondentene opplever at den metodiske og systematiske tilnærming til eksperimentering i større grad er til stede i OT&E enn i den daglige driften av 330, noe som også er naturlig grunnet OT&Es kjernevirksomhet. Samtidig viser utviklingen av MOA at læring gjennom eksperimentering også skjer i 330. Prosjektene som beskrives oppleves som viktige for oppdragsløsningen til RHT og kan forklare at når et prosjekt først blir etablert, så blir det gjennomført. Prosjektene kulminerer ofte i at nytt utstyr og nye prosedyrer blir tatt i bruk noe som virker stimulerende for videre læring. På en annen side er vanskelig å se at kompetansen fra de som driver prosjektene blir tatt vare på, noe som kan hemme utviklingen ved at man må lære det samme om igjen ved fremtidige prosjekt. Det innebærer risiko å eksperimentere uten riktig kompetanse og en metodisk og systematisk tilnærming. Faren for å gå i denne fallgruven er særlig stor når tid og ressurser ikke er tilstrekkelig til å nå de mål organisasjonen har satt seg. Forutsetninger for å lykkes med eksperimentering er nok ressurser med kompetanse på metode og systematikk.

## **Læring av egen erfaring og historie**

Redningshelikoptertjenestens evne til å lære av egen erfaring og historie ble i stor grad omtalt av respondentene. De beskriver læring gjennom oppdragsløsning, men også i trening og utdanningssituasjoner. Garvin er tydelig på at lærdom og erfaring må tas vare på gjennom systematisk lagring. Disse erfaringene må også være lett tilgjengelige for alle i bedriften. Garvin viser også at det grunnleggende og viktige ofte er læringen som skjer i utførelsen av arbeidet og uformelle prosesser. Dette samsvarer med slik respondentene omtaler sine opplevelser. Respondentene belyser i hovedsak tre ulike metoder som brukes for å ta vare på egne erfaringer. Det første er gjennom erfaringer som fører til endringer i prosedyreverket. Det andre er erfaringsutveksling ved uformell dialog mellom ansatte, og til sist gjennom erfaringer som deles i formell prosess som «debrief».

---

For å synliggjøre hvordan kunnskapen fra læring gjennom egen erfaring og historie blir ivaretatt og prosessert i organisasjonen, har jeg valgt å plassere disse tre nevnte metodene inn i Nonaka sin SECI-modell. Modellen er tidligere forklart i teoridelen og er med på å skape forståelse for hvordan ulike former for kunnskap kan skapes og utvikles.

Erfaringer i form av taus kunnskap hos enkeltindivider kan vanskelig gjøres tilgjengelig for mange, og de er krevende å hente ut og systematisere (Garvin, 1993). I RHT kan prosedyreverket sier å være det som nærmest ligner en slik systematisering av erfaringer. Dette er en formalisering av erfaringer respondentene mener RHT har lyktes med og som fungerer i oppdragsløsningen. Respondent 4 beskriver det slik:

[...] Den operative driftshåndboken på Sea King som heter noe annet på AWn [...] Det er et levende dokument, og vi oppfordrer hele tiden til innspill og utvikling der. Den ligger som et grunndokument og ikke bare som en prosedyrebok, men egentlig som en historisk erfaringsbok, hvor det meste er med. (Respondent 4)

Sitatet viser at prosedyreverket representerer erfaringer tilbake i tid, og at det oppfordres til innspill fra nye erfaringer som måtte komme. Prosedyreverket omtales av respondent 4 som en historisk erfaringsbok. Respondent 7 viser til at driftshåndboken må forstås som en veiledning før man avviker og improviserer i oppdragsløsningen. Forståelsen gjør at erfaringsbygging utenfor standard oppleves som det viktigste, da et oppdrag sjeldent er likt fra gang til gang og krever noe mer enn standard utførelse. Respondenten 7 beskriver det slik:

Driftshåndboka er en rettledning til en måte å gjøre det på. Der har du beskrevet et eksempel på hvordan du utfører, men vi har jo når vi kommer til et scenario som regel ikke A4-format på oppdraget. Da er det jo å improvisere, og når vi begynner å improvisere.. det er da vi begynner å bevege oss ut mot kanten av konvolutten [begrensningene til utstyret]. Jeg mener det er erfaringslæringen der [utenfor standard] som er viktig. Ikke bare de gangene man gjør det etter driftshåndboka, da har man egentlig ikke lært så mye, du har bare gjort det som er standard. Når vi avviker fra den eller går utover standarden, det er da vi.. feil kan oppstå. Det er å forstå driftshåndboka også, det er en grunn til at vi gjør det på den måten. Og den forståelsen der er litt viktig. Når du har en forståelse av hvordan driftshåndboka har tenkt, så kan du improvisere bedre uten å havne i de fallgruvene. (Respondent 7)

En slik fallgrube er avviket fra prosedyren og velten med AW101 et eksempel på.

Prosedyreverket er slik som beskrevet i kapittel 1.4 lett tilgjengelig og framstår i sin bruk som et ganske effektivt verktøy for, på en systematisk måte, å lagre lærdom og erfaring. Ettersom prosedyreverket er et levende dokument i daglig bruk og under kontinuerlig utvikling, blir det ikke

---

utdatert og gammelt. Revisjonsansvaret av driftshåndboken ligger hos skvadronsledelsen på 330 og revisjon gjøres årlig. Ved OT&E er det RHT som eier prosedyreverket, men avdelingen selv er med på selve endringsprosessen. Dette fører til at det er ledelsen som har det overordnede ansvaret for å beslutte endringer i prosedyreverket og må sette av tid for å kvalitetssikre det som blir sendt inn fra hele organisasjonen. I sitatet over nevner respondenten en erfaringslæring utover standard og en forståelse som kan tolkes som taus kunnskap. Forståelsen er en internalisering (prosessering) hos individet av prosedyreverket gjennom praktisk erfaring og refleksjon, alene og sammen med kolleger. Hvis denne forståelsen ikke skapes og deles, vil det kunne hemme læringen i RHT. Man kan anta at de som saksbehandler endringsforslaget har vanskeligere for å sette seg inn i og forstå, da de selv ikke var med på den praktiske gjennomføringen. På en annen side kan ledelsens delaktighet i organisasjonens utførelse av tjenesten ved selv å inngå i besetninger og vaktjeneste skape nødvendig innsikt og forståelse.

Det viktigste i hverdagen er kanskje at hele ledelsen er aktivt i detasjementsdrift og operativ drift selv. [...] Det andre er at NK reiser rundt og kvalitetssikrer. [...] Men jeg tror en av nøklene til suksess er at de som sitter i ledelsen har skoa på og kan føle på kroppen hvordan egne beslutninger virker der ute. (Respondent 4)

Læring av historien og egen erfaring innebærer ikke bare å lagre kunnskap i organisasjonen, men også å skape ny kunnskap gjennom utvikling. I RHT blir erfaringer tatt vare på gjennom tilpasning av prosedyreverket på en formell måte som gjør kunnskapen eksplisitt og tilgjengelig. Respondent 6 beskriver dette ved at egen erfaring har ført til prosedyreendring, og det oppleves at det er et miljø for deling av erfaringer. «Ja, disse samtidighetskonfliktene har gjennom et annet konkret oppdrag medført endring i prosedyrer. [...] Etter det oppdraget endret vi prosedyren» (Respondent 6).

Læring gjennom egne erfaringer ender også opp som taus kunnskap. Respondentene peker på flere arenaer og prosesser som legger til rette for deling av både eksplisitt og taus kunnskap. Selv om denne kunnskapen ikke er lett tilgjengelig, så kan det argumenteres for at den tas vare på ved at den deles mellom ansatte gjennom sosialisering. En slik deling er direkte med på at ansatte lærer av erfaringer seg imellom noe Garvin mener ledelsen bør oppfordre til (Garvin, sitert i Healy, 2019). Deling av kunnskap er dog ikke noe som kan styres lett, og den er avhengig av at det er et arbeidsmiljø som åpner opp for deling (Filstad, 2010). I intervjuene beskrives ulike arenaer for uformell erfaringsdeling, noen av disse er teamsmøter, ved vaktbytte og i pauser.

Respondent 5 viser i sitatet under at erfaringer som blir gjort sammen i oppdragsløsningen er verdifulle. Det førte i dette eksempelet til en utvikling av kunnskap gjennom refleksjon av handlingene med utgangspunkt i det utstyret de hadde tilgjengelig. Videre ble erfaringene diskutert

---

og delt på teams-møte for å skape forståelse for behovet for endringer og for å kunne ta nytt utstyr i bruk.

Vi skrev et skriv fra det oppdraget og presenterte det på vårt faste teams-møte, en gang i måneden. Vi snakket igjennom oppdraget og satt av hele teams-møtet til å snakke om det oppdraget der. Vi delte erfaring og viste utstyret, og byttet litt utstyr i etterkant. [...] noe av det utstyret vi brukte fungerte ikke som det skulle, det var for kort og tenkt annerledes brukt. Når vi fikk prøvd det i praksis der, fikk vi rettet opp i det utstyret vi hadde. (Respondent 5)

Sitatet ovenfor peker på den verdifulle læringen fra oppdrag som oppstår gjennom opplevde utfordringer eller ved at man ikke løser oppdraget optimalt. Organisasjonen evner å nyttiggjøre denne erfaringen fra det Garvin beskriver som «produktive feil» (Garvin, 1993). Dette underbygger eksistensen av en åpenhetskultur hvor man kan lære av feilene som blir gjort. Videre blir ny kunnskap utviklet gjennom refleksjonen som skjer i individet og i gruppen som diskuterer erfaringene.

Empirien viser også at det er en fare for «ikke-produktive suksesser» gjennom at man ikke tar vare på gode erfaringer fra vanskelige oppdrag som blir løst på en god måte. Ikke alle erfaringer blir fremmet og forblir enten taus eller delt i mindre grad slik at ikke hele organisasjonen lærer. Respondent 3 beskriver det slik: «Nei, det oppdraget var ikke delt. [...] Dette var typisk et slikt oppdrag du nevnte til en kollega eller en kompis du møter på jobb, mandag, tirsdag uka etterpå» (Respondent 3). Sitatet viser til den mer uformelle og tilfeldige erfaringsdelingen som skjer mellom ansatte. Dette kan være læring som ikke er avgjørende for å endre prosedyreverket, men på en annen side kan det representere læring som øker kunnskapsbanken på individuelt nivå slik at oppdrag kan løses bedre neste gang. En slik delingskultur som også ivaretar mindre alvorlige og viktige erfaringer gjennom uformelle prosesser, er med på å fremme læring ved 330. I sitatet under trekker respondenten frem lederens innflytelse på læring.

Sjefen er veldig for at vi skal dele fra slike oppdrag, han har kommunisert det veldig tydelig. Han synes det er veldig viktig at vi deler suksesshistorier og historier som ikke har gått så bra. Og det vet jeg jo fra andre seksjoner som ikke har den, at det fort blir kritikk hvis man deler fra oppdrag som ikke har gått så bra. Men her har leder klart å lage et miljø hvor det ikke er tilfelle. At man snarere blir rost for å legge frem erfaringer fra oppdrag som ikke har gått helt etter planen. (Respondent 6)

Både Garvin og Filstad beskriver ledelsens rolle i å fremme læring gjennom å oppfordre til og legge til rette for et læringsmiljø/kultur (Filstad, 2010; Healy, 2019). Sitatet over finner støtte i teorien og viser til en aksept for feil og at man ønsker å lære utover individuelt nivå. Jeg tolker dette også som en god indikator på åpenhetskultur.



---

«*Debrief*» er en metode for erfaringsdeling og refleksjon i besetningen etter oppdrag og trening. Denne prosessen bidrar til mye læring i RHT, men det er også rom for forbedring. Respondent 1 beskriver «*debrief*» som veldig lærerikt for den enkelte som deltar i selve «*debriefen*», men den bidrar i liten grad til læring i resten av organisasjonen.

Debrief er bra for den enkeltes læring og erfaringsbygging. Men det er vanskelig å ta ting fra debrief og videre.. hvis du ser at du trenger en annen prosedyre enn før, eller den bør endres. Det blir et veldig der og da bilde. Det gjør jo at den enkelte bygger erfaring og kompetanse, ingen tvil om det, men det går jo veldig på den enkeltes læring. Å ta det fra individuell til organisatorisk læring er krevende. Der kunne vi kanskje hatt noe verktøy, men da må du skrive det ned på et vis. (Respondent 1)

Respondentene nevner flere forhold som gjør det krevende å overføre kunnskapen fra *debrief* videre til resten av organisasjonen. Det ene er tid tilgjengelig i hverdagen. Det andre er den geografiske spredningen og at personellet sjelden møtes utover når de går vakt sammen. Til slutt blir rapporteringen generelt av et omfang og art som fokuserer på å rapportere kvantitative mål. Fallgruven slik Garvin beskriver ved å ha fokus på fremtidig leveranse og kvantitativ rapportering, kan virke som eksisterer i RHT, noe som begrenser utbytte av *debrief* (Garvin, 1993). Læringen som skjer under debrief forblir i stor grad muntlig og lite tilgjengelig for resten. Respondent 1 viser til forsøk på å etablere databaser for å ta vare på erfaringer på en mer systematisk måte, slik som «*lesson learned*».

Vi har prøvd oss litt på å ha forskjellige erfaringsdatabaser og blant annet lagde avdeling Sola et dokument hvor de skrev ned erfaringer som ble gjort siden de begynte med AW101, men det er krevende for folk å ta det i bruk. [...] Det var bare to stykker som tok seg bryet med å skrive ned erfaringer. [...] Så akkurat den delen der er litt krevende, det å få folk til å faktisk skrive det ned i en database, eller sende inn et forslag til NK om at en bør vurdere treninga eller en endring i SOP. [...] Det er liksom ikke kultur for det å sette seg ned å faktisk skrive ned de erfaringer som blir gjort. [...] det virker veldig vanskelig å få til et svar på hvorfor det er krevende. (Respondent 1)

Sitatet over viser at det har vært forsøk på å hente ut erfaringer og gjøre de tilgjengelige for organisasjonen uten hell, og respondenten beskriver kulturen som hemmende for å dele erfaringer i skrifts form. Årsakene til at man ikke lyktes kan være mange, men kan forklares av den kulturen respondenten nevner. Kulturen slik Bang beskriver, representeres gjennom verdier, normer, virkelighetsoppfatninger og grunnleggende antagelser. Normer kan likestilles med «slik gjør vi det hos oss» og hvis veldig få har den evnen eller viljen til å skrive ned erfaringer, blir det også normen i RHT. Formalkravet legger ikke opp til en individuell skriftlig rapportering inn i erfaringsdatabasen. For

---

at det skal skje, må den ansatte selv synes det er motiverende i form av interesse eller kanskje enn annen form for ytre motivasjon (Bang, 2020, s. 62). Siden det er veldig få som bidrar til denne databasen, indikerer det mangel på kultur for og motivasjon hos personellet som ivaretar erfaringer fra debrief til å dele disse erfaringene med hele organisasjonen. En konsekvens er at samme feil vil kunne gjøres av flere besetninger. Steget fra erfaringsdeling på debrief til å skrive det ned virker å være stort. Respondent 1 beskriver utfordringen ved måten debrief blir gjennomført på slik:

Vi får noen utfordringer på hvordan vi er organisert. Det at det bare er et *crew* på vakt, så det som man kunne ha gjort. OT&E gjør det, en skvadron hvor alle er på jobb hver dag. OT&E deler erfaringer på *morgenbrief* [morgenmøte]. Det er veldig krevende å få til hos oss, på 330 da. På grunn av måten vi er organisert. På debrief får du en læring for de som er i *crew* der og da, men du ser det ikke nødvendigvis igjen hos neste *crew*. (Respondent 1)

Sitatet viser direkte til at læringen ikke foregår systematisk og på organisatorisk nivå. Vaktbyttet blir den formen for møteplass hvor man oftest treffer kolleger av samme kategori og blir også en arena for erfaringsutveksling. Vaktbytte oppleves av respondent 7 som ikke tilstrekkelig for å få nok tid til å dele og diskutere erfaringer. Mangel på muligheter for erfaringsdeling hemmer at læringen kan overføres og deles i organisasjonen.

Det som er ulempen med kategoriene, er at vi bare møtes med hverandre i døra og ved vaktbytte. Så vi har veldig lite felles samlinger. Det er bakketreningen, men da er det også så mange andre ting som skjer [...] Det er veldig lite tid og man ser behovet. På bakketreningene ser man behovet kategoriene har for å samles, og bruke tid når all er samlet. (Respondent 7)

Nonaka og Takeuchi (1995) viser til formelle prosesser der kunnskapsdeling skjer, og at denne primært virker å være eksplisitt av natur. Analysen peker på læringen som oppleves under den formelle prosessen debrief der eksternaliseringen skjer gjennom at besetningsmedlemmene setter ord på og reflekter i team rundt de erfaringene som ble gjort. Det kan også argumenteres for at individer som innehar taus kunnskap evner gjennom refleksjon i team, å få tilført et begrepsapparat som muliggjør deling og dermed eksternalisering av denne kunnskapen ved en senere anledning. Helhetlig debrief tar for seg både den tekniske gjennomføringen og den emosjonelle opplevelsen av oppdraget. Ved en gjennomgang av den tekniske utførelsen av oppdraget kan handlinger i forbindelse med flyging og pasientbehandling bli beskrevet gjennom ord slik at taus kunnskap blir avdekket og eksternalisert til resten av besetningen. Denne overføringen av kunnskap har da størst potensial mellom flygerne og mellom lege og redningsmann da disse har arbeidsoppgaver som overlapper og utfyller hverandre i større grad enn resten av besetningen. Det utelukker ikke læring mellom hele besetningen, men den tause kunnskapen som ligger i handlinger og den fysiske

---

utførelsen, som da blir beskrevet med ord under debrief, vil kunne forståes, men vanskelig utføres av de andre i besetningen. En læring gjennom å praktisere og deretter reflektere over arbeidet som gjøres sammen, slik som debrief er et eksempel på, gjenkjennes som den viktigste læringsarenaen ifølge Filstad (Filstad, 2010). På samme måte tar prosessfokuset til Garvin utgangspunktet i det faktiske arbeidet som blir gjort og synliggjør på mange måter den arenaen som Filstad beskriver, men som en prosess hvor læring skjer og at den må systematisk utnyttes og lagres (Healy, 2019). På en side tilfører debrief over tid ansatte kunnskap gjennom refleksjon, diskusjon og dialog, og ved rotasjon av personell kan eksplisitt kunnskap deles videre i hverdagen slik at kunnskapsbanken vokser og lagres hos ansatte. Samtidig er denne dynamikken usystematisk, da det er tilfeldig hvem som roterer og blir satt opp sammen i besetning og på vakt. Det er også vanskelig å se hvordan læringen blir nyttiggjort utover enkelte innspill til prosedyreendringer. Det har vist seg krevende å motivere personellet til å skrive ned og formalisere «lesson learned» noe som pirker i kjernen til problemet. Det eksisterer ikke et formalkrav til en systematisk utnyttelse av læringen slik Garvin beskriver og heller ikke en individuell belønning som fremmer denne handlingen.

Det er flere i RHT som har sett behovet for en arena for erfaringsdeling spesielt etter innføringen av AW101 hvor alle er uerfarne med nytt utstyr. Derfor har det blitt opprettet faste teams-gruppemøter for den enkelte besetningskategori for en uformell erfaringsutveksling som skal bidra til å øke læringen internt i kategorien.

Det vi har gjort, som har fungert ganske bra, det er at vi har lagd en teamsgruppe for alle kategorier. En for flygere, en for systemoperatører og en for maskinister. Så prøver vi, kanskje en gang i måneden, [...] så kjører vi en erfaringsutvekslingsseanse, hvor vi setter av en time og tar det på teams for da kan alle være med om de er hjemme eller på vakt, eller hvor som helst. (Respondent 1)

Læring gjennom erfaringer og egen historie forblir i hovedsak individuell, noe som skjer gjennom uformell dialog og den formelle «*debriefen*». Det oppleves veldig lærerikt for enkelte respondenter som deltakere i dialog og *debrief*, men det er lite som viser til en systematisk utnyttelse av læringen. Samtidig kan det ikke utelukkes at denne læringen deles mer usystematisk mellom besetningene i hverdagen. Dette viser at det er vanskelig å transformere verdifull kunnskap fra individer til organisasjon. Kunnskapen deles gjennom sosialisering, men forblir individuell og hemmer læring på det organisatoriske plan (Nonaka, 1994). Man kan si at læringen blir systematisert på individnivå formelt gjennom debrief. Konsekvensen blir at de ansatte på 330 og OT&E utgjør kunnskapsbanken i organisasjonen. Den organisatoriske hukommelsen blir da prisgitt at de ansatte blir i bedriften over

---

lengre tid og overfører sin kunnskap til nye ansatte slik at flere kan lære av erfaringene, både for å unngå å repetere feil og repetere beste praksis.

En utfordring som Garvin beskriver, er kunnskap som forsvinner ut av organisasjonen når ansatte slutter eller pensjonerer seg. Den utfordringen kan bli ekstra krevende for en organisasjon hvis kultur fremmer kunnskap på individuelt nivå. Det kan føre til at uheldige handlinger og beslutninger repeteres (Garvin, 1993). I 330 skvadronen er det lite turnover av personell noe som reduserer utfordringene Garvin peker på. Det kan også være at det ikke er behov for å bruke tid på den krevende prosessen ved å gjøre læringen formell og tilgjengelig for alle siden det er stor nok andel av de ansatte som innehar kunnskapen. På en annen siden vil det da ikke være noen «sikkerhetskopi» av kunnskapen, som kan føre til at man vil stå i fare for å gjøre samme feilen og lærdom flere ganger. En annen risiko kommer til syne når hele organisasjonen skal ta i bruk et nytt og mere komplekst system som AW101. Etter som hele organisasjonen er «uerfaren» og skal tilegne seg mye ny lærdom samtidig, vil den basert på taus kunnskap og uformell informasjonsdeling, kunne få utfordringer med å tilegne seg ny og riktig kunnskap hurtig nok (Garvin, 1993; Healy, 2019).

Erfaringer og læring oppleves i stor grad å bli tatt vare på gjennom uformell dialog og deling ved debrief. Debrief som metode for erfaringsdelingen i organisasjonen, er slik respondentene fremlegger, den viktigste prosessen for læring. Læring av historie og egne erfaringer skjer gjennom faste teamsmøter og bakketrening som skaper en arena for erfaringsutveksling. Respondentene beskriver at erfaringer også gir grunnlag for endring av rutiner og utvikling av nye konsepter. Det oppleves også at det er en kultur for deling og at mye deles formelt gjennom *debrief*, men også i uformell dialog. Denne delingen tyder på at den tillitsbaserte kulturen som Garvin beskriver også eksisterer i RHT. Ikke alle lærerrike erfaringer som oppleves deles, noe som kan forklares gjennom en strukturell hindring i at personellet ikke er tilgjengelige for hverandre eller at tiden ikke strekker til.

### **Læring av andre sine erfaringer og beste praksis**

Læring av andre sine erfaringer og beste praksis er et tema som omtales av respondentene både som en læringsprosess som blir benyttet i organisasjonen, men som også har potensiale for å unyttes bedre. Garvin beskriver denne prosessen med eksempel i *benchmarking*, eller referansemåling på norsk. Denne metoden består i å sammenligne og måle seg med andre i søken etter bedre og mer optimaliserte måter å utføre tjenesten på, eller ved at man går ut og spør eksempelvis kunder om sin

---

egen leveranse. Respondentene hadde ulike oppfatning av hvor effektivt RHT lærer av andre.

Respondent 1 og 7 forklarer det å lære av andre slik:

Internt i Luftforsvaret er vi egentlig ganske dårlige, vi har veldig liten kontakt med for eksempel NH90 [NH90 les kystvakt- og fregatthelikoptermiljøet], de drev jo med tilsvarende operasjoner, som heising på båt og sånn. Veldig lite og tilnærmet null formell kontakt. [...] Det er jo ikke noe forum for maritime helikopter i Luftforsvaret eller noe sånt. (Respondent 1)

Det er for lite erfaringsutveksling med eksterne. [...] Man ser på private aktører og det utstyret de bruker. Det er ikke bare-bare, å være oppdatert hele tiden på utstyr og teknikker og sånt. Og jeg synes nok at vi kunne erfart mer av det de sivile eller andre aktører gjør, eller de som jobber med det samme som oss. Jeg har et inntrykk av at vi føler at vi er dem som er best skikket til å gjøre den jobben vi skal gjøre med det utstyret vi har, men jeg tror ikke det helt stemmer. Tror faktisk det er ting som andre gjør, som er vel så bra om ikke bedre. (Respondent 7)

Sitatene over er to eksempler på at det oppleves som om RHT i liten grad lærer av andre sine erfaringer. Å bli for navlebeskuende ved å ikke kikke seg til siden, kan hemme mye god læring som andre allerede har betalt dyrt for. Respondent 7 beskriver noe som bidrar til å forstå hvorfor læring fra andre skjer i liten grad. Det at organisasjonen selv føler de er best skikket i sitt eget virke med det utstyret de har. Det er vel og bra å være god på det man gjør, men å være best eller ferdig utlært, er skummelt i luftfarten. Intervjuene viser elementer av en kultur som i liten grad er åpen for kunnskap som kommer utenfra basert på en oppfatning om at «dette kan vi best selv». En slik kultur vil kunne hindre viktig læring fra andre nasjoner som benytter samme type helikopter selv om disse er en eldre versjon. Et godt eksempel er utfordringer rundt sterk vind ved landing, såkalt «*downwash*» som skapte nyhetsoverskrifter (Høiset, 2022). Problematikken ved *downwash* har skapt problemer ved flere av sykehusene som AW101 skal lande ved å levere pasienter til. Andre operatører har operert samme type helikopter. Dette bør tilsi at disse har noe av de samme erfaringene vi gjør oss nå i forbindelse med innfasingen. Hvis *downwash* var kjent problematikk for de andre aktørene, kunne prosjektgruppen avklart og tilrettelagt for å løse dette problemet i en tidligere fase. Respondent 3 omtaler kulturen som noe rigid og kan slik som det beskrives i sitatet under vise til en motstand mot endring i organisasjonen.

Det som er største hinderet hos oss for læring, [...] for meg og 330, det har vel vært.. den veldig satte og etablerte kulturen som vi opplever. Nå skyter jeg høyt her, men de som har vært lenge på 330 har veldig vondt for å akseptere at noe nytt og annerledes kanskje kan være til det bedre. (Respondent 3)

---

En slik motstand er for øvrig en kjent mekanisme i de fleste organisasjoner og individer (Langvatn, 2017). Dette kan videre forklare hvorfor det ikke søkes eksternt etter mer informasjon etter at organisasjonen har etablert det den selv opplever som tilstrekkelig kunnskap og kompetanse for å drifte tjenesten i RHT.

Prosessene hvor organisasjonen søker perspektiver utenifra skjer gjennom ulike forum og seminarer, hospiteringer til egen organisasjon av eksterne og hospitering av egne ansatte ut til andre bedrifter. Respondentene beskriver samarbeid med etater som politiet og helsesektoren, men også ut til andre operatører av samme flytype i forbindelse med innfasingen av AW101. De beskriver å lære av eksterne som følger:

Vi har egentlig hatt mer dialog med utenlandske operatører på samme helikoptertype enn det vi har med andre interne i Luftforsvaret som driver med det samme. [...] Vi har hatt en del som har vært på utveksling i Danmark. Helt i begynnelsen av AW101, så sendte vi folk til Danmark, som hospiterte litt på Søk- og Redningsskvadronen (SAR), 722 [Dansk helikopterskvadron]. I tillegg er det et årlig forum for AW101-operatører, et slags *safety working group*, som går på operative forhold. [...] Så er det et sånt luftdyktighetsforum, «user group» der er det CAMO [Continues Airworthiness Maintenance Organization - Organisasjon som ivaretar kontinuerlig luftdyktighet på luftfartøy] som i hovedsak stiller, og det er et forum for tekniske ting. (Respondent 1)

Skvadronsledelsen på 330 er denne uka på et sånn operativt forum med Luftambulansetjenesten.. [...] Og så er det jo et årlig sånn FORF-seminar – Frivillige Organisasjoners Redningsfaglige Forum [...] Vi prøver å være veldig åpne for hospitering med samarbeidspartnere. Vi har hatt politifolk som er innom, veldig god dialog med politihelikopteret på utvikling av taktikk for mobilsøkeutstyret som vi har fått med AW101. (Respondent 1)

«Vi hadde masse personell i Danmark og Canada innimellom i og med at disse var operatører av AW101» (Respondent 2). «Da kan det være naturlig for oss å søke informasjon hos Lørenskog-miljøet [Norsk luftambulans, NLA], som er en del av den samme avdelingen som vi er i. Og jeg opplever at det gjøres fra tid til annen» (Respondent 6).

Som sitatene over viser, er læring av andre sine erfaringer en prosess som benyttes. Respondent 1 beskriver at egen organisasjon søker informasjon og er i dialog med oppdragsgiver, noe som sammenfaller med slik Garvin fremmer kunden som en kilde til læring (Garvin, 1993). Videre vises det til deltagelse ved ulike forum og seminar. Det virker som om det å lære av andre aktører på lignende helikopter var mer aktuelt i en tidlig fase av implementeringen av AW101. Etter opparbeidelse av egen erfaring ser det ut til at læring fra andre ikke er like aktuelt. Årsaken til det virker å være at RHT opererer en nyere og annerledes utgave av AW101 enn de fleste andre. Det er

---

naturligvis mindre å lære fra andre sine erfaringer for de som først tar i bruk nytt utstyr. Respondent 6 beskriver en søken etter informasjon hos det sivile luftambulansmiljøet. Legene som arbeider ved 330 arbeider ved andre institusjoner samtidig, fordi en legestilling på en 330-base ikke er en 100% stilling. Denne jobbrotasjonen tar med en del læring tilbake til 330 som kommer oppdragsløsningen og pasientene til gode. Garvin beskriver at det skal mer til enn turistturer til andre virksomheter for å lære av andre. Jobbrotasjonen til legene som praktiserer sin profesjon på ulike sykehus, vaktbiler og andre helikopter er et eksempel på en prosess som Garvin beskriver kan nyttes for å lære av andre.

Totalt sett søker RHT informasjon av eksterne samarbeidspartnere som kan være med på å strømlinjeforme oppdragsløsningen gjennom møter, forum og seminarer. Ordningen legene har med flere arbeidsgivere er også med på å tilføre kunnskap til 330. En mangel på formell erfaringsutveksling med andre helikopteroperatører på hvordan man utfører tjenesten, indikerer likevel et forbedringspotensiale internt i RHT og Luftforsvaret. Flere respondenter mener dette skyldes en kultur i RHT som sier at 'vi vet best'. Derfor kan det være at mangel på åpenhet til en viss grad hemmer RHTs læring av andres erfaringer. Respondentene viser til forum og dialog med eksterne, men kommer i mindre grad med eksempler på hva som høstes av erfaringer fra eksterne utover samarbeidet med mobilsektstyret.

## **Overføring av kunnskap**

Overføringen av kunnskap bør ifølge Garvin foregå raskt og effektivt. Overføringen bør skje sømløst mellom individer, individ og organisasjon, og motsatt. Denne overføring kan foregå både formelt og uformelt, formelt gjennom rapportering, kursing og utdanning, så vel som gjennom uformell dialog mellom ansatte (Garvin, 1993). Respondentene fremhever tre områder som mest betydningsfulle for overføring av kunnskap. Den første er rotasjon av personell. Dette er noe Garvin trekker frem som en av de mest effektive måtene å overføre kunnskap på, siden man får aktivt erfare situasjoner og ikke bare får de beskrevet muntlig eller fra rapporter som tekst. Det andre området som fremheves av respondentene er muntlig uformell dialog. Det siste som omtales er formelle prosesser som er pålagt i hverdagen gjennom rapportering og utdanning.

Rotasjon av personell kommer til syne i form av flere måter å organisere driften på. Det er blant annet ulik personellsammensetning i besetningene som går vakt sammen fra gang til gang på faste baser samt at personell fra ulike baser sendes til å tjenestegjøre sammen på detasjementsbaser for å dekke opp de ulike avdelingene når de er på opplæring på AW101. Det har også vært rotasjon av

---

personell som er tilført OT&E fra 330, og som igjen er tilbakeført til 330 fra OT&E. Slik rotasjon av personell er det som omtales av flest respondenter som positiv for erfaringsdeling og læring.

Det har vært viktig sånn læringsmessig for 330 fra 90-tallet og utover med detasjementsdrift. Detasjementsdrift tvinger oss inn i en mye større standardisering [...] Du blir nødt til å gjøre det samme som de andre fordi du må mikse *crew* (besetninger) i større grad. Det er lettere å standardisere hvis du må forholde deg til 16 crew kontra 4 crew, eller 20 crew kontra 4 crew i hverdagen. Det blir mindre sannsynlighet for sub-kulturer da, for å bruke det begrepet. [...] Å mikse flygere på simulatortreningene [...] det var også en positiv måte å sørge for standardisering og ikke minst læringsoverføring. (Respondent 4)

Med detasjementsdrift så mikser vi inn systemoperatører, maskinister og flygere i kombinasjoner som ikke ville vært mulig i Bodø. Det synes jeg er kjempebra. Da utveksler vi veldig mange gode erfaringer oss imellom. [...] du får andre sammensetninger som gjør at du opplever nye ting. (Respondent 3)

Når vi får disse *mixed crewene*, så kan det hende vi får en fra den turen som igjen kan skissere eksempelet på å løse et oppdrag. [...] Jeg synes det er veldig bra at man mikser *crew*, for da er det alltid noen som har erfaring fra noe, slik at ikke alle sitter der med samme felles erfaring. (Respondent 7)

Slik respondentene fremhever rotasjon, virker den positivt for standardisering, læringsoverføring, erfaringsutveksling og kreativitet i oppdragsløsningen. Det virker også som om rotasjonen er en bevisst strukturering av måten redningstjenesten organiserer driften på og eksemplifiserer hvordan ledelsen tilrettelegger for overføring av kunnskap.

Det andre som omtales i stor grad er erfaringsutvekslingen som gjøres mellom ansatte gjennom muntlig uformell dialog. Her deles mye kunnskap som gagnar organisasjonen i form av at den lagres hos de ansatte. Det er en delingskultur som gjør at mange nyter godt av de erfaringene som enkeltindivider og team gjør seg, både på oppdrag og trening. Kolleger som praktiserer sammen på arbeidsplassen skaper ofte en arena hvor den tause kunnskapsdelingen skjer (Filstad, 2010). Denne kunnskapsdelingen oppfattes som viktig for respondent 6 og 7.

Det vil jeg si kanskje er det som jeg lærer aller mest av. Det er den der over kaffekoppen, ved vaktbytte når man forteller om oppdrag, og om hva man har gjort. Så kommer noen av de andre med innspill, «det har jeg gjort, ikke gjør det», eller «sånn pleier jeg å løse det, det pleier å funke for meg». Den type læring er helt sånn uformell, den synes jeg er den aller aller beste. Den læringen har vi fordi vi har det miljøet vi har. (Respondent 6)



---

Vi er jo veldig flinke til å dele erfaringer med opplevelser. Hva andre har opplevd og hva andre har sett, eller av erfaringer og teknikker. Vi lærer av hverandre gjennom erfaringsutveksling. [...] Det [les erfaringsutvekslingen] er jo muntlig da, og at man går å viser og ser på ting. (Respondent 7)

Respondentene viser til en dialog som skapes der hvor det føles naturlig og hvor man føler seg trygg. Den foregår i egne omgivelser og i en uformell setting der de ikke risikerer formelle prosesser eller å eksponere seg for hele organisasjonen. Ved at hoveddelen av kunnskapsoverføring skjer uformelt, vil man kunne argumentere for at det eksisterer et miljø for deling hvor trygget og tillit eksisterer blant ansatte. Ansatte finner egne arenaer for deling der hvor det er behov og føles naturlig, slik som over kaffekoppen.

Både rapportering og utdanning er formelle prosesser som er forankret i interne dokumenter i Forsvaret (Skinnarland, 2017a, , 2017b). Rapportering kan sies å overføre kunnskap fra individ til organisasjon, mens utdanning overfører fra organisasjon til individ. Rapportering har et biprodukt i form av rushkopi. Denne oppleves av respondentene som hensiktsmessig for å få delt informasjon raskt og effektivt. Respondent 1 og 3 omtaler rushkopi slik:

Vi får ut rushkopien. Det er et viktig verktøy for umiddelbar læring i 330 gitt den geografiske spredningen. [...] Rushkopiene fra Remedy har ganske bra effekt har jeg inntrykk av. Det å få ut informasjon når det har skjedd noe uheldig, fort, det ser vi verdi av. (Respondent 1)

Vi er flinke til å videreføre læring i form av rushkopi på hendelser. Og det vil jeg si er et av de beste verktøyene vi har i dag. Vi får rask læring uten at det er noe formelt. Det synes jeg er lærerikt, og jeg synes det er et veldig bra konsept å drive med rushkopi. Selv om jeg får rushkopi på AW101 som jeg ikke jobber på ennå, så henter jeg læring av det. (Respondent 3)

Garvin nevner utdanning og trening som prosesser som bidrar til overføring av kunnskap.

Respondent 3 beskriver utdanning i egen organisasjon som et eksempel på kunnskapsoverføring som gjorde vedkommende i stand til å utføre tjenesten.

Siden det var tidlig i min karriere så vil jeg si at, min funksjon med det som jeg gjorde den gangen, bekrefter at vårt utsjekksprogram er ganske bra, [...] omfattende nok til at vi kan stå der som selvstendige etter 100 flytimer og fungere aleine. (Respondent 3)

Læringsprosessen i utdanningen gjør ansatte rustet til å ta del i oppdragsløsningen på en selvstendig måte etter endt utdanning. Dette er et eksempel på at overføringen av kunnskap i utdanningssituasjonen oppleves som god og samsvarer med Garvins teori.

---

Overføring av kunnskap skjer i form av pålagte prosesser som rapportering, rushkopi og utdanning, men også ved måten driften organiseres på gjennom rotasjon av personell. Overføring av kunnskap kommer også til syne gjennom den uformelle dialogen mellom ansatte og oppleves kanskje vel så viktig som formelle prosesser. Kulturen som bidrar til den uformelle delingen gjennom sosiale arenaer fremmer overføring av kunnskap mellom ansatte. En slik kultur gjør at man også får en god effekt av rotasjon av personell ved detasjementsdrift og simulator gjennom de sosiale arenaer som skapes. Det virker som om den uformelle dialogen mellom ansatte som eksisterer er det som bidrar mest til utveksling av erfaringer og overføring av kunnskap. Mye av den erfaringen som gjøres ute på oppdrag påvirker stemningen og hvordan besetningen opplever situasjonen. Denne opplevelsen er vanskelig å forklare med ord og kanskje enda vanskeligere å skrive ned i en rapport på en forståelig måte for de som ikke var der. Respondent 3 beskriver det slik i sitatet under:

Det er litt vanskelig å gjengi det med ord her nå, men du har sikkert også kjent på at etter turer og sånt så har du kanskje opplevd et visst press og stress, som er vanskelig å gjengi med ord. Du må egentlig ha vært der. (Respondent 3)

Oppdragets art og kompleksitet kan være med på å hindre en mer formell og systematisk overføring av kunnskap siden viktige aspekter blir vanskelig å forklare til de som ikke var med på oppdraget. Det underbygger også viktigheten av å rotere på personell og løse oppdrag med et bredt spekter av kolleger fordi dette vil bidra til økt læring på tvers av organisasjonen. Derfor vil kompleksiteten hindre overføring av kunnskap på en side, mens erfaringenes karakter på en annen side kan sies å fremme den uformelle delingen og erfaringsutvekslingen internt i besetningene. Jo mer komplekst ett oppdrag er, jo større behov har besetningen for å dele det de har opplevd med hverandre. Denne formen for uformell kunnskapsdeling kan ses på som en kompensasjon for fraværet av den systematiske overføringen av kunnskap som er veldig vanskelig å få til.

Oppdragets art og luftfartens særegenheter er avhengig av å lære for å unngå ulykker, noe som også i høyeste grad er gjeldende for RHT. Overføring av kunnskap er nødvendig for at alle i organisasjonen kan løse oppdrag på en tryggest mulig måte. Dette foregår i RHT hovedsakelig gjennom kunnskapsoverføringen som skjer i form av erfaringsutveksling gjennom dialog internt i besetningene. Det overordnede inntrykket er at RHT oppfyller kravene til overføring av kunnskap slik Garvin beskriver. Det er forhold ved organisasjonen som fremmer denne læringsprosessen og som er viktig å ta vare på. Disse forholdene vil jeg komme nærmere inn på i neste kapittel.

---

Gjennom innsamling av data og den videre analysen er det avdekket hvilke prosesser respondentene benytter for læring. Garvins fem byggeklosser blir alle identifisert i empirien. Jeg vil ikke søke å vekke disse prosessene opp mot hverandre, da hensikten kun var å se hvilke som benyttes. Empirien peker imidlertid på noen som oppleves viktigere enn andre; rotasjon av personell samt den uformelle tause kunnskapsoverføringen mellom ansatte. Dette samsvarer med Garvins og Filstads teori for hvilke prosesser som er mest effektive for kunnskapsoverføring. Det at alle prosessene i mer eller mindre grad oppleves å eksistere i RHT kan argumentere for at RHT er en lærende organisasjon. På den annen side reflekterer intervjuene rom for forbedringer rundt flere av prosessene for læring. Dette taler for en vurdering av hvor gjennomført bruken av læringsprosessene er.

Noen av erfaringene og opplevelsene til respondentene representerer flere av byggeklossene til Garvin. Det kan forklares i at når først en erfaring oppleves viktig, blir den gjenstand for deling som videre kan føre til endring av en prosedyre. Da kan erfaringen bidra til læring gjennom flere byggeklosser: lære av andre sine erfaringer, eksperimentering, overføring av kunnskap og lære av egen erfaring og historie. Etableringen av Epishuttle under coronapandemien er et slikt eksempel.

## 4.2 Implikasjoner for læring i RHT

### Læringsmiljøet i RHT

Et støttende læringsmiljø inneholder ifølge Garvin fire kjennetegn:

1. *Anerkjenne og akseptere ulikheter*
2. *Tidsmessige og nøyaktige tilbakemeldinger*
3. *Åpenhet for nye ideer*
4. *Toleranse for feil og uhell*

Med utgangspunkt i den tidligere analysen av hvordan læringen foregår i RHT, vil dette kapittelet se nærmere på hva som påvirker denne læringen. Det Garvin betegner som et støttende læringsmiljø vil naturligvis være ønskelig fra organisasjonens side og kjennetegnes av de fire overnevnte forhold.

Hva som faktisk kan avdekkes i empirien er noe mer varierende. Det er lite i denne undersøkelsen som gir grunnlag for å konkludere med at miljøet i RHT kjennetegnes av *anerkjennelse og aksept for ulikheter*. Tiltak for å fremme mangfold og inkludering er ofte eksplisitte og vil derfor også være lett synlige i organisasjonen (Brenna, 2022). Ingen slike tiltak kom frem i intervjuene. En organisasjon

---

som selekterer og utdanner eget personell står i fare for å velge en typisk kandidat eller ansatt som «passer» inn. En slik modell vil uten bevissthet rundt mangfold gjøre det vanskelig å fremme aksept for ulikheter (Brenna, 2022).

*Tidsmessige og nøyaktige tilbakemeldinger* kan som nevnt i teoridelen fremme informasjonsflyten slik at organisasjonen kan utvikle seg proaktivt og inneha et godt beslutningsgrunnlag. I RHT fremkommer flere systemer som gir mulighet for tilbakemeldinger i organisasjonen. Tilbakemeldinger gjennom rushkopi virker å gi en rask informasjonsflyt som når fram til hele organisasjonen. Samtidig virker Remedy som verktøy hemmende for læringsmiljøet da saksbehandlingstiden er for lang til at tilbakemeldingen blir tidsmessig nok. En lang saksbehandlingstid vil også ha som mulig konsekvens at informasjonen blir gammel og at personer som er involvert glemmer detaljer slik at nøyaktigheten forringes. Debrief som formell prosess er både en tidsmessig og nøyaktig informasjonsdeling av erfaringer fra oppdrag og trening. På den annen side mangler debrief informasjonsflyten videre til resten av organisasjonen gjennom formelle verktøy.

*Åpenhet for nye ideer* i organisasjonen gir mulighet for utvikling og innspill til måten man arbeider på. I RHT kommer denne åpenheten til syne gjennom respondentenes opplevelse av for eksempel prosjekter og initiativ til nye prosedyrer og implementering av nytt utstyr. Eksempler som beskrevet i læringsprosessene er Epishuttle, MOA og mobilskutestyr. En fare er at respondentene kun nevner forslag til endring som er akseptert i organisasjonen noe som kan vise et skjevt bilde. Empirien som viser at organisasjonen i større grad kan lære av andre som omtalt i kapittel 4.1, indikerer at RHT kan tjene på større åpenhet. En organisasjon er ofte imot endringer og her vil ledelsen spille en viktig rolle. *Åpenheten for nye ideer* vil derfor også påvirkes av hvordan ledelsen selv er åpen for læring og endring, noe jeg vil komme nærmere inn på i neste kapittel.

*Toleranse for feil og uhell* er det siste kjennetegnet innen et støttende læringsmiljø. Den er avgjørende for at ansatte i RHT også deler av sine feil. En slik toleranse vises gjennom organisasjonens respons når feil og uhell skjer. Ved at ansatte ikke blir uthengt eller straffeforfulgt, etableres trygghet som en del av arbeidsmiljøet. Toleransen skaper tillit mellom ansatte, organisasjon og ledelse fordi ansatte stoler på at feil og uhell ikke får negative konsekvenser for dem selv. Dermed kan ledelsen og organisasjonen forvente og være rimelig sikker på at ansatte ikke holder tilbake informasjon om feil og uhell slik at man får mulighet til å lære. Toleransen kommer til

---

syne gjennom et faglig fokus ved at man ønsker å endre prosedyrer og unngå at feilen gjentar seg, i stedet for å gå etter en syndebock. Respondent 1 beskriver toleranse for feil og uhell slik:

Vi hadde en flyger som *overtorquet* [overbelastet girkassen] litt og ødela girkassen både to og tre ganger. Når man innenfor kort tid må skrive en tredje hendelse på at han har vært ute og gjort noe dumt, så tror jeg han syntes det var ganske kjipt. [...] det er kjipt uansett å skrive tre hendelsesrapporter på to uker, på at du har gjort noe dumt som har fått litt konsekvenser. Men vi har vært nøye på at han har fortsatt å fly, og det har ikke vært noen konsekvenser for vedkommende sånn sett. Det er viktig. Vi har heller brukt de rapportene til læring, og ingen har gått på han, tvert imot, bare satt seg inn i de situasjonene faglig for å oppdatere de andre på *overtorque*. Diskutere det, og få noen faglige diskusjoner rundt det. På disse erfaringsmøtene peker det tilbake på litt mangel på opplæring, prosedyrer som ikke er gode nok, nye erfaringer, så vi brukte det til noe konstruktivt og på ingen måte bruke det til å ta folk. Som blir viktig for å bygge den tilliten. (Respondent 1)

Jeg har aldri opplevd noen i Luftforsvaret som har vært ute og ødelagt med vilje. Det måtte ha vært et ekstremt tilfelle for at vi skulle begynt å gå etter enkeltpersoner. Jeg har ikke hørt noen saker i Luftforsvaret som har vært i nærheten. (Respondent 1)

Flere av respondentene opplever at det er rom for å feile og å dele av erfaringer fra situasjoner som ikke er løst optimalt. Å ha et læringsmiljø hvor de ansatte har den tryggheten som skal til for å dele av sine feil er avgjørende for en HRO. En slik trygghet vil gi rom for ærlige tilbakemeldinger fra ansatte og en tillit både horisontalt og vertikalt i organisasjonen. Respondent 6, 2 og 5 beskriver det slik:

Jeg synes det er en utrolig god kultur i avdelingen. Å dele fra oppdrag som har gått bra, men også som ikke har godt fullt så bra og hvor man har møtt på kvist. Og det er fantastisk godt å jobbe i en slik seksjon hvor det er lav terskel for å dele og lav terskel for å spørre. [...] I tillegg så er det ikke slik at du blir hengt på veggen hvis du deler et oppdrag som ikke har fungert helt optimalt. (Respondent 6)

Det er jo ærlighet i grunn. [...] at folk er ærlig om sine opplevelser på godt og vondt, egentlig. Og så er det jo at det ikke får, det må være en høy terskel slik at det ikke får en konsekvens for vedkommende personlig. [...] Altså det er mye hendelser, der besetninger også innser at det her håndterte vi feil, men de rapporterer og sender det ut allikevel og det er en bra ting. (Respondent 2)

«Det ene er kulturen som er skapt når du skal lære noe. Du har en følelse at det er lov å gjøre feil, at du får prøve deg litt» (Respondent 5). Rom for å feile beskrives som en del av kulturen av respondentene. En slik toleranse for feil og uhell virker å fremme læringsmiljøet ved å stimulere til

---

læring av egne erfaringer og overføring av kunnskap. Respondentene beskriver i ingen grad mangel av toleranse for feil og uhell eller situasjoner som preges av det.

## Ledelsens påvirkning på læring i RHT

Garvin beskriver som nevnt fire ulike metoder for ledelse som skal tilrettelegge for læring:

1. *Å skape muligheter for læring*
2. *Å sette den rette stemningen for læring*
3. *Å lede effektive diskusjoner*
4. *Å selv være åpen for læring som leder*

Disse ledelsesformene er også til stede i RHT ved OT&E og 330. Detasjementsdrift som respondentene trekker frem i læringsprosessene kan kobles til ledelse og hvordan den strukturelt legger til rette for *å skape muligheter for læring*. Det å sette av tid til møtedrift som for eksempel teamsmøter kan sies å fremme en arena for læring. På et overordnet nivå har organisasjonen etablert en OT&E for å prioritere tid og ressurser til innfasingen av AW101. Selve opprettelsen av OT&E skjermer 330 og muliggjør tid til utvikling og læring i OT&E. «Å ha en dedikert OT&E avdeling er jo egentlig en stor forpliktelse fra organisasjonen, da man ønsker å lære og utvikle. Det har vært ekstremt viktig for innfasingen av AW101» (Respondent 1). Videre vises det til at det prioriteres ressurser til bruk av flere timeverk i OT&E for utvikling. Forsinkelser er kostbare, og det er avgjørende å komme i mål med de ulike prosjektene på tid slik at innfasingen av AW101 ikke blir forsinket.

Det å ha tilgjengelig tid, det er egentlig det viktigste. Ulempen er at vi skulle hatt litt mindre å gjøre, altså litt mindre utsjekker. Litt mer tid til å bruke til ting utenom flyging. På OT&E har vi mulighet til å ta pause, for å stoppe og jobbe på en prosedyre. Vi planlegger ekstra arbeidstid slik at vi kan gjøre det på denne måten. [...] Det er jo ene og alene fordi det er justisdepartementet som styrer økonomien vår og de ser at det er ingenting som er så dyrt som tid. Hvis vi ved å bruke lønnsmidler sparer en kalendermåned, eller nesten år, blir det en fryktelig billig løsning for justisdepartementet. (Respondent 2)

*Den rette stemningen* kommer tydelig frem i læringsmiljøet. I RHT virker tilliten å eksistere noe som fremmer læring og argumenter for at den rette holdningen er kommunisert fra ledelsen. Dette synliggjøres gjennom oppfordringer til å dele av både gode erfaringer og feil. Respondentene opplever ikke at det er risiko for personlige følger noe som indikerer at ledelsen på en troverdig måte evner å skape den tryggheten som skal til. Den rette stemningen Garvin beskriver ledelsen bør legge til rette for, blir beskrevet av respondentene. Særlig gjelder dette toleranse for feil og uhell. Denne ledelsesformen er nok den som er mest fremtredende i RHT og bør bevisst tas vare på fremover.

---

*Å lede effektive diskusjoner* er den tredje formen for ledelse og vises tydeligst gjennom læring av egne erfaringer og debrief, som beskrevet i kapittel 4.1. Debrief blir en arena hvor besetningen rutinemessig diskuterer oppdragsløsningen for å lære, lytte og reflektere. Fartøysjefene leder denne seansen og har det formelle ansvaret for gjennomførelsen. Ved å lede denne gjennomgangen, hviler det et ansvar for å utnytte denne rutinen best mulig. Det oppleves av respondentene at debrief er viktig for læring og peker på at prosessen gir mulighet for ny innsikt og refleksjon. En slik form for ledelse kommer tydeligst frem i prosessen debrief, men også de halvårlige bakketreningene og samlingene er en arena for slike diskusjoner.

*Ledelsens egen åpenhet for læring* kommer ikke like tydelige frem. Ledelsen er selv med som besetningsmedlemmer under trening og oppdragsløsning. Det gir verdifull deltagelse og mulighet for å vise en slik åpenhet. Det er vanskelig å konkludere med at respondentene opplever en ledelse som er åpen for egen læring. Hvis muligheten utnyttes, vil det fremme læring ifølge Garvin. På en annen side vil det å inngå i alle arenaer og prosesser som følge av å være delaktige besetningsmedlemmer i vaktordningen ikke bare utnytte muligheten for å være delaktig i læring selv, men også eksponere ledelsen for resten av organisasjonen. Ledere deltar ikke bare som besetningsmedlem, men tar også med seg rollen og funksjonen som leder. Jeg tror denne delaktigheten er viktig for ikke bare å kommunisere gjennom ordrer, e-post og instruksjer, men også gjennom tilstedeværelse og ved å gå foran som et godt eksempel. Den mer helhetlige kommunikasjonen gjennom delaktighet kan forklare eksistensen av et støttende læringsmiljø hvor liten avstand mellom ledelse og ansatte bidrar positivt. På en annen side vil delaktigheten ta tid og ressurser fra ledelsen, noe som kan forklare hvordan ledelsen oppleves i organisasjonen. Videre vil det også gi ledelsen mindre tid for å utvikle organisasjonen.

Selv om ledelsen er delaktig i resten av organisasjonen med oppdragsløsningen, må den fortsatt slik som Garvin beskriver være åpen for læring og endring som leder, noe ikke alle opplever. På spørsmål om hvordan ledelsen tilrettelegger for læring svarte respondent 3 følgende:

Der har vi mye å gå på. Grunnen til at jeg sier det er at vi har en kultur på 330 skvadronen som henger litt tilbake i fortiden. Der fartøysjefs ord ofte er lov. Og med det så mener jeg at som ung og ny person i en kategori, så kan jeg gjerne utfordre etablerte normer, du ser enten ting som du ofte lur på selv, eller «hva er grunnen til at vi gjør det på denne måten og ikke den måten?» Da kan du tidvis møtes med enten et krast svar eller med en tilbakemelding på at «sånn har vi alltid gjort det», eller «det her er beste måten å gjøre det på, for vi har prøvd alt mulig annet». Det signaliserer egentlig en litt liten læringsvilje, i systemet synes jeg. [...] Vi

---

har en del ting som vi kunne ha gjort annerledes, men som ikke blir prioritert fordi de velger å fortsette sånn som vi alltid har gjort det. (Respondent 3)

Sitatet over kan indikere en motstand mot endring som gjenspeiles i åpenheten ledere i organisasjonen har til innspill og forslag fra ansatte. Totalt sett vil jeg på tross av noen negative indikasjoner, men på bakgrunn av hvordan ledelsen er integrert i den utøvende driften, si at deltagelsen slik den er strukturert, fremmer læring. En ledelse som støtter læring i RHT vises primært gjennom den trygghet og åpenhetskultur ledelsen har klart å skape og fremmes i tillegg av den strukturelle måten organisasjonen driftes på. Dette er synlig gjennom detasjementsdrift, debrief-rutiner og at ledelsen selv deltar i oppdragsløsningen. Et forbedringspotensial kan tolkes ut ifra hvordan ledelse oppleves. En tydeligere fremtoning av lederrollen som viser hvordan lederen selv er åpen for læring, vil kunne påvirke ansatte i større grad enn i dag.



---

## 5 Konklusjon

Denne oppgaven har undersøkt hvordan RHT lærer og hva som påvirker læring i RHT. Med et teoretisk utgangspunkt og kvalitativ metodisk tilnærming er det samlet inn data ved hjelp av intervju. Konklusjonen presenterer funn som svarer ut den todelte problemstillingen. Videre vil avslutningen ta for seg noen punkter fra Havarirapporten fra 2017 i lys av læringsprosessene fra analysen, samt implikasjoner for fremtidig forskning og noen avsluttende betraktninger.

### 5.1 Hvordan lærer RHT?

Analysen beskriver læringsprosesser i både prosjektorganisasjonen OT&E og 330 skvadronen. Et hovedfunn er at OT&E i seg selv blir et eksempel på bruk av systematikk og metode for å utvikle prosedyrer og gir læring gjennom systematisk problemløsning. OT&E tilfører læring og utvikling i RHT gjennom innfasingen av AW101. Et annet funn er debrief som arena for læring gjennom refleksjon og deling av erfaringer. En slik rutine skaper større effekt for hele organisasjonen når besetningsmedlemmene roterer på vakt gjennom detasjementsdrift. Gjennom jobbrotasjon får besetningsmedlemmene delt erfaringer, innsikt og kunnskap i oppdragsløsningen som videre spres ut i organisasjonen. En slik deling og diskusjon mellom kolleger gjenkjennes også i uformelle fora og dialog.

Uformelle arenaer og dialog for erfaringsutveksling oppleves som verdifull av respondentene. Informasjonsflyten har strukturelle barrierer når det kommer til driften av ulike baser, som er geografisk spredt i Norge. Det er også en vaktordning som gjør at det er utfordrende å samle alle ansatte til felles fora og briefinger. Derfor blir rushkopi en viktig metode for å dele informasjon raskt til alle etter ulike hendelser og læringssituasjoner. Til slutt oppleves prosedyreverket, og da spesielt driftshåndboka som en erfaringsbank som ivaretar ikke bare historiske erfaringer, men der også nye innspill og ideer får plass gjennom revisjon.

Studien viser også til andre læringsprosesser forankret i Garvin. Ved et kvalitativt utvalg kan det være vanskelig å få dekket alle nyanser ved åpne semistrukturerte intervju. Det kan forklares i at bare det som respondentene opplever som viktigst i intervjusituasjonen kommer frem, eller at prosessene omtales i mindre grad fordi de forekommer sjeldnere i organisasjonen. I stort gjaldt dette læring av

---

andre sine erfaringer. Slik læring omtales som mer tilfeldig av respondentene, samsvarer i liten grad med Garvins teori og fremstår som lite effektive. Eksempler på dialog og forum ble identifisert som pågående prosesser, mens erfaringer fra eksterne som bidro til konkret læring i egen organisasjon ikke var mulig å finne.

## 5.2 Hva påvirker læringen i RHT?

Hovedfunn fra siste delen av analysen beskriver forutsetninger for læring. Både læringsmiljøet og ledelse støtter læringen ved RHT. Et støttende læringsmiljø vises gjennom respondentenes opplevelse av trygget og tillit til at det er rom for å gjøre feil samt dele og lære av feilene. Dette beskrives gjennom eksempler fra respondentene og som en oppfordring fra ledelsen, herunder endringer i prosedyre og opplæring etter overbelastning av girkassen på AW101. Rushkopi er også et eksempel på at besetninger gir raske tilbakemeldinger til hele organisasjonen når det erfarer viktige hendelser. Dette bidrar til å hindre repetisjon av lignende feil eller situasjoner.

Ledelse som støtter læring kjennetegnes i RHT gjennom ledelsens delaktighet i besetninger og utførelsen av oppdraget. Egen delaktighet er en god mulighet for ledelsen selv til å lære samt å være rollemodell i organisasjonen. Ledelsen oppleves å fremme læring gjennom oppfordringer til å dele erfaringer og feil, både gjennom ord, men også gjennom selv å dele av egne erfaringer. Dette skaper toleranse for feil og uhell i læringsmiljøet. Et slikt læringsmiljø skaper limet i organisasjonen og en tillit som går begge veier.

Videre fremhever ingen av respondentene tegn som viser til annerkjennelse og aksept for ulikheter. Det er uvisst hva som er årsaken til dette, men uten at det beskrives som en del av kulturen eller miljøet ved RHT, så kan det være et forbedringspotensial med tanke på mangfold i organisasjonen. Slik åpenhet vil også kunne bedre muligheten for å lære av andre og beste praksis.

## 5.3 Havarirapporten

Analysen inneholder flere indikasjoner som peker på samme forhold som havarirapporten fra 2017. Det oppleves fortsatt en ressursmangel på OT&E med et fokus på å levere på tid, på bekostning av læring. Gjentakende feil grunnet manglende opplæring og fravær av et godt risikostyringssystem er

---

nevnt av respondentene. Rapportering som ikke gir systemisk effekt, er en vedvarende svakhet både hos OT&E og 330. Mange av svakhetene og avvikene i organisasjonen som førte til velten i 2017 er rettet opp, men det eksisterer fortsatt i lys av denne undersøkelsen, svakheter ved læringsprosesser som sammenfaller med avvik fra havarirapporten.

## 5.4 Implikasjoner for fremtidig forskning

Funn i denne studien peker på hvor verdifull læringen er og hvordan konteksten læringen skjer i er avgjørende for hvordan læringsmiljøet blir. En videre studie av andre luftoperative skvadroner i Luftforsvaret vil kunne styrke denne påstanden. Samtidig kan studier som tar for seg avdelinger som opererer i en kontekst med mindre risiko også styrke hypotesen av hvordan konteksten former læring. En masterstudie ved teknisk avdeling ved 132 Luftving av en kollega viser til helt andre og mer negative funn enn denne studien, og med et relativt likt teoretisk utgangspunkt. Derfor kunne det vært interessant med en sammenligningsstudie av to ulike læringsmiljø og undersøke hva som kan forklare disse forskjellene.

## 5.5 Avsluttende betraktninger

I denne studien er det flere positive forhold som bidrar til læring hvor et støttende læringsmiljø og ledelse spiller en viktig rolle. Respondentene trekker frem to forhold som kan være viktige bevisst å ta vare på og som ikke ivaretas gjennom regelverk og prosedyrer. Det ene er toleranse for feil og uhell og det andre er den uformelle erfaringsutvekslingen som skjer i ulike sosiale settinger. Disse to forholdene er knyttet til både ledelse som støtter læring og et støttende læringsmiljø. Ved å bevisst pleie disse forholdene i organisasjonen, vil den ha gode forutsetninger for effektive læringsprosesser. Videre er det en kontinuerlig vurdering hvordan man skal balansere ressurssettingen og læring og utvikling opp mot daglig drift. Når OT&E som prosjektorganisasjon avvikles, vil også lærings og utviklingsmuligheten i RHT reduseres betraktelig. Kan ressursene og kunnskapen som eksisterer i OT&E i dag videreføres for å styrke RHT?

Et annet forhold som virker å ha et potensiale i RHT er ledelsens rolle. Det er avgjørende og viktig å ha synlige rollemodeller i organisasjonen. Derfor må ledelsen selv kommunisere en eksplisitt åpenhet for mangfold med fokus på læring. Dette kan særlig bidra til økt læring fra andre og beste praksis. Det bør også vurderes om Remedy er det beste verktøyet for risikostyring i Luftforsvaret.

---

Til tross for velten med AW101, fremkommer det tydelig at ledelsen har klart å bevare et læringsmiljø som unngår en «blame kultur» og heller har læring i fokus. Rettergang og straff lik prosessen som pågår i Sjøforsvaret kan vanskelig forsvares når målet er å bevare det gode læringsmiljøet som i dag eksisterer i RHT.

---

## Litteraturliste

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II Theory, Method, and Practise*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brenna, L. R. (2022). *The Parable of the dog and the peacock* (1. utg.). St. John's Press.
- Busch, T. (2019). *Akademisk skriving for bachelor og masterstudenter*.
- Clegg, S., Kornberger, M., & Pitsis, T. (2016). *Managing & organizations: An introduction to theory and practice* (Fourth edition). SAGE.
- Dekker, S. (2007). *Just culture: Balancing safety and accountability*. Ashgate.
- Eriksson, S. A., & Storlid, H. (2021). 330 skvadron 1941-2021. *Luftmilitært Samfunn*, 8.
- Farnese, M. L., Barbieri, B., Chirumbolo, A., & Patriotta, G. (2019). Managing Knowledge in Organizations: A Nonaka's SECI Model Operationalization. *Frontiers in Psychology*, 10, 2730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02730>
- Filstad, C. (2010). Suksesskriterier for etablering av en sterk læringskultur. *Magma*, 031, 8.
- Firing, K., Owesen, V., & Moen, F. (2020). Organizational Learning Through Debriefing: The Process of Sharing and Hiding Knowledge. *Scandinavian Journal of Military Studies*, 3(1), 169–182. <https://doi.org/10.31374/sjms.54>
- Folland, R. (2021a). – *Vi klarer aldri å eliminere all risiko*. <https://forsvaretsforum.no/a/188226>
- Folland, R. (2021b, mai 10). *Et helikopterbidrag som reddet liv* [Offentlig]. I tjeneste for Norge. <https://www.itjenestefornorge.no/historier/et-helikopterbidrag-som-reddet-liv>
- Forsvaret. (u.å.-a). *Luftforsvaret*. Forsvaret. Hentet 16. desember 2022, fra <https://www.forsvaret.no/om-forsvaret/organisasjon/luftforsvaret>

- 
- Forsvaret. (u.å.-b). *Luftmateriell* [Offentlig]. Forsvaret. Hentet 26. september 2022, fra <https://www.forsvaret.no/om-forsvaret/utstyr-og-materiell/luft>
- Forsvaret. (u.å.-c). *Sola* [Offentlig]. Forsvaret. Hentet 16. desember 2022, fra <https://www.forsvaret.no/om-forsvaret/tjenestesteder/sola>
- Forsvaret. (2019). *Forsvarets fellesoperative doktrine—2019*. Forsvarsstaben. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/2631948>
- Forsvaret. (2020). *Forsvarets grunnsyn på ledelse*. Forsvaret. [https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/Forsvarets-grunnsyn-ledelse.pdf/\\_/attachment/inline/74262ea3-bbbd-468d-8464-66136d4c7391:2579a67ab56d8ef777618b0da381a722513075b2/Forsvarets%20grunnsyn%20pa%CC%8A%20ledelse.pdf](https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/Forsvarets-grunnsyn-ledelse.pdf/_/attachment/inline/74262ea3-bbbd-468d-8464-66136d4c7391:2579a67ab56d8ef777618b0da381a722513075b2/Forsvarets%20grunnsyn%20pa%CC%8A%20ledelse.pdf)
- Forsvaret, Haga, L. P., & Maaø, O. J. (2018). Forsvarets doktrine for luftoperasjoner. I 162. Forsvarets høyskole. <https://fhs.brage.unit.no/fhs-xmlui/handle/11250/2634745>
- Forsvarsdepartementet. (2018). *Instruks om sikkerhetstjeneste i forsvarssektoren*. Forsvarsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-07-03-2337>
- Forsvarsstaben. (2021). *Forsvarets årsrapport 2020* (Offentlig Nr. 2020; Årsrapport, s. 60). Forsvaret. <https://www.forsvaret.no/aktuelt-og-presse/publikasjoner/forsvarets-arsrapport/forsvarets-arsrapport-2020/4-styring-og-kontroll>
- Garvin, D. A. (1993, juli 1). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business School Press.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*.

- 
- Healy, P. J. (2019). Garvin's Learning Organization: A Process Perspective on Learning for Implementation, Improvement, and Innovation. I A. R. Örtenblad (Red.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization* (s. 66–86). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.4>
- Hoe, S. L. (2019). The topicality of the learning organization: Is the concept still relevant today? I A. Örtenblad (Red.), *The Oxford handbook of the learning organization* (s. 19–32). Oxford University Press.
- Holstad, E. (2020). *330-skvadronen – En lærende organisasjon?* [Bacheloroppgave, Forsvarets høgskole]. fhs.brage.unit.no
- Hopkins, A. (2007). *The Problem of Defining High Reliability Organisations* [Faculty of Arts and National Research Centre for OHS Regulation Australian National University].  
[https://regnet.anu.edu.au/sites/default/files/publications/attachments/2015-05/WorkingPaper\\_51\\_0.pdf](https://regnet.anu.edu.au/sites/default/files/publications/attachments/2015-05/WorkingPaper_51_0.pdf)
- Høiset, G. (2022, november 18). En av Oslos mest trafikkerte gater må sperres for myke trafikanter når dette helikopteret skal lande. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/oslo/i/APrBI5/dette-helikopteret-kan-lage-liten-storm-paa-bakken-her-lander-det-paa-ullevaal-for-foerste-gang>
- ICAO – FNs luftfartsorganisasjon. (u.å.). Luftfartstilsynet. Hentet 6. september 2022, fra  
<https://luftfartstilsynet.no/aktorer/internasjonalt-samarbeid/icao/>
- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? INNFØRING I SAMFUNNSVITENSKAPELIG METODE* (Metode; 3. utg.). Cappelen dam akademisk.
- Just Culture | SKYbrary Aviation Safety*. (u.å.). Hentet 13. september 2022, fra  
<https://www.skybrary.aero/articles/just-culture>

- 
- Justis og beredskapsdepartementet. (2019). *Organisasjonsplan for redningstjenesten*. Justis og beredskapsdepartementet; FOR-2019-12-06-1740.
- [https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2019-12-06-1740/KAPITTEL\\_2-10#KAPITTEL\\_2-10](https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2019-12-06-1740/KAPITTEL_2-10#KAPITTEL_2-10)
- Kohn, L. T., Corrigan, J., & Donaldson, M. S. (Red.). (2000). *To err is human: Building a safer health system*. National Academy Press.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget.
- Langvatn, C. (2017). Motstand mot endring? *Ledernytt*. <https://www.ledernytt.no//motstand-mot-endring.5680186-112537.html>
- Moljord, C. (2016). *Coping with stress in military and operational professions—Holistic Debriefing and Development of Trust in High Performance Teams* [Doctoral theses]. Norwegian University of Science and Technology.
- Maaø, O. J. (2021). Luftforsvaret. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/Luftforsvaret>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nonaka, I. (2007, juli 1). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2007/07/the-knowledge-creating-company>
- Reason, J. T. (1997). *Managing the risks of organizational accidents*. Ashgate.
- Samferdselsdepartementet. (2007, januar 17). *Statens havarikommisjon* [Eksternvirksomhet]. [Regjeringen.no; regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/no/dep/sd/org/underliggende-etater/statens-havarikommisjon-for-transport/id443413/](https://www.regjeringen.no/no/dep/sd/org/underliggende-etater/statens-havarikommisjon-for-transport/id443413/)
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmet.
- Severinsen, J. E. (2020, april 3). *Nå er alle fem 330-basene operative med smittekuvøser* [Offentlig]. Helse Nord RHF. <https://helse-nord.no/beredskap-koronavirus/na-er-alle-fem-330-basene-operative-med-smittekuvoser>



---

Shyu, H., & Guertin, N. (2022). *Test and Evaluation Enterprise Guidebook*. Department of Defense.

Skinnarland, T. (2017a). *Bestemmelse om sikkerhetsstyring i Luftforsvaret*.

Skinnarland, T. (2017b). *Bestemmelser for militær luftfart (BML)*. Sjef Luftforsvaret.

[https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/bestemmelser-millitaer-luftfart.pdf/\\_/attachment/inline/f3aeb695-4f01-4290-9858-23d669f2d605:d36d8cd9c35532aaaf7a2964675ae242828733e0/Bestemmelser%20for%20millitaer%20luftfart%20\(BML\).pdf](https://www.forsvaret.no/soldater-og-ansatte/regelverk/bestemmelser-millitaer-luftfart.pdf/_/attachment/inline/f3aeb695-4f01-4290-9858-23d669f2d605:d36d8cd9c35532aaaf7a2964675ae242828733e0/Bestemmelser%20for%20millitaer%20luftfart%20(BML).pdf)

Sløveren, K. A. (2014). Krisehåndtering i Forsvaret. *Militære studier*, 5, 106.

Statens Havarikommisjon for Forsvaret. (2019). *VELT MED AW101-612 REDNINGSHELIKOPTER 24. NOVEMBER 2017 PÅ LUFTFORSVARETS BASE SOLA* (Havarirapport Rapport SHF 2019/01; s.

63). Statens havarikommisjon for Forsvaret (SHF).

[https://www.regjeringen.no/contentassets/c527acf72d764354814a8e5cad3bf287/shf-rapport-2019\\_01-om-luftfartshendelse-med-aw101-24.11.2017.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/c527acf72d764354814a8e5cad3bf287/shf-rapport-2019_01-om-luftfartshendelse-med-aw101-24.11.2017.pdf)

Sun, P. Y. T., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide – organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 10(4), 202–215.

<https://doi.org/10.1108/09696470310476972>

Visser, M., & Tosey, P. (2019). Learning in the learning organization: Concepts and antecedents. I A. Örtenblad (Red.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization* (s. 151–162). Oxford University Press.

Aarflot, E. (u.å.). *EpiShuttle* [Forening]. Design og arkitektur Norge. Hentet 13. januar 2023, fra

<https://doga.no/aktiviteter/dogas-priser/doga-merket-design-arkitektur/vinnere-av-doga-merket/epishuttle/>

---

## Vedlegg

- A Godkjenning NSD
- B Godkjenning FHS
- C Godkjenning undersøkelsesenhet
- D Intervjuguide
- E Informasjonsskriv og samtykkeskjema

---

## Vedlegg A Godkjenning NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

850871

Vurderingstype

Standard

Dato

01.11.2022

Prosjekttittel: «Læring i Redningshelikoptertjenesten»

Behandlingsansvarlig institusjon: Forsvarets Høgskole / Institutt for forsvarsstudier

Prosjektansvarlig: Torunn Haaland

Student: Frank Atle Kigen

Prosjektperiode: 27.06.2022 - 30.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.05.2023.

Meldeskjema

Kommentar

Vi viser til endringer registrert i meldeskjemaet. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på vår vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Eva J. B. Payne

Lykke til videre med prosjektet!

## Vedlegg B Godkjenning FHS



**FORSVARET**  
Forsvarets høyskole

1 av 2

---

**Vår saksbehandler**

Audun Benjamin Bengtson, aubengtson@mil.no  
+47  
FHS/FAGSTAB/SEK FOU ADM

**Vår dato**

2023-03-06

**Vår referanse**

2023/010389-002/FORSVARET/ 919

**Tidligere dato****Tidligere referanse**

---

**Til**

Frank Atle Kigen

.  
..

**Kopi til**

LUFT/LSTN SOL 130/330 SKV/Svein Tore Pettersen

### Tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål

#### 1 Bakgrunn

Forsvarets høyskole (FHS) har mottatt din søknad av 4. november 2022 om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål. Prosjektet det skal innhentes data til er en masteroppgave, og følgende problemstillinger er oppgitt: «Hvordan lærer 330 skvadron? Hva hemmer eller fremmer læringsprosessene ved organisasjonen?». Det skal gjennomføres intervju med operativt personell fra 330 skvadronen og tillatelse er innhentet ved Svein Tore Pettersen (LUFT).

#### 2 Drøfting

Vurdering av søknader om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål er regulert av *Bestemmelse om utlevering av personopplysninger til forskning og gjennomføring av spørreundersøkelser*, fastsatt av sjef HR-avdelingen i Forsvarsstaben 1. mai 2018.

I henhold til punkt 2.3 og 2.4 i denne bestemmelsen er det en forskningsnemnd oppnevnt av sjef FHS som har myndighet til å behandle søknader om tillatelse til datainnsamling i Forsvaret. Kriterier og rettsgrunnlag som skal legges til grunn for vurderingen er omtalt i punkt 4.1 og 4.2.

Forskningsnemnda har vurdert din søknad som tilfredsstillende i henhold til gjeldende krav.

#### 3 Vedtak

Søknad om tillatelse til å innhente opplysninger i og om Forsvaret til forskningsformål innvilges. Tillatelsen gjelder til prosjektslutt 31. mai 2023.

#### 4 Vilkår for tillatelsen

Det er kun gitt tillatelse til innhenting av det datamaterialet som fremgår av søknaden. Data hentet fra Forsvaret skal ikke benyttes til andre formål enn den aktuelle masteroppgaven. Ved prosjektslutt skal alle data hentet fra Forsvaret slettes. Det skal sendes sluttmelding til FHS vedlagt masteroppgaven. Sluttmelding sendes til fhs.datautlevering@mil.no

Sven Gabriel Holtsmark

Leder forskningsnemnda

*Dokumentet er elektronisk godkjent, og har derfor ikke håndskreven signatur.*

---

**Postadresse**

Postboks 800 Postmottak  
2617 Lillehammer  
Norge

**Besøksadresse**

Oslo mil/Akershus  
0015 OSLO  
Norge

**Sivil telefon/telefaks**

/

**Militær telefon/telefaks**

99/0500 3699

**Epost/ Internett**

postmottak@mil.no  
www.forsvaret.no

**Organisasjonsnummer**

NO 986 105 174 MVA

**Vedlegg**

---

## Vedlegg C Godkjenning fra undersøkelsesenhet

Hei Frank!

Dette er bare positivt og støttes fullt ut fra min side. Ser ikke at det vil være noe belastning for de intervjuobjektene du vil benytte deg av. Som Svein Tore sier kan det være relevant å benytte folk fra forskjellige avdelinger, men nå kjenner ikke jeg til hvordan du vil bygge opp oppgaven. Tenker at miljø kan være forskjellig fra avdeling til avdeling. Er uansett positiv til at du benytter folk fra 330 og OT&E, inklusiv RHT stab. Lykke til med oppgaven, bare ta kontakt om det er noe vi/jeg kan bistå med.

Mvh,  
Lars Røine

4. okt. 2022 kl. 11:20 skrev Frank Atle Kigen <fkigen@mil.no>:

Hei, jeg er deltidsstudent og tidligere flyger ved 330 skvadronen. I forbindelse med skriving av masteroppgave skriver jeg om læringskultur i Luftforsvaret og 330 Skvadronen spesielt. 330 har et unikt miljø som mange andre kan lære av. Det skal gjennomføres en større studie på Luftforsvaret, og i lys av denne ønsker jeg å gå i dybden på en operativ helikopterskvadron og belyse læringsprosesser og læringskultur ved 330 Skv. Jeg ønsker å intervju 6-10 personer og intervjuet vil ta ca en time. Gjennomføringen av intervjuene vil være på personellet og avdelingens premisser, og gjennomføres så smidig som mulig for at det ikke skal bli en belastning samt komme i veien for daglig virke. Respondentene vil anonymiseres i studien og det er selvsagt frivillig å delta.

Jeg har allerede fått godkjenning fra skvadronssjef ved 330 (vedlagt), men det kan bli aktuelt å intervju noen kandidater fra RHT. Derfor søker jeg godkjenning av sjef RHT til å eventuelt kontakte personell i sin BRA.

Jeg håper RHT ønsker å hjelpe til med studien.

Mvh  
Frank Kigen  
92038351  
fkigen@mil.no  
Major / Student  
Luftforsvarets Våpenskole A10-Helikopter Utviklingsavdelingen  
Rygge Flystasjon

Sendt fra [E-post](#) for Windows

---

## Vedlegg D Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Bakgrunn:

Hensikten med intervjuet er å undersøke **hvordan RHT lærer og hva som kan være med på fremme og hemme denne læringen**. Undersøkelsen er inspirert av Luftforsvarets oppfordring til å forske på egen organisasjon. 330 er i en tid med høy aktivitet og mye endring noe som gjør dette tema ekstra interessant.

Alle intervjuobjektene vil anonymiseres i oppgaven og lydopptaket slettes når undersøkelsen er ferdig.

Intervjuet vil ta ca. 1 time og du kan ta pause når du vil.

#### Rekkefølge:

- Litt tid for respondenten til å presentere seg selv.
- Intervjuet er todelt. Første del omhandler hvordan læring oppleves, mens siste del om hva som kan bidra til å fremme eller hemme læring.
- Oppfølgingsspørsmål/oppklarende spørsmål vil bli stilt underveis.
- Jeg vil ta notater underveis og kikke litt i intervjuguiden.
- Som du sikkert vet har jeg erfaring fra 330, men kommer sikkert til å spørre om noen selvfølgeligheter. Ikke tenk for mye på det og svar det som føles naturlig.
- Har du noen spørsmål før vi begynner?

#### Start lydopptaker

#### Leser inn intervjunummer og dato

#### Oppvarmingsspørsmål:

Kan du fortelle litt om din erfaring, stilling og arbeidsoppgaver ved skvadronen.  
(Arbeidet ved flere avdelinger? Antall år?)

Fikk du tenkt over en situasjon eller et oppdrag på forhånd? (epost/sms)

*Kategorisering, spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål*

<b>Tema og kategori</b>	<b>Spørsmål</b>	<b>Mulige oppfølgingsspørsmål</b>
<p><b>Del 1. Læring</b></p> <p>En situasjon, hendelse, episode som respondenten husker godt.</p> <p>Beskrivelsen og oppfølgingsspørsmålene kan treffe alle kategoriene.</p>	<p>1. Kan du beskrive en spesiell hendelse, oppdrag eller et prosjekt som du husker godt, eller som var lærerikt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hva lærte du eller andre av dette oppdraget?</li> <li>○ Ble erfaringene delt utover dere som var direkte involvert?</li> <li>○ Ble dette diskutert på debrief?</li> <li>○ Hvordan nyttet avdelingen seg av din erfaring?</li> <li>○ Hva tror du grunnen til at enkelte deler erfaringer, mens andre ikke deler?</li> <li>○ Setter du pris på når andre kolleger deler av sine erfaringer?</li> <li>○ Når slike erfaringer blir delt mellom kolleger, er det et system som ivaretar lagring av slike erfaringer som gjør de tilgjengelige for andre frem i tid.</li> <li>○ I slike situasjoner som du beskriver her, er det ikke alltid at det er etablert en prosedyre for å håndtere situasjonen. Hva gjør dere da?</li> <li>○ I oppdrag og samvirke med eksterne samarbeidspartnere, hvordan bidrar eksterne til å utvikle 330 skvadronen. (Eksempelvis i lys av egen erfaring som Viking sky, leirskredet Gjerdrum, hospitering, erfaringer fra andre sivile aktører, Redningsskøyta, BT, FSK, Rødekors, NRH, Brann, helse, politi, HRS)</li> </ul>
<p>Overføring av kunnskap</p> <p>Læring ev egen erfaring og historie</p>	<p>2. Hvordan tilrettelegger ledelsen/330 for læring?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Settes det av tid?</li> <li>○ Er det rom for forslag til endringer?</li> <li>○ Er det åpenhet for andre synspunkter og meninger?</li> <li>○ Skapes det rom for kunnskaps deling?</li> </ul>

Læring av egen erfaring og historie  Overføring av kunnskap	3. Hva gjør du og andre ansatte ved ledig tid på jobb? (pauser osv.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hva snakkes det om i pauser?</li> <li>○</li> </ul>
Systematisk problemløsning	4. Kan du gi et eksempel på hvordan dere arbeider for å løse utfordringer og problemer? (strykes hvis det ikke er besvart i spm nr 1,)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eks behov for nytt utstyr</li> <li>○</li> </ul>
Systematisk problemløsning	5. Hvordan kartlegger dere problemer? Har dere en metode/verktøy for dette?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○</li> </ul>
Eksperimentering	6. Hvordan arbeider dere for å bli bedre i jobben?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kontinuerlig forbedring?</li> <li>○ Daglige rutiner?</li> <li>○ Etterutdanning, kursing, modernisering?</li> <li>○ Store prosjekter som OT&amp;E bidrar til utvikling av mye ny kunnskap, hvordan tas dette vare på? Ikke bare produktene til OT&amp;E, men også prosessene?</li> </ul>
<b>Del 2.</b> <b>Fremme og hemme</b>	7. Hva er det som fremmer læring hos dere?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvorfor? (jobbrotasjon, åpenhet, tillit, motivert for å bli bedre i jobben osv.)</li> </ul>
	8. Hva er det som eventuelt hindrer læring hos dere?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvorfor? (tid, fravær av motivasjon, tør ikke dele erfaringer (tillit))</li> </ul>
Tillit	9. Hvordan oppnår man tillit i crewet? Og på Skvadronen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hva får deg til å stole på dine medarbeidere?</li> <li>○ (Kjennskap, kompetanse, forståelse, ferdigheter)</li> </ul>



	10. Stoler du på ledelsen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Har du tillit til at du kan rapportere egne erfaringer og feil uten at det får konsekvenser for deg individuelt?</li> <li>○</li> </ul>
Motivasjon	11. Hva er det beste ved å arbeide ved 330 skvadronen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hva motiverer deg mest? Eks?</li> <li>○ Hva er det som «dreper» din motivasjon? Eks?</li> <li>○ Hvordan belønnes ekstra initiativ utover det som forventes?</li> </ul>
	12. Hvorfor er rapportering viktig?	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Har rapportering effekt hos 330?</li> <li>○ Eventuelt hvorfor eller hvorfor ikke?</li> </ul>

**Har du noen spørsmål avslutningsvis?**

**Er det noen du mener jeg bør snakke med for å få belyst læring i 330 Skvadronen?**

**Stopper recorder**

Beskrivelse prosessen videre.

Kan du tenke deg å være tilgjengelig for oppfølgingsspørsmål?

Tusen takk for hjelpen

---

## Vedlegg E Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Læring i Redningshelikoptertjenesten»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan læring tar form i RHT. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å få innsikt i læring ved RHT. Prosjektet omfatter et utvalg fra skvadronen.

Dataene skal brukes til å analysere organisasjonslæring.

Dataene brukes til å skrive masteroppgave, som grunnlag til å videreutvikle kunnskap og som grunnlag for videre forskning innen emne læring i Luftforsvaret.

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

Forsvarets høyskole - stabsskolen og Institutt for Forsvars Studier (IFS) ved Torunn Haaland er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er ansatt i 330 skvadronen og Luftforsvaret.

Henvendelsen er gitt ut ifra et utvalg ved Skvadronen som representerer både ulik bredde og nivå.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta ca. 1 time og kan gjennomføres fysisk eller elektronisk ved hjelp av eksempelvis Teams. Det vil bli tatt notater og lydopptak av intervjuet. Intervjuet tas opp elektronisk og vil behandles i henhold til retningslinjer for personvern og anonymitet. Intervjuet slettes ved slutføringen av prosjektet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Ditt valg om å delta eller ikke, vil ikke bli registrert på noen måte. Ingen av respondentene vil siteres på en slik måte at de kan kompromitteres, eller ved at de navngir en tredjepart. All informasjon fra lydfilene vil anonymiseres i transkripsjonen slik at sitater ikke inneholder navn, funksjon og erfaring. Det vil da ikke være mulig å bli gjenkjent i den ferdige oppgaven.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All data som samles inn, vil behandles og lagres på egen passord-beskyttet bruker/klient i Forsvarets ugraderte FISBasis nettverk. Dette nettet er sikkerhetsgodkjent iht. sikkerhetsloven paragraf §13.

---

Databehandleravtalen Forsvaret har med Microsoft finner du her <https://www.microsoftvolumelicensing.com/DocumentSearch.aspx?Mode=3&DocumentTypeId=46> (søk etter Norwegian). Det dokumentet som er gjeldende akkurat nå (august 2020) finner du på denne linken:

<https://www.microsoftvolumelicensing.com/Downloader.aspx?DocumentId=17957>

Datasentrene til Microsoft 365 hvor FHS er kunde ligger i Irland.

Bare prosjektansvarlig og noen utvalgte lærere ved Forsvarets høyskole vil ha tilgang til dataene til anonymitet er sikret. Ved publisering av dataene fra undersøkelsen vil ingen enkelt deltaker kunne gjenkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når intervjuene er transkribert og notater samt lydopptak slettes ved innlevering og godkjenning av masteroppgaven juli 2023. Lydopptak vil ikke inneholde navn og avdeling, mens notater vil bli brukt for å nummerere og sortere intervjuene. Notatene vil oppbevares adskilt fra lydopptak slik at det ikke er mulig å identifisere respektive lydopptak.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

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

- Forsvarets Høyskole ved Torunn Haaland, tlf: eller E-post: [thaaaland@mil.no](mailto:thaaaland@mil.no)
- Vårt personvernombud: Personvernombud for Forsvaret. Du kan kontakte her: Internett: [forsvarets.personvernombud@mil.no](mailto:forsvarets.personvernombud@mil.no), FISBasis B: FORSVARETS PERSONVERNOMBUD (postboks). Du kan også ringe **915 03 003** og be om Forsvarets personvernombud.

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

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

---

Med vennlig hilsen

*Prosjektarbeider*

Frank Atle Kigen  
Masterstudent  
FHS/Stabsskolen  
Mob: 92038351  
E-post: [fkigen@mil.no](mailto:fkigen@mil.no)

*Prosjektansvarlig*

Torunn Haaland  
IFS/Stabsskolen/Forsvarets Høyskole  
Mob: 99094170 / E-post: [thaaland@mil.no](mailto:thaaland@mil.no)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Læring i Redningshelikoptertjenesten*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju som en del av denne undersøkelsen

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)