

Självständigt arbete på avancerad nivå

Independent degree project – second cycle

Sociologi
Sociology

Att lära för hela organisationen

En studie om organisatoriskt lärande från ordinära kriser

Olof Oscarsson



Mittuniversitetet

MID SWEDEN UNIVERSITY

Campus Härnösand Universitetsbacken 1, SE-871 88. Campus Sundsvall Holmgatan 10, SE-851 70 Sundsvall.

Campus Östersund Kunskapens väg 8, SE-831 25 Östersund.

Phone: +46 (0)771 97 50 00, Fax: +46 (0)771 97 50 01.

MITTUNIVERSITETET

Samhällsvetenskapliga institutionen

Examinator: Roine Johansson, roine.johansson@miun.se

Handledare: Erna Danielsson, erna.danielsson@miun.se

Författare: Olof Oscarsson, olof.oscarsson@miun.se

Utbildningsprogram: Magisterprogrammet i sociologi, 60hp

Huvudområde: Sociologi

Termin, år: VT, 2013

Abstract

This study focus on how organizations learn from crisis accidents. The purpose is to understand the learning process when experiences are translated into the organization and creates organizational learning. How to understand the learning process is derived from Nonakas and Takeuchis (1995) elements of knowledge conversation. These elements are used to create an understanding of the underlying process. My object of study is three different organizations, each with different crisis management experience. The study is qualitative and interviews have been carried out with managers and operational staff within each of the organizations. It is concluded that the learning process that creates organizational learning can be divided into an informal and formal learning. Both of these forms of learning are associated with four elements. These four elements; *socialization*, *externalization*, *combination* and *internalization* together creates a learning process that leads to organizational learning. All elements should be viewed from a holistic approach because the elements interact. It has also been determined that if the interaction between the elements is missing, or some elements are missing in the way that organizations learn, the organizational learning becomes deficient and the possibility that experiences not are emphasized in the organization becomes imminent.

Sammanfattning

Syftet med denna studie har varit att undersöka lärandeprocessen som skapar organisatoriskt lärande. Studien har ett uttalat krisperspektiv och de organisationer som deltagit i studien har samtliga erfarenheter av minst en kris. Förutom kriserfarenhet har organisationerna också valts baserat på tre olika nivåer av krishanteringsvana. Räddningstjänsten har valts som den organisation som har krishantering som vardaglig syssla. Kommunala förvaltningar med tillhörande funktioner som aktiveras vid kriser har valts som de som har krishantering som en del av sitt arbete. Avslutningsvis har äldrevård och dagverksamhet valts som de organisationerna som inte har krishantering som en del av arbetet men som blir inblandad vid en direkt kris. Att tre organisationstyper valts har medfört att lärandeprocessen har kunna studeras på bredden samt att hinder och framgångsfaktorer beroende av krishanteringsvana har kunnat studeras. I studien har en kvalitativ forskningsmetod använts där data samlats in med intervjuer hos respektive organisation. Utgångspunkten har varit en socialkonstruktivistisk ansats där intervjupersonernas subjektiva uppfattningar och erfarenheter har legat till grund för att studera fenomenet. För att undersöka lärandeprocessen har en organisationsteoretisk utgångspunkt med Nonakas och Takeuchis (1995) teori om kunskapsbildning använts. Teorin om kunskapsbildning har använts för att förstå den lärandeprocess som ligger till grund när organisatoriskt lärande skapas.

I studien har det fastställts att lärandeprocessen består av ett informellt och ett formellt lärande som är förenade med fyra element. Utifrån intervjupersonernas beskrivningar kunde Nonakas och Takeuchis (1995) fyra element förklara lärandeprocessen som skapar organisatoriskt lärande. Det skiljde sig mellan organisationerna men efter analys av samtliga intervjupersoners beskrivningar framträdde en rad vanliga lärandeformer. De mest framträdande i det informella lärandet var att lära genom att

Sammanfattning

observera och imitera andra och att skriva dagboksanteckningar och annan dokumentation under en kris. Till det formella lärandet urskiljdes utvärderingar samt utbildningar och övningar, då framförallt efter krisen. Dessa lärandeformer kan förklaras med Nonakas och Takeuchis (1995) kunskapsprocesser som kallas *socialisering*, *externalisering*, *kombinering* och *internalisering*. Det har fastställts att det krävs ett samspel mellan det informella och formella lärandet. Detta samspel skapas genom att de olika elementen samspelar i en spiral. Den ena lärandeformen genererar kunskaper som kan användas av nästa och så vidare. Om elementen verkar ensamma eller om det saknas element i lärandeprocessen finns risken att vissa lärdomar inte lyfts fram och sprids och att detta resulterar i ett ofullständigt organisatoriskt lärande.

Nyckelord: Organisatoriskt lärande, lärandeprocess, implicit kunskap, explicit kunskap, krishantering.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Problemdiskussion	2
1.2 Syfte	2
1.3 Frågeställningar	3
1.4 Avgränsningar	3
2 Bakgrund.....	4
2.1 Krishantering i en svensk kontext	4
2.2 Krishanteringsorganisationer	5
2.3 Ordinära kriser.....	5
2.3.1 Före, under och efter krisen.....	6
2.4 Organisatoriskt lärande.....	7
3 Tidigare forskning.....	9
3.1 Lärandeprocessen	9
3.2 Resultat av organisatoriskt lärande	9
3.3 Barriärer och framgångsfaktorer	11
4 Teoretiskt ramverk	13
4.1 Organisationssociologiskt perspektiv	13
4.2 Teori om lärande och kunskapsutveckling	14
4.2.1 Kunskap och dess dimensioner	15
5 Metod.....	18
5.1 Vetenskapsfilosofisk inriktning.....	18
5.2 Insamling av empiri.....	19
5.3 Val av intervjupersoner	19
5.4 Analys av empiri	20

Innehållsförteckning

5.5 Validitet och reliabilitet.....	21
5.6 Etiska ställningstaganden	22
5.7 Metoddiskussion.....	23
6 Resultat och analys.....	25
6.1 Lärandeprocessen som skapar organisatoriskt lärande	25
6.1.1 Informellt lärande	25
6.1.2 Formellt lärande	29
6.2 Elementens samspel i lärandeprocessen.....	32
6.2.1 Externalisering till kombinerings.....	32
6.2.2 Kombinerings till internalisering	33
6.2.3 Kunskapsspiralen	33
6.3 Krishanteringsvanans betydelse för lärandeprocessen.....	34
7 Diskussion	38
8 Slutsatser	44
Referenser	46
Bilaga. Intervjuguide	50

1 Inledning

Lärande och kunskapsbildning inom organisationer har kommit att få allt större betydelse inom krishantering under de senaste åren. Erfarenheter och lärdomar har kommit att lyftas fram som en viktig del i förebyggandet, förberedelsen och hanteringen av kriser. I regeringens proposition ”Stärkt krisberedskap – för säkerhets skull” lyfts lärandet vid kriser fram för att visa betydelsen av erfarenhetsåterföring av kunskap för att stärka den svenska krisberedskapen (Prop., 2007:47). Ett konkret exempel är kommuners skyldighet att undersöka och utreda olyckor efter räddningsinsatser. ”När en räddningsinsats är avslutad skall kommunen se till att olyckan undersöks för att i skälig omfattning klarlägga orsakerna till olyckan, olycksförloppet och hur insatsen har genomförts” (3 kap. 10§ LSO). Paragrafen ovan gäller kommuner och deras räddningstjänst men utesluter inte att även andra organisationer kan arbeta med samma tankesätt. Det som är viktigt att vara medveten om är att alla organisationer inte har samma förutsättningar att lära av kriser. Hos organisationer som inte har någon form av krishantering i vardagen kan just avsaknaden av krishanteringsvana skapa svårigheter att lära och förbättra krishanteringsförmågan inför framtida kriser. Det är viktigt att belysa lärandet för att stärka krishanteringsförmågan men det är också viktigt att lyfta fram att olika organisationer kan ha olika förutsättningar att lära av kriser.

Denna studie genomförs inom ramen för projektet ”Multiorganisatorisk samverkan vid ordinära kriser”¹ (MOSAİK). Studien inriktar sig till att studera lärandeprocessen som skapar organisatoriskt lärande. För att göra det har tre olika organisationstyper med olika grad av krishanteringsvana studerats. För att studera lärandeprocessen har Nonakas och Takeuchis (1995) SECI-modell med fyra tillhörande element för kunskapskonversation använts (se 4.2.2 i teoretiskt ramverk). Samtliga fyra element har använts för att göra lärandeprocessen förståelig samt för att visa hur ett samspel mellan olika lärandeformer sker och hur de kan skilja sig åt beroende av krishanteringsvana.

¹ Projektet bedrivs vid ”Risk and Crisis Research Center” vid Mittuniversitetet i Östersund och inriktar sig till att utveckla praktisk och teoretisk kunskap inom samverkansområdet under ordinära kriser.

1.1 Problemdiskussion

Dagens organisationer kännetecknas ofta av att de är verksamma i miljöer som omgärdas av hög osäkerhet och förändring, som kan orsaka både yttre och inomorganisatoriska kriser. För att kunna förbereda och anpassa organisationer för sådana miljöer krävs att organisationerna kontinuerligt arbetar med att ständigt utveckla och anpassa sina kunskaper. Trots det är många organisationer inte tillräckligt förberedda när en kris väl inträffar. Wang (2008:425), Smith & Elliott (2007:519) och Elliott (2009:157) går så långt som att säga att det finns bevis för att vissa organisationer är resistent mot att lära från kriser eller ställer sig frågan hur ofta samma misstag kan göras om innan organisationer lär sig.

Trots vikten av att vara förberedd finns det många problematiska aspekter. Organisationer är ofta dåligt förberedda på att samla in lärdomar och erfarenheter vilket leder till svårigheter att utveckla ny kunskap. Organisationer motsätter sig ofta förändringar på grund av stela kärnvärden och värderingar vilket leder till försvar av de befintliga strukturerna (Schein 1985:176ff; Smith, Elliott & McGuinness, 2000:18; Smith & Elliott, 2007:522). Elliott (2009:157) belyser ytterligare en problematik som finns inom organisationer. Problematiken handlar om att omsätta lärdomar till operativa normer och strategier. Erfarenheterna får inte stanna vid att bara bli erfarenheter utan måste lyftas fram och bli praktiska kunskaper som kan appliceras i framtiden för att förbättra organisationen.

Nonaka (1994:34) menar att de problematiska aspekterna för organisationer ofta ligger i själva processen att utveckla ny kunskap. Det är individen som lär sig och utvecklar ny kunskap, men organisationskontexten har en avgörande roll i utformningen av lärandeprocessen. Organisationen begränsar och möjliggör individens lärande och spelar en avgörande roll för mobiliseringen av kunskap. Organisationen skapar också forum där kunskaperna kan föras fram inom hela organisationen. Utifrån denna problemställning anser jag att studier med fokus på lärande i samband med krishantering samt vilka faktorer som ligger till grund för att bedriva ett effektivt lärande måste studeras.

1.2 Syfte

Syftet med denna studie är att studera hur organisationer med olika grad av krishanteringsvana lär sig från tidigare kriser. Mer specifikt är syftet att studera

lärandeprocessen och det samspel som sker mellan olika typer av läranden när erfarenheter omsätts och skapar organisatoriskt lärande. Slutligen analyseras vilka hinder och framgångsfaktorer som finns för lärandeprocessen beroende av krishanteringsvana.

1.3 Frågeställningar

- Hur kan man förstå den lärandeprocess som sker när erfarenheter omsätts i kishanteringsorganisationerna och skapar organisatoriskt lärande i samband med kriser?
 - Vilket samspel sker inom lärandeprocessen när erfarenheter omsätts i organisationen?
 - Vilka hinder och framgångsfaktorer finns för lärandeprocessen beroende av organisationens grad av krishanteringsvana?

1.4 Avgränsningar

Kriskontexten i denna studie baseras på kriser som är tillräckligt stora för att påverka samhället och kräver inblandning från flera organisationer. Olyckor och mindre kriser som bara drabbat enskilda individer eller organisationer har inte varit den kontext som eftersökts i denna studie.

Lärandet som sker inom organisationer är relaterat till många olika begrepp med likartade betydelser. I denna studie kommer begreppet organisatoriskt lärande att användas för att poängtera att studien avgränsas till det lärande som sker inom och för organisationens räkning och inte med fokus på den enskilda individens lärande.

Slutligen kommer studien att begränsas till tre organisationstyper som alla har olika grad av krishanteringsvana. Med tre olika typer av organisationer finns det möjligheter att separat och översiktligt undersöka lärandet inom de olika organisationerna samt se om lärandet skiljer sig beroende av vanan att hantera kriser.

2 Bakgrund

I bakgrunden förklaras områden som jag anser nödvändiga för att läsaren ska få en förståelse för studien. Bland annat berörs hur Sveriges krishanteringssystem är utformat som sedan följs av en beskrivning av manifesta, intermittenta och latenta organisationer för att slutligen beröra området lärande.

2.1 Krishantering i en svensk kontext

Det svenska samhället har genomgått en rad allvarliga kriser och olyckor under årens lopp. Exempelvis kriser och större olyckor följt av teknologisk utveckling som Tjernobylyolucky 1986, naturkatastrofer som tsunamin 2004 och större stormar i Sverige som exempelvis Gudrun 2005. Dessa olika typer av krissituationer ställer stora krav på samhället och dess förmåga att hantera kriser (Olofsson och Rashid, 2009:13f).

Genom att utforma ett krishanteringssystem som har en god förmåga att hantera kriser före, under och efter har Sveriges krishanteringsförmåga stärkts samtidigt som fokus har flyttats från höjd beredskap och krig till fredstida kriser. Nu ligger fokus på det civila samhället och civila samhällsaktörer vid komplexa samhällskriser till skillnad mot tidigare när en invasion av Sverige och militära åtgärder var i fokus. Utformningen av krishanteringssystemet lägger vikt vid att kriser ska hanteras på lägsta effektiva nivå. På lägsta nivån finns kommunerna (lokal nivå), sedan länsstyrelsen (regional nivå) och högst upp regeringen (nationell nivå) (Sveriges kommuner och landsting, 2007:6ff).

En viktig del av krishantering är att lära av tidigare kriser. I regeringens proposition ”Stärkt krisberedskap – för säkerhets skull” kan man läsa hur viktigt det är med en erfarenhetsåterföring av kunskap få att stärka krisberedskapen. Regeringen anser att arbetet med att förebygga olyckor och kriser bör bedrivas på ett planerat och strukturerat sätt, och att förmågan till erfarenhetsinsamling och utveckling av ny kunskap från tidigare händelser bör stärkas. För att ett lärande ska kunna ske, och som sedan ska kunna användas som underlag för myndigheters, kommuners, landstigs och frivilligorganisationers åtgärder vid händelser är det viktigt att ta fram material från tidigare händelser. Det är också viktigt att kartlägga orsakerna till olyckor och kriser och

utvärdera hur insatserna har fungerat och förlöpt. Dessa erfarenheter ska sedan kunna ligga till grund och användas som planeringsunderlag för verksamheter inom de tre nivåerna (lokal, regional och nationell) (Prop., 2007:47).

2.2 Krishanteringsorganisationer

Krishanteringssystemet bygger på aktörer som agerar utifrån sin roll, sina uppgifter och sina befogenheter. Danielsson, Johansson och Kvarnlöf (2012:28f) väljer att dela in aktörerna i tre kategorier som benämns manifesta, intermittenta och latent krishanteringsorganisationer. Denna studie kommer att inrikta sig till alla tre kategorierna av krishanteringsorganisationer. Nedan ges en beskrivning av de tre typerna av krishanteringsorganisationer i syfte att få en inblick i respektive organisations krishanteringsförmåga. För att se vilka organisationer som valts inom respektive kategori se val av intervjupersoner (5.4.3) under metoddelen.

Med manifesta krishanteringsorganisationer menar Danielsson et al. (2012:28f) organisationer som har krishantering som vardagligt inslag i verksamheten. Exempel på sådana organisationer är räddningstjänst, polis och akutsjukvård. Dessa organisationer aktiveras i första hand när olyckor och kriser uppstår, framförallt räddningstjänst och akutsjukvård, för att i första skedet rädda liv och egendom. Deras arbete kännetecknas av i förväg bestämda rutiner och strukturer.

Vidare beskriver Danielsson et al. (2012:28f) organisationer som de väljer att benämna intermittenta krishanteringsorganisationer, organisationer som har krishantering som en del i arbetet men inte som huvuduppgift. Exempelvis att krishanteringsfunktionen aktiveras när en kris uppstår. Till sådana organisationer hör exempelvis säkerhetsfunktioner inom kommuner eller POSOM-grupper.

Slutligen använder Danielsson et al. (2012:28f) begreppet latent krishanteringsorganisationer för att beskriva organisationer som egentligen inte alls har krishantering som kärnverksamhet men som ändå berörs av krishantering genom att bli en del av det interorganisatoriska samarbetet vid kriser. Det kan vara organisationer som skolor, socialtjänst och äldreomsorg.

2.3 Ordinära kriser

Kris är ett mångtydigt begrepp som kan uppfattas på flera olika sätt. Kriserhändelser brukar vanligen kunna skilja sig mycket i omfattning och karaktär beroende av

vem/vilka som definierar dem. Allt ifrån terrorisattacker, kemiska explosioner och översvämningar till politiska skandaler och misslyckanden kan ses som kriser (Drennan och McConnel, 2007:14). Trots den stora variationen kan kriser karaktäriseras som händelser som har en betydande grad av komplexitet, innefattar mycket tvetydighet, oväntade utfall och har låg sannolikheten för att de ska inträffa (Wang, 2008:428; Weick, 1988:305).

Kriser kan ses både utifrån ett objektiva och utifrån ett subjektivt synsätt. Drennan och McConnel (2007:14–17) menar dock att det inte går att inta ett helt objektiva synsätt till kriser utan att det hos individen kommer ges en viss subjektiv uppfattning. Den subjektiva uppfattningen styrs av individers värderingar, tolkningar, roller och ansvarsområden när sociala konstruktioner skapas för att ge mening åt kriser i olika kontexter. Denna studie kommer att betona den subjektiva uppfattningen av kriser. Det är individen, utifrån sina erfarenheter som definierar vad som är en kris för dem och deras organisation. Däremot som visas nedan har ramar satts för hur omfattande krisen ska vara för att falla inom ramen för denna studie, det vill säga att studien är avgränsad till ordinära kriser.

Med ordinära kriser menar Danielsson och Sparf (2011:1) händelser med mer ”normal” karaktär och omfattning på lokal nivå men som ändå är tillräckligt omfattande i tid och rum för att skapa koordinering mellan flera organisationer med olika typ och varierad grad av krishanteringsvana. Ordinära kriser kan exempelvis vara större bränder, utsläppolyckor, översvämningar och snöoväder. Skillnaden gentemot extraordinära händelser (SFS 2006:544) är allvarlighetsgraden, att ordinära kriser inte behöver en tillsättning av krisledningsnämnd. Det medför fördelar i insamlingen av empirin eftersom extraordinära händelser är väldigt ovanliga och svåra att komma i kontakt med. Skillnaden mot vardagsolyckor är att de mer kan ses som en händelse som till största del drabbar enskilda individer medan en ordinär kris mer påverkar organisationer och lokalsamhället. Kravet i studien har varit att omfattning på krisen ska ha varit i den omfattningen att flera aktörer blivit berörda.

2.3.1 Före, under och efter krisen

Att hantera kriser kan grovt delas in i tre faser; före, under och efter krishändelsen. Enander (2009:8) poängterar att samtliga faser är förknippade med olika aktiviteter. Den första fasen utmärks av förberedelser och förebyggande arbete och insatser. Ofta

finns det någon form av bedömningar som ger en uppfattning om möjliga faror och potentiella hot. Bedömningarna kommer att ligga till grund för att förebygga och förbereda sig inför olyckor och kriser.

Den andra fasen menar Enander (2008:9) sträcker sig från att krisen inträffar tills det att den akuta situationen har passerat eller är under kontroll. Perioden kännetecknas av åtgärder för att hantera situationen med fokus på att minimera skadekonsekvenser. Fasens längd beror helt på vilken kris det handlar om. Rör det sig om exempelvis en brand är ofta förloppet kortvarigt, gäller det radioaktivt nedfall kan det handla om månader.

Den tredje fasen beskriver Enander som den fas som tar vid efter att den akuta situationen är över och sträcker sig till dess att situationen ej kräver vidare åtgärder. Denna fas innefattar återuppbyggnad och återhämtning, såväl fysiskt som i den sociala och psykologiska miljön. Efter denna fas sker en övergång till den första fasen med införlivande av erfarenheter, förebyggande och förberedelser inför möjliga kommande händelser.

Att dessa faser nämns beror på att lärandet kan bedrivas med framgång under samtliga av de tre faserna samt att samtliga av faserna har beaktats i studien. Att begränsa studien till att endast innefatta en eller två faser kan leda till att vissa typer av läranden inte lyftas fram.

2.4 Organisatoriskt lärande

I krishanteringssystemet inkluderas förmågan att organisatoriskt lära av tidigare kriser som en viktig del av arbetet. För att kunna arbeta med lärande är det viktigt att förstå vad organisatoriskt lärande är och vilka begrepp som förknippas med detta. Begreppet organisatoriskt lärande härstammar enligt Visser (2007:659) enda sedan till 1930-talet men blev känt i samband med Argyris och Schön i slutet av 70-talet.

Beskrivningen av vad begreppet organisatoriskt lärande står för är ganska likartade i litteraturen. Argyris och Schön (1996:16) beskriver organisatoriskt lärande som en process som sker när individer inom sin organisation stöter på problematiska situationer och agerar problemlösande. En ständig reflektion sker över obalansen mellan förväntning och handling. För att lärandet ska bli organisatoriskt krävs att lärandet blir inbäddat i organisationens image som skapas genom medlemmarnas medvetande. Wang

Bakgrund

(2008:432) och Dodgson (1993:376f) beskriver det som ett organiserat sätt att bygga ett förråd av kunskap och rutiner baserat på genomförda aktiviteter som tagits tillvara från tidigare händelser, för att anpassa och utveckla organisatorisk effektivitet.

Ovanstående förklaringar är en representativ bild över vanliga förklaringar som används i litteraturen. Nonaka och Takeuchi (1995:45) beskriver tänkvärda kritiska poänger mot ovanstående teorier som jag kommer att förhålla mig till. Nonaka och Takeuchi menar att ovanstående teorier ibland bortser från kunskapsskapandet som grund för organisatoriskt lärande. Att andras kunskaper ligger tillgrund för ett lärande och utvecklingen av nya kunskaper poängteras inte i tillräcklig omfattning. Ofta finns inte kunskap som begrepp med när lärandet teoritiseras. En ytterligare kritik som nämns av Nonaka och Takeuchi är att dessa teorier egentligen studerar det individuella lärandet. Trots 20 år av forskning finns det ändå inte en fullständig översyn av hur organisatoriskt lärande skaps. Slutligen kritiserar Nonaka och Takeuchi (1995:59) att många teorier bortser från den sociala processen. Nonaka och Takeuchi menar att lärande och kunskapsutveckling är beroende av en social process, att det är i integreringen och interaktionen individer emellan som lärdomar skapas. Min syn på begreppet organisatoriskt lärande kommer i likhet med Nonaka och Takeuchi fokusera på den sociala processen som ligger till grund för att erfarenheter ska omsättas i organisationen.

3 Tidigare forskning

Forskning inom studieområdet organisatoriskt lärande berör ett antal områden och sträcker sig över flera studiediscipliner. För att göra den tidigare forskningen mer relevant för min studie kommer forskningen framförallt att vara inriktad till en kriskontext med vissa undantag.

3.1 Lärandeprocessen

Forskning inom ämnesområden som rör lärande är starkt fokuserad på en allmän kontext och inte inriktad till krishanteringsområdet. Den forskningen som finns om lärande i en kriskontext handlar framförallt om vad lärandet ska åstadkomma och vad som hindrar respektive främjar lärande under och efter kriser. Begränsad forskning finns om lärandeprocessen, att skapa ett lärande efter kriser inom organisationen. När det gäller studier om processen och vad som ligger till grund för lärandet har fokus ofta legat på kunskapsutveckling bland offentliga och kommersiella företag. Bland annat har Nonaka (1994), Nonakas och Takeuchis (1995) och Lämsä (2008) studerat faktorer som kan påverka utvecklingen av kunskap och lärande. Nonakas och Takeuchis (1995) har studerat den Japanska bilindustrins sätt att utveckla innovationer genom att förklara processen som sker när kunskap utvecklas och stärks. Det görs med hjälp av en modell som kallas SECI-modellen. Med denna modell kan organisationer få hjälp att förstå och hantera kunskapsprocesser. Kortfattat särskiljer modellen på tyst kunskap och explicit kunskap genom de fyra tillstånden: *socialisering*, *externalisering*, *internalisering* och *kombinering* som beskriver hur ny kunskap skapas och omvandlas inom organisationen. Denna modell har också kommit att användas inom studier som inriktar sig specifikt till organisatoriskt lärande som exempelvis Lämsä (2008) visar i sin studie. För att få en förståelse för processen som sker när krishanteringsorganisationer lär från kriser har jag använt SECI-modellen och satt in modellen i en krishanteringskontext.

3.2 Resultat av organisatoriskt lärande

Vidare finns litteratur som studerar resultatet av organisatoriskt lärande och den förändring som syftar till att anpassa och öka organisationens motståndskraft. Här finns viss litteratur med en uttalad krishanteringskontext. Flera av författarna är inne på att

kriser trots deras negativa aspekter är en kraftfull trigger till förändring (Wang, 2008:431ff; Birkland, 2009:147). Wang (2008:431) menar att genom att ta sig igenom en kris utmanas människors värderingar och uppfattningar likväl som praktiker och procedurer inom organisationen. Denna process hänger samman med att individer kontinuerligt utvärderar och lär från tidigare tillstånd vilket resulterar i förändring och utveckling av organisationen.

Flera författare anammar Argyris och Schöns (1996:20f) single-loop och double-loop nivåer av lärande (Argyris; 2003:1178f; Braf, 2000:41; Birkland, 2009:146; Smith & Elliott, 2007:522). Författarna menar att förändringar baserat på "single-loop" lärande (förändringar i arbetsätt och rutiner) inte är ett särskilt effektivt sätt att förändra verksamheten på i det långa loppet eftersom felet ses över inom den miljön som kan ha varit orsaken till felet. Organisationer bör istället inrikta sig på att anamma "double-loop" lärande för att förändra grundläggande värderingar, beteende och attityder inom organisationen som helhet. Det resulterar i att den nya förbättringen inte kommer återfinnas inom samma organisationsparadigm. På så sätt är det mindre troligt att samma typ av fel upprepas inom samma kontext (Argyris och Schön, 1996:20f; Argyris, 1999:69; Smith & Elliott, 2007:532). Argyris (1999:89f) lyfter dock fram att organisationsmedlemmar ofta har svårigheter med "double-loop" lärande eftersom det kräver en djupare reflektion över hela organisationsparadigmet.

Moynihan (2008:352) lyfter fram en intressant aspekt som visar på förändringar under olika faser av krisen. Den ena fasen kallar han "intercrisis learning" (tredje fasen i en kris) och innebär att organisationen lär sig baserat på erfarenheter efter en kris och kan således genomföra förändringar som gör dem bättre förberedda för en framtida kris. Den andra fasen kallar han "intracrisis learning" (andra fasen i en kris) som syftar till att förändra under krisen för att hantering ska bli så effektiv som möjligt och resultera i så lite skador som möjligt på verksamheten. Moynihan (2008:352) använder inte begreppen "single-loop" och "double-loop" lärande men beskriver olika förändringarna som sker under olika faser av krisen med liknande innebörd. Förändringar som är vanligast under kriser är mer ytliga, eftersom individer ofta deltar i meningsskapande under stor tidspress och hög osäkerhet. Däremot är mer djupgående förändringar möjliga efter en kris, eftersom innebörden av krisen identifierats vilket gör det lättare att hitta vad han kallar lämpliga policyförändringar.

3.3 Barriärer och framgångsfaktorer

Det finns mycket forskning som berör barriärer och framgångsfaktorer för organisatoriskt lärande. Min uppfattning är att denna typ av forskning har ett övervägande fokus på barriärerna för lärande och att det är svårare att hitta forskning som beskriver framgångsfaktorerna. Vad som kan ses som barriärer och främjande faktorer kan vara intressant för min studie eftersom jag ska titta på lärandet hos olika organisationstyper vilket medför att det är bra att ha en uppfattning om olika hinder och främjande faktorer som kan finnas inom organisationer, och att de kan upplevas olika beroende av organisationstyp.

Schein (1985:176ff), Smith, Elliott & McGuinness (2000:18) och Smith & Elliott (2007:522) har studerat kultur och dess inverkan på organisationer och kommer då in på kulturens betydelse i samband med lärande. Kultur ses ofta som en stabiliserande, konservativ kraft som gör saker och ting förutsägbara. Lärande däremot har som huvudsyfte att förändra, anpassa och leda till innovation. Många organisationer lever med stela kärnvärden och värderingar som motsätter flexibilitet och utveckling. Dessa stela kärnvärden och värderingar är djupt rotade i organisationen och är väldigt svåra att förändra. Det skapar en paradox eftersom kulturen försöker stabilisera tillvaron medan lärande försöker skapa förändring. I detta ljus blir kulturen en dysfunktionell kraft som skapar en konflikt mellan djupt rotade antaganden (kärnan i kulturen) och en effektiv lärandeprocess. De grundläggande antagandena som är djupt rotade i kulturen och undermedvetet styr vårt beteende, skapar om de ifrågasätts eller utmanas ångest och försvar. Något som kan leda till förnekelse för att uppkomna situationer ska uppfattas som överensstämmande med antaganden.

Deverell (2010:685) diskuterar också hinder för lärande. Han tittar bland annat på arbetssätt som kännetecknas av hög grad av rutinbaserat och stelt agerande i samband med krishantering. Det stelbenta, rutinbaserade har fått utså kritik för att hindra läradorar under krishantering. En typiskt stelbent agerande kännetecknas av att det möter en kris med ett stelt, orubbligt och icke flexibelt arbetsätt. Problematiken med att bedriva lärande när man arbetar väldigt rutinbaserat beror på att man inte reflekterar över sina erfarenheter och sin omgivning tillräckligt mycket.

Deverell (2010:686f) diskuterar inte bara hinder utan också framgångsfaktorer för organisatoriskt lärande under krishantering. Han tar upp det flexibla och kreativa

arbetsätt som en framgångsfaktor för lärande under kriser med hög osäkerhet. Det flexibla och kreativa angreppssättet har hyllats som en framgångsfaktor för att skapa lärdomar under krishantering. En anledning är att det tillåter ett flexibelt handlande och en ständig reflektion där nya anpassade metoder kan skapas och utvärderas, vilket bidrar till lärdomar för framtida krishantering. En kris kännetecknas ofta av en hög grad av osäkerhet vilket leder till att kreativa metoder måste prövas allt eftersom krisen förändras för att lärdomar ska kunna genereras.

Ett typiskt exempel på oenighet bland författarna gäller just de rutinbaserade arbetsätten. Moynihan (2008:359) beskriver till skillnad mot Deverell (2010:685) att ett rutinbaserat arbetsätt kan vara ett sätt att komma över hinder och skapa framgångsfaktorer för organisatoriskt lärande. Det rutinbaserade arbetsättet får däremot inte bli permanent utan måste kunna förändras baserat på nya lärdomar som skapas i samband med att problem upptäcks och korrigeras. Moynihan (2008:359) använder ett begrepp som heter ”standard operation procedure” (SOP). SOPs handlar om att standardisera arbetsätt till så hög grad som möjligt genom att fastställa arbetsmetoder som ska följas av alla. Moynihan (2008:359) menar att SOPs är en framgångsfaktor om det används rätt eftersom de är uppbyggda på insamlade erfarenheter, kan lagra erfarenheter och erfarenheterna kan spridas vidare inom organisationen. Det viktiga är att SOPs ständigt förnyas allt eftersom nya lärdomar samlas in. Moynihan (2008:361) hävdar dock att det alltid måste finnas en balans mellan flexibilitet och rutinbaserat arbete.

4 Teoretiskt ramverk

I detta avsnitt presenteras vilken teoretisk utgångspunkt som används i studien. Teorin har applicerats under analysen av empirin och har varit ett hjälpmedel för att konkretisera och skapa förståelse för lärandeprocessen som sker inom de undersökta organisationerna.

4.1 Organisations sociologiskt perspektiv

Jag har utgått från ett organisationsteoretiskt perspektiv med en sociologisk utgångspunkt för att försöka förstå och förklara lärandeprocessen som sker när erfarenheter omsätts och skapar ett organisatoriskt lärande inom de olika studerade organisationerna. Att det är ett sociologiskt fokus syns framförallt i mitt ställningstagande att det är individerna inom organisationen och inte organisationen i sig som aktör som skapar ett lärande. Inom många organisationsteorier finns ett starkt fokus på organisationen och att organisationen i sig är lärande. Ett vanligt begrepp som används är ”lärande organisationer”. Jag anser att organisationen i sig inte kan lära utan det är individerna inom organisationen som lär och utvecklar ny kunskap.

Mot bakgrund i det organisationsteoretiska perspektivet har kunskapsmanagement och Nonakas och Takeuchis (1995) teori om organisatorisk kunskapsbildning använts för att försöka förstå vad som ligger till grund och bidrar till lärandet inom organisationer. Utgångspunkten kommer att röra sig från ett individperspektiv (mikro) till ett organisationsperspektiv (makro). Detta eftersom syftet kommer att ligga på att förklara det lärandet utifrån hur individer interagerar och genererar ny kunskap sett ur ett organisationsperspektiv.

Organisationsteori är ett brett område som sträcker sig över många discipliner och ämnesområden. Den har en mångtydig natur som ofta bygger på många olika perspektiv. Organisationsteori brukar sägas ha sitt ursprung i industrialiseringen och framväxten av arbetsdelning i slutet av 1700-talet men blev på allvar ett erkänt forskningsområde i början på 1900-talet (Hatch, 2002:21-4). Dagens organisationsforskning, är som beskrevs ovan, av mångartad natur men kan beskrivas

uppdelat i ett flertal studieområden. Exempel på vanliga studieområden som organisationsforskare studerar är social struktur, kultur, fysisk struktur och teknologier (Hatch, 2002:43ff).

4.2 Teori om lärande och kunskapsutveckling

Mot bakgrund i organisationsteori har jag valt att gå vidare till mer specifika teorier om lärande och kunskapsutveckling för att förstå lärandet som sker inom de studerade organisationerna. Det finns många klassiska teoribildningar inom området organisatoriskt lärande. Efter att ha tittat ytligt på en del av dessa ledde det in mig på teorier inom kunskapsmanagement. Kunskapsmanagement är ingen renodlad sociologisk disciplin men har grundantaganden som ligger i linje med aspekter som studeras inom sociologi. Nämligen hur organisationsmedlemmar utvecklar kunskap och lär inom organisationer och hur det sker genom bland annat interaktion, socialisering och integrering. Det finns många olika förklaringar och definitioner av kunskapsmanagement. Enligt Braff (2000:6) kan kunskapsmanagement relateras till både teorier och praktiker där det centrala är individer och organisationer. Enligt Braff är målet med kunskapsmanagement att organisationen ska säkerhetsställa tillgången på kunskaper för att det ska vara möjligt att nå sitt verksamhets syfte.

En teori som blivit känd inom kunskapsmanagement och som kan användas för att förklara lärandet inom organisationer och vad som ligger till grund för det är Nonakas (1994) teori "Knowledge Creation Theory" som utvecklats av Nonaka och Takeuchi (1995). Denna teori har ända sedan den kom visat sig användbar inom områden som studerar organisatoriskt lärande, framförallt om man vill attackera området utifrån ett annat håll än de mer klassiska teorierna. I Nonakas (1994:14) forskningsartikel: "A dynamic theory of Organizational Knowledge Creation" nämns följande:

I recommend this paper to Organization Science readers because I believe that it has the potential to stimulate the next wave of research on organization learning. It provides a conceptual framework for research on the differences and similarities of learning by individuals, groups, and organizations.

Nonakas (1994:16) ontologiska och epistemologiska syn ligger helt i linje med hur jag ser på studiefenomenet. Nonaka poängterar den subjektiva sidan av kunskapsskapande och att det inte är organisationen som skapar ett lärande utan att det är individerna inom organisationen som gör detta. Organisationens ska mer ses som den utgångspunkten

inom vilket kunskap bildas av individerna och som uppmuntrar kreativa individer och skapar en kontext för individer att lära i och utveckla kunskap inom.

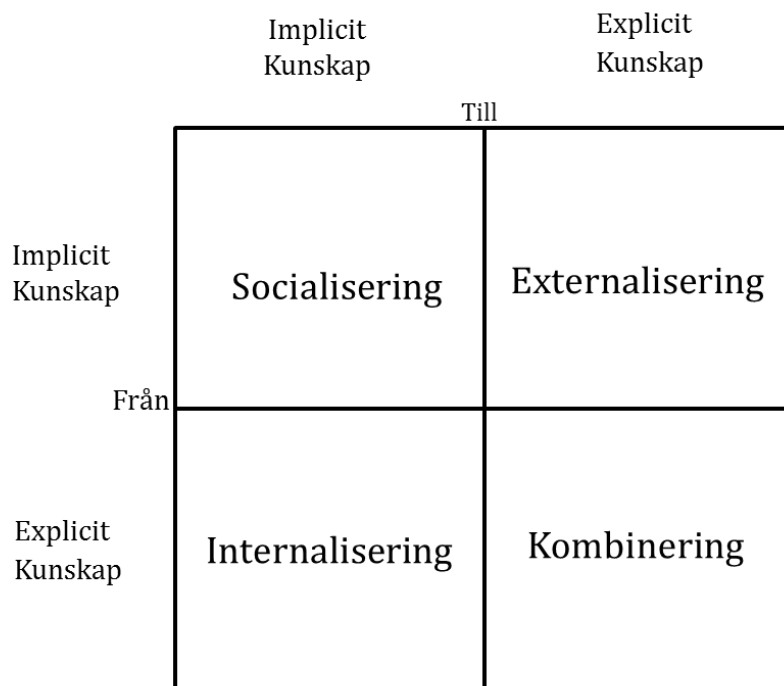
4.2.1 Kunskap och dess dimensioner

Som nämnts ovan kan kunskap ses som en central del i lärandet. Man lär genom att ta till sig andras kunskaper och vidareutveckla dessa till nya kunskaper. Nonaka och Takeuchi (1995: 58) menar att kunskap handlar om övertygelse och åtaganden. Kunskap är knutet till speciella intentioner och perspektiv och är kopplat till handling och mening. Nonaka och Takeuchi lyfter även fram att kunskap inte ska förväxlas med information. Information behöver exempelvis inte vara knuten till övertygelser och åtaganden och information behöver heller inte kopplas till handlingar. Däremot handlar både kunskap och information om meningsskapande.

Nonaka och Takeuchi (1995:59f) delar in kunskap i de två dimensionerna implicit (tyst) kunskap och explicit (uttryckt) kunskap. Ofta sägs att individer kan mer än vad som kan förklaras, att det som kan uttryckas i bokstäver och siffror bara är toppen av ett isberg. Dessa uttryck beskriver det komplexa i kunskap, att det inte bara handlar om det vi kan förmedla utan att vi även besitter inneboende kunskaper. Nonaka (1994:16) beskriver implicit kunskap som den kunskap som är rotad i handlingar, som finns inom oss och som är svår att överföra via tal och skrift. Den explicita kunskapen däremot kan enkelt förklaras som den medvetna kunskapen. Den kunskapen som kan uttryckas och medvetet föras vidare i form av tal och skrift.

Enligt Nonaka och Takeuchi (1995:62) skapas och utvecklas ny kunskap genom en process där implicit och explicit kunskap växelverkar. Denna process är beroende av att individer interagerar med varandra i sociala processer. Nonaka och Takeuchi kallar det för kunskapskonversation. Utifrån det har Nonaka och Takeuchi skapat en modell med fyra olika länkade lägen/element som kallas SECI-modellen (se fig.1). Dessa element samspelar med varandra men kan analytiskt studeras separat. De olika elementen är (1) från implicit till explicit kunskap som kallas *socialisering*; (2) från implicit till explicit kunskap som kallas *externalisering*; (3) från explicit till explicit kunskap som kallas *kombinering*; och slutligen (4) från explicit till implicit kunskap som kallas *internalisering*.

Teoretiskt ramverk



Figur 1. SECI- modellen (Nonaka, 1994:19)

Socialisering (1): Denna kunskap bildas genom integrering och socialisation mellan individer. Exempel på sådana processer kan vara att följa, observera och imitera en individ, exempelvis en mentor eller medarbetare. Nyckeln för att förvärva tyst kunskap är att överföra erfarenheter och mentala modeller. Genom att överföra och dela erfarenheter skapas ny kunskap under observation, imitation och praktiserande. Att överföra information som inte kan anknytas erfarenhetsmässigt till mottagaren gör det nästan omöjligt för mottagaren att tillgodogöra sig informationen. Utan delade erfarenheter är det svårt att dela andras tankeprocesser (Nonaka och Takeuchis, 1995:62ff; Nonaka, 1994:19).

Externalisering (2): I detta läge uttrycks den tysta förkroppsligade kunskapen. Det sker exempelvis genom att erfarenheter och reflektioner uttrycks i form av tal och skrift. Genom dialoger i grupp där individer måste reflektera och bearbeta sina inneboende kunskaper uppstår ofta nya kunskaper. Dessa uttryck sker ofta genom visioner, koncept, hypoteser eller metaforer. En problematisk aspekt kan uppstå när tyst kunskap ska uttryckas och konceptualiseras. Den uttryckta kunskapen kommer med stor sannolikhet att bli bristande, inkonsekvent och otillräcklig. Det kommer finnas ett gap mellan den tysta kunskapen och det vi kan uttrycka. Däremot kommer det att leda till reflektion och

interaktion individer emellan vilket kan framkalla och utveckla ny kunskap (Nonaka och Takeuchi, 1995:64f).

Kombinering (3): Här sker en växelverkan mellan olika explicita kunskaper. Genom att kombinera olika individers explicita kunskaper främjas skapandet av nya former av kunskap. *Kombinering* av explicit kunskap kan ske genom exempelvis fysiska möten, telefonsamtal, datoriserad kommunikation, utvärdringar, rapporter etcetera. Genom att dels uttrycka explicit kunskap och dels bearbeta andras explicita kunskaper, kan individer sortera, lägga till, kombinera och kategoriserar information vilket främjar kunskapsutvecklingen (Nonaka och Takeuchi, 1995:67).

Internalisering (4): I detta läge överförs explicit kunskap till implicit kunskap. Här nämns det klassiska lärandet, eller "learning by doing" som ett populärt uttryck. Här tar individer in andras uttryckta kunskaper och internaliserar dem till sina egna. Exempel på när explicit kunskap överförs till implicit kunskap kan vara i undervisningssammanhang, när individer får ta del av orala presentationer, skriftliga dokument, manualer med mera. Vi lär oss och tar till oss kunskap genom att interagera med och praktisera andras kunskaper tills vi omvandlat och internaliserat dem till våra egna (Nonaka och Takeuchi, 1995:69; Nonaka, 1994:19).

Nonakas (1994) och Nonakas och Takeuchis (1995) teori om kunskapskonversation inom organisationen har inte vad jag kunnat hitta i tidigare forskning använts för detta studiesyfte tidigare. Den är framtagen för att titta på hur kommersiella företag arbetar med kunskapsspridning och invasioner, framförallt inom den japanska bilindustrin. I min studie har teorin används för att analysera och tydliggöra processen som sker när erfarenheter omsätts inom organisationen och skapar ett organisatoriskt lärande i samband med krissituationer. Att denna teori har valts bygger på att den teoretiserar kring processer som är viktiga när erfarenheter ska omsättas och spridas inom organisationen. Processerna som kan antas vara viktiga när organisationer skapar ett organisatoriskt lärande. I analysen har de antagits att alla fyra element växelverkar och ska ses utifrån ett holistiskt perspektiv i lärandeprocessen men att det är av analytiskt intresse att kunna skilja dem åt. Genom denna modell kan processen bakom det organisatoriska lärandet tydliggöras genom att analysera viktiga element som är framträdande. Vidare analyseras hur dessa element omsätts och skapar organisatoriskt lärande.

5 Metod

I detta avsnitt förklaras vilket tillvägagångssätt studien har haft. Avsnittet berör framförallt insamling av empirin och bearbetning av empirin, men även vetenskapliga förhållningssätt, validitet, reliabilitet samt etiska riktlinjer. Avslutningsvis presenteras en metoddiskussion över aspekter som fått konsekvenser för studien.

5.1 Vetenskapsfilosofisk inriktning

Hur man väljer att se på vetenskap och framförallt kunskap kan skilja sig åt inom vetenskapen. Inom forskningen finns olika förhållningsätt som benämns ontologi och epistemologi. Ontologi berör frågor om hur världen är beskaffad och epistemologi om kunskapens natur och hur det är möjligt att samla in kunskap om världen (Engdahl och Larsson (2006:17). Enligt Alexander, Thomas, Cronin, Fielding och Moran-Ellis (2008:138) kan det ontologiska förhållningsättet i stort skiljas mellan ett positivistiskt och ett interpretivistiskt förhållningsätt. Det positivistiska synsättet ser världen som objektiv och mätbar. Det interpretivistiska synsättet betonar att världen är en social konstruktion. Det går inte att studera och mäta en extern verklighet utan endast tolka det man ser. I likhet med ovanstående beskriver Thompson (2011:754) att det är vanligt inom organisationsforskning att anta antingen ett mer strukturellt realistisk förhållningsätt (positivistiskt) där observerbar verklighet likställs, eller ett socialkonstruktivistiskt förhållningsätt (interpretivistiskt) som betonar att verkligheten bygger på sociala konstruktioner baserade på tolkningar av erfarenheter.

Precis som de ontologiska synsätten kan skilja sig åt kan även de epistemologiska göra det. Epistemologiska synsättet ur ett positivt perspektiv kännetecknas ofta av utvecklandet av generella teorier om hur värden är beskaffad, som motiverats genom förutsägelser och kausala samband som testas hypotetiskt. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv handlar det mer om att försöka förklara och skapa förståelse för olika fenomen genom att tolka berättelser och erfarenheter (Alexander et al., 2008:138).

Förutom att bestämma sig för hur man ser på studiefenomenet och vilken kunskap man eftersträvar bör man också fundera på från vilket håll fenomenet ska angripas.

Denna studie har antagit ett socialkonstruktivistiskt synsätt med ett deduktivt angreppssätt. Detta eftersom syftet är att utifrån intervjupersonernas erfarenheter av krishändelser, ta reda på hur fenomenet är beskaffat och försöka förklara varför utifrån ett teoretiskt ramverk. Fokus har legat på intervjupersonernas subjektiva uppfattningar och erfarenheter som grund för att skapa förståelse för fenomenet.

5.2 Insamling av empiri

Intervjuer har genomförts inom ramen för hela (MOSAİK) projektet och har således medfört att fler intervjuer har gjorts än de som kommit att användas i denna studie. 13 stycken intervjuer har sammanlagt använts för denna studie, fördelat på fyra stycken intervjuer inom manifesta organisation och fyra stycken inom intermittenta organisationer och 5 stycken inom latent organisationer. Varje intervju har varit mellan 30-120 minuter långa och följde en på förhand bestämd intervjuguide (se bilaga). Intervjuerna har baserats på retrospektiva frågor där intervjupersonerna har fått utgå ifrån en upplevd krishändelse när frågorna besvarats. Den retrospektiva utgångspunkten har medfört att intervjupersonerna har fått beskriva den bilden de upplevt, vilket minskat risken för diskussioner kring ett idealt agerande.

Intervjuerna som genomförts var av så kallade semi-strukturerad art. Denna typ av intervjuer kan enligt Bryman (2002:300ff) förklaras som att forskaren har en lista över teman och frågor, nedtecknade i en intervjuguide. Intervjutypen skapar en viss frihet för forskaren som inte behöver ställa frågor och teman i samma ordning som i intervjuguiden samt att forskaren har möjlighet att ställa andra frågor som är relevanta. Intervjupersonerna har därmed möjlighet att till viss del styra intervjun till vad som anses mest relevant. Att valet föll på denna intervjumetod baseras främst på, som Kvale och Brinkmann (2009:19) uttrycker det, att den erhåller beskrivningar av intervjupersonernas tillvaro utifrån en tolkning av beskrivna fenomen, som ligger i enlighet med den eftersträlvade kunskapen som eftersökts i denna studie.

5.3 Val av intervjupersoner

I mitt fall innebar urvalsprocessen att tre olika organisationstyper valdes för att representera manifesta, intermittenta och latent krishanteringsorganisationer. Organisationerna har valts ut i en medelstor svensk kommun med drygt 80 000 invånare. Som manifest organisation valdes räddningstjänsten, som intermittenta organisationer valdes kommunala förvaltningar med tillhörande säkerhetsfunktioner.

Slutligen valdes äldrevård och daghemsverksamhet som representant för de latent organisationstyperna. Eftersom kravet som ställdes på intervjupersonerna var att de skulle ha erfarenheter av ordinära kriser medförde det att urvalsprocessen inte gick att genomföra på annat sätt än att handplocka de med rätt erfarenheter. Urvalet bestämdes att innefatta ledningsnivå med chefs- och ledningsbefattningar inom respektive organisation samt operativ nivå med tjänstemän och personer som arbetar i linjeorganisationen inom sin organisation. Att olika nivåer inom organisationerna valdes berodde framförallt på att jag ville samla in empiri inom ett bredare spektrum inom hela organisationen och inte med huvudsyftet att kunna göra en åtskillnad inom nivåerna. Nu har skillnader inom nivåerna i vissa fall visat sig stora vilket har lyfts fram i resultatet.

5.4 Analys av empiri

Innan själva analysen startade transkriberades allt material ordagarant för att ha en grund att basera analysen på. När materialet sedan skulle analyseras valdes meningskoncentrering som analysmetod. Meningskoncentrering innebär enligt Kvale och Brinkmann (2009:221) att intervjupersonernas uttalanden sammanställs till kortare formuleringar. Långa uttalanden reduceras till meningsbärande formuleringar, där huvudinnebörden förblir desamma. För mitt studiesyfte passade meningskoncentrering bra eftersom det gav chans att lyfta fram rika och nyanserade erfarenheter och beskrivningar av fenomenet. Meningskoncentrering kan enligt Kvale och Brinkmann (2009:221f) delas in i fem steg. Jag har modifiera deras steg för att passa mitt studiesyfte. Nedan följer en beskrivning av hur intervjuerna har analyserats:

- Första steget i min analys bestod av att läsa igenom allt transkriberat material från början till slutet för att få en överblick för materialet som helhet.
- Därefter fastställdes de naturliga meningsenheterna i det transkriberade materialet som de uttryckts av intervjupersonerna för att koncentrera och lättare få en förståelse för respondenternas erfarenheter och kunskaper av studiefenomenet. Längre stycken kortades ner för att framhäva kärnan i uttalandena.
- I det tredje steget valde jag att analysera vilka av elementen i SECI-modellen som kunde kopplas ihop med de naturliga meningsenheterna, för att kunna förklara lärandeprocessen med hjälp av elementen. Exempelvis kunde en

naturlig meningsenhet som handlar om att lära genom utvärdering kopplas till elementet *kombinering*.

- I det fjärde steget analyserades hur de fyra elementen i SECI-modellen samspelade inom lärandeprocessen baserat på de naturliga meningsenheterna. Här analyserades även framgångsfaktorer och hinder inom lärandeprocessen hos respektive organisation.
- Slutligen sammanställdes analysen till en deskriptiv utsaga.

5.5 Validitet och reliabilitet

Validitet och reliabilitet är två begrepp som är starkt förknippade med vetenskap. Med validitet menas studiens giltighet, den noggrannhet med vilket ett forskningsresultat representerar det studerade fenomenet. Med andra ord, att studien verkligen studerar vad den är avsedd att studera. Med reliabilitet menas tillförlitlighet. Att mätningarna är gjorda med tillförlitlighet och att de kan upprepas av andra forskare med samma resultat (Rich och Ginsburg, 1999:375f).

Det förs en diskussion inom den kvalitativa forskningen om hur vida validitet och reliabilitet är relevanta begrepp för kvalitativa undersökningar (Bryman, 2002:257). LeCompte och Goetz (1982:31) menar dock att alla som ägnar sig åt vetenskaplig forskning måste beakta validitet och reliabilitet eftersom det har med studiens noggrannhet att göra. Även Rich och Ginsburg (1999:375f) menar att det är viktigt med validitet och reliabilitet inom kvalitativ forskning. ”The key to achieving a research rigor in any research is to maximize methods that are most sensitive to the subject studied” (Rich och Ginsburg, 1999:375).

I min studie har validitet och reliabilitet beaktats särskilt under intervjuerna för att säkerhetsställa studiens noggrannhet och möjlighet att uppnå syftet. Kvale och Brinkmann (2009:263) poängterar att reliabilitet i samband med intervjuer särskilt berör ledande frågor. Risken finns att intervjuaren oavsiktligt kan påverka respondenten, genom att exempelvis ställa frågor som leder respondenten till ett visst svar. Jag har under mina intervjuer varit medveten om denna problematik. I det stora hela har det inte varit några problem eftersom en intervjuguide har följts där frågorna kontrollerats på förhand. Dock fanns det inslag av ledande frågor vid intervjuer med intervjupersoner från de latent organisationerna, eller rättare sagt att det ibland krävdes att tänkbara svar

gavs för att intervjupersonen skulle förstå frågan och sammanhanget i vilket frågan ställdes.

Kvale och Brinkmann (2009:267) tar även upp ett validitetsperspektiv som bygger på valet av respondenter för att säkerhetsställa att de som intervjuas också besitter de erfarenheter och kunskaper om fenomenet som studien kräver för att syftet ska uppnås. I mitt fall uppnådes validitet genom att noggrant välja ut individer som sades ha erfarenhet av mitt efterfrågade studiefenomen. Även här fanns det svårigheter när det kom till de latenta organisationerna, dels för att de var svårt att hitta individer som kände att de hade tillräcklig erfarenhet av ordinära kriser och dels för att de ofta kände sig obekanta med mitt studiefenomen.

5.6 Etiska ställningstaganden

Att ha de etiska aspekterna i åtanke när man bedriver forskning är av yttersta vikt. Ändå menar Hadjistavropoulos och Smythe (2001:164) att etiska frågor inom den kvalitativa forskningen ibland försummas eftersom forskare ofta lever efter traditionella principer med epistemologiska antaganden som ser deltagarna som endast datakällor. Att se deltagare som endast datakällor kan innebära att forskaren ser dem som en plats för variabler som skall följas och manipuleras. Denna syn är inte etiskt försvarbar i kvalitativ forskning eftersom deltagarna spelar en mycket aktiv roll med sina berättelser och erfarenheter av specifika fenomen.

Qualitative research occupies a useful and important role in social science inquiry. Nonetheless, when ethical issues surrounding this research are discussed, elements of risk may be neglected (Hadjistavropoulos och Smythe, 2001:163).

I mitt fall har framförallt tre stycken etiska aspekter kommit att få stor betydelse. Att ha intervjupersonernas informerade samtycke, att säkerhetsställa intervjupersonernas konfidentialitet och att ta hänsyn till konsekvenserna som studien kan komma att få för de inblandade intervjupersonerna. Att just dessa tre valdes som de främsta etiska övervägandena beror på att de kan ses som grundläggande och måste uppfyllas för att studien ska kunna genomföras etiskt försvarbart.

Att ha intervjupersonernas informerade samtycke innebär att deltagarna blivit informerade om studiens syfte, att deltagandet är frivilligt och att deltagarna kan avbryta

sitt deltagande när som helst (Blumer, 2009:158ff). Hadjistavropoulos och Smythe (2001:164) menar att informerat samtycke kan vara förenat med vissa svårigheter, bland annat eftersom det är svårt för forskaren att delge exakt vad som kommer att beröras i intervjuerna. Under intervjuerna kan diskussioner uppkomma som varken forskaren eller respondenterna kunde förutse vilket kan komma att skapa problem. För att undvika att problem uppstår med det informerade samtycket delgavs samtliga intervjupersoner skriftlig information om vad studien handlade om, att de endast behövde besvara de frågor som de kände sig bekväma med och vilka som skulle komma att få läsa intervjuutskriften. I anslutning till intervjuerna fick sedan intervjupersonerna skriva på ett dokument som visade att de tagit del av informationen och att de godkännande deltagande i studien.

I samma dokument fanns det även tydlig information om att deltagarnas konfidentialitet skulle komma att säkerhetsställas i högsta tänkbara grad. Konfidentialitet kan ses som ett krångligt ord men kan enligt Kvale och Brinkmann (2009:88) beskrivas som att man säkerhetsställer intervjupersonernas anonymitet genom att beakta så att uttalanden inte avslöjar intervjupersonerna. Skulle man behöva presentera data i studien som kan komma att avslöja deltagare måste man i likhet med ovan ha deltagarnas samtycke.

Slutligen beaktades vilka konsekvenser som studien kan komma att få dels för deltagarna och dels rent vetenskapligt. Hadjistavropoulos och Smythe (2001:164) beskriver vikten av att välja undersökningsmetoder och tillvägagångssätt som hela tiden bygger på respekt för undersökningsspersonerna samt att ha i åtanke att alltid försöka åsamka undersökningsspersonerna minimal skada. Här har jag följt den etiska principen om att studien ska tillföra ett värde rent vetenskapligt, samtidigt som så lite skada för deltagarna som möjligt ska åsamkas.

5.7 Metoddiskussion

Att välja forskningsdesign är avgörande för hur studien kommer att utformas. I min studie har det varit tydligt att syftet ska besvaras med en kvalitativ ansats. Syftet med studien har varit att fånga intervjupersonernas tankar, uppfattningar och erfarenheter av studiefenomenet. Med detta som bakgrund har en kvalitativ ansats med ett socialkonstruktivistiskt förhållningssätt uppfyllt det syfte som ställts. Intervjupersonerna har fått chansen att lämna nyanserade svar och uppmuntrats till diskussion kring frågorna. Det finns dock saker som är viktiga att poängtera när man genomför en studie

med mitt tillvägagångsätt. Den data som samlats in bygger på ett begränsat antal intervjuer vilket gör resultatet svårt att generalisera. Enligt mig vägs det upp av de informativa och nyanserade svar som kan ge en bild över hur det kan se ut inom denna typ av organisationer, vilket jag har ansett varit mer värdefullt.

Intervjuförfarandet har fungerat tillfredställande med vissa svårigheter. Den första problematiken som jag stötte på gällde att hitta intervjupersoner som besatt den erfarenhet som efterfrågades. Efter 13 intervjuer var min uppfattning att mättnadsgraden av materialet var tillräckligt. Någon absolut mättnadsgrad var inte uppfylld men utifrån studiens omfattning fanns tillräckligt med data. Att det blev 5 stycken istället för 4 stycken intervjuer hos de latent organisationerna berodde på att de fanns svårigheter att få tillräckligt med användbar empiri, mättnadsgraden var svårare att fylla. Problem uppstod redan när latent organisationer som varit med om en ordinär kris skulle hittas. Ofta ansåg de att det inte berörts av en tillräckligt stor kris för att kunna tillföra studien den empiri som efterfrågades. Efter ett gediget sökande kunde till slut tillräckligt med respondenter med erfarenheter från ordinära kriser intervjuas.

Ytterligare svårigheter som fanns under intervjuerna berodde framförallt på ämnets komplexitet tillsammans med organisationernas varierande krishanteringsvana. Vissa frågor kunde uppfattas som abstrakta och svårdefinierade vilket medförde att organisationer med lägst grad av krishanteringsvana (latent) kunde ha vissa problem att förstå frågorna. Som nämnts tidigare medförde det att vissa frågor fick förtydligas vilket kan ha påverkat deras svar. Det var dock oundvikligt för att fylla ut vissa luckor i intervjupersonerna resonemang. Det har dock funnits en medvetenhet för denna problematik under studiens gång. Ytterligare aspekter att beakta är en viss omformning av intervjuguiden under intervjuernas gång. Vissa frågor formulerades om för att de bättre skulle besvara studiens syfte medan någon fråga lyftes bort på grund av dess överflödighet.

6 Resultat och analys

Resultat och analys har som syfte att besvara de två forskningsfrågorna. Först analyseras lärandeprocessen genom att analysera hur studerade organisationer lär och hur olika läranden samspelar i anslutning till en kris. Sedan undersöks hinder och framgångsfaktorer i lärandeprocessen beroende av krishanteringsvana. Syftet är att tydliggöra lärandeprocessen och undersöka hur det leder till organisatoriskt lärande genom att applicera Nonaka och Takeuchi (1995) fyra element som kallas socialisering, externalisering, kombinerad och internalisering, baserat på det teoretiska ramverket.

6.1 Lärandeprocessen som skapar organisatoriskt lärande

Analysen visar att lärandeprocessen kan delas in i dels ett formellt lärande och dels i ett informellt lärande. Det informella och formella lärandet har skapats genom att analysera vilka lärandeformer som bedrivs inom respektive studerad organisation och koppla samman med Nonakas och Takeuchis (1995) element. Empirin visar att det vanligaste formella lärandet är planerade utvärderingar och utbildningar samt övningar efter kriser. Det formella lärandet sker främst genom ett planerat arbete med ett uttalat mål att skapa lärdomar. Det informella lärandet är ofta ett lärande som inte har som huvudsak att generera lärdomar utan sker ofta som en bonusprodukt. Det informella lärandet sker bland annat genom diskussioner under arbetspass, fikaraster och genom dagboksanteckningar i anslutning till krishändelser.

6.1.1 Informellt lärande

Kunskap kan enligt Nonaka (1994:16) som nämnts i det teoretiska ramverket delas in i implicit och explicit kunskap. Den implicita kunskapen är den tysta kunskapen, den inneboende kunskapen som är svår att uttrycka i tal och skrift. Den explicita kunskapen är den kunskap som kan uttryckas i tal och skrift. I analysen har det framkommit att det informella lärandet har ett tydligare fokus på den implicita kunskapen och hur den överförs till ny implicit kunskap eller generera explicita kunskaper.

Av intervjupersonerna framkom att det inom samtliga organisationer skedde en överföring av implicita kunskaper. Denna överföring var ofta ett resultat av ett

informellt lärande. Det informella omedvetna lärandet sker genom att individer inom organisationerna tillgodogör sig nya kunskaper genom interaktion med varandra eller utomstående aktörer. Ovanstående lärande inom organisationen kan förstås som det Nonaka och Takeuchi (1995:62f) beskriver som *socialisering*. Enligt Nonaka och Takeuchi är detta ett element som bidrar till att organisatorisk kunskap kan skapas och spridas och sker genom socialisering individer emellan utan verbala eller skriftliga uttryck och leder till att outtalad tyst kunskap överförs och sprids mellan individer.

Socialisering var framförallt framträdande hos de som arbetar operativt inom de latent krishanteringsorganisationerna (ex. undersköterskor). Genom att de observerade och lärde sig de boendes agerande och beteendemönster skapade personalen erfarenheter och lärdomar. Denna lärandeform beskrevs som förebyggande för att förhindra olyckor och kriser baserat på erfarenheter från en tidigare krishändelse. En intervjuperson beskrev detta lärande:

Och vi har alla som varit här lärt sig att tänka på ett visst sätt kanske när det är gamla människor och kanske vet att de kanske kommer upp och vända på knappar på spisen. Man tänker i förväg om man sett att någon är förvirrad eller liknande /.../ Så det har påverkat hela tänkandet tror jag (Latent arbetare 1).

En annan typ av informellt lärande genom *socialisering* som flera intervjupersoner på operativ nivå inom de latent organisationerna tog upp var erfarenhetsutbyte i samband med fikaraster. Ofta fanns det ingen uttalad agenda för erfarenhetsutbyte men genom reflektioner och diskussioner efter krisen, kunde erfarna individers kunskaper spridas inom arbetsgrupperna.

Att man sitter och pratar ja /.../ Lära, att prata med varandra. Tar upp det i möten som vi gjorde på, man lär sig ju så (Latent arbetare 3).

Socialisering förekom även inom intermittenta och manifesta organisationerna, dock i mindre omfattning. Här var det mer ett fokus på att man samarbetade med andra organisationer för att förstå deras arbete och på så vis lärde sig hur man på ett bättre sätt kunde nyttja varandras resurser.

Vi har en tät kontakt med SOS genom att vi har med operatören ut på plats /.../ Det är bra att den delen finns redan sedan gäller det att få en bra kontakt med dem, men det fungerar ofta väldigt bra (Manifest arbetare 1).

Resultat och analys

Vi har förändrat just det här med kommunikationen, vi har nog lärt oss lite grann efter att vi observerat räddningstjänsten. Det har alltid varit så vid händelser att de har dragit in mycket folk till att börja med för att sedan skicka hem under resan medan vi har väl nästan jobbat tvärtom. Vi har ringt in någon si och så och tillslut har det blivit så stort att vi tagit in alla. Där har vi mycket att vinna på att få in mycket folk tidigt och sedan böja skicka hem (Intermittent arbetare 2).

Av analysen framgår att denna form av mer oplanerat och informellt lärande genom *socialisering* gavs störst betydelse hos de som arbetar operativt inom sina organisationer. Hos de på ledningsnivå nämndes detta i obetydlig grad. Här låg fokus på det planerade och formella arbetet som exempelvis utvärderingar. Egentligen enda gången det nämndes var genom att en enhetschef på ett äldreboende poängterade vikten av att nyanställda följer och imiterar en mentor för att tillgodogöra sig rätt kunskaper för arbetet.

Det är också en lärdom att det är jätteviktigt att för all ny personal som kommer att de "går med". Jag brukar säga såhär till ny personal att det första du måste ta reda på när du går med den som ska lära upp dig är att du tar reda på vad du gör när brandlarmet går (Latent ledning 1).

I resultatet visade det sig att det informella lärandet också kunde ske genom att individer dokumenterar under krissituationer. Inom de manifesta och intermittenta krishanteringsorganisationerna beskrevs att dagboksanteckningar samt upprättande av manualer är en framgångsfaktor för att samla in och sprida erfarenheter inom organisationen. Flera intervjupersoner menade att genom att individer blivit duktigare på att dokumentera och skriva ned reflektioner och erfarenheter som uppmärksammats under en krishändelse, har det också blivit lättare att fånga upp och överföra individens erfarenheter till andra inom organisationen. Detta lärande kan kopplas till den typ av erfarenhetsåterföring som Nonaka och Takeuchi (1995:64f) kallar för *externalisering*. Det innebär att implicita kunskaper uppmuntras att lyftas fram genom att kunskaper uttrycks explicit. Detta element kan inte urskiljas i de latent organisationerna. Intervjupersonernas svar gav inget tecken på att det bedrevs någon typ av dokumentation under krishändelser i form av dagboksanteckningar eller liknande.

En intervjuperson på operativ nivå inom en intermittent organisation gav prov på *externalisering* genom att visa och beskriva sina anteckningar som tagits under flera krishändelser och vilken nytta dessa anteckningar gjort i efterhand. Vidare beskrevs

framförallt fördelarna med att föra vidare kunskaper genom att delge andra sina anteckningar under exempelvis morgonmöten. Genom att anteckna sina erfarenheter kan man lättare föra de vidare i organisationen.

Jag har ju de här anteckningarna och de tar jag alltid med mig när jag har jour /.../ Han var ju tacksam att vi hade skrivit upp anteckningar som han kunde följa då. Och ta del av. För det är ju heller ingen lätt process, du sitter som ny och ska ringa ut en 100 fordon vid snöfall. När ska du ta beslut och när ska du börja. (Intermittent arbetare 2).

Även hos intervjupersoner på ledningsnivå inom både manifesta och intermittenta krishanteringsorganisationer kunde *externalisering* ses som framträdande. Intervjupersonerna beskrev vikten av att anteckna för att lära av tidigare händelser. De poängterade att det är viktigt för att lära och framförallt för att sprida lärdomarna vidare.

Nummer ett är någon som skriver dagbok, någon som börjar dokumentera från minut ett /.../ Dokumentera, foton och skriv ned och när insatsen är klar utse någon som sammanställer som är duktig på att skriva (Manifest ledning 1).

... och att man också under krisens gång har en dokumentation, alltså att man har dokumenterat allt man har gjort och att man sen kan gå igenom det i efterhand och verkligen göra en bra utvärdering (Intermittent ledning 1).

En intervjuperson på ledningsnivå inom den manifesta krishanteringsorganisationen tog upp svårigheter med dokumentering av händelser. Intervjupersonen menade att det framförallt är en problematik hos brandmän som är anställda på 80-talet eftersom de är tydligt fostrade till att arbeta praktiskt ute på fältet. Det saknas kunskap och vilja i hur man ska dokumenter och samla in erfarenheter. Respondenten menade att den gemene brandmannen eller kommunalarbetaren samlar på sig en enorm erfarenhetsbank där bara en bråkdel lyfts fram och dokumenteras och förs vidare i organisationen. Dock poängterades att det blivit bättre med den nya brandmannautbildningen som har ett större fokus på dokumentation.

Den enskilde brandmannen är van att utföra, de är praktiska människor som är vana att utföra jobb /.../ men de sista 7-8 åren har det blivit bättre för nu har det blivit ny utbildning där de är jätteduktiga att skriva men den enskilde brandmannen som är anställd på 80-talet är inte anställd för att skriva. Han är anställd för att ta ut folk ur bilar eller att rökdyka. Han är inte anställd för att

skriva ned vad han tycker och tänker utan han är praktisk och vill jobba (Manifest ledning 1).

Nonaka och Takeuchi (1995:64f) poängterar att *externalisering* är förenad med vissa problem när det gäller överföringen av implicit till explicit kunskap. Problematiken ligger i, precis som ovan, att den explicita kunskapen ofta blir bristande och otillräcklig och även ibland inkonsekvent. Nonaka (1994:16) utvecklar detta resonemang genom att poängtera att kunskap är komplext. Det är svårt att uttrycka all den kunskap som individen innehar. Därav uttrycket att det som kan förklaras bara är toppen av ett isberg. Enligt Nonaka och Takeuchi (1995:64f) är det en problematik som inte går att undvika när implicita kunskaper ska föras vidare. Det skapas ett glapp mellan de inneboende erfarenheterna och de som kan uttryckas i tal och skrift. Däremot kommer det leda till reflektioner som kan uppmuntra till vidareutveckling av kunskaper inom organisation.

6.1.2 Formellt lärande

Förutom att det bedrivs ett informellt lärande skedde också ett formellt planerat lärande. Analysen visar att fokus i det formella lärandet är mer inriktad på den explicita kunskapen. Hur explicit kunskap kan överföras till ny explicit kunskap eller omvandlas till implicit kunskap.

Exempel på formellt lärande som de olika intervjupersonerna lyfte fram var morgonmöten, olycksundersökningar, arbetsplatsträffar och utvärderingar. Alla dessa mer formella forum för lärande kan kopplas till Nonakas och Takeuchis (1995:67ff) element *kombinering*. Med *kombinering* menas den process där explicit kunskap överförs och bildar nya explicita kunskaper. Nonaka och Takeuchi (1995:67f) poängterar att *kombinering* av explicit kunskap leder till att individer kan lägga till, sortera och kombinera insamlade erfarenheter. Genom en *kombinering* av olika individers explicita kunskaper kan nya kunskaper utvecklas och spridas inom organisation.

Hos både de latent, intermittenta och manifeta organisationerna, oavsett nivå nämndes lärandeprocesser som kan kopplas till *kombinering*. Framförallt lyftes utvärderingar fram som en sätt att *kombinera* olika individers kunskaper för att på maximalt sätt kunna nyttja allas erfarenheter och dra lärdomar inom organisationen. Allt från små utvärderingar i samband med morgonmöten eller andra avstämningsmöten under en krishändelse till större utvärderingar efter en krishändelse. Intervjupersoner inom den

manifesta organisationen lyfte även fram olycksutredningar, men då mer som ett sätt att fånga upp erfarenheter under vardagsolyckor.

Det var de dagliga avstämningarna. Det var nytt för mig, att vi körde morgonmöten med samma grupp och vi hade samma agenda att vi gick igenom sista dygnet som gick (Intermittent arbetare 1).

Vi har en strategi för att samla in erfarenhet, vi utvärderar verksamheten, dokumenterar och har även kvalitetsredovisningar. Vi sitter tillsammans och går igenom det vi gjort och ifrågasätter arbetet. Varför det gick som det skulle, man utvärderar även sig själv samtidigt (Latent arbetare 2).

Vi har ju en skyldighet att göra skriftliga rapporter och utvärderingar och alla olyckor ska ju ha någon form av utvärdering. Sen kan man göra djupare undersökningar, men vi gör ju olycksundersökningar på egentligen allting vi gör. Allt ifrån insatsrapporter på fem rader till fördjupade undersökningar. Vi har ju två eller tre som egentligen bara har det, att göra fördjupade undersökningar (Manifest ledning 2).

Ytterligare kopplingar till *kombinering* kan göras baserat på flera av intervjupersonerna på operativ nivå inom de latent organisationerna, som lyfte fram arbetsplatsträffar som bra tillfällen att lära av varandra. De menade att det är i samband med rutinmöten till exempel arbetsplatsträffar som erfarenhetsåterföring sker även efter större händelser.

I analysen kunde även ett formellt lärande ses i form av utbildningar och övningar. I anslutning till kriser lyftes ofta övningar fram i olika former. Vanliga exempel här var krisövningar som till exempel scenarioövningar, samverkansövningar och brandövningar. Detta lärande kan kopplas till Nonaka och Takeuchi (1995:69) element *internalisering*. Här överförs explicita kunskaper till implicita kunskaper genom ett lärande som är kopplat till undervisningssammanhang. Genom denna process kan individen praktisera och internalisera andras explicita kunskaper till sina egna.

Samtliga organisationer som intervjuats har visat sig använda elementet *internalisering* som en del av lärandet. Hos intervjupersoner på ledningsnivå och operativ nivå inom den intermittenta organisationen förknippades utbildningar och övningar med större krisövningar som genomfördes vid begränsade tillfällen. Utbildningarna och övningarna poängterades som mycket viktiga för att öva och samla in erfarenheter som kan spridas

inom organisationen och förbereda organisationen inför framtiden. En intervjuperson lyfte även fram ett intressant perspektiv när han poängterade att skarpa kriser inte bara kan ses som bra tillfällen att samla in lärdommar på papper utan också för att faktiskt öva personalen på praktisk krishantering. Ett sätt att bedöma kunskapsnivå i krishantering inom organisationen.

... vi gjorde en, gjorde en väldigt seriös ansats för att faktiskt lära sig av det här. Just med den rapporten och den är ju spridd så att säga inom kommunen så den har vi använt oss av så att, dels för att göra övningsscenario ifrån när vi har haft övningar, dels för att också förbättra de saker som ändå, ändå inte funkar bra /.../ Vi har ökat vår övningsfrekvens efter det. Händelser är jättebra övningar men vi övar där emellan också. Så vi försöker köra någon form av krisövning varje år (Intermittent ledning 3).

Hos den manifesta organisationen var övningar en naturlig del av vardagen. De övningar som var mest förknippade med krishantering var samverkansövningar. Den största fördelen med samverkansövningar var att det skapar bra samlingspunkter där erfarenheter kan utbytas och där viktiga lärdomar om samverkan kan skapas.

Det vill jag trycka på. Det är därför det är så bra att det finns regionala samverkanskurser, övningar dels mellan olika blåljusmyndigheter men även att länsstyrelsen är med och kommuner, svenska kyrkan och frivilligorganisationer är med för att personkännedom är viktig och kommer så att vara i framtiden (manifest ledning 1).

I de latent organisationerna uppträdde elementet *internalisering* mer som återkommande utbildningar och praktiska övningar i hanteringen av vardagsolyckor som exempelvis brand och hjärt- och lungräddning. Ofta som inköpta utbildningar av andra organisationer eller konsulter.

Ja, vi har fått gå dit till brandstationen och de har visat oss mycket och alla har provat att släcka en brand /.../ Hela gruppen åker dit och tränar. Alltså hela enheten fördelat på några dagar så åker vi och tränar /.../ Sen sitter vi teoretiskt kanske två, tre timmar. Förklarar han jättemycket och så ställer vi frågorna. Så det är väldigt bra. Det är nästan alltid samma sak men glömmet i alla fall inte det där (Latent arbetare 1).

6.2 Elementens samspel i lärandeprocessen

Det som tagits upp ovan kan sammanfattas som att organisationer lär genom en lärandeprocess där implicit och explicit kunskap växelverkar och leder till skapandet av organisatoriskt lärande. Som visats i analysen skapar elementen; *socialisering*, *externalisering*, *kombinering* och *internalisering* ett lärande som sprids inom organisationen. Dock kan detta samspel mellan elementen inte ses i samma grad hos samtliga studerade organisationer. Det är bara hos de intermittenta och manifesta organisationerna som ett tydligt samspel mellan elementet kan urskiljas. Hos den latent organisationen kan det inte urskiljas något tydligt samspel mellan elementen utan där uppträder elementen relativt ostrukturerat och enskilt.

Nonaka (1994:18) poängterar detta samspel genom att beskriva att det är i samspelet mellan elementen som organisationens kunskap utvecklas och sprids. Inget av elementen kan själv leda till någon effektiv kunskapsutveckling.

A failure to build a dialogue between tacit and explicit knowledge can cause problems. For example, both pure combination and socialization have demerits. A lack of commitment and neglect of the personal meaning of knowledge might mean that pure combination becomes a superficial interpretation of existing knowledge, which has little to do with here-and-now reality (Nonaka, 1994:20).

6.2.1 Externalisering till kombinering

Samspelet mellan elementen som setts i analysen startar genom elementet *socialisering* som kan ses som basen för den implicita kunskapen. Sedan överförs den implicita kunskapen till explicit kunskap. Flera intervjupersoner inom både de intermittenta och manifeta organisationerna beskrev hur de arbetar med att överföra individers inneboende kunskaper till skriftliga dokument för att kunna sprida dem vidare och utveckla ny kunskap inom organisationen. Genom att individer försöker uttrycka sina inneboende erfarenheter, genom exempelvis dagboksanteckningar och manualer (implicit till explicit) i anslutning till krissituationer kan de överföras och läggas till de andra individernas kunskapsbanker via mötesgenomgångar och utvärderingar (explicit till explicit). Här är det elementen *externalisering* och *kombinering* som samspelar. I ett av intervjupersonernas uttalanden kunde detta samspel mellan *externalisering* och *kombinering* urskiljas:

Att ha någon som dokumenterar under tiden händelsen pågår, att faktiskt utse någon som skriver dagbok. Och det, det fanns en från kommunikationsavdelningen som kom in och fick det uppdraget, dokumentera beslut som fattades, vem som gör vad, de sakerna, det tror jag är väl satsade pengar när man sen väl ska utvärdera vad som har hänt för jag hade inte kunnat vara såhär, jag tycker att jag har varit hyfsat saklig, och berättat för er om jag inte läst i efterhand den här dagboken den här rapporten (Intermittent ledning 3).

6.2.2 Kombinerings till internalisering

Ytterligare samspel som kan ses är samspelet från explicit till implicit kunskap. I analysen framträder det att de intermittenta och manifesta organisationerna använde utvärderingsmaterial som underlag för praktiska övningar. Genom att genomföra erfarenhetsinsamlingar via utvärderingar i olika former, allt ifrån stora utvärderingar efter kriser, till utvärderingsmöten under kriser kunde värdefulla erfarenheter samlas in. Intervjupersoner har beskrivit hur underlag från utvärderingar skapat scenarion för övningar (explicit till explicit) för att kunna praktisera den kunskapen som samlats in under utvärderingarna och tillföra den till individerna i organisation (explicit till implicit). Här är det *kombinerings* och *internalisering* som samspelar. I ett utdrag av ett citat beskrevs det på ett bra sätt:

Just med den rapporten och den är ju spridd så att säga inom kommunen så den har vi använt oss av så att, dels för att göra övningsscenario ifrån när vi har haft övningar, dels för att också förbättra de saker som ändå, ändå inte funkar bra (Intermittent ledning 3).

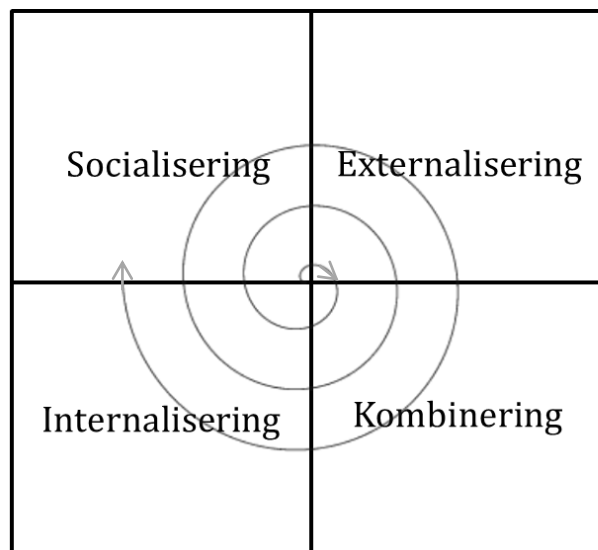
Nonaka och Takeuchi (1995:61f) poängterar att det är den implicita kunskapen som är mest betydelsefull i ovanstående samspel. När man lär sig något nytt tar man emot explicit kunskap men först efter att man reflekterat och bearbetat informationen görs den till implicit kunskap vilket innebär att den görs till individens egen kunskap och samlas i individens samlade erfarenhetsbank.

6.2.3 Kunskapsspiralen

Det är svårt att peka på att alla element alltid samspelar. Däremot kan en spiral urskiljas hos de intermittenta och manifesta organisationerna genom att slå samman de två samspel som beskrivits ovan. Kunskaper samlas in genom att erfarenheter delas och sedan lyfts fram genom exempelvis dagboksanteckningar. Dessa erfarenheter kan sedan

kombineras och spridas genom exempelvis utvärderingar. Slutligen kan kunskaper som samlats in via utvärderingar ligga till grund för övningar där kunskaperna får praktiseras.

Enligt Nonaka (1994:20) är det ovanstående samspelt grunden för att effektivt utveckla ny kunskap. Elementet *socialisering* skapar basen för interaktion individer emellan och leder till att individer kan dela erfarenheter och perspektiv. Dessa erfarenheter och perspektiv uppmuntras sedan att lyftas genom elementet *externalisering*. Via dialoger eller anteckningar uttrycks metaforer och koncept. Där finns inbäddade implicit kunskap som avslöjas. Sedan kan denna kunskap kombineras genom elementet *kombinering*. Olika koncept och metaforer kan läggas samma med redan existerande data i syfte att förbättra och vidareutveckla kunskapen. Slutligen genom elementet *internalisering* sker en "trial and errorprocess" där individerna kan internalisera kunskaperna och gör dem till sina egna.



Figur 2. Kunskapsspiral (Nonaka och Takeuchi, 1995:71)

6.3 Krishanteringsvanans betydelse för lärandeprocessen

Att alla elementen samspelar och är beroende av varandra i skapandet av organisatoriskt lärande kan ses ovan. Däremot kan det vara av analytiskt intresse att kunna särskilja respektive element när hinder och framgångsfaktorer inom respektive organisation ska beskrivas. Precis som jag i första delen av resultatet använde elementen var för sig för att kunna förklara hur lärandeprocessen ser ut, är det också av intresse att särskilja dem för att kunna se vilket element som organisationerna anser främja lärandet mest.

Inom de latent organisationerna kan framförallt lärandeformer kopplat till det informella lärandet lyftas fram som en framgångsfaktor för erfarenhetsinsamling. Hos intervjupersoner på operativ nivå ansågs den mest framgångsrika lärandeformen var där erfarenheter utbyts under arbetes gång eller under fikaraster. Hos vissa lyftes även ett mer formellt lärande fram genom att utbyta erfarenheter under arbetsplatsträffar. Hos intervjupersoner på ledningsnivå var det formella lärande mer uttalat som den främsta framgångsfaktorn, framförallt via formella utvärderingar.

Ja, det kan både vara formella och informella, att man pratar över fikabordet eller utvärderingar och liknande (Latent ledning 2).

Sammantaget kan Nonakas och Takeuchis (1995:62–67) element *socialisering* tillsammans med *kombinering* ses som de två bidragande framgångsfaktorerna inom de latent organisationernas lärandeprocess. Däremot fanns det inget självklart hinder för att lära av tidigare kriser. Ofta hade intervjupersonerna inom den latent organisationen svårt att svara på vilka hinder de såg i lärandet. Det som ändå kan urskiljas i flera av intervjupersonernas svar var avsaknaden av uppföljningar efter händelser. Det saknades ett systematiskt lärande efter inträffade händelser. Det var inte självklart att erfarenheter lyftes upp och kan då således heller inte spridas effektivt inom organisationen.

Hos de manifesta och intermittenta organisationerna ser framgångsfaktorerna i flesta fall och mycket liknande ut. På en övergripande nivå nämnde båda organisationerna att de har arbetat mycket med att systematisera lärandet och göra det till ett naturligt inslag. Intervjupersoner inom både de manifesta och intermittenta organisationerna lyfte fram att rätt kultur är en framgångsfaktor för att lärande ska fungera. Genom att arbeta med normer och värderingar och göra organisationen lyhörd skapas en lärandekultur som uppmutar att erfarenheter lyfts fram.

Vi börjar skapa oss den kulturen. Grundläggande i det tror jag är hur vi jobbar med våra värdegrunder, över huvud taget. Det har vi nog två som jobbar ganska hårt med. Det är med professionell respekt mot lärande (Manifest ledning 2)

Men jag tycker att det är lyhört. Jag är den på samhällssäkerhet som varit där längst nu, det är väldigt många nya och då blir det extra lyhört med lärandet /.../ jag tycker att vi är öppna. Och att man bollar mycket med varandra, liksom att vi sätter oss och ja, vad man kunde gjort bättre eller vad som var bra. Det tycker jag, absolut (Intermittent arbetare 1).

Mer specifika framgångsfaktorer som lyfts fram låg framförallt inom det formella lärandet. Intervjupersonerna inom både de intermittenta och manifesta organisationerna lyfte fram utvärderingar och övningar i olika former som den största framgångsfaktorn för att lära och utveckla ny kunskap från kriser. Det av Nonakas och Takeuchis (1995:67–69) element som i störst omfattning kan ses som framgångsfaktorer är *kombinering* och *internalisering*. Däremot framträder även ett informellt lärande som ett framgångsrikt komplement till det mer formella lärandet. Då är det framförallt regelbundna dagboksanteckningar som ansågs som ett framstående sätt att samla in och sprida erfarenheter under kriser. Nonakas och Takeuchi (1995:64f) element *externalisering* kan också läggas till framgångsfaktor för lärande.

Att ha någon som dokumenterar under tiden händelsen pågår, att faktiskt utse någon som skriver dagbok. Och det, det fanns en från kommunikationsavdelningen som kom in och fick det uppdraget, dokumentera beslut som fattades, vem som gör vad, de sakerna, det tror jag är väl satsade pengar när man sen väl ska utvärdera vad som har hänt (Intermittent ledning 3).

Framgångsfaktorn är ju att verkligen göra en ordentlig utvärdering och att man också under krisens gång har gjort en dokumentation, alltså att man har dokumenterat allt man har gjort och att man sen kan gå igenom det i efterhand och verkligen göra en bra utvärdering (Intermittent ledning 1).

Även hos de intermittenta organisationerna är det svårt att lyfta fram några specifika hinder för lärande i anslutning till kriser. Det som nämndes som ett hinder inom de intermittenta organisationerna var ibland bristen på utvärderingar och uppföljningar. Att man ibland inte använder framgångsfaktorerna för lärande utan är lite väl snabb med att gå vidare och då inte stannar upp och reflekterar över vad som hänt i tillräcklig omfattning.

Hos den manifesta organisationen lyftes några intressanta hinder för lärande upp. En intervjuperson menade att bristen på dokumentation från händelser hindrar i många fall lärandet från händelsen. Det blir svårt att lära utan ett tillräckligt underlag som lärandet kan baseras på. Ytterligare ett hinder gällde svårigheter att ta kritik. Om man inom organisationen inte kan ta kritik kommer det också bli svårt att lära och förbättra sig till nästa gång.

Hindren var att vi var dåliga på att teckna ner. Det gick ju bra det här, sedan satte man sig och pratade och diskuterade med den grupp som varit ute för dagen sedan sa man tack och hej nu går vi vidare. Vi var dåliga på att ta vara på erfarenheter (manifest ledning 1).

Ja, hinder kan ju vara svårigheten att ta kritik. Det kan jag se som ett stort hinder. Om vi jämför med polisen, som är otroligt kritiskt granskande med allt dom gör /.../ Som jag tror kan till stor del bero på att den enskilde har förutfattade meningar /.../ Men det här gör ju att när vi sitter efter en händelse och ska gå igenom det här, kommer det då upp någon form av kritik så kan det bli armbågarna utåt (Manifest ledning 2).

Vilka framgångsfaktorer respektive hinder det finns för lärandet skiljer sig åt mellan organisationerna. Det är svårt att sätta fingret på några framgångsfaktorer och hinder som är extra utmärkande. Att det inte finns några givna svar på vad som anses som framgångsfaktorer och hinder visar även den tidigare forskningen där det råder en viss meningsskiljaktighet om vad som anses mest framgångsrikt respektive hindrande för ett effektivt lärande i anslutning till kriser.

7 Diskussion

I diskussionen kommer resultat och analys att diskuteras och reflekteras. Syftet är att diskutera lärandeprocessen och dess samspel och hur det påverkas av krishanteringsvana samt lyfta resultatet och analysen genom att diskutera om samtliga organisationer bedriver ett organisatoriskt lärande.

Utifrån resultatet och analysen har jag skapat mig en uppfattning om hur lärandeprocessen som skapar organisatoriskt lärande ser ut. I huvudsak handlar resultat och analys om hur lärandeprocessen kan förstås genom att använda Nonaka och Takeuchi (1995) element för kunskapskonversation. Genom att studera lärandeprocessen med hjälp av Nonakas och Takeuchis (1995) element anser jag att man kan konkretisera ett abstrakt begrepp. Lärandeprocessen kan vara svår att förklara, men med hjälp av elementen kan lärandeprocessen tydliggöras genom att lyfta fram faktorer som ingår i processen när organisatoriskt lärande skapas.

Som framgår av resultat och analys kan alla fyra elementen ses som bidragande till lärandeprocessen som skapar organisatoriskt lärande och bör ses utifrån ett holistiskt synsätt. I resultat och analys har det konstaterats att lärandeprocessen kan delas upp i ett formellt och informellt lärande. Till det informella lärandet har *socialisering* och *externalisering* lagts och således har *kombinering* och *internalisering* lagts till det formella lärandet. Grunden i lärandeprocessen vilar på det informella lärandet men blir ofullständigt utan det formella lärandet. Nonaka poängterar (1994:20) att elementet *socialisering* tillsammans med *externalisering* ofta ses som starten för lärandeprocessen och ligger till grund för element som *kombinering* och *internalisering*. Innan jag går vidare och diskuterar elementens framträdande i organisationerna och hur det leder till organisatoriskt lärande vill jag lyfta fram en aspekt som förbryllat mig gällande elementet *socialisering*. Nonaka (1994:19) poängterar att nyckel för att kunna överföra implicita erfarenheter är att det finns någon form av bakomliggande delad kontextuell erfarenhet.

The key to acquiring tacit knowledge is experience. Without some form of shared experience, it is extremely difficult for people to share each others' thinking processes (Nonaka, 1994:19).

Om det stämmer kommer det påverka lärandeprocessen som sker i det informella lärandet. Det skulle innebära att insamlade implicita kunskaper endast skulle kunna överföras i det fall parterna hade delade kontextuella erfarenheter. I resultat och analys lyfts ett exempel fram som motsätter sig att det måste finnas någon form av delad kontextuell erfarenhet. Genom att en nyanställd person observerade och imiterade en mentor fångas dennes erfarenheter upp. Det har även setts inom de intermittenta och manifesta organisationerna att elementet *socialisering* sker genom att samarbeta med utomstående aktörer. Här är det troligt att det inte alltid finns några delade kontextuella erfarenheter. Självklart bygger exemplen ovan inte enbart på överföringen av implicita kunskaper men att det skulle vara omöjligt att överföra implicita kunskaper, när det saknas någon typ av delade erfarenheter anser jag är ytterst tveksamt.

Trots den holistiska synen som beskrivs ovan är det av analytiskt intresse att skilja på elementen och olika delar i lärandeprocessen för att kunna studera dess uppbyggnad. Detta eftersom vissa av elementen kan ses i olika omfattning hos de studerade organisationerna. Det som är intressant att diskutera är varför vissa element utmärker sig mer hos vissa organisationer och vad avsaknaden av vissa element kan leda till.

I resultat och analys har det framkommit att man inom de manifesta och intermittenta organisationerna har lyckats skapa ett samspel mellan det formella och informella lärandet och således även mellan elementen. Grunden kan sägas vila på det formella lärandet men utan att det informella lärandet har försummats. Här kan det inte heller ses någon direkt skillnad mellan den operativa nivån och ledningsnivån gällande lärandeprocessen. Det tydligaste exemplet på samspelet syns i den kunskapsspiral som anammas i dessa organisationers lärandeprocess. Som Nonaka (1994:20) poängterar leder detta samspel mellan elementen till att kunskaper kan spridas på effektivaste sätt inom organisationen. Jag anser att detta samspel och den påvisade kunskapsspiralen inom de intermittenta och manifesta organisationerna säkerställer att det verkligen bedrivs ett organisatoriskt lärande där insamlade erfarenheter också omsätts och sprids inom organisationen. Ser man till de framgångsfaktorer som lyfts fram stärks påståendet om att det sker ett samspel mellan elementen. De element som kan urskiljas som de

mest framgångsrika är *kombinering* och *internalisering* i det formella lärandet och *externalisering* i det informella lärandet, genom ett samspel mellan dess skapas en kunskapsspiral mellan elementen.

Jag anser att anledningen till att de intermittenta och manifesta organisationerna lyckats med att bedriva ett effektivt organisatoriskt lärande kan ha att göra med deras krishanteringsvana och hur de hanterar kriser samt i förlängningen med kulturen inom organisationen. Utifrån resultat och analys stärks denna tes eftersom organisationerna visat att de har uttalade ambitioner att bedriva systematiskt lärande för att ständigt kunna förbättra krishanteringsvana. Genom att de arbetar med rutiner och arbetsätt och i förlängningen normer och värderingar försöker de uppnå detta. I den tidigare forskningen har Moynihan (2008:359) visat att rutinbaserade arbetsätt genom SOPs kan främja lärandet om de anpassas utifrån nya lärdomar och så länge organisationerna inte blir stelbenta utan flexibilitet. Som resultat och analys visat och som även Danielsson et al. (2012:28f) poängterar är det manifesta och till viss del de intermittenta organisationerna två organisationstyper som ofta arbetar efter fasta strukturer och rutiner, vilket kan vara en av anledningarna till att det organisatoriska lärandet är framgångsrikt.

Både inom de manifesta och intermittenta organisationerna arbetas det även med kulturen för att förhindra stela kärnvärden och för att bli lyhörda och uppmuntra att erfarenheter lyfts fram i samband med kriser. Däremot lyfts det fram en problematik i den manifesta organisationen angående svårigheter att ta kritik som ett hinder för lärande. I tidigare forskning kan det ses att kulturen har en stark påverkan på lärandet. Bland annat har Scheins (1985:176ff) studerat kulturens betydelse som barriär för lärande. En organisation med stela kärnvärden som i grunden motsätter sig förändringar kommer också att uppleva hinder i lärandet. Det anser jag kan tyda på att de inte har lyckats fullt ut i skapandet av en lärandekultur. Jag anser ändå att det kulturella klimatet kan ses som en avgörande faktor för att dessa organisationer ska lyckas bedriva ett organisatoriskt lärande där det informella och formella lärandet samspelar.

Inom de latent organisationerna visar analysen att det inte sker ett samspel mellan det informella och formella lärandet på samma sätt som hos de intermittenta och manifesta organisationerna. Vissa av elementen kan heller inte urskiljas i lärandeprocessen enskilt eller tillsammans med andra.

Det kan även ses en skillnad i användandet av elementen beroende av nivå inom organisationerna. Hos de intervjuade på operativ nivå ses det informella lärandet tydligast. De framgångsfaktorer som lyfts fram kan också kopplas till ett mer informellt lärande. En stor del av erfarenhetsinsamlingar skedde genom elementet *socialisering*. Erfarenheter samlades in vid observation och praktiserade av andras handlingar i anslutning till det dagliga arbetet eller vid fikaraster. Ett fåtal poängterade dock att det även skedde erfarenhetsinsamling genom utvärderingar eller övningar. Här kan alltså även elementen *internalisering och kombinerings* ses, om än i liten grad.

Hos intervjupersoner på ledningsnivån inom de latent organisationerna lyftes inte det informella lärandet fram i samma grad. Här var det till största del fokus på ett formellt lärande. Den huvudsakliga framgångsfaktorn för lärande som lyftes fram av de som arbetar på ledningsnivå var att lära genom att samla in erfarenheter via utvärderingar och övningar. Ett exempel på lärande genom elementet *kombinerings och internalisering*.

Både ett formellt och informellt lärande kan ses i de latent organisationerna men inte i ett samspel mellan dem som hos de intermittenta och manifesta organisationerna. Att det saknas ett samspel mellan det informella och formella lärandet och dess element anser jag kan leda till att individers erfarenheter går förlorade och att organisationen riskerar att upprepa samma misstag vid en kommande krissituation. Det finns även en stor risk att erfarenheter som samlats in inom respektive nivå inte förs vidare utan stannar inom den nivån, vilket förstärker tesen om ett ofullständigt lärande. Denna avsaknad av samspel anser jag är ett tecken på en ofullständig lärandeprocess som inte skapar ett effektivt organisatoriskt lärande.

Varför samspelet saknas kan kopplas ihop med avsaknad av element. Elementet *externalisering* saknas i de latent organisationernas lärandeprocess. Att detta element saknas leder till att implicita kunskaper inte lyfts fram och tas till vara inom organisationen. Det har också tagits upp i resultat och analys att lärandeprocessen kan ses som en spiral och i denna spiral är *externalisering* ett viktigt element för att föra ut implicita kunskaper och överföra dem till explicita kunskaper. Elementet kan ses som en länk mellan det informella och formella lärandet.

Varför de misslyckas med det organisatoriska lärandet anser jag kan kopplas ihop med de hinder som nämndes i resultat och analys. Hindren sades kunna vara att det inte bedrevs något systematiskt lärande, erfarenheter togs inte till vara efter alla incidenter.

En tänkbar anledning kan bygga vidare på problematiken som nämnts i metoddiskussionen, där avsaknaden av krishanteringsvana diskuterats. Att det saknas ett systematiskt lärande kan bero på att det inte finns en vana för hur man i allmänhet ska hantera kriser och i synnerhet inte när det gäller hur man ska lära från kriser. Är det rimligt att det ska finnas ett fungerande lärande från kriser om det saknas krishanteringsvana? Enligt mig är svaret nej. Att skapa ett fungerande lärande från kriser anser jag är betydligt enklare om det finns en vana för hur man ska hantera kriser. En tydlig skillnad ses här i förhållande till de intermittenta och manifesta organisationerna där det finns ett systematiskt krishanteringsarbete, dock i olika stor omfattning, men det bedrivs som en del av den normala verksamheten med en bättre utvecklad lärandeprocess som följd.

I förlängningen kan även här Scheins (1985:176ff) kulturella aspekter nämnas. Ovan diskuteras att en kultur med stela kärnvärden kan skapa barriärer som motsätter att organisationer lär och förändrar sig som ett resultat av lärandet. Att de latent organisationerna har svårigheter med lärandet kan således bero på att de motsatt sig arbete med att skapa en krishanteringsorganisation som är lyhörd och uppmuntrar till att erfarenheter lyfts fram. Som framgick hos de intermittenta och manifesta organisationerna arbetas det med en kultur som uppmuntrar till lärdomar vilket kan ses som en framgångsfaktor för att bedriva en effektiv lärandeprocess i krishanteringsarbetet samt leda till organisatoriskt lärande.

För att utveckla lärandeprocess hos de latent organisationerna anser jag att det först behövs ett uttalat krishanteringsarbete. Även om det i många fall saknas en vana i att hantera kriser ska det finnas som målsättning att arbeta för att förbättra krishanteringsvanan. Mer konkret ska de latent organisationerna som ett led i krishanteringsarbetet sträva efter att arbeta mer med en lärandeprocess som följer de intermittenta och manifesta organisationerna. De bör finnas ett tydligt uttalat formellt lärande ända ner till den operativa nivån där det formella lärandet grundläggs med hjälp av ett informellt lärande. Ett bra exempel är den kunskapsspiral som tagits upp i resultat och analys, ett samspel mellan elementen i en spiral. Denna kunskapsspiral anser jag kommer säkerhetsställa att ett organisatoriskt lärande verkligen bedrivs.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram förslag till fortsatt forskning för att utveckla studieområdet. Exempelvis kan man studera hur organisationerna sprider sina

Diskussion

erfarenheter vidare utanför organisatorerna. Det har framkommit att det sker samverkan mellan de studerade organisationerna. Denna samverkan kan vara intressant att studera då den kan fungera som ett medium för att sprida erfarenheter mellan organisationerna. Hur samverkan kan skapa ett utomorganisationslärning?

8 Slutsatser

Slutsatserna i denna studie utgår ifrån syfte och frågeställningar och hämtas från resultat, analys samt diskussionen.

Denna studie har som övergripande mål att bidra med kunskap om hur organisatoriskt lärande skapas genom att studera lärandeprocessen som ligger till grund för organisatoriskt lärande. I studien har det fastställts att den lärandeprocess som skapar organisatoriskt lärande kan delas in i ett informellt och formellt lärande. Båda dessa lärandeformer är beroende av fyra element. Samtliga element ska ses utifrån ett holistiskt synsätt eftersom elementen samspelar med varandra.

Till den del av lärandeprocessen som kan sägas tillhöra det informella lärandet har elementen *socialisering* och *externalisering* lagts. *Socialisering* används när implicita kunskaper ska överföras mellan individer. Genom att observera, imitera och praktisera erfarna individers handlingar överförs värdefulla kunskaper. *Externalisering* är ett sätt att lyfta fram implicita kunskaper och på så sätt skapa explicita kunskaper. Det har visat sig att detta element framträder när dagboksanteckningar skrivs och delas med andra under krissituationer. Till den del av lärandeprocessen som tillhör det formella lärandet har *kombinering* och *internalisering* inrymts. Genom *kombinering* kan explicita kunskaper kopplas samman och skapa ny explicit kunskap. Detta element har framförallt visat sig framträda genom exempelvis utvärderingar, arbetsplatsträffar och morgonmöten i anslutning till en kris. Där kan explicita kunskaper lyftas fram och kombineras. I det sista elementet *internalisering* överförs den explicita kunskapen till implicit kunskap. Elementet *internalisering* framträdde främst genom utbildningar och övningar. Genom att kunskap omsätts praktiskt genom övningar, omvandlas den till individens egen kunskap.

Inom de olika studerade organisationerna har det visat sig att olika element kan ses som framgångsfaktorer i lärandeprocessen beroende av vilken organisation som tillfrågats. I den latent organisationen är det framförallt *socialisering* och *kombinering* som anses vara de största framgångsfaktorerna för att lära av kriser. Hos de intermittenta och manifeta organisationerna är det ingen avgörande skillnad i vad som ses som

Slutsatser

framgångsfaktorer. Här är det elementen *externalisering*, *kombinering* och *internalisering* som lyfts fram som de största framgångsfaktorerna.

Baserat på ovanstående slutsatser har det fastställts att de intermittenta och manifesta organisationerna i betydligt högre grad än den latent organisationen lyckats skapa en lärandeprocess som leder till organisatoriskt lärande. Nyckel ligger i att dessa organisationer har ett krishanteringsarbete som en normal del av verksamheten vilket i förlängningen lett till att lärande ses som en naturlig del av arbetet. Det har inneburit att erfarenheter fångas upp genom en rad olika lärandeformer och skapat ett samspel mellan det informella och formella lärandet där elementen kommer till sin rätt i lärandeprocessen. De har lyckats skapa den spiral där elementen bidrar till lärandeprocessen vilket leder till att nya kunskaper skapas och kan spridas inom organisationen. De latent organisationerna har således misslyckats med att skapa detta samspel. Den troliga förklaringen kan vara avsaknaden av krishanteringsvan. Det resulterar i att lärande från kriser inte ses som något naturligt, vilket resulterar i att vissa element saknas i lärandeprocessen samt att det informella och formella lärandet inte har kopplats ihop och samspelar.

Referenser

Alexander, V.D., Thomas, H., Cronin, A., Fielding, J. och Moran-Ellis, J. (2008) Mixed Methods. I Gilbert, N. (red.) *Researching social life (3:e utgåvan)*. Sage Publications, London. s. 125-144.

Argyris, C. (1999) *On Organizational Learning (2:a utgåvan)*. Blackwell Publisher Inc, Massachusetts.

Argyris, C. (2003) "A Life Full of Learning". *Organization Studies*. 24:1178-1192.

Argyris, C. och Schön, A.D. (1996) *Organizational Learning II – Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company, USA.

Birkland, T.A. (2009) "Disasters, Lessons Learned, and Fantasy Documents". *Journal of Contingencies and Crisis Management*. 17:146-156.

Blumer, M. (2008) The Ethics of Social Research. I Gilbert, N. (red.) *Researching social life (3rd ed)*. Sage Publications, London. s. 145-161.

Braf, E. (2000) Organisationens kunskapsverksamheter – en kritisk studie av "knowledge management". Diss. Internationella handelshögskolan. Jönköping.

Bryman, A. (2001) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber, Malmö.

Danielsson, E., Johansson, R., Kvarnlöf, L. (2012) *Samverkan under Räddningsinsatser*. Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, Karlstad.

Danielsson, E. och Sparf, J. (2011) *Forskningsansökan: Multiorganisatorisk samverkan vid ordinära kriser*. Dnr 2011-1016. Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, Karlstad.

Deverell, E. (2010) "Flexibility and Rigidity in Crisis Management and Learning at Swedish Public Organizations". *Public Management Review*, 12:679-700.

Dodgson, M. (1993) "Organizational Learning: A Review of Some Literatures". *Organization Studies*. 14:375-394.

- Drennan, T.L och McConnell, A. (2007) *Risk and Crisis Management in the Public Sector*. Routledge, New York.
- Easterby-Smith, M. & Marjorie, L. (2003) "Re-reading Organizational Learning: Selective memory, forgetting, and adaptation". *Academy Management Executive*. 17:51-55.6.
- Elliott, D. (2009) "The Failure of Organizational Learning from Crisis: A Matter of Life and Death?" *Journal of Contingencies and Crisis Management*. 17:157-168.
- Enander, A. (2008) Människors behov och agerande vid olyckor och samhällskriser. I Bengtsson, H. och Mellbourn, A. (red.) *Säkerhet och sårbarhet: hur skapar vi ett hållbart samhälle? - om forskning och utveckling i samverkan*. Högskolan i Halmstad, Halmstad. s. 7-2.
- Engdahl, O. och Larsson, B. (2006) *Sociologiska perspektiv – grundläggande begrepp och teorier*. Studentlitteratur, Danmark.
- Hadjistavropoulos, T. och Smythe, W. E. (2001) "Elements of Risk in Qualitative Research". *Ethics & Behavior*, 11:163-174.
- Hatch, J.M. (2002) *Organisationsteori – Moderna, symboliska och postmoderna perspektiv*. Studentlitteratur, Lund.
- Kvale, S. och Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund.
- Lag (2003:778) om skydd mot olyckor.
- Lag (2006:544) om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap.
- LeCompte, D.M. och Goetz, P.J. (1982) "Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research". *Review of Educational Research*, 52:31-60.
- Lämsä, T. (2008) *Knowledge Creation and Organizational Learning in Communities of Practice: an Empirical Analysis of a Healthcare Organization*. Diss. University of Oulu.

- Moynihan, D.P. (2008) "Learning under Uncertainty: Networks in Crisis Management". *Public Administration Review*. 68:350-365.
- Nonaka, I. (1994a). "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation". *Organization Science*, 5:54-37.
- Nonaka, I. och Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York.
- Olofsson, A. och Rashid, S. (2009) Introduktion. I Olofsson, A. och Öhman, S. (red) *Risker i det Moderna Samhället – Samhällsvetenskapliga Perspektiv*. Studentlitteratur, Lund. s. 13-38.
- Prop. 2007/08:92 Stärkt krisberedskap - för säkerhets skull. Försvarsdepartementet, Stockholm.
- Rich, M. och Ginsburg, M.D. (1999)"The Reason and Rhyme of Qualitative Research: Why, When, and How to Use Qualitative Methods in the Study of Adolescent". *Journal of Adolescent Health*, 25:371-378.
- Schein, E. H. (1985) *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Inc. San Francisco.
- Smith, D. och Elliott, D. (2007) "Exploring the Barriers to Learning from Crisis. Organizational Learning and Crisis". *Management Learning*. 38:519-538.
- Smith, D., Elliott, D. och McGuinness, M. (2000)"Exploring the Failure to Learn: Crises and the Barriers to Learning". *Review of Business*. 21:17-24.
- Sveriges kommuner och landsting (2007) *Samhällskriser och Katastrofer – Juridisk Handbok*. EO Grafiska, Stockholm.
- Thompson, M. (2011) "Ontological Shift or Ontological Drift? Reality Claims, Epistemological Framework, and Theory Generation in Organization Studies". *Academy of Management Review*, 36:754-773.
- Visser, M. (2007) "Deutero-Learning in Organizations: A Review and a Reformulation". *Academy of Management Review*. 32:659-667.

Referenser

Wang, J. (2008) "Developing Organizational Learning Capacity in Crisis Management". *Advances in Developing Human Resources*, 10:425-445.

Weick, K.E. (1988) "Enacted Sensemaking in Crisis Situations". *Journal of Management Studies*, 25:305-317.

Bilaga. Intervjuguide

Den nedan presenterade intervjuguiden omfattar en samverkansdel och en lärandedel. Dessa två delar täcker hela projektet MOSAIK. Från början var tanken att den undre halvan av intervjuguiden som handlar om lärandefrågor skulle ligga till grund för denna studie. Under intervjuerna och analysen av empirin upptäcktes att många frågor från samverkansdelen gav svar på mina forskningsfrågor, vilket medför att hela intervjuguiden presenteras nedan.

Inledande frågor

- Hur länge har du arbetat inom din organisation och vilka arbetsuppgifter har du haft?
- Vilka erfarenheter har du av allvarigare händelser?
 - Hade ni kontakt med andra organisationer under händelsen?

Övergripande frågor Samverkan

- Hur kom er organisation in i händelsen?
- Vad gjorde att ni blev indragna i händelsen?
- Vilka var de mest framträdande praktiska problemen för er att hantera händelsen?
- Vilka var de mest framträdande problemen för att samverka med andra organisationer?

Organisationsstruktur och arbetsuppgifter

- Vilka verksamheter/uppgifter i er organisation påverkades mest av händelsen?
- Vilka var er organisations huvudsakliga mål och prioriteringar under händelsen?
- Hur förändrades de vardagliga rutinerna och/eller ansvarsförhållandena?
 - Upplevde du att ni anpassade era rutiner till händelsen?
 - Anpassade ni er till hur andra organisationer arbetade?

- Genomfördes några gemensamma uppgifter/gemensam planering med andra organisationer under händelsen?
- Arbetade ni rutinartat eller fanns det möjlighet till improvisation under denna händelse?
- Vilka åtgärder utöver den vardagliga verksamheten krävdes och ”lade ni något åt sidan”?
- Provade ni nya arbetsmetoder om ni märkte att de vanliga fungerade dåligt?

Ansvarsförhållanden och kunskap om andra organisationer

- Vad har er organisation för uppgift och ansvar vid den här typen av händelse?
- Vad hade de organisationer ni hade kontakt med för uppgifter, ansvar och befogenheter i händelsen?
- Hade dessa organisationer beslutanderätt över eller inom er organisation eller ni över deras i något hänseende?

Individnivå

- Fick du en ny roll i händelsen än den du har i vardagen?
 - I så fall, hur förändrades ansvar, befogenheter m.m.?
 - Skapade rollbytet problem i relation till dina tidigare kontakter?

Samverkan med andra organisationer

- Varför samverkar ni med andra organisationer, vad är nyttan av samverkan vid kriser, och är det värt det arbete det kräver?
- Kom ni i kontakt med organisationer under händelsen som ni normalt inte har kontakt med?
 - Hur skapades dessa kontakter?
 - Vem/vilka tog den första kontakten och varför?
 - Vem togsedan ledningen i det fortsatta samarbetet?
- Hur ofta hade ni kontakt med andra organisationer?
 - Hur betydelsefulla var dessa kontakter för ert arbete?

- Var det något problem med att bli delaktig i de frågor som hade betydelse för er (t.ex. få mandat för agerande, sitta med på viktiga möten, kallas till möten, få information)?
- Vilka kommunikationsvägar användes? Fanns upparbetade kommunikationsvägar före händelsen som kunde nyttjas i denna händelse?
- Kan du beskriva de kontakter ni hade, var de bra, fanns något som var problematiskt?
- Var kontakten med andra organisationer självklar (förväntad) eller kändes det onaturligt?

Utbyte av kompetens och resurser

- Förekom det under händelsen att ni eller andra organisationer erbjöd/delade kompetens eller resurser med varandra?
- Förekom det att ni eller andra organisationer efterfrågade kompetens eller resurser från någon annan organisation för att ni skulle kunna klara händelsen?
- Var utbytet av kompetens eller resurser förväntat och kändes det naturligt att bidra med denna hjälp?

Övergripande frågor Lärande

- Vilka var de viktiga lärdomar/erfarenheter i er organisation under denna händelse, vad berörde den?
- På vilket sätt skulle dina erfarenheter från händelsen kunna förbättra verksamheten?
 - Har du specifika erfarenheter från händelsen som skulle ha betydelse om en ny händelse skulle inträffa?
 - På vilket sätt har insamlade erfarenheter förbättrat verksamheten, t.ex. genom förändrade rutiner, normer och värderingar inom organisationen?
 - Vilka hinder upplevde du för att lära av händelsen?
 - Vilka var de främsta framgångsfaktorerna för att effektivt dra nytta av händelsen?

Organisations/gruppnivå

- Fanns det möjlighet till att reflektera och utvärdera arbetsuppgifter (konsekvenser av handlingar)?
 - Finns det särskilda rutiner för insamling av erfarenheter?
 - Är det en planerad aktivitet eller en informell sådan? Ex. via utvärderingar, avvikelserapportering m.m.
 - Fanns det tid under händelsen eller i anslutning till den att stanna upp och reflektera över erfarenheter (exempelvis morgonmöten eller liknande)?
 - Fanns det tid efter händelsen att stanna upp och reflektera över erfarenheter?

- Var avdelningen/organisationen lyhörda om du påtalade särskilda erfarenheter som du reflekterat över?
 - Fick du feedback/återkoppling?
- Upplever du att kulturen uppmuntrar till att problem eller svårigheter lyfts fram?
 - Doldes problem eller svårigheter som uppstod?
- Arbetar organisationen med kvalitetssäkring av krishantering?
 - Har du varit delaktig i detta arbete?

Individnivå

- Har du fått möjlighet till att tycka till om möjliga förbättringar efter händelsen? Ex. genom utvärderingar inom avdelningen/organisationen?
 - Under eller efter händelsen, ifrågasatte du varför ni arbetade som ni gjorde? (rutiner, värdegrund, värderingar)
 - Brukar du normalt föreslå och påverka förbättringsarbete inom din enhet/avdelning?
- Under händelsen, provade du arbetsmetoder om du märkte att de metoder du normalt använde fungerade dåligt?
- Om du reflektera kring de förbättringar som sker, skulle du säga att man förändrar det direkta felet (arbetsätt och rutiner) eller går man mer på djupet och förändrar bokomliggande orsaker (normer och värderingar)?

Krisplanarbete

- Har er organisation en plan för hur den här typen av händelser ska hanteras?
- Hur stämde krishanteringsplanerna med hur ni arbetade under händelsen?
 - Har ni måldokument för händelser av den här typen? Hur sätter ni mål för den här typen av händelse?
 - Nu efter händelsen anser du att det saknas något i era planer?
- Vilka inom och utanför organisationen involveras i utarbetandet av krishanteringsplaner?
 - Har ni satt gemensamma mål med andra organisationer/organisationsenheter (före/under/efter händelsen)?
 - Deltar du normalt i utarbetande av krisplaner?

Framtiden

- Hur har denna händelse påverkat din syn på hur en kommande händelse kan se ut?
 - Kan du beskriva hur du tänker dig att ett framtida scenario skulle kunna se ut och hur ni då hanterar situationen?